

DM

**A Liderança do Mediador Pessoal e Social
na Inclusão Escolar dos Reclusos**
Estudo de caso num estabelecimento prisional

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ana Lúcia de Barros Freitas Francisco

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2016

**A Liderança do Mediador Pessoal e Social
na Inclusão Escolar dos Reclusos**
Estudo de caso num estabelecimento prisional
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ana Lúcia de Barros Freitas Francisco
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

ORIENTADORA
Alice Maria Justa Ferreira Mendonça

À minha família.

AGRADECIMENTOS

Só foi possível a concretização desta aventura através do apoio e incentivo de algumas pessoas que foram o meu alicerce nesta jornada.

À minha orientadora Professora Doutora Alice Mendonça, pelo acompanhamento, por estar sempre presente, pelo apoio e carinho com que me acolheu e abraçou este projeto.

Ao Professor Doutor António Bento, desde o momento da minha inscrição até à fase final da dissertação. Grande professor em todos os sentidos!

À Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais pela autorização concedida para o desenvolvimento e concretização desta investigação.

Ao Diretor do estabelecimento prisional deste estudo, pela simpatia e pelo profissionalismo com que me acolheu.

A todos os meus colegas de trabalho especialmente à Elisabete, Lúcia e Elsa pelo apoio durante este período.

À minha colega de mestrado Rute por estar sempre disponível e pelo apoio prestado.

À minha amiga Cristina por todas as palavras de incentivo e motivação durante esta jornada.

À minha amiga Ana Rita, que esteve sempre presente. Foste um marco importante neste percurso da minha vida.

Aos meus sogros Maria e Emanuel, por todo o carinho e afeto com que sempre me trataram.

Aos meus pais Gorete e Júlio, que além do apoio e incentivo sempre acreditaram nas minhas capacidades. Os meus pais são a minha vida e esta vitória é nossa!

Ao meu marido Rúben, pela compreensão, pelo incentivo, pelo apoio, acreditou sempre em mim desde a minha inscrição no mestrado até às últimas linhas escritas. Amo-te *my love always!*

À minha princesa Mariana, apesar de estar muitas vezes ausente enches sempre o meu coração de mimos, carinho e amor tornando este percurso mais simples do que aquilo que imaginava. És a luz da minha vida!

Serei eternamente grata, um bem-haja a todos vós!

RESUMO

A presente investigação subordinada ao tema: *A liderança do mediador pessoal e social na inclusão escolar dos reclusos* abordou a temática da mediação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) num estabelecimento prisional no sentido de compreender a liderança do mediador pessoal neste contexto específico. A investigação decorreu num estabelecimento prisional português e os sujeitos de investigação foram os mediadores pessoais e sociais destes cursos e os respetivos formandos.

De modo a compreendermos as diversas contribuições e perspetivas das temáticas adjacentes ao estudo, efetuámos um levantamento bibliográfico suportado por referenciais teóricos.

Nesta investigação empregámos uma metodologia de cariz qualitativo remetendo para um estudo de caso, facultando-nos uma visão abrangente do fenómeno estudado.

Os instrumentos utilizados para recolher os dados imprescindíveis deste estudo foram os inquéritos por questionário e as entrevistas. Realizámos uma pesquisa documental, bibliográfica e legislativa com o intuito de contextualizarmos a temática em estudo.

Os resultados da investigação sugerem que, para a maioria dos formandos dos Cursos EFA do estabelecimento prisional em estudo, o papel dos mediadores pessoais e sociais é importante, já que, além de serem o elo de ligação entre os diversos intervenientes do processo educativo motivam e auxiliam e os formandos no seu reingresso ao sistema de ensino e desenvolvem atitudes no sentido destes permanecerem e concluírem o ciclo de estudo.

Palavras-chave: Mediador Pessoal e Social; Cursos EFA; Educação; Estabelecimento Prisional; Inclusão Escolar; Liderança.

ABSTRACT

This research study about “*the leadership of the social and personal mediators in school inclusion of prisoners*” approached the issue of mediation in the adult education and training courses in the context of a penitentiary. The fundamental justification for this study was to understand the leadership of the mediator personnel in this specific context. The empirical research took place in a Portuguese prison and the subjects of research were social and personal mediators of these courses and their trainees.

In order to understand the various contributions and perspectives of the adjacent issues to the study, we did a literature review supported by different theoretical frameworks. In this research, we employed a methodology of qualitative nature, referring to a case study, providing us with a comprehensive view of the studied phenomenon. The instruments used to collect the data needed in this study were surveys and semi structured interviews. We also did documentary research literature and legislation review with the aim of contextualizing the topic under study.

The results of this research suggests that, for most trainees of the adult education and training courses, the role of the social and personal mediators is important, since, in addition to being the link between the various actors of the educational process, they motivate and assist the trainees in their returning to the educational system and develop attitudes in order to remain in school and complete their cycle of study.

Keywords: Social and Personal Mediator; Courses of Adult Education and Training; Education; Prison; School inclusion; Leadership.

RÉSUMÉ

Le sujet de ce mémoire porte sur: La direction du médiateur personnel et social dans l'inclusion scolaire des prisonniers. La question de la médiation de l'éducation des adultes et des cours de formation (cours EFA) est abordée dans le cadre d'une prison afin de comprendre le rôle du médiateur personnel dans ce contexte particulier. La recherche a eu lieu dans une prison portugaise et les sujets de recherche étaient les médiateurs personnels et sociaux de ces cours et les respectifs étudiants.

Afin de comprendre les différentes contributions et les perspectives des thèmes adjacents à l'étude, nous avons fait une revue de la littérature soutenue par des cadres théoriques.

Cette recherche a utilisé une méthodologie de nature qualitative se référant à une étude de cas, nous fournissant une vue d'ensemble du phénomène étudié.

Les instruments utilisés pour recueillir les données essentielles de cette étude étaient des enquêtes menées sur le terrain par moyen des questionnaires et des interviews. Nous avons effectué une recherche documentaire, notamment par l'analyse de la littérature et de la loi afin de mieux cerner le contexte du sujet d'étude.

Les résultats de la recherche suggèrent que, pour la majorité des diplômés de la prison des cours de éducation des adultes et des cours de formation qui ont collaboré à l'étude, le rôle joué par les médiateurs personnels et sociaux est important car, en plus d'être le lien entre les différents acteurs du processus éducatif et de motiver et aider les stagiaires dans leur réentrée dans le système d'éducation, ça aide aussi à développer des attitudes envers eux-mêmes et contribue à achèvement du cycle d'études.

Mots-clés: Mediator Personnelle et Sociale; Cours d'Éducation et Formation des Adultes; Éducation; Prison; Inclusion Scolaire; Le Leadership.

RESUMEN

Esta investigación sobre el tema: La dirección del mediador personal y social en la inclusión escolar de los presos, abordó la cuestión de la mediación de los cursos de educación e formación de adultos en una prisión con el fin de entender el liderazgo del mediador personal en este contexto particular. La investigación se llevó a cabo en una prisión portuguesa y los sujetos de la investigación fueron los mediadores personales y sociales de estos cursos y los respectivos alumnos.

Con el fin de comprender las diversas contribuciones y perspectivas de los temas adyacentes al estudio, hemos hecho una revisión de la literatura con el apoyo de los marcos teóricos.

Esta investigación utilizó una metodología de carácter cualitativo se refiere a un estudio de caso, que nos proporciona una visión completa del fenómeno estudiado.

Los instrumentos utilizados para recopilar los datos esenciales de este estudio fueron cuestionarios y entrevistas. Hemos llevado a cabo la investigación documental, la literatura y la ley con el fin de contextualizar el tema en estudio.

Los resultados de la investigación sugieren que para la mayoría de los alumnos de los cursos de educación e formación de adultos, el papel de los mediadores personales y sociales es importante; ya que además de ser el vínculo entre los diferentes actores del proceso educativo en ayudar a los alumnos en su motivación y el reintegro al sistema educativo y desarrollar actitudes hacia éstos que permanecen y completar el ciclo de estudio.

Palabras clave: Mediador Personal y Social; Cursos de Educación y Formación de Adultos; Educación; Prisión; La inclusión Escolar; Liderazgo.

ÍNDICE

| | |
|---|-------|
| Dedicatória..... | i |
| Agradecimentos..... | iii |
| Resumo..... | v |
| Abstract..... | vii |
| Résumé..... | ix |
| Resumen..... | xi |
| Índice..... | xiii |
| Índice de Quadros..... | xvii |
| Índice de Tabelas..... | xix |
| Índice de Gráficos..... | xxi |
| Índice de Figuras..... | xxiii |
| Lista de Acrónimos..... | xxiv |
| Introdução..... | 1 |
| CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO..... | 5 |
| 1.1. Definição e relevância da temática em estudo..... | 7 |
| 1.2. Questões da investigação..... | 8 |
| 1.3. Objetivos da investigação..... | 8 |
| CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA..... | 11 |
| 2. Liderança..... | 13 |
| 2.1. Liderança: definição e problemática do conceito..... | 13 |
| 2.2. Liderança contemporânea: inteligência emocional..... | 16 |
| 2.3. Estilos de liderança..... | 19 |
| 2.4. Liderança transformacional..... | 20 |
| 2.5. Liderança transacional e a sua relação com a liderança transformacional..... | 23 |
| 2.6. Liderança laissez-faire ou liberal..... | 26 |
| 2.7. Liderança nas organizações educativas..... | 26 |

| | |
|--|-----|
| 2.7.1. Liderança e clima organizacional escolar | 30 |
| 2.8. Liderança versus gestão | 34 |
| 3. Educação e Formação de Adultos em contexto prisional | 39 |
| 3.1. O sistema de ensino no estabelecimento prisional em estudo | 39 |
| 3.2. Os Cursos EFA | 41 |
| 3.3. Os Cursos EFA no estabelecimento prisional em estudo | 50 |
| 4. Mediador Pessoal e Social | 53 |
| 4.1. O conceito de mediação: génese e evolução | 53 |
| 4.2. Modelos de mediação | 54 |
| 4.3. O mediador pessoal e social dos Cursos EFA | 56 |
| 4.3. O mediador pessoal e social no contexto educativo do estabelecimento prisional .. | 57 |
| CAPÍTULO III – FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA | 61 |
| 3.1. Natureza do estudo | 63 |
| 3.2. Tipologia de investigação: estudo de caso | 63 |
| 3.3. Instrumentos de recolha de dados | 65 |
| 3.4. Inquérito por questionário | 65 |
| 3.5. Entrevista | 72 |
| 3.6. Pesquisa documental, bibliográfica e legislativa | 75 |
| 3.7. Contexto do estudo | 76 |
| 3.8. Sujeitos da investigação | 78 |
| 3.9. Pressupostos éticos da investigação | 78 |
| 3.10. Acerca das limitações do estudo | 79 |
| 3.11. Tratamento de dados | 80 |
| 3.12. Técnicas de análise e interpretação de dados | 80 |
| CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS | 83 |
| 4.1. Os dados recolhidos | 85 |
| 4.2. Resultados dos inquéritos por questionário aos formandos | 86 |
| 4.3. Os mediadores pessoais e sociais | 112 |

| | |
|---|-----|
| 4.4. Triangulação dos dados | 133 |
| Conclusões..... | 139 |
| Recomendações | 145 |
| Referências bibliográficas | 147 |
| Legislação referenciada | 153 |
| Webgrafia | 155 |
| Documentos internos | 157 |
| Apêndices [em formato digital, no cd-rom em anexo]..... | 159 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Estilos de liderança emocional (Goleman)..... | 18 |
| Quadro 2 – Funções da liderança transformacional | 22 |
| Quadro 3 – Os processos de influência da liderança transformacional <i>versus</i> transacional..... | 25 |
| Quadro 4 – Variáveis do clima organizacional | 32 |
| Quadro 5 – Gestão e liderança: processos distintos | 36 |
| Quadro 6 – Funções do Gestor <i>versus</i> funções do Líder | 37 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Taxa de analfabetismo em Portugal (1960-2011) | 43 |
| Tabela 2 – Valores de referência <i>Alpha de Cronbach</i> | 70 |
| Tabela 3 – Distribuição dos participantes por idade..... | 87 |
| Tabela 4 – Atividades profissionais desenvolvidas antes da reclusão..... | 89 |
| Tabela 5 – Outras atividades exercidas no estabelecimento prisional (para além da formação EFA) | 91 |
| Tabela 6 – Habilitações literárias dos formandos antes da reclusão | 92 |
| Tabela 7 – Reprovações dos formandos | 93 |
| Tabela 8 – Motivos de inscrição no curso | 95 |
| Tabela 9 – Influência de outrem na inscrição no curso | 96 |
| Tabela 10 – Influência do mediador na frequência escolar dos formandos | 97 |
| Tabela 11 – Perceção dos formandos face às atitudes de liderança transformacional dos seus mediadores (média) | 100 |
| Tabela 12 – Perceção dos formandos face às atitudes de liderança transaccional dos seus mediadores (média) | 102 |
| Tabela 13 – Perceção dos formandos face às atitudes de liderança <i>laissez-faire</i> dos seus mediadores (média) | 104 |
| Tabela 14 – Reconhecimento do papel do mediador enquanto líder (média) | 104 |
| Tabela 15 – Competências do mediador pessoal e social..... | 105 |
| Tabela 16 – Importância do papel do mediador | 106 |
| Tabela 17 – Atitudes do mediador face ao processo ensino/aprendizagem | 108 |
| Tabela 18 – Desistência escolar..... | 110 |
| Tabela 19 – Auto perceção das atitudes dos mediadores pessoais e sociais relativamente às atitudes de liderança transformacional | 115 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 20 – Auto percepção das atitudes dos mediadores pessoais e sociais relativamente às atitudes de liderança transacional | 117 |
| Tabela 21 – Auto percepção das atitudes dos mediadores pessoais e sociais relativamente às atitudes de liderança <i>laissez-faire</i> | 118 |
| Tabela 22 – Percepção do mediador enquanto líder..... | 118 |
| Tabela 23 – Competências legais do mediador pessoal e social | 119 |
| Tabela 24 – Importância do papel do mediador | 120 |
| Tabela 25 – Auto percepção das atitudes dos mediadores face ao seu papel no processo de ensino/aprendizagem | 120 |
| Tabela 26 – Conceção de mediação pessoal e social | 122 |
| Tabela 27 – Auto percepção do papel de mediador dos Cursos EFA | 123 |
| Tabela 28 – Percepção dos mediadores sobre o ensino no meio prisional | 125 |
| Tabela 29 – Percepção dos mediadores quanto à sua influência no desenvolvimento pessoal, na motivação e no aproveitamento escolar dos formandos | 126 |
| Tabela 30 – Procedimentos do mediador face à desistência escolar dos formandos | 127 |
| Tabela 31 – Percepção dos mediadores quanto ao conceito de liderança | 128 |
| Tabela 32 – Percepção dos mediadores face às características mais importantes de um líder..... | 129 |
| Tabela 33 – Auto percepção dos mediadores face à sua liderança..... | 130 |
| Tabela 34 – Auto percepção do mediador face ao seu papel: gestor versus líder | 131 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Desenvolvimento de atividades profissionais antes da reclusão | 88 |
| Gráfico 2 – Desenvolvimento de atividades no estabelecimento prisional | 90 |
| Gráfico 3 – Reprovações dos formandos antes da reclusão | 92 |
| Gráfico 4 – Influência e motivação para a inscrição do curso..... | 95 |
| Gráfico 5 – Influência do mediador pessoal e social na prossecução dos estudos | 111 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Matriz de Competências-Chave dos Cursos EFA (Nível Básico) | 47 |
| Figura 2 – Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos Nível Secundário | 48 |

LISTA DE ACRÓNIMOS

Cursos EFA – Cursos de Educação e Formação de Adultos

RAM – Região Autónoma da Madeira

ONU – Organização das Nações Unidas

SRE – Secretaria Regional da Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações

CE – Cidadania e Empregabilidade

LC – Linguagem e Comunicação

MV – Matemática para a Vida

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

CP – Cidadania e Profissionalidade

CLC – Cultura, Língua e Comunicação

STC – Sociedade, Tecnologia e Ciência

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagem

PNAEBA - Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

B2 - Nível Básico 2

B3 - Nível Básico 3

DGRSP - Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais

PCA - Percursos Curriculares Alternativos

CEF - Cursos de Educação e Formação de Jovens

INTRODUÇÃO

O presente estudo pretendeu analisar o papel da liderança do mediador pessoal e social na inclusão escolar dos reclusos, procurando averiguar os estilos de liderança adotados por este profissional, as implicações da sua liderança e saber em que medida esta influencia o processo de (re)integração dos formandos no sistema de ensino.

Investigar sobre as práticas do mediador pessoal e social, enquanto líder, poderá levar-nos à tomada de consciência da importância do seu papel, bem como da influência que exerce sobre o seu grupo de formandos no sistema escolar em contexto prisional.

Nesta investigação empírica enveredámos por um estudo de caso, procurando compreender o fenómeno detalhadamente optando assim por uma abordagem essencialmente qualitativa.

Os instrumentos utilizados para recolher os dados foram o inquérito por questionário e a entrevista. Recorremos ainda a fontes escritas, onde se destacam bibliografia, documentos internos da instituição e legislação de modo a cumprir os objetivos estabelecidos.

O estudo decorreu num estabelecimento prisional português durante o ano letivo 2015/2016 e os sujeitos de investigação foram os mediadores pessoais e sociais e os formandos dos Cursos EFA.

A estrutura deste trabalho é composta por quatro capítulos. Num primeiro momento apresentámos a fundamentação da investigação, no que concerne à definição e relevância da temática em estudo, às questões colocadas e, por fim, aos objetivos da investigação.

No segundo capítulo do trabalho, procedemos à revisão da literatura que se apresenta estruturada em temáticas. Na primeira parte, abordámos diversos aspetos relacionados com a liderança, contemplando num primeiro momento, a definição e problemática deste conceito. Nesta seção, abordámos ainda a liderança contemporânea, os diversos estilos que a caracterizam bem como a liderança nas organizações educativas. Por fim, efetuámos a distinção entre liderança e gestão.

Na segunda parte deste capítulo explicámos o modo como se encontra organizado o ensino no estabelecimento prisional em estudo. Descrevemos os Cursos EFA, os respetivos planos curriculares bem como a constituição da equipa técnico-pedagógica que os compõem.

Por último, na terceira parte deste capítulo centralizámo-nos no mediador pessoal e social enfatizando a génese e evolução do conceito de mediação e nos seus modelos tradicionais. Concluímos com a caracterização das funções do mediador pessoal e social tanto num estabelecimento de ensino regular assim como num estabelecimento prisional.

No terceiro capítulo abordámos a metodologia de investigação, referindo a natureza e tipologia do estudo. Especificámos os instrumentos de recolha de dados: inquérito por questionário e entrevistas esclarecendo a sua elaboração e organização. Abordámos ainda outras tipologias de recolha de dados: pesquisa documental, bibliográfica e legislativa. Seguidamente, retratámos o contexto do nosso estudo através da descrição do espaço físico e da população reclusa. Apresentámos os sujeitos empíricos e os pressupostos éticos veiculados no nosso trabalho e imprescindíveis em qualquer investigação e expusemos a nossa perspetiva acerca das limitações deste estudo. Concluímos este capítulo descrevendo os procedimentos que foram adotados no processo de tratamento dos dados.

O último capítulo, contempla a apresentação dos resultados e nele expusemos os dados recolhidos através dos inquéritos por questionário e das entrevistas em conformidade com as respostas dos formandos e dos mediadores pessoais e sociais.

Os dados obtidos nas questões fechadas dos inquéritos por questionário foram analisados nos programas de estatística *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)* versão 23.0 - *software* de análise de dados e estatística e no *software Microsoft Office Excel 2016* e posteriormente agrupados em conformidade com as temáticas. Esta metodologia permitiu a sua apresentação em gráficos e tabelas que possibilitaram a agilização da sua interpretação.

As respostas às questões abertas foram inicialmente transcritas para o *software Microsoft Office Excel 2016*. Contudo, a sua apresentação e análise decorreu da categorização que efetuámos e que permitiu a sua sintetização e agrupamento por grandes grupos temáticos.

As entrevistas gravadas em áudio foram posteriormente transcritas. Seguiu-se a sua análise de conteúdo e posterior esquematização dos dados mediante a construção de categorias. Esta esquematização possibilitou-nos reconhecer claramente as ideias presentes nos dados recolhidos clarificando o conteúdo das entrevistas, e dando-nos a possibilidade de organizar o texto de forma sistemática, permitindo-nos recolher inferências destes dados.

Após a efetivação desta etapa, executámos o processo de triangulação dos dados recolhidos mediante a utilização de instrumentos diferenciados e aplicados a sujeitos com papéis sociais distintos.

A partir deste procedimento evidenciámos as conclusões mais pertinentes na investigação contextualizando-as através da análise conjunta dos dados obtidos.

Finalmente, proferimos algumas considerações finais e sugerimos algumas temáticas para realização de futuras investigações.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

1.1. Definição e relevância da temática em estudo

A instituição prisional onde desenvolveremos esta investigação constitui o nosso contexto profissional, daí a nossa opção por este espaço. Por outro lado, o enriquecimento pessoal e profissional proporcionado por esta pesquisa assumirem um papel relevante na opção por este tema.

Deste modo, a complexidade encontrada na falta de motivação da população reclusa relativamente ao processo de retorno à vida escolar suscitou-nos curiosidade sobre a possibilidade do mediador pessoal e social tornar a escola num espaço mais apelativo para uma população desmoralizada das suas capacidades e sem ousadia para ingressar novamente no sistema educativo.

Neste sentido, pretendemos determinar se o papel do mediador social e pessoal, enquanto líder, se poderá revelar crucial para a mobilização e criação de condições que permitam a inclusão escolar durante o tempo de reclusão possibilitando a aquisição de competências facilitadoras de uma reintegração mais bem-sucedida na sociedade e no processo de prevenção da reincidência.

Relativamente à temática escolhida, *A liderança do mediador pessoal e social na inclusão escolar dos reclusos*, podemos referir que existem uma diversidade de dissertações relativamente à mediação e ao papel do mediador pessoal e social nos Cursos EFA. Contudo, em Portugal, e após uma pesquisa nos repositórios científicos: *B-on*, Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal, *BibUMA*, *DigitUMA*, *Scientific Electronic Library Online*, constatámos que não existem estudos referentes à especificidade da temática apresentada neste projeto, pelo que resolvemos encetar o presente trabalho.

Teremos a oportunidade de conhecer mais intrinsecamente o trabalho que os mediadores desenvolvem na instituição prisional e de determinar de que forma poderão auxiliar os formandos no processo de reingresso no sistema escolar e também na motivação para permanecerem e concluírem os respetivos ciclos de estudos.

Consequentemente, os contornos do presente trabalho de investigação incidirão sobre as seguintes questões:

Qual o papel da liderança do mediador pessoal e social na inclusão escolar dos reclusos?

O mediador contribui para o processo de (re)integração e/ou manutenção dos formandos nos Cursos EFA durante o tempo de reclusão?

1.2. Questões da investigação

A partir das questões específicas que norteiam o presente estudo, e com o intuito de uma melhor orientação e desenvolvimento desta pesquisa, formulamos as seguintes questões:

- ✓ **Que estilo de liderança é adotado pelo mediador social e pessoal no contexto educativo dos Cursos EFA no estabelecimento prisional?**
- ✓ **Como é percebida a sua liderança por parte dos formandos?**
- ✓ **Qual é a importância atribuída pelos formandos às práticas desenvolvidas pelo mediador pessoal e social?**
- ✓ **De que modo o mediador pessoal e social percebe a sua própria liderança?**

1.3. Objetivos da investigação

Enquadrados na temática do estudo, passamos a delinear os objetivos que nos propomos alcançar com esta investigação:

- ✓ **Determinar o papel da liderança do mediador pessoal e social na inclusão escolar dos reclusos;**
- ✓ **Aferir a influência do mediador pessoal e social na reintegração e manutenção dos formandos nos Cursos EFA durante o tempo de reclusão;**
- ✓ **Reconhecer o estilo de liderança adotado pelo mediador pessoal e social em contexto educativo dos Cursos EFA no estabelecimento prisional;**
- ✓ **Perceber se os formandos reconhecem o mediador pessoal e social como um líder;**

- ✓ **Identificar a importância da liderança do mediador pessoal e social por parte dos formandos e determinar o seu contributo para o desenvolvimento pessoal e escolar daqueles;**
- ✓ **Percecionar de que modo o mediador pessoal e social reconhece o seu papel enquanto líder.**

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

2. Liderança

2.1. Liderança: definição e problemática do conceito

Um dos eixos centrais desta investigação foca-se em torno da temática da *liderança*, pelo que, conseqüentemente será necessária uma compreensão e visão mais abrangente deste conceito.

Atualmente, o interesse por esta temática tem originado múltiplas publicações, abordagens, teorias e definições, o que torna complexo o processo de definição do conceito de *liderança*.

Etimologicamente, *liderança* provem do verbo *to lead* que significa a capacidade de dirigir ou conduzir pessoas. Este conceito, originalmente relacionado com a orientação de exércitos correlaciona-se ainda, com a abordagem de figuras emblemáticas da história (Silva, 2010).

Em Portugal segundo Jesuíno (2005, p. 7), o conceito de liderança “tem como antecedentes a arte de comando, de longa e prestigiosa tradição castrense” embora existam “quase tantas definições diferentes como os autores que a tentaram definir” (Ibidem).

O aprofundamento de questões em torno do conceito de liderança têm suscitado o interesse por parte da comunidade científica, não apenas na área das organizações empresariais, mas de igual modo na área das organizações escolares.

Desta forma, a moldura teórica em torno da liderança desenvolveu-se através de inúmeros investigadores que deram origem a diversos paradigmas, teorias, modelos e perspetivas.

Nesta ordem de pensamento e relativamente ao conceito de *liderança* Bento e Ribeiro (2013, p. 11) referem que “na realidade, não há um conceito unívoco e definitivo de liderança” pelo que existe uma diversidade de definições.

Acrescem que a conceção epistemológica de cada investigador, em cada área da sua especificidade, na procura do esclarecimento do termo em si, poderá arquitetar uma nova perceção do conceito.

Segundo alguns autores (Bento & Ribeiro, 2013; Costa, 2000; Teixeira, 2011; Fachada, 2000; Chiavenato, 2003), o conceito de liderança rege-se pela ideia de que liderar pressupõe

a aptidão de influenciar um grupo, exercendo poder, com a finalidade de atingir determinados objetivos.

Silva (2010, p. 53), define a liderança como a “acção que assegura condução do grupo na direcção prevista, o líder é aquele que corporiza a liderança, que aponta o caminho (...) que salvaguarda a motivação e a unidade na acção de todos os elementos”.

Deste modo, pode afirmar-se que o “líder é alguém que ajuda um grupo a definir, estabelecer e a alcançar objectivos importantes comuns” (Bento & Ribeiro, 2013, p. 13). Sendo assim, a liderança é imprescindível numa organização independentemente da sua tipologia (Chiavenato, 2003).

A liderança, segundo Chiavenato (2003), poderá ser idealizada segundo diversas perspetivas, a saber: “Liderança como um fenómeno de influência interpessoal”, “Liderança como um processo de redução da incerteza de um grupo”, “Liderança como uma relação funcional entre líder e subordinados” e “Liderança como um processo em função do líder, dos seguidores e de variáveis da situação” (Idem, pp. 122-123).

Na primeira perspetiva, “Liderança como um fenómeno de influência interpessoal” o autor define a liderança como “a influência interpessoal exercida em uma situação e dirigida por meio do processo da comunicação humana para a consecução de um ou mais objetivos específicos. A liderança ocorre como um fenómeno social e exclusivamente nos grupos sociais” (Idem, p. 122).

Numa outra perspetiva, Chiavenato (2003, p. 122) conceptualiza a liderança “como um processo de redução da incerteza de um grupo”. Neste caso específico, evidencia que a qualidade da liderança depende das características pessoais do líder, bem como das características da situação em que este se encontra. O autor acrescenta que a liderança se relaciona com a tentativa de redução da insegurança do grupo liderado através das decisões deliberadas pelo líder e pelo encaminhamento do grupo na escolha das decisões mais acertadas.

Segundo a perspetiva da “Liderança como uma relação funcional entre líder e subordinados”, considera que existe “uma relação funcional em que o líder é percebido pelo grupo como possuidor ou controlador dos meios para a satisfação de suas necessidades” (Ibidem).

Por último, entendendo a “Liderança como um processo em função do líder, dos seguidores e de variáveis da situação”, define esta perspetiva como sendo um procedimento onde o líder

exerce a sua influência sobre um grupo ou um determinado número de pessoas unindo esforços para a concretização de um objetivo em comum.

Por sua vez, Fachada (2000, p. 253) defende que liderança é um processo que pressupõe o exercício de múltiplas funções como “planificar, informar, avaliar, controlar, motivar, recuperar, punir, etc.” assim como direcionar um grupo a atingir determinados objetivos ou metas.

Seguindo esta linha de pensamento, o conceito de liderança pode ser definido como “o processo de influenciar outros de modo a conseguir que eles façam o que o líder quer que seja feito, ou ainda a capacidade para influenciar um grupo a actuar no sentido da prossecução dos objectivos do grupo” (Teixeira, 2011, p. 163).

As definições descritas anteriormente pressupõem a existência de dois fatores inerentes ao líder: a influência sobre um grupo e a capacidade de o impulsionar de modo a atingir um objetivo comum. Leithwood e Riehl (2003) corroboram este quadro concetual mas, além do fator de influência e de condução de um grupo, destacam ainda, alguns pontos que não se podem descurar na definição deste conceito:

- a) Leaders do not merely impose goals on followers, but work with others to create a shared sense of purpose and direction.
- b) Leaders primarily work through and with other people (...) they help to establish the conditions that enable others to be effective.
- c) Leadership is a function more than a role (Idem, p. 3).

Apesar da diversidade de características apontadas relativamente a esta questão, emergem alguns princípios comuns que regem as distintas definições.

Assim sendo, Bento e Ribeiro (2013), resumem o conceito *liderança* referindo que o ato de liderar é a aptidão de influenciar um conjunto de pessoas de modo a que concretizem os objetivos previamente traçados de uma forma ciente e espontânea.

Contudo, segundo a literatura explorada, podemos concluir que a liderança incide em aspetos de influência e poder bem como na capacidade do líder exercer as suas capacidades direcionando o grupo com a finalidade de alcançar e concretizar determinados objetivos.

De facto, a investigação sobre a temática em questão encontra-se num processo incessante de mutações e remodelação. Porém, a diversidade de definições permitiu-nos complementar e refletir a nossa perspetiva sobre o conceito, e ainda, percecionarmos os diferentes fatores que poderão influenciar o processo de liderança.

2.2. Liderança contemporânea: inteligência emocional

Na sociedade contemporânea, em constante mudança e recheada de contínuas inovações, assistimos no campo da liderança, à introdução de novos paradigmas associados a esta temática, tal como acontece com a inteligência emocional.

A teoria da inteligência emocional baseia-se no princípio de que as atividades desenvolvidas pelo líder envolvem uma natureza emocional, de relacionamento e empatia, uma vez que “nas posições de liderança, quase 90% das competências necessárias para o sucesso são sociais e emocionais” (Bar-On & Parker, 2000, p. 434).

Hooper e Potter (2011) corroboram estes aspetos, mencionando que “a emoção é cada vez mais reconhecida como tendo um grande impacto na determinação do sucesso no cumprimento das exigências que nos são feitas ao longo da vida e que são inerentes ao nosso progresso” (pp. 22-23).

No limiar do século XXI, Goleman (1998) apresenta-nos alguns estudos evidenciando a importância da inteligência emocional como fator de alicerce que permite discernir as qualidades ou competências de um líder. Menciona ainda que qualidades como inteligência, determinação, visão e austeridade não asseguram a existência de um líder de sucesso. O fundamento da aptidão emocional é a autoconsciência, o conhecimento e a consciência das suas limitações e capacidades, bem como ser detentor de qualidades como empatia, motivação e autocontrolo.

Nesta sequência de ideias, Goleman, Boyatzis e Mckee (2007) apresentam o conceito de *liderança primal* afirmando que os líderes deverão incidir na promoção e desenvolvimento de sentimentos positivos nos liderados. Por conseguinte, um líder ao ser capaz de evidenciar os aspetos positivos dos seguidores alargará a proporção dos sentimentos positivos dos mesmos. Levando em consideração este aspeto, o processo de influência dos líderes sobre o grupo relaciona-se com a capacidade do mesmo gerir os seus sentimentos constatando-se

assim que a inteligência emocional está implícita no seu comportamento. Os líderes emocionalmente inteligentes são capazes de transportar as suas emoções e contagiar os liderados com as mesmas (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007).

Goleman (1998, p. 82) defende ainda que “the most effective leaders are alike in one crucial way: They all have a high degree of what has come to be known as *emotional Intelligence*”. Neste sentido, Goleman, Boyatzis e McKee (2007, p.38) consideram que “a capacidade dos líderes para gerirem os seus estados de espírito e para influenciarem os estados de espírito dos outros já não pode ser considerado um assunto pessoal, é um factor que determina os resultados do negócio.” Reforçam ainda a ideia de que as “formas talentosas de liderança só ocorrem quando se juntam a cabeça e o coração - o sentimento e o pensamento” (Idem, p. 46).

Ainda no âmbito da inteligência emocional Goleman (2015) destaca a existência de seis estilos de liderança: visionária (autoritária), *coaching*, afiliativa, democrática, *pacesetting*, e dominante cujas características apresentamos no Quadro 1.

Salientamos que um líder pode ostentar mais do que um estilo de liderança e mediante o contexto ou situação ser capaz de adotar mais do que um que um estilo em simultâneo. A este propósito, Goleman, Boyatzis e McKee (2007, p. 75) destacam que “os melhores líderes, os mais eficientes, agem de acordo com um ou mais de seis estilos diferentes de liderança, e mudam de um para outro conforme as circunstâncias”. Acrescentam que a aptidão de liderança emocional pode ser adquirida, apesar de ser um procedimento complexo e um processo moroso e deveras exigente. No entanto, o resultado deste processo e os efeitos de uma liderança emocionalmente inteligente encaminhará as pessoas e à organização um futuro dinâmico e promissor.

Quadro 1 – Estilos de liderança emocional (Goleman)

| Estilo de Liderança | Efeito | Atributos | Impacto no clima organizacional | Adequação |
|---------------------------------|---|---|---|---|
| Visionário (Autoritário) | Encaminha as pessoas à partilha de sonhos comuns. | Visionário; Motivador; Potencializam o compromisso com os objetivos e estratégias; Flexível. | Bastante positivo. | Perante a desorientação da organização. |
| Coaching | Estabelece a conexão entre as aspirações individuais e as metas da equipa. | Empático; Foco nas pessoas; Identifica os pontos fortes e fracos; Encoraja a estabelecer metas a longo prazo; Estimula as pessoas para vencer desafios além do seu compromisso. | Altamente positivo. | Promoção de um desempenho mais eficaz com a equipa. |
| Afliativo | Reconhece o contributo das pessoas e obtém o compromisso através da participação. | Foco nas pessoas; Valoriza as emoções em <i>prol</i> dos objetivos; Proporciona um clima harmonioso; Partilha de ideias/inspirações; Reconhece e recompensa o profissionalismo; Construtores de relações interpessoais; Revela as suas emoções. | Positivo. | Na resolução de divergências numa equipa desmoralizada- |
| Democrático | Reconhece o contributo das pessoas e obtém o compromisso através da participação. | Colaborador; Participativo; Comunicador; Relação de confiança, respeito e compromisso; Gera novas ideias. | Positivo. | Com intenção de obter uniformidade, chegar a um consenso, ou obter boa colaboração dos membros de uma equipa. |
| Pacesetting | Propõe desafios e estabelece metas empolgantes. | Persistente; Padrões de desempenho elevados; Obcecado pela qualidade e velocidade do trabalho; Exemplo; Exigente. | A má execução poderá surgir efeito bastante negativo. | De modo a obter excelentes resultados por parte de uma equipa competente e motivada. |
| Dominante (Coercivo) | Apazigua os receios, dando diretivas claras em situações de emergência. | Inflexível; Tomada de decisões numa versão <i>top down</i> . | O seu uso indevido poderá tornar-se negativo. | Reestruturação rápida de uma organização. |

(adaptado de Goleman, 2015, p. 77)

A teoria da inteligência emocional, segundo com Rego e Cunha (2007, p. 191), “assume que as pessoas podem, de uma forma consciente, lidar com as suas emoções e as das outras pessoas, e geri-las de um modo funcional, quer em termos pessoais quer organizacionais”.

Assim a emoção e a racionalidade “interagem, podendo gerar efeitos assinaláveis” (Cunha, Rego, Cunha, Cabral-Cardoso, & Neves, 2014, p. 108). O mesmo será afirmar que a racionalidade poderá auxiliar a lidar com o fator emocional e as emoções poderão ajudar no modo como se interpretam as informações e se tomam decisões de forma assertiva. Consequentemente, os indivíduos detentores de um grau de inteligência emocional evoluída usufruem de uma “(...) razão para compreender as emoções as próprias e as dos outros e lidar com elas” (Rego & Cunha, 2007, p. 191). Ou seja, utilizam as emoções de modo a compreender e a deliberar as questões à sua volta mais racionalmente.

Em virtude dos factos mencionados, a inteligência emocional foca essencialmente a conjugação da emoção e da razão, usando as emoções para facilitar a razão, e raciocinar inteligentemente acerca das emoções, correspondendo genericamente ao aglomerado de competências que o individuo possui capacitando-o para atuar mediante as situações de “forma adulta e auto-controlada, evitando incorrer em comportamentos regressivos e emocionalmente imaturos” (Rego & Cunha, 2007, p. 191).

Neste sentido, podemos afirmar que a liderança, vista numa perspetiva contemporânea, engloba cada vez mais características subjacentes à condição humana pois as qualidades outrora traçadas para uma prática de liderança eficaz ganham progressivamente um horizonte mais abrangente, envolvendo as emoções dos indivíduos.

2.3. Estilos de liderança

À semelhança do que sucede relativamente ao conceito de liderança, também se alteraram, ao longo dos tempos, as teorias formuladas sobre os estilos de liderança devido à complexidade dos contextos. Surgem, assim, uma panóplia de teorias onde os autores refletem e procuram definir o perfil do líder, o estilo sublime e até mesmo, apurar o arquétipo de líder perfeito mediante o contexto e a situação.

Presumivelmente no futuro, este conceito alcançará novos significados e outra tipologia de abordagem, dado que o seu estudo pressupõe uma investigação não linear merecendo, assim, uma análise objetiva e crítica.

Segundo Bento e Ribeiro (2013, p. 16) existe atualmente “um consenso entre os investigadores quando se afirma que o sucesso do líder não depende, unicamente, de uma única característica pessoal ou de um determinado estilo de acção”.

O contexto cultural onde a liderança ocorre também poderá definir o estilo de liderança adotado pelo líder. Rego e Cunha (2013, p. 171) mencionam que “as concepções de boa liderança diferem consoante as culturas. O estilo que funciona bem num contexto pode ser ineficaz noutra”. Os estilos de liderança não são únicos e modificam-se mediante a personalidade do líder, a relação com os subordinados, mediante a situação e ainda consoante o contexto cultural.

Neste contexto, importa mencionar que, apesar do vasto leque de estudos e modelos sobre os estilos de liderança, no nosso estudo iremos focar os seguintes estilos de liderança: transformacional, transaccional e *laissez-faire*.

2.4. Liderança transformacional

Ao longo do século XX a progressão em torno da temática da liderança colocou em destaque a liderança transformacional.

Este conceito surgiu com Burns em 1978 que associou a liderança transformacional e a liderança transaccional a questões de *relação e poder* (Bento, 2008). No modelo desenvolvido por Burns “o processo transformacional alcañora líderes e seguidores para níveis superiores de moralidade e motivação” (Cunha *et. al.*, 2014, p. 303). Deste modo, os líderes transformacionais baseiam-se em valores positivos (justiça, liberdade, paz e humanitarismo) ultrapassando emoções como o medo, a inveja, o ódio e a cobiça, estimulando a consciência dos seguidores (Idem).

Na década de 80, Bernard Bass, dedicou-se à conceptualização destes estilos de liderança e ao desenvolvimento de estudos relacionados com *liderança* (Bento, 2008).

Para Castanheira e Costa (2007, p. 143) a liderança transformacional possui uma “forte componente pessoal, na medida em que o líder transformacional motiva os seguidores, introduzindo mudanças nas suas atitudes, de modo a inspirá-los para a realização de objectivos suportados por valores e ideais”. Mencionam, ainda, este tipo de liderança é

composto por quatro componentes: “a componente carismática (...) a componente inspiracional (...) a componente de respeito pelos subordinados (...) e a componente de estimulação intelectual” (Ibidem).

De acordo com Cunha *et. al.* (2014, p. 303) a liderança transformacional consiste no:

processo através do qual os líderes fomentam o empenhamento dos seguidores e os induzem a ultrapassar os seus autointeresses (designadamente os materiais) em prol dos objetivos da organização, assim conseguindo obter o seu empenhamento e produzindo grandes mudanças e elevados desempenhos.

A liderança transformacional, segundo Rego e Cunha (2007) é a modalidade mais adotada pelos líderes pois impulsiona carismaticamente o envolvimento dos seus seguidores, incentivando-os a extrapolar os seus interesses pessoais em detrimento dos objetivos da organização. Sendo assim, originam mudanças significativas e elevados níveis de desempenho em contexto organizacional. Este tipo de líderes estimulam a conscientização dos seguidores invocando valores de lealdade, admiração, confiança e respeito pelo líder. Os autores referem várias características e funções que remetem para a eficácia da liderança transformacional tal como se apresenta no Quadro 2.

Independentemente do grau de sucesso da organização, os líderes transformacionais estipulam metas futuras, potenciando planos inovadores, de modo a concretizar os seus objetivos.

Segundo Jesuíno (2005, p. 13), a liderança transformacional ocorre quando “(...) os líderes podem (...) modelar e elevar os motivos e valores dos seguidores, ou seja, podem exercer uma liderança pedagógica que se traduza na definição de novos objetivos, de níveis mais elevados de aspiração, de novas normas de atuação e concertação colectiva”. Este tipo de liderança apresenta-se como o veículo de transformação do grupo liderado através da delineação de novos objetivos traçados pelo líder que impulsiona os valores e a motivação dos liderados no contexto organizacional.

Quadro 2 - Funções da liderança transformacional

| Características da liderança transformacional | Funções subjacentes |
|---|---|
| Desenvolvimento de uma visão | Permite canalizar as energias coletivas dos membros organizacionais para um futuro desejável. |
| | Inspira os seguidores, dá significado ao seu trabalho e dá satisfação à necessidade humana de ser relevante, útil e colaborativo. |
| | Facilita as decisões e a iniciativa. Ajuda os indivíduos a decidir o que é bom ou mau, aceitável ou não, importante ou banal. |
| Desenvolvimento da confiança e empenho das pessoas | Uma visão não pode ser difundida pela coação, mas pela persuasão e confiança. |
| | Sem confiança não existe dedicação, e sem dedicação não é possível implantar a visão. |
| Facilitação da aprendizagem organizacional | Permite efetuar melhoramentos no planeamento estratégico. |
| | Facilita a adaptação às modificações. |
| | Possibilita redirecionar a visão tendo em vista as transformações, oportunidades e ameaças encontradas. |

(Adaptado de Rego & Cunha, 2007, p. 238)

Na perspetiva de Bento (2008) este tipo de liderança não se resume apenas numa permuta de desígnios por parte dos envolvidos mas contribui para uma mudança positiva para ambas as partes. Acrescenta-lhe ainda uma matriz de moralidade na medida em que “(...) eleva o nível de conduta humana e a aspiração moral do líder e do liderado, e assim tem um efeito de transformação em ambos” (p. 2).

No âmbito educativo, este é o tipo de liderança que, segundo Leithwood (1992), se adequa melhor às mutações e desafios no quotidiano escolar, devendo o líder transformacional desenvolver as seguintes práticas: a) auxiliar o pessoal docente/não docente a construir e manter uma cultura escolar baseada na cooperação; b) encorajar o desenvolvimento pessoal e c) resolução de problemas através de estratégias que envolvam a equipa de trabalho. Considera assim, que a liderança transformacional aposta no desenvolvimento da transformação cultural e na eficácia da resolução de adversidades da organização escolar.

Os líderes que alicerçam a sua estrutura laboral em valores como confiança, lealdade, compromisso, e motivação geram mudança e resultados positivos a nível organizacional.

2.5. Liderança transaccional e a sua relação com a liderança transformacional

A liderança transaccional e a liderança transformacional surgem nos anos 80, com Burns, que correlaciona questões de relação e poder com estes tipos de liderança (Bento, 2008).

No estilo de liderança transaccional, o liderado é recompensado ou sancionado pelo líder, mediante o seu desempenho (Bass & Avolio, 1994). Este processo de troca (recompensa/desempenho) constitui o método adotado pelo líder para encaminhar e motivar os liderados.

Segundo Pereira (2006) a liderança transaccional ocorre quando os líderes se baseiam num sistema de recompensas em função do desempenho dos liderados que assim se centram “mais na manutenção ou realização do desempenho eficaz dos colaboradores do que na satisfação dos mesmos” (Idem, p.33).

Neves (2011) considera o líder transaccional como alguém que “procura apenas compatibilizar e harmonizar os objectivos dos liderados, através da simples troca e na base da coordenação de interesses e da negociação dos conflitos; trocam-se incentivos e estatuto por desempenho” (Idem., p. 446) acrescentando ainda que aquele é o responsável por encaminhar e motivar os liderados na prossecução dos objetivos estabelecidos, esclarecendo os papéis e imposições das suas tarefas. Encontra-se assim, “a atribuição de recompensas aos seguidores em troca da sua obediência. O líder reconhece as necessidades e desejos dos seus colaboradores, clarificando-lhes como podem satisfazê-las em troca da execução das tarefas e do desempenho” (Cunha *et. al.*, 2014, p. 303).

Portanto, a liderança transaccional assenta numa “dicotomia clara entre o líder enquanto superior e o seguidor enquanto dependente, numa perspectiva mais de conformidade do que criatividade face aos desafios e às metas impostas pela realidade organizacional” (Castanheira & Costa, 2007, p. 144).

Bass (1985, *cit in* Rego & Cunha, 2007, p.234) enquanto promotor destes estilos de liderança aprofundou “os estudos e operacionalizou a distinção entre liderança transaccional e transformacional.”. Considerou que a liderança transaccional é composta por três fatores:

- Recompensa contingente - baseada no esforço, no reconhecimento por atingir e cumprir o plano estabelecido e em que o líder clarifica o seguidor sobre o que este deve fazer para ser recompensado pelo seu esforço. (...) o reforço contingente diz respeito sobretudo à atribuição de benefícios pelo bom desempenho demonstrado.
- Gestão baseada exceção ativa - o líder monitoriza o desempenho dos seguidores e adopta acções correctivas se eles não alcançarem os padrões estabelecidos.
- Gestão baseada exceção passiva - o líder adopta uma postura mais reservada, ou seja, aguarda que os problemas ocorram para que, então, sejam tomadas medidas de resolução dos problemas (Barracho & Martins, 2010, pp. 80-81).

Ao perspetivar sobre estes estilos de liderança, Bass (1985, *cit in* Cunha *et. al.*, 2014) afirma que apesar de contemplarem processos distintos são complementares e assegura que um líder poderá utilizar ambos os estilos perante momentos distintos.

Abordando ainda a diferença entre os estilos transformacional e transaccional Rego e Cunha (2007, p. 235) referem que ambos podem ser eficientes mediante as situações: “o transformacional em períodos de fundação organizacional e de mudança, e o transaccional em períodos de evolução lenta e ambiente relativamente estáveis”.

Como podemos observar no Quadro 3, os estilos de liderança transaccional e transformacional são antagónicos dado que o primeiro baseia-se num sistema de recompensas e punições aplicadas pelo líder com o objetivo de influenciar os seguidores de modo a atingirem os seus objetivos enquanto o segundo apenas os encaminha e encoraja de maneira a atingirem os objetivos da organização.

Quadro 3 - Os processos de influência da liderança transformacional *versus* transacional

| | Liderança transacional | Liderança transformacional |
|---|---|--|
| Estratégias de influência | Controlo e manipulação das pessoas. | <i>Empowerment</i> das pessoas, induzindo os seus níveis de autoeficácia e autovalor. |
| Objetivo do líder em matéria de comportamentos dos colaboradores | Ênfase no comportamento de obediência ao líder. | Ênfase na mudança das atitudes, crenças e valores dos colaboradores. |
| Táticas de influência | Recompensas, punições, ameaças, e recurso a posição. | Baseia-se nas suas competências especializadas, nas boas relações de lealdade entre ele e os colaboradores. |
| Conceções projetadas sobre os membros organizacionais | Os colaboradores são tratados como propiciadores de conhecimentos, competências e aptidões de que o líder necessita alcançar os seus objetivos. Na pior das versões, as pessoas são tratadas como meros instrumentos ou apêndices dos equipamentos – cujo, preço é ou não atrativo. | Os colaboradores são encarados como pessoas com uma identidade espiritual, visam a realização das suas próprias virtudes e forças, o autodesenvolvimento e o desenvolvimento dos outros. |
| Relação superior-colaborador | Baseada no interesse mútuo. | Baseada na confiança e na justiça. |
| Mecanismo psicológico subjacente | Troca social de recursos valorizados por ambos os portes. | Incremento da autoeficácia, da autonomia, da autodeterminação, da autorrealização e do autovalor. |
| Processo de influência | Obediência instrumental (o colaborador cumpre porque deseja obter recompensas ou evitar punições). | Identificação (a pessoa imita o comportamento do líder ou adopta as mesmas atitudes porque deseja agradar-lhe e/ou necessita de ser aceite estimado) e internalização (o colaborador adere porque interpreta o pedido/ordem como intrinsecamente desejável e correcto do ponto de vista das suas crenças, valores e atitudes). |
| Efeitos possíveis | As pessoas obedecem, mas não se empenham, não interiorizam os valores do líder e da organização. | As pessoas empenham-se, desenvolvem o seu potencial, incrementam os seus níveis de autonomia como pessoas. |
| Implicações morais | Não ética. | Ética. |

(Adaptado de Rego & Cunha, 2007, p. 235)

2.6. Liderança *laissez-faire* ou liberal

O estilo de liderança *laissez-faire* caracteriza-se pela ausência de comportamentos de liderança. Nesta ordem de pensamento, Bento (2008, p. 7) menciona que, ao invés dos estilos de liderança referidos anteriormente, neste estilo “não é possível encontrar um ambiente de trabalho com objectivos definidos, pois o responsável não assume qualquer plano de acção e adia tomar decisões importantes, ignorando as suas responsabilidades e autoridade”, consignando ainda que o líder *laissez-faire* se limita à negação da sua liderança.

Por sua vez, Chiavenato (2003, p. 125) caracteriza o estilo de liderança liberal ou *laissez-faire* como a acção, em que “o líder delega totalmente as decisões no grupo e deixa-o à vontade e sem controle algum”. Jesuíno (2005) partilha desta conceptualização entendendo o líder como alguém que delega o poder das decisões nos liderados sem qualquer tipo de envolvimento neste procedimento e sendo incapaz de vincar a sua posição.

No entender de Castanheira e Costa (2007) o líder liberal adota estratégias que passam por “evitar envolver-se em assuntos importantes e evitar tomar decisões, atrasar a resposta a questões urgentes, esperar que as coisas corram mal antes de agir, deixar arrastar os problemas antes de tomar qualquer acção” (p. 149).

Assim, este estilo de liderança é pautado pela própria ausência de comportamentos de liderança, por possuir um líder que renuncia às responsabilidades e ignora ou adia as tomadas de decisão. Não transmite confiança aos liderados, não os encaminha, nem os motiva na conquista dos objetivos estabelecidos pela organização.

2.7. Liderança nas organizações educativas

Em Portugal, a temática da liderança embora presente em alguns contextos empresariais, não tende a ser esquecida no contexto educativo onde revela estar “longe da centralidade que outros colegas, noutros contextos geográficos, lhe atribuem” (Costa, 2000, p. 15).

A liderança nas organizações educativas é inevitavelmente distinta da liderança noutro contexto organizativo possuindo características distintas do mundo empresarial. Contudo, os

modelos que analisam a liderança em contexto educativo advêm do campo organizacional. A este propósito Costa (2000) refere que:

a liderança não constitui um campo neutro, facilmente manipulável por qualquer receituário do tipo *take away* (com que numerosíssimos textos sobre a temática diariamente nos brindam), mas que se trata de um fenómeno mais complexo cuja explicação carece de um enfoque organizacional (p. 15).

Refere ainda que as organizações educativas, atualmente, são percecionadas como sendo oscilantes e flexíveis dependendo de diversos órgãos superiores que incutem transformações, originando reestruturações e gerando um clima de indecisões.

Diversas pesquisas têm valorizado a liderança como sendo um dos fatores de mudança e de progresso desempenhando, deste modo, um papel crucial na comunidade educativa. O fruto de uma liderança eficaz poderá traduzir-se no bom funcionamento das organizações educativas envolvendo a participação de toda a comunidade educativa e elementos externos, contribuindo, assim, para o sucesso da organização. Uma liderança organizacional validada e legítima, segundo Nóvoa (1995), auxiliará na coesão e qualidade de uma escola promovendo “estratégias concertadas de actuação [que] estimule o empenhamento individual e colectivo na realização dos projectos de trabalho” (Idem, p. 26).

No campo da administração educacional, o fenómeno da liderança constitui uma das linhas de pesquisa mais frequentes (Barroso, 2005). São comuns as abordagens de temas como os “princípios e práticas de gestão em uso nas escolas, motivações e condições para o exercício deste cargo, tipos de *liderança* e seus efeitos sobre a *eficácia* da escola, características dos *bons directores*, funções e tarefas, influência do género no exercício da gestão” (Barroso, 2005, p. 145). Destaca ainda que os estudos sobre liderança nas organizações educativas revelam sobretudo duas incumbências do líder escolar: o desempenho de funções inerentes ao cargo e a dinamização de relações pessoais na organização escolar.

O fator da constante mudança sentido na sociedade emerge num ambiente constantemente infiltrado por novos desafios e questões em todos os setores do nosso quotidiano. Desta forma, a escola e todos os seus agentes educativos necessita de estar em consonância de forma a acompanhar este ritmo de “aceleração de mudança” (Toffler, 1970).

Atualmente, vivemos “numa sociedade em mudança, num planeta tornado subitamente muito pequeno pela acção das tecnologias digitais, da globalização, da pulverização das culturas locais” (Fino, 2007, p. 4). Contudo, embora as organizações educativas tenham alterado os seus procedimentos continuam a demonstrar ineficiência na adaptação à realidade.

Perante este cenário de mudança, “as escolas não tiveram agilidade para igualarem a velocidade da mudança e começaram a ficar para trás” (Fino, 2011, p. 48). Acrescenta ainda que “(...) como se nada tivesse acontecido, a escola pública tem continuado a tentar cumprir a sua missão de formar para a sociedade industrial” (Fino, 2007, p. 4).

Partilhando desta apreciação, Costa (2003, p. 1326) considera que a organização escolar revela estar ainda longínqua “das concepções tradicionais que viam na racionalidade, na ordem, na estabilidade e na previsibilidade as características dominantes do funcionamento das Organizações”.

Nesta abordagem em que a escola permanece subjugada aos princípios do passado, o líder poderá ser o protagonista no ponto de viragem para a construção de ambientes de aprendizagem rompendo com os paradigmas do passado.

Contudo, “a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 11).

A liderança na vida das organizações escolares desempenha um papel crucial para garantir o seu sucesso e começa a “ser apontada como uma das chaves para a mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares” (Trigo & Costa, 2008, p. 562).

Relativamente aos desafios de liderança em contexto de mudança:

Liderar numa cultura de mudanças significa criar uma cultura (não apenas uma estrutura) de mudança. Não significa adotar inovações, umas atrás das outras; significa gerar essa capacidade de procurar, avaliar de forma crítica e incorporar selectivamente novas ideias e práticas constantemente, tanto dentro da organização, como fora dela (Fullan, 2003, p. 51).

Por conseguinte, a eficácia de cada líder dependerá da capacidade de concentração nos elementos centrais da liderança e no desenvolvimento de uma nova edificação sobre as responsabilidades inerentes ao seu cargo (Ibidem).

Segundo Bento (2012), os efeitos da liderança nas aprendizagens é indireto, sendo o seu papel preponderante e deliberativo na construção de requisitos e contextos, sobretudo na “criação do ambiente, motivações que contribuam para os contextos de aprendizagem” (Idem, p. 36).

Atualmente “as escolas começam a descobrir que as novas ideias, a criação e a partilha de conhecimento são essenciais para resolver os problemas de ensino-aprendizagem numa sociedade em rápida mudança” (Fullan, 2003, p. 9).

Sergiovanni (2004) acredita que os cidadãos assimilam a escola como uma instituição que espelha as crenças, valores e ideologias que pretendem que sejam propagadas. Desta forma, urge a necessidade das escolas disporem de autonomia e liderança própria dado que cada instituição escolar possui a sua própria identidade.

As escolas são instituições *suis generis* com características peculiares possuidoras de “uma identidade própria, cuja estrutura, funções, processos e resultados não se limitam a serem deduzidos do sistema social mais amplo em que se integram” (Barroso, 2005, p. 33).

Apesar da escola ser uma organização educativa será necessário frisar que pressupõe um desígnio específico centrado no desenvolvimento pedagógico e educativo dos alunos, remetendo assim, para um líder capaz de “sobrepor-se às orientações administrativas, efficientistas e hierárquicas (...) longe das características das organizações, em geral, e da especificidade da escola como organização educativa” (Costa & Castanheira, 2015, p. 36).

Costa (2000) valoriza a relevância da liderança pedagógica no contexto de uma organização educativa, considerando-a como local de aprendizagem por excelência, sendo de extrema importância na aquisição de novos conhecimentos e procedimentos de participação democrática. Considera que o líder deverá assumir-se como impulsionador da mudança que a comunidade representa e que pretende incorporar, promovendo o ideal de educação e perpetuando ainda, uma “liderança educativa e pedagógica” (Idem, p. 16).

Já o sucesso da liderança educacional surge sintetizado por Leithwood e Riehl (2003) mediante as seguintes inferências:

1. Leadership has significant effects on student learning, second only to the effects of the quality of curriculum and teachers' instruction.
2. Currently, administrators and teacher leaders provide most of the leadership in schools, but other potential sources of leadership exist.
3. A core set of leadership practices form the “basics” of successful leadership and are valuable in almost all educational contexts.
4. Successful school leaders respond productively to challenges and opportunities created by the accountability-oriented policy context in which they work.
5. Successful school leaders respond productively to the opportunities and challenges of educating diverse groups of students. (Idem, pp. 4-8).

A liderança é um fenómeno organizativo, que, abstendo-se de questões referentes a assuntos burocráticos e de carácter administrativo, poderá assumir uma missão pedagógica. Missão essa que se deve focalizar na procura de uma mudança nos ambientes escolares paralisados no tempo e com precedentes centenários e obsoletos, preparando ainda a comunidade escolar para novos desafios e apta a desenvolver com sucesso as aprendizagens dos alunos.

2.7.1. Liderança e clima organizacional escolar

O clima organizacional existe em todos contextos (industrial, escolar, familiar, de serviços, hospitalar) e relaciona-se com diversas variáveis organizacionais, tais como, desempenho, eficácia, produtividade, satisfação ou cultura (Neves, 2011).

Nas organizações educativas, à semelhança de outras organizações, o clima organizacional caracteriza-se pelo “ambiente psicológico e social que existe (...) e que condiciona o comportamento dos seus membros” (Chiavenato, 2003, p. 121).

Segundo Neves (2000) o *clima organizacional* é constituído pelas “noções intuitivas e analógicas que povoam o dia a dia das pessoas [transmitindo] um ambiente organizacional” e que influenciam “o desempenho e motivação dos indivíduos e dos grupos” (Idem, p. 26).

E acrescenta que este clima “deverá ser entendido como algo mais do que um simples conjunto de percepções tidas pelos sujeitos acerca das características organizacionais”

(Idem, p. 35) pois o desempenho daqueles varia consoantes a modificação organizacional proporcionada pelo líder.

Chiavenato (1999) aborda o clima organizacional referindo que este espelha a interação das pessoas, e ainda, o respetivo grau de satisfação face ao contexto do seu local de trabalho. Considera que o clima organizacional pode assumir duas faces díspares o clima poderá ser desumano, rude e hostil ou ser interessante, hospitaleiro e aprazível.

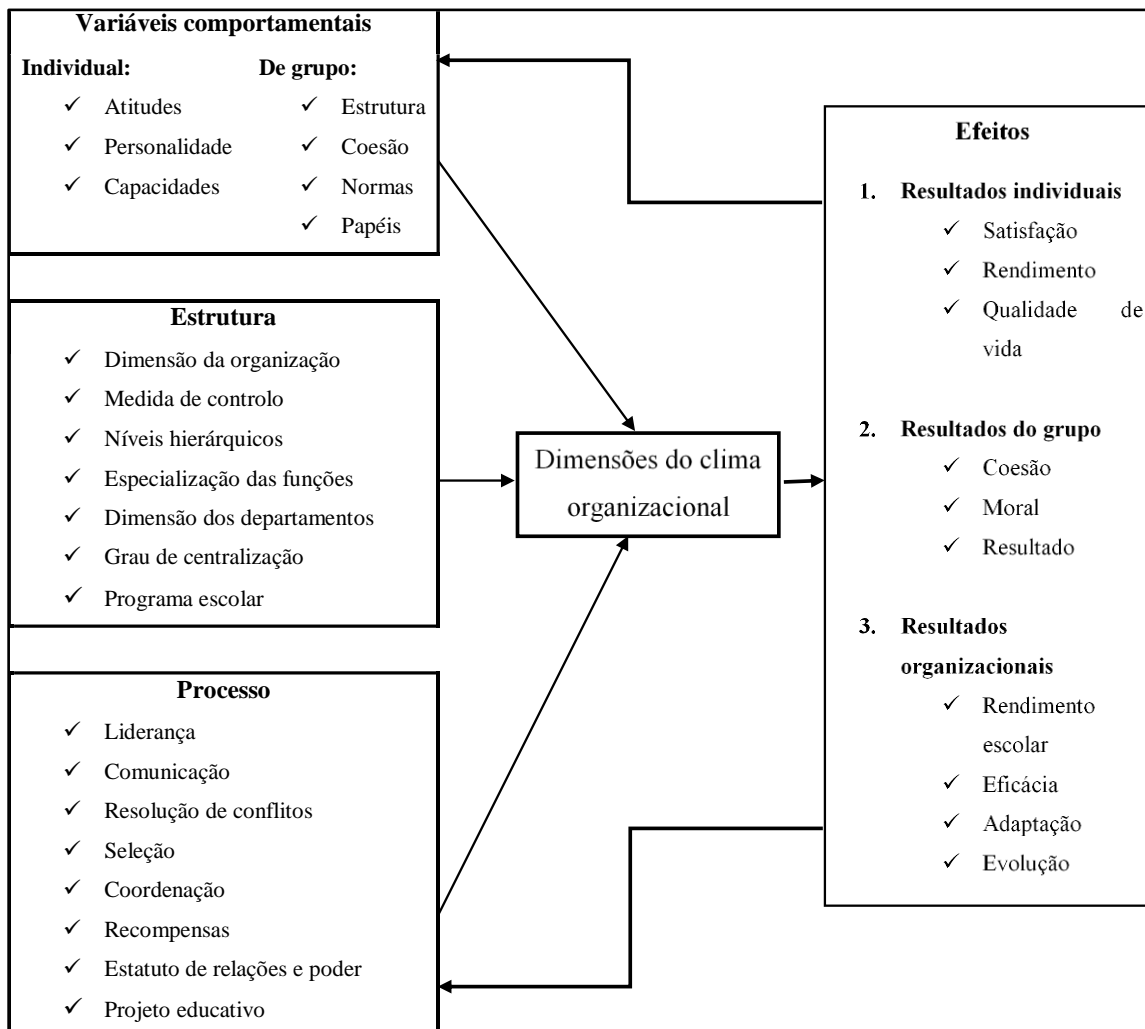
O clima organizacional patente no quotidiano das organizações escolares constitui um elemento determinante no auxílio e compreensão das mesmas dando-nos oportunidade de compreendê-las através duma perspetiva mais dinâmica e ampla.

De acordo com Brunet (1995, pp. 125-126) a realidade escolar pode ser entendida mediante três aspetos distintos de clima escolar: “medida múltipla dos atributos organizacionais, medida perceptiva dos atributos individuais e a medida perceptiva dos atributos organizacionais”. A primeira definição compreende a medição da “relação entre as características físicas da organização (dimensão, tecnologia, etc.) e os factos objetivos nos empregados (taxas de rotatividade, de absentismo, etc.)” (Ibidem). No que concerne ao segundo aspeto compreende atributos individuais sendo o clima entendido mediante a “função da satisfação das necessidades de cada indivíduo” (Idem, p. 126). Por fim, na última aceção, o clima é perspetivado do ponto de vista organizacional como um conjunto de atributos e indicadores que caracterizam a forma das pessoas agirem perante outros membros e a sociedade. Brunet (1995) refere ainda que o comportamento das pessoas se altera em função da sua personalidade e mediante o contexto onde estão inseridas.

Sendo assim, as práticas desenvolvidas pelos liderados e pelo líder na organização influenciam o clima organizacional.

Brunet (1995, p. 126) menciona que “o clima faz parte de um fenómeno cíclico em que os efeitos que provoca se repercutem na sua génese”. E refere a existência de três variáveis na criação de um clima organizacional, tal como atesta o Quadro 4.

Quadro 4 – Variáveis do clima organizacional



(adaptado de Brunet, 1995, p. 127)

Para Brunet (1995) o clima é influenciado por diferentes variáveis: comportamentais, de estrutura e de processo. A variável comportamental existe na medida em que todos os comportamentos, quer individual ou em grupo, interferem na criação do clima organizacional. A variável de estrutura alude “às características físicas de uma organização, tais como a dimensão, os níveis hierárquicos ou a descrição das tarefas” (p.127). No que diz respeito ao processo organizacional este influencia o modo de funcionamento dos recursos humanos. Importa ainda salientar que o clima organizacional se processa num circuito cíclico onde os efeitos atuam sobre as variáveis. Desta forma, numa organização escolar o “clima organizacional reporta-se às percepções dos actores escolares em relação às práticas existentes” (Brunet, 1995, p. 128).

Neves (2011), numa tentativa de sistematizar os estudos sobre esta temática distingue quatro perspetivas sobre clima organizacional: a perspetiva psicológica centrada nas pessoas, a perspetiva cultural que compreende a partilha de saberes e experiências, a perspetiva psicossocial determinada pela influência social que sucede num ambiente de relações interpessoais e ainda a perspetiva organizacional que se remete às características da organização.

O clima organizacional poderá ainda ser: aberto ou fechado. O clima organizacional aberto é característico de um contexto de trabalho onde as pessoas têm oportunidade de ser criativas. Para além de um incentivo à autonomia são gratificadas pelos seus resultados. O clima organizacional fechado apresenta características opostas. Existe em ambientes onde reina um mal-estar subjacente a um clima autoritário onde as pessoas são advertidas e inibidas de exprimir as suas ideias.

Estes dois cenários de clima organizacional produzem efeitos distintos nos respetivos membros que possivelmente, ajustam os seus comportamentos às características desses contextos (Brunet, 1995).

Consequentemente, o clima interfere na motivação, no comportamento dos indivíduos e na produtividade organizacional, podendo inferir-se que “o clima é uma importante variável em virtude da sua influência, quer sobre os fenómenos organizacionais, quer sobre os indivíduos, quando integrados no contexto organizacional” (Neves, 2000, p. 27).

Constata-se, assim, que o clima organizacional é uma variável determinante nas organizações e cuja influência pode suscitar comportamentos nos indivíduos interferindo, deste modo, na qualidade do clima organizacional.

Esta ilação é extensível ao clima escolar que é também determinado pelo impacto do líder. A este propósito Revez (2004) afirma que “o clima é (...) uma qualidade relativamente persistente do ambiente escolar que se vê afectada pela liderança do director, é experimentada pelos professores, influi na conduta dos membros e está baseada em concepções colectivas” (pp. 108-109).

Neste sentido, a postura adotada pelo líder escolar influencia o clima organizacional, podendo ainda, determinar aspetos como a eficácia e qualidade da organização escolar e a *performance* e o desenvolvimento de todos os seus intervenientes.

Podemos, assim, entender o clima da escola como uma edificação social que advém das pessoas e das suas relações interpessoais e onde o líder exerce um papel decisivo.

2.8. Liderança versus gestão

Os conceitos de liderança e gestão, apesar de serem muitos distintos, ocasionalmente tendem a ser confundidos. O ato de gerir é confundido com o ato de liderar, que, por sua vez emerge nas organizações como uma competência essencial para o desempenho dos gestores.

Ambos têm subjacente o *modus operandi* das organizações sobretudo no que concerne à influência, poder e relações de autoridade. Desta forma, poderá tornar-se complexa a distinção entre líder e gestor no âmbito de uma organização.

Bento (2010, p. 37) distingue estes conceitos referindo que “A liderança e a gestão são dois processos ou funções distintas. A liderança é mais emocional, inovadora, criativa, inspiradora, visionária, relacional-pessoal, original, proactiva, assente em valores. A gestão é mais racional, *fria*, calculista, eficiente, procedimental, imitadora, reactiva.”

Contudo alude que ambos os conceitos são significativos, enfatizando que o facto da indispensabilidade de mais liderança não menosprezar a devida importância da área da gestão e gestores “a liderança envolve processos únicos que são distintos dos processos básicos de gestão, apenas porque envolvem processos diferentes não significa que requeiram pessoas diferentes. O mesmo indivíduo pode aplicar processos efectivos de gestão, processos de liderança, ambos ou nenhum deles” (Idem).

Em termos genéricos “é comum presumir-se que a liderança é um processo mais emocional e *quente* do que a gestão” (Cunha *et. al.*, 2014, p. 259). Estes autores especificam que os líderes possuem características pautadas pela emoção (carismáticos, inspiradores, dinâmicos, criativos) contrastando com os gestores que se distinguem pelas suas características sobretudo racionais. Particularizam ainda que os líderes contraem riscos e têm a capacidade de lidar prontamente com a mudança, enquanto que os gestores trabalham sobretudo aspetos burocráticos como a eficiência, o planeamento, os procedimentos, o controlo e os regulamentos.

Segundo Yukl (1989) a diferença substancial entre estes conceitos reside no facto de enquanto os líderes atuam de modo a atingir o propósito da organização o gestor, além de, exercer a sua autoridade perante os subalternos, atua mediante as incumbências inerentes à posição que ocupa no seio da organização.

Costa e Costa (2007, p. 4) definem o gestor como “aquele que cumpre os normativos legais e se preocupa essencialmente com o funcionamento quotidiano da Escola, com a gestão administrativo-financeira e com os recursos”. Por sua vez o líder é entendido como o indivíduo que “tenta envolver todos os actores na missão da organização, através duma actuação mais ao nível das relações humanas e de motivação, conduzindo-os para a realização de projectos que ultrapassam os interesses individuais e se concentram nas finalidades da Escola” (Ibidem). Nos dias de hoje, a função intrínseca das organizações educativas pressupõe cumprir uma missão essencialmente pedagógica e educativa, contudo a gestão administrativa releva ser não menos importante do que a liderança neste contexto.

A gestão sofreu ao longo dos tempos mutações no que concerne aos papéis desempenhados pelos gestores que tendencialmente se aproximam das funções de liderança. Duluc (2001) afirma que a gestão assume nos nossos dias práticas distintas salientando que:

Os antigos papéis do gestor (tais como gerir, controlar, transmitir as directivas, definir funções, propor fórmulas de organização ou animar os seus colaboradores) são decerto ainda necessários, mas são agora insuficientes. As empresas exigem que os seus gestores evoluam para novos papéis (como estimular e coordenar, acompanhar o desenvolvimento das competências dos colaboradores, confiar missões, fazer emergir as ideias do grupo e melhorar as performances transversais.) Esses novos papéis caracterizam mais funções de líder que funções de gestor (p.66).

O autor define ainda liderança como “a capacidade para implementar todas as acções necessárias ao cumprimento da missão própria e da dos outros” (p. 74) contrapondo com o conceito de gestão que assume uma vertente autoritária e focalizando exclusivamente os colaboradores. Menciona ainda que “O exercício da liderança (...) exerce-se mesmo fora de responsabilidades hierárquicas e diz respeito a todas as relações: para com os colaboradores, os colegas, a hierarquia, os clientes e outros” (Duluc, 2001, p. 74).

Nesta linha de pensamento acrescenta que a gestão autoritária começa a absorver o legado da liderança e que atualmente os gestores assumem características mais centradas na liderança.

Também, Whitaker (2000) distingue estes conceitos, referindo que:

A actividade de gestão é necessária para manter o funcionamento eficiente da organização, de modo a que os planos sejam realizados, os procedimentos funcionem e os objetivos sejam alcançados. A liderança está relacionada com a criação de condições necessárias em que todos os membros da organização possam dar o seu melhor, num clima de empenhamento e desafio (Idem, p.90).

Menciona ainda que “a liderança, mais do que a gestão, precisa de ser encarada como o foco crucial para o desenvolvimento e crescimento institucionais nos próximos anos” (Idem, p. 89).

Quadro 5 – Gestão e liderança: processos distintos

| Processos | Gestão | Liderança |
|-----------------------------------|---|---|
| Tarefas específicas | Planear e Orçamentar – estabelecer passos detalhados para atingir os resultados necessários; alocar os recursos necessários para que isso aconteça. | Estabelecer a direção – através de uma visão do futuro; desenvolver estratégias para produzir as mudanças necessárias ao alcance dessa visão. |
| Encorajar os colaboradores | Organizar e gerir o pessoal – estabelecer estruturas para cumprir as exigências planeadas; delegar responsabilidades e dar autoridade para executar o plano, dando as políticas e os procedimentos; monitorizar a implementação. | Alinhar as pessoas comunicando – através de palavras e ações incentivar todos cuja cooperação possa ser necessária; influenciar a criação de equipas e ligações que compreendam a visão e que aceitem a validade das estratégias utilizadas. |
| Tornar realidade | Controlar e resolver problemas – monitorizar detalhadamente resultados face ao planeado com algum pormenor; identificar os desvios; planear e organizar de forma a resolver esses problemas. | Motivar e inspirar – incentivar as pessoas a ultrapassar os grandes obstáculos à mudança; satisfação das necessidades humanas básicas, mas não realizadas. |
| Resultados | Produz um determinado nível de previsibilidade e ordem – tem o potencial de produzir, consistentemente, resultados-chave pelas partes interessadas. | Produz mudanças – por vezes até a um nível drástico, tem o potencial de produzir mudanças extremamente úteis; apoiam o desenvolvimento da organização. |

(adaptado de Hooper & Potter, 2010, p. 72)

Na tentativa de clarificar a distinção entre os conceitos referimos Hooper e Potter (2010) quando sintetizam as principais diferenças tal como apresenta no Quadro 5.

A distinção dos processos de gestão e liderança apresentada por estes autores permite concluir que a gestão se debruça essencialmente nos recursos financeiros no que concerne ao controlo, planeamento e organização ao invés da liderança que se ocupa das pessoas tentando motivá-las, inspirá-las e indicar-lhes o trilho (Hooper & Potter, 2010).

Os autores distinguem também as funções que o gestor e o líder assumem tal como se apresenta no Quadro 6.

Quadro 6 – Funções do Gestor versus funções do Líder

| Funções do Gestor | Funções do Líder |
|--|---------------------------------|
| Administra | Inova |
| É uma cópia | É original |
| Mantém | Desenvolve |
| Aceita a realidade | Investiga a realidade |
| Concentra-se no sistema e na estrutura | Concentra-se nas pessoas |
| Apoia-se no controlo | Inspira confiança |
| Visão a curto prazo | Visão a longo prazo |
| Pergunta <i>como e quando</i> | Pergunta <i>o quê e porquê</i> |
| Mantém o seu olhar na linha do fundo | Mantém o seu olhar no horizonte |
| Imita | Cria |
| Aceita o <i>status quo</i> | Desafia o <i>status quo</i> |
| Cumprir às ordens sem questionar | Cumprir quando deve, mas pensa |
| Faz as coisas bem | Faz as coisas certas |
| Recebe formação | Aprende |
| Opera dentro da cultura | Cria a cultura |

(adaptado de Hooper & Potter, 2010 p. 73)

Por sua vez, o líder “deve ter a capacidade de definir uma visão pessoal para a escola, saber comunicá-la a todos os elementos da comunidade educativa e conseguir que estes a adotem e se mobilizem para a realizar” (Bento & Ribeiro, 2013, p. 21).

A este propósito, Nóvoa (1995, p. 26) afirma que:

A coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização de projectos de trabalho.

Os aspetos anteriormente focados colocam o diálogo e os valores democráticos como elementos essenciais para o envolvimento de todos os agentes de socialização na participação coletiva e na partilha de opiniões que incentivarão uma maior coesão, garantindo, assim, uma liderança mais eficaz.

3. Educação e Formação de Adultos em contexto prisional

3.1. O sistema de ensino no estabelecimento prisional em estudo

A globalização exige à sociedade uma demanda contínua de qualificação e requalificação, pelo que todos os indivíduos incluindo os que se encontram em reclusão, deverão ser abrangidos por medidas que lhes permitam alcançar estes pressupostos.

A Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou em 1957, as *Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros*, onde prevê o acesso à educação de pessoas privadas da liberdade. Estas devem ser integradas no sistema educativo do país, de modo a que, aquando da sua libertação possam prosseguir o seu processo formativo.

Os reclusos, embora privados da liberdade, mantêm a titularidade dos demais direitos fundamentais, reconhecendo-se em documentos de referência, como a *Declaração de Hamburgo* (1997), o direito à educação de pessoas reclusas. Ou seja, subsiste uma preocupação visível na criação e estimulação de oportunidades de aprendizagem, direcionadas a indivíduos marginalizados e excluídos.

O ensino nos estabelecimentos prisionais até ao ano de 1979 era na altura dinamizado por técnicos do Ministério da Justiça que, em simultâneo desempenhavam funções de docência e outras tarefas na área da educação. A partir desse ano o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação assumiram, em conjunto, a responsabilidade do desenvolvimento do ensino nos estabelecimentos prisionais.

Atualmente, o ensino/formação escolar da população prisional em Portugal é desenvolvido em todos os estabelecimentos prisionais nos termos do Despacho-Conjunto n.º 451/99, publicado no Diário da República n.º 127 de 01 de junho de 1999. Este documento estabelece as normas de funcionamento do ensino nos estabelecimentos prisionais e reforça a ideia de que a educação é um direito de todos os cidadãos.

Por seu turno o Regulamento Geral dos Estabelecimentos Prisionais patente no Decreto-Lei n.º 51/2011, de 11 de abril estabelece diretrizes relativamente ao ensino nestes locais o Artigo 69.º dedicado ao Plano Individual de Readaptação, considera que “a programação do tratamento prisional tem por base um plano individual de readaptação no qual são estabelecidos objetivos a atingir pelo recluso assim como as medidas de apoio e controlo do

seu cumprimento a adotar pelo estabelecimento prisional” contemplando, entre outras, a escolaridade e a formação profissional. Ainda, no mesmo decreto, no Artigo 71.º é salvaguardado o direito à atividade escolar e formativa, obedecendo aos mesmos princípios técnicos/pedagógicos estabelecidos nos restantes meios escolares. No ponto dois deste artigo, determina-se a realização da caracterização e identificação das necessidades educativas e a sua articulação com as escolas públicas a que o estabelecimento esteja associado, assim como a elaboração de um projeto educativo do próprio estabelecimento prisional.

Nestes termos, o ensino em meio prisional, enquanto vertente ressocializadora e preventiva de reincidência, insere-se no quadro das políticas nacionais de educação, devendo o sistema prisional certificar-se do encaminhamento prioritário de reclusos jovens ou iletrados para o cumprimento da escolaridade obrigatória, da prestação de apoio àqueles que têm com necessidades educativas especiais e do acesso dos reclusos estrangeiros a programas de ensino da língua portuguesa. A adesão do recluso a cursos de ensino, o aproveitamento escolar, a assiduidade e o comportamento são variáveis ponderadas para efeitos de medidas de flexibilização da execução das penas.

Relativamente ao estabelecimento prisional em estudo, desde a sua inauguração, decorrida a 13 de outubro de 1994, verificou-se que a população reclusa apresentava na sua maioria um baixo nível de habilitações académicas. O ensino foi introduzido gradualmente, sempre em colaboração com a Secretaria Regional da Educação (SRE). Numa primeira fase, mais precisamente no ano letivo 1994/1995 procedeu-se ao despiste do analfabetismo, e iniciaram-se os primeiros cursos de alfabetização no 1.º Ciclo. No ano letivo seguinte, a oferta educativa foi alargada, com a introdução do 2.º Ciclo, tendo sido os professores apoiados administrativa e pedagogicamente por uma escola básica dos 2.º e 3.º Ciclos. Face aos resultados favoráveis obtidos com estas experiências, no ano letivo 1997/1998 o ensino alargou-se ao 3.º Ciclo.

Foi no ano letivo 2006/2007 que este estabelecimento prisional abarcou uma nova experiência introduzindo a atividade de enriquecimento curricular de Artes Plásticas. Uma vez que a população demonstrou interesse por este tipo de atividade criaram-se atividades de enriquecimento curricular noutras áreas tais como: Cerâmica, Iniciação de Inglês, Informática e Oficina de Artes.

Finalmente, no ano letivo 2010/2011 deu-se a implementação dos Cursos EFA destinados aos cidadãos com idade igual ou superior a 18 anos, que abandonaram prematuramente o Sistema de Ensino.

Em termos gerais pode afirmar-se que, o ensino nos estabelecimentos prisionais tem por missão criar condições que permitam adquirir competências facilitadoras de uma reintegração bem-sucedida e conjugar esforços no sentido de permitir a valorização pessoal da população reclusa. Deste modo, visa-se a frequência e posterior certificação ao nível do Ensino Básico deste público mediante currículos de formação que favoreçam a sua qualificação profissional.

3.2. Os Cursos EFA

3.2.1. Contextualização da Educação e Formação de Adultos

Nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acréscimo da importância em torno da temática da educação de adultos principalmente após e sob a influência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

A UNESCO assinalou em 1945 o combate à erradicação do analfabetismo no mundo e a valorização e divulgação da *Educação de Adultos*. A missão desta instituição assenta numa visão holística e humanista da educação de qualidade a nível mundial, na promoção da educação enquanto direito de todos os cidadãos e na valorização da educação enquanto fator determinante no desenvolvimento humano, social e económico.

Desde 1949 e até à atualidade, a UNESCO, dinamizou várias conferências internacionais sobre a *Educação de Adultos* onde se deliberaram a maioria dos procedimentos e as políticas globais sobre esta temática. Iniciou-se, desta maneira, um novo período de reflexão sobre o conceito de *Educação e Formação de Adultos* surgindo novas estratégias e medidas face a esta temática.

Em 1976, na XIX Conferência Geral da UNESCO, realizada em Nairobi a *Educação de Adultos* é definida como:

(...) the entire body of organized educational processes, whatever the content, level and method, whether formal or otherwise, whether they prolong or replace initial education in schools, colleges and universities as well as in apprenticeship, whereby persons regarded as adult by the society to which they belong develop their abilities, enrich their knowledge, improve their technical or professional qualifications or turn them in a new direction and bring about changes in their attitudes or behaviour in the twofold perspective of full personal development and participation in balanced and independent social, economic and cultural development (UNESCO, 1977, p. 4).

Neste encontro, a *Educação de Adultos* é entendida como uma ferramenta de valorização dos adultos enquanto cidadãos, que através do conjunto dos processos educativos, visa, além de enriquecer conhecimentos e capacidades aumentar as qualidades técnicas e profissionais daqueles.

Em 1997, a Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada pela mesma Organização, em Hamburgo, sob a temática *Educação e Formação de Adultos*, atualizou a definição anterior. Esta atualização decorrente da evolução política, económica e social enfatizou a ideia de que incumbia ao Estado o papel determinante na definição de políticas educativas referentes à *Educação e Formação de Adultos*.

A partir destas iniciativas têm-se vindo a valorizar e a promover ações que visam o acréscimo de competências escolares e profissionais nos indivíduos adultos.

3.2.2. Educação e Formação de Adultos em Portugal

A Educação e Formação de Adultos, desde a revolução de 25 de abril de 1974, ganhou novos contornos em Portugal. No período pós-revolucionário, segundo Lima (2005), o índice de analfabetismo em Portugal apresentava uma taxa de 9%. Face a estes dados houve a necessidade da implementação de políticas públicas sociais de educação que contornassem o problema do analfabetismo.

Neste mesmo período, a educação de adultos surge a partir de dinâmicas relacionadas com iniciativas sociais, não estatais, orientadas por igrejas, centros sociais, ligas, associações e

partidos. Por seu turno, a pluralidade de estruturas e orientações ideológicas destas instituições dinamizaram a população na procura e na oferta educativa.

Apesar destas iniciativas o problema da baixa escolaridade da população estava longe de ser solucionado. Como podemos observar na Tabela 1, a taxa de analfabetismo em Portugal, teve um decréscimo pouco relevante entre 1960 e 1981. Só após esta data e, até 2011 os valores diminuíram exponencialmente.

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo em Portugal (1960-2011)

| Ano | Sexo masculino | Sexo feminino | Total |
|-------------|-----------------------|----------------------|--------------|
| 1960 | 26,6 | 39,0 | x |
| 1970 | 19,7 | 31,0 | 25,7 |
| 1981 | 13,7 | 23,0 | 18,6 |
| 1991 | 7,7 | 14,1 | 11,0 |
| 2001 | 6,3 | 11,5 | 9,0 |
| 2011 | 3,5 | 6,8 | 5,2 |

(Fonte: Pordata, 2016)

Além das iniciativas sociais e das instituições não governamentais o País necessitava de uma intervenção do Estado mais concreta para combater esta problemática.

Nos finais da década de 70 a Assembleia da República cria a Lei N.º 3/79, de 10 de janeiro descrita como *Eliminação do Analfabetismo*. Assistimos a uma tentativa de restabelecer e renascer a educação de adultos em Portugal através da elaboração de um *Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos* (PNAEBA). O objetivo primordial do PNAEBA consistia na “eliminação sistemática e gradual do analfabetismo e o progressivo acesso de todos os adultos que o desejem aos vários graus da escolaridade obrigatória” (n.º 2, Art.º 3).

De acordo com Oliveira (2004) o PNAEBA propôs-se, ainda, a criar o Instituto Nacional da Educação de Adultos de forma a agilizar a intervenção do Estado face à Educação de

Adultos. Contudo, o PNAEBA terminou logo após a primeira fase de implementação (cinco anos) não cumprindo os objetivos pré-definidos inclusive a criação do Instituto Nacional da Educação de Adultos.

Podemos observar diversas intenções do Estado para o combate ao analfabetismo e a valorização da Educação de Adultos. Todavia, estas intenções foram infrutíferas e neste enquadramento, os Cursos EFA surgem numa iniciativa da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), criada através do Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de setembro. O seu objetivo primordial assenta, segundo o mesmo Decreto, na “concepção de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projectos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação e formação de adultos”.

A ANEFA traça um novo percurso no desenvolvimento da Educação de Adultos em Portugal, a partir do seu enquadramento legal, onde são estabelecidas prioridades e estratégias de ação. Proporciona, ainda, condições e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, apostando em práticas educativas focadas nos formandos, valorizando a sua história de vida e contexto social e pessoal onde estão inseridos. Apostou numa transdisciplinaridade pretendendo edificar cidadãos ativos e participativos na sociedade.

O Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de setembro apresenta-nos as funções da ANEFA:

- a) Desenvolver e divulgar modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e sócio-educativa específicos para a educação e formação de adultos, dando particular atenção às pessoas mais carenciadas neste domínio;
- b) Promover programas e projectos nos domínios da educação e formação de adultos, a desenvolver por iniciativa própria ou com intervenção de entidades públicas e privadas, designadamente através da celebração de contratos-programa;
- c) Apoiar projectos e iniciativas de educação e formação de adultos que se articulem com as prioridades definidas e revistam um carácter inovador, designadamente as modalidades de ensino a distância e multimédia, com acompanhamento presencial;
- d) Promover a articulação entre entidades públicas e privadas, a nível central, regional e local, no âmbito do desenvolvimento da política de educação e formação de adultos, designadamente através da formalização de parcerias territoriais;

- e) Construir gradualmente um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos, visando a certificação escolar e profissional;
- f) Realizar estudos e promover a investigação no domínio da educação e formação de adultos, bem como apoiar a formação especializada de formadores e outros agentes de intervenção sócio-educativa;
- g) Motivar, informar e aconselhar as pessoas adultas relativamente à possibilidade e oportunidades da aprendizagem ao longo da vida;
- h) Colaborar em projectos de cooperação nos domínios da educação e formação de adultos dirigidos às comunidades portuguesas de emigrantes, às comunidades imigrantes a residir em Portugal e a países de língua oficial portuguesa.

No entanto, o Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro decorrente da mudança governamental anuncia a extinção da ANEFA e aprova a nova orgânica do Ministério da Educação. A ANEFA é substituída pela Direção-Geral de Formação Vocacional agregando todos os projetos desenvolvidos pelo anterior órgão.

Em 2012, surgem outras reestruturações governamentais declarando a necessidade de reorganizar e repensar a estrutura do Estado. Com o Decreto-Lei n.º 36/2012, de 15 de fevereiro. A Direção-Geral de Formação Vocacional extingue-se em prol da criação da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P (ANQEP, I.P.). No artigo 3.º daquele documento atribui à ANQEP, I. P. a missão de coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências. Atualmente, a ANQEP, I. P. continua a ser a entidade responsável pelas políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos tendo como suporte legislativo a Portaria n.º 283/2011, de 24 de outubro que define o regime jurídico dos Cursos EFA e das formações modulares. Na Região Autónoma da Madeira (RAM) a Portaria n.º 74/2011, de 30 de junho adapta o estabelecido na Portaria n.º 283/2011, de 24 de outubro atendendo às especificidades da RAM e criando as circunstâncias necessárias à viabilização dos Cursos EFA na Região.

3.2.3. Estrutura dos Cursos EFA

A criação dos Cursos EFA teve por base os referenciais de formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) e destinam-se a indivíduos com idade superior a dezoito anos. Têm prioridade de acesso os cidadãos desempregados inscritos nos Institutos de Emprego ou encaminhados por outras entidades, especificamente os beneficiários do Rendimento Social de Inserção, os funcionários de pequenas e médias empresas sem qualificação ou sem qualificações suficientes para ingressar ou progredir no mundo do trabalho ou aqueles que não tenham tido oportunidade de finalizar o Ensino Básico ou Secundário.

A organização e estrutura dos Cursos EFA encontra-se descrita no manual denominado *Referencial de Competências-Chave* (2002). Este documento presume uma junção entre as várias áreas de competências-chave, produzindo assim, uma transversalidade de saberes e conhecimento constitui “um instrumento devidamente fundamentado, coerente e válido para a reflexão, para a tomada de decisões e para a avaliação da educação e formação de adultos em Portugal” (Alonso, et al., 2002, p. 5).

O *Referencial de Competências-Chave* contempla três grandes áreas:

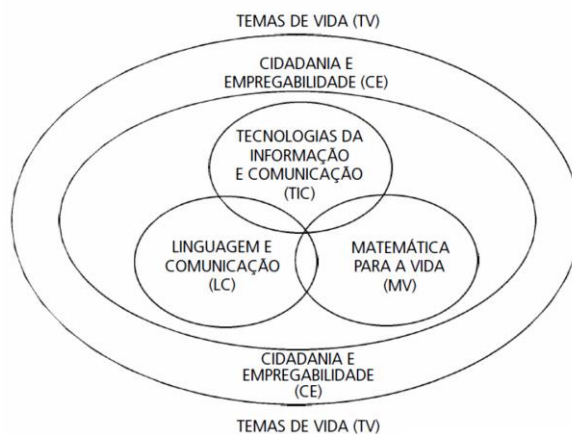
- a) quadro orientador para o reconhecimento e validação de competências de vida;
- b) base para o *desenho curricular* de educação e formação de adultos assente em competências-chave;
- c) guia para a concepção da formação de agentes de educação e formação de adultos

(Ibidem).

No contexto da formação denominada EFA, os cursos compreendem o Nível Básico 2 (B2) equivalente ao 2.º Ciclo e o Nível Básico 3 (B3) equivalente ao 3.º Ciclo. A estrutura destes dois cursos é composta por dois eixos, o primeiro, refere-se à formação inicial constituída por quatro áreas de competências-chave como podemos observar na Figura 1: Cidadania e Empregabilidade (CE), Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). O segundo eixo compreende a formação profissionalizante, que ocorre concomitantemente com a formação inicial. Contudo, a

formação profissionalizante não se aplica ao estabelecimento em estudo dado que o mesmo não reúne condições de implementação deste eixo de formação.

Figura 1 – Matriz de Competências-Chave dos Cursos EFA (Nível Básico)



(Fonte: Alonso, et al., 2002, p. 19)

A formação base possui ainda um módulo intitulado *Aprender com Autonomia (AA)*, ministrado pelo mediador pessoal e social, estruturado em três unidades de competências. São elas, solidificar a integração do grupo, trabalhar em equipa e aprender a aprender (Rodrigues, 2009). Este módulo pretende essencialmente promover processos reflexivos e de aquisição de outras competências através do desenvolvimento de *Temas de Vida*.

Compreende-se por *Temas de Vida* o conjunto de assuntos de carácter transversal significativos e relevantes para os formandos de cada turma. Nos Cursos EFA que decorrem no estabelecimento prisional em estudo, os *Temas de Vida* abrangem uma panóplia de temáticas hodiernas, seleccionadas a partir do levantamento dos interesses e características de cada grupo de formandos. Assim, o *Temas de Vida* a ser trabalhado surge a partir de experiências de vida dos formandos ou de questões socialmente significativas sobre as quais pretendem refletir e/ou aprofundar o seu conhecimento. O desenvolvimento dos *Temas de Vida* ocorre através da realização de atividade integradoras que conjugam todas as áreas de competências-chave numa matriz estruturada de modo a desenvolverem competências pré-definidas.

O plano curricular inclui obrigatoriamente uma língua estrangeira e possui uma carga horária semanal com o máximo de 50 horas, para o nível B2 e de 100 horas para o nível B3 (o nível

B2 corresponde a um ano letivo e o nível B3 corresponde a dois anos letivos: iniciação e continuação).

Em relação ao Curso EFA de Nível Secundário a duração é de dois anos letivos. O plano curricular integra as seguintes áreas de competências-chave: Cidadania e Profissionalidade (CP); Cultura, Língua e Comunicação (CLC) e Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC).

Figura 2 – Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos Nível Secundário



(Fonte: Pureza, Martins, & Filipe, 2006, p. 24)

À semelhança dos cursos de Nível Básico (B2 e B3) o Nível Secundário possui ainda um módulo intitulado Portefólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA), ministrado pelo mediador pessoal e social, com o intuito de promover e desenvolver outras competências através da abordagem de vários *Temas de Vida*. O desenvolvimento dos *Temas de Vida* segue a dinâmica dos cursos de Nível Básico, com atividades integradoras de modo a promover a transdisciplinaridade dos conteúdos das unidades de competências-chave, bem como o desenvolvimento de temas pertinentes do interesse dos formandos.

3.2.4. Avaliação do percurso formativo

A avaliação do percurso formativo assenta essencialmente na valorização das competências adquiridas pelos formandos através de um processo formativo, qualitativo e processual. A Portaria n.º 74/2011, de 30 de junho que define as condições de funcionamento dos cursos de Educação e Formação de Adultos na RAM define, no artigo 28.º, os princípios de avaliação dos Cursos EFA. A avaliação deverá ser:

- a) Processual, porquanto assente numa observação contínua e sistemática do processo de formação;
- b) Contextualizada, tendo em vista a consistência entre as actividades de avaliação e as actividades de aquisição de saberes e competências;
- c) Diversificada, através do recurso a múltiplas técnicas e instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza da formação e dos contextos em que a mesma ocorre;
- d) Transparente, através da explicitação dos critérios adoptados;
- e) Orientadora, na medida em que fornece informação sobre a progressão das aprendizagens do adulto, funcionando como factor regulador do processo formativo;
- f) Qualitativa, concretizando-se numa apreciação descritiva dos desempenhos que promova a consciencialização por parte do adulto do trabalho desenvolvido, servindo de base à tomada de decisões.

No Nível Básico - B2 e B3 – o processo de avaliação incide sobre as aprendizagens efetuadas e as competências adquiridas, de acordo com os referenciais de formação aplicáveis. As tipologias de avaliação nestes cursos são: a avaliação reguladora, reflexiva, orientadora e processual, a avaliação formativa e a avaliação qualitativa.

Nos Cursos EFA de Nível Secundário, a avaliação formativa ocorre, preferencialmente, no âmbito da área de PRA, consolidando as aprendizagens das diferentes áreas de competências desenvolvidas pelos formandos ao longo do curso.

A conclusão com aproveitamento de um curso EFA (2.º e 3.º Ciclos e Secundário) permite a emissão de um certificado de conclusão e de um diploma. A conclusão com aproveitamento

de uma ou mais unidades, permite a emissão de um certificado de qualificações escolar e profissional, para além do registo das mesmas na caderneta individual de competências.

O certificado e o diploma são impressos em modelo exclusivo da Imprensa Nacional Casa da Moeda, pelo responsável máximo da entidade formadora e é homologado pela instituição de ensino frequentada pelo formando.

3.3. Os Cursos EFA no estabelecimento prisional em estudo

Os Cursos EFA - B2 e B3 - tiveram início neste estabelecimento prisional no ano letivo de 2010/2011, substituindo respetivamente o Ensino Recorrente no 2.º Ciclo e o Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis no 3.º Ciclo. O curso EFA Secundário, por sua vez, teve início no ano letivo 2013/2014.

Estes cursos destinam-se a todos os adultos e neste caso a toda a população reclusa, com mais de 18 anos, que não completou a escolaridade obrigatória. Este tipo de formação pressupõe a frequência de um número obrigatório de horas e de sessões presenciais por parte dos formandos. As inscrições nos Cursos EFA estão abertas a todos os reclusos independentemente da respetiva situação jurídico-penal: preventivo ou condenado. A situação jurídico-penal de *preventivo* diz respeito à medida de coação determinada por um juiz a um indivíduo que ainda se prevê inocente, mas a quem por medidas cautelares é decretada prisão preventiva. Por sua vez, um recluso na condição de *condenado* é aquele a quem já foi aplicada uma sanção criminal decorrente de um crime cometido.

Embora esta instituição confira apenas o grau referente à escolarização, excluindo-se a certificação profissional, registou-se uma adesão significativa por parte da população reclusa face a este novo regime de escolarização, apesar desta limitação.

No final de cada ano letivo são efetuadas inscrições para o ano letivo seguinte. No final do ano letivo 2014/2015 as 57 inscrições nos Cursos EFA permitiram constituir quatro turmas para funcionar no ano letivo 2015/2016: uma turma do nível B2 (2.º Ciclo), uma turma do nível B3 A (3.º Ciclo – iniciação), uma turma do nível B3 B (3.º Ciclo – continuação) e uma turma do EFA de Nível Secundário.

A turma A iniciou aquele ano letivo com 14 formandos, mas no decorrer do ano letivo ingressaram dois novos formandos. No estabelecimento prisional é permitida a inscrição e integração dos reclusos, no decorrer do ano letivo, nos Cursos EFA através de um pedido formal. No entanto, na relação mensal dos alunos observamos que houve nove desistências ficando esta turma apenas com sete formandos. Os motivos das desistências dos nove formandos foram o final da pena de reclusão, a colocação noutra atividade a pedido do recluso, a doença/internamento hospitalar, a falta de interesse e motivação e a falta de aproveitamento escolar que permita prosseguir no curso.

A média de idade destes sete formandos é de 36 anos. Nesta turma existem dois formandos estrangeiros e cinco são de nacionalidade portuguesa. A nível da situação jurídico-penal, um formando é preventivo e os restantes já se encontram condenados.

Após a leitura e análise das atas elaboradas pelo mediador pessoal e social relativamente às reuniões da equipa pedagógica depreende-se que é uma turma com muitas dificuldades de aprendizagem, embora os formandos sejam dedicados e empenhados. Devido a este facto conseguem evoluir positivamente nas suas aprendizagens e em termos de assiduidade e comportamento o nível desta turma é bom.

A turma B iniciou o ano letivo com 10 formandos, mas posteriormente surgiram quatro novos formandos. Contudo, ao longo do ano letivo desistiram nove formandos com os seguintes motivos: liberdade, transição para outra atividade a pedido do recluso e falta de interesse e motivação.

Atualmente a turma é composta por cinco formandos. A sua média de idades dos formandos é de 37 anos e todos são de nacionalidade portuguesa. Em termos de situação jurídico-penal todos os formandos são condenados. Através da análise das atas das reuniões da equipa técnico-pedagógica constatamos que se trata de uma turma com dificuldades de aprendizagem onde os formandos são pouco empenhados na realização das tarefas propostas. Contudo, em termos de assiduidade e comportamento o nível desta turma é bom.

No início do ano letivo a turma C iniciou-se com 10 formandos. Dado ser a continuação do 3.º ciclo esta é a única turma onde não podem ingressar novos formandos. A sua entrada apenas poderá acontecer apenas se o formando possuir a carta de competências, certificado de habilitações escolares onde consta as unidades de competências validadas, para dar

continuidade ao curso durante a reclusão. Ao longo deste ano letivo desistiram três formandos pelos motivos de transferência de setor e liberdade.

No mês de junho a turma era constituída por sete formandos de nacionalidade portuguesa com uma média de idades de 35 anos. Relativamente à situação jurídico-penal todos os formandos são condenados.

No que concerne ao comportamento e assiduidade são de um nível bom. Este grupo não apresenta dificuldades de aprendizagem e são formandos dedicados, empenhados e motivados. É uma turma ativa e dinâmica na prossecução de adquirir novas aprendizagens.

Por último, a turma D iniciou aquele ano letivo com 11 formandos, mas posteriormente inscreveram-se três novos formandos. No entanto, sete formandos desistiram devido a transferência de estabelecimento prisional, colocação noutra atividade a pedido do próprio, falta de interesse e motivação e libertação.

Neste momento a turma é composta por sete formandos com uma média de idades de 34 anos. No que se refere à situação jurídico-penal todos os formandos são condenados. Existem três alunos portugueses e quatro alunos de nacionalidade estrangeira.

Em geral, todos os formandos são empenhados e trabalhadores, embora alguns tenham dificuldades de escrita e interpretação e ainda no raciocínio matemático. Em termos de comportamento e assiduidade o nível desta turma é bom.

4. Mediador Pessoal e Social

4.1. O conceito de mediação: génese e evolução

Apesar do conceito de *mediação* ser relativamente recente, existem registos históricos que mencionam atos de mediação, tal como o exemplo de Aarão, irmão de Moisés, que se empenhava na conquista de alcançar a paz entre o homem e o próximo (Vasconcelos-Sousa, 2002).

Na China e no Japão, o conceito de mediação surge como recurso primordial na resolução de conflitos.

Nos Estados Unidos da América, há sensivelmente quarenta anos, surgiram as práticas de mediação, sobretudo na área do Direito, estendendo-se posteriormente até ao continente europeu.

Atualmente, este conceito surge nas mais diversas áreas da sociedade, indo além do âmbito do Direito, invadindo não só o campo social mas também o educacional.

O conceito é definido genericamente por Vezzulla (2006, p. 69) como sendo o “procedimento que, associado ou não ao sistema judicial tradicional, pode ser usado na abordagem dos conflitos interpessoais”.

No campo educacional, o conceito de mediação ganha uma nova perspetiva na gestão das relações sociais, abstraindo-se de ser apenas utilizado na gestão de conflitos. Segundo Silva (2011), as práticas de mediação no campo educacional fundamentam-se em ações sociais, educativas e com o princípio de coesão social. Estas práticas promovem ainda atitudes reflexivas por parte dos indivíduos envolvidos no conflito.

Contudo, convém salientar que o setor específico em que o contexto de mediação se enquadra também poderá alterar a sua própria definição.

Ainda assim, pode ser entendido genericamente como sendo:

Um processo em que a negociação directa entre as partes é assistida por um mediador ou equipa de mediação, que ajudam e facilitam a procura dos elementos para a solução do diferendo ou para a concertação dos interesses (Vasconcelos-Sousa, 2002, p. 22).

Encarando as interações humanas como um labirinto, a mediação poderá contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora e atuar no sentido de uma maior coesão social.

4.2. Modelos de mediação

Os modelos de mediação dão-nos a conhecer e permitem esclarecer o processo de mediação e o modo como este se desenvolve. Dos vários modelos teóricos que envolvem esta prática, destacámos os designados modelos clássicos: o modelo de resolução de problemas, o modelo transformativo e o modelo circular narrativo.

O modelo de resolução de problemas, também designado por modelo orientado para acordos, segundo Parkinson (2008), distingue-se como o modelo de mediação mais corrente e baseia-se no sistema de Negociação de Princípios elaborado por Fisher e Ury (1981) sendo também conhecido por Modelo de Harvard. Este modelo de mediação incide sobretudo na defesa dos interesses das partes envolvidas em prol das posições que os próprios assumem. O mediador assume o papel de moderador focado na obtenção de um acordo que satisfaça ambas as partes. Apesar da existência do conflito, “o mediador procura identificar e perceber os interesses que servem de suporte a estas posições” (Parkinson, 2008, p. 39) ajudando os intervenientes no processo a identificar os interesses e necessidades que têm em comum. Torremorell (2008) referencia que este modelo de solução de problemas, consiste num procedimento de resolução de conflitos alternativo conduzido “por um mediador neutro e imparcial que dirige as partes de negociação de um acordo mutuamente aceitável” (Idem, p. 48).

Este modelo foi adaptado da mediação comercial e civil sendo considerado um modelo de mediação racional descurando a parte emocional, e que segundo Parkinson (2008) é posto em prática sobretudo por advogados, dado que estes “têm tendência a sentirem-se mais à vontade num papel activo ou mesmo de orientação” (Idem, p. 41).

O modelo transformativo ou mediação transformativa de Bush e Folger (1994), de acordo com Parkinson (2008), centra-se num foco de carácter mais emocional ao invés dos outros modelos de mediação.

Este modelo assenta na possibilidade deste tipo de mediação, transformar a forma como decorre a comunicação entre os intervenientes do processo de mediação, assim como, na capacidade de transformação do tipo de relacionamento que ostentam. A finalidade não se cinge apenas à obtenção de um acordo entre as partes, mas na capacidade transformativa decorrente do processo da mediação de conflitos. Torremorell (2008) referencia que este modelo de mediação poderá capacitar os envolventes a tirar partido dos conflitos e transformá-los ou encará-los como uma oportunidade de crescimento.

De acordo com Parkinson (2008) neste modelo de mediação, “os mediadores transformativos ajudam-nos a melhorar o entendimento mútuo, de maneira que é possível reconhecer as necessidades de cada um com mais empatia do que anteriormente” (p. 42).

O modelo circular narrativo evidencia-se pelo facto de salientar a narrativa do conflito dando ênfase à forma como os intervenientes narram e encaram a história que originou o conflito. Este modelo também é designado por modelo circular narrativo de Sara Cobb (Gómez, 2007), possui algumas características dos modelos de mediação anteriormente descritos sendo sobretudo orientado para mediação familiar. O objetivo principal é modificar a história que cada uma das partes envolvidas elaborou, originando o conflito, para obter posteriormente um acordo que favorece ambas as partes (Gómez, 2007). A função do mediador consiste em auxiliar os envolvidos na modificação da história inicial que originou o conflito, encontrando uma história alternativa. A mudança da perspectiva do conflito será mais facilmente suscetível de culminar num acordo.

Nenhum dos diversos modelos de mediação acima descritos, poderá ser visto de forma singular e individualizada pois encontram-se correlacionados.

Daqui se depreende que, atendendo à complexidade das interações humanas a mediação é um processo que quando efetivado com sucesso, poderá contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora e atuar no sentido de uma maior coesão social.

4.3. O mediador pessoal e social dos Cursos EFA

Os professores que ministram os Cursos EFA integram uma equipa técnico-pedagógica composta por formadores especializados nas áreas de competências-chave que incorporam a formação base e por um mediador pessoal e social.

No âmbito dos Cursos EFA, o mediador pessoal e social é definido como:

(...) um elemento essencial que pretende favorecer a inclusão pessoal, profissional e social dos formandos. Estimulando o aprofundamento de competências em formação e o desenvolvimento de processos de qualificação escolar e profissional, o Mediador assume também um papel central na prossecução dos objectivos e na concretização dos princípios orientadores dos Cursos EFA (Gomes & Rodrigues, 2007, pp. 16-17).

O mediador pessoal e social além de constituir o elemento de ligação entre todos os agentes educativos do curso em questão, assume o papel de líder quando exerce a sua influência sobre o grupo (alunos; equipa técnico-pedagógica) para atingir determinados objetivos.

No sentido de esclarecer as atribuições, responsabilidades e competências do mediador pessoal e social, consultamos a legislação e a documentação específica que regulamentam esta prática.

As suas competências estão legalmente previstas e encontram-se definidas em documentos especializados sobre os Cursos EFA. Assim a Portaria n.º 283/2011, de 24 de outubro que define o regime jurídico dos Cursos EFA de Nível Básico e Secundário, no Artigo n.º 25, ponto um, descreve as competências do mediador pessoal e social, as quais passamos a referir:

- a) Colaborar com o representante da entidade promotora na constituição dos grupos de formação, participando no processo de recrutamento e selecção dos formandos;
- b) Garantir o acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos;
- c) Dinamizar a equipa técnico-pedagógica no âmbito do processo formativo, salvaguardando o cumprimento dos percursos individuais e do percurso do grupo de formação;

d) Assegurar a articulação entre a equipa técnico-pedagógica e o grupo de formação, assim como entre estes e a entidade formadora.

O ponto quatro deste artigo esclarece, ainda, que “O mediador é responsável pela orientação e desenvolvimento do diagnóstico dos formandos, em articulação com os formadores da equipa técnico-pedagógica”.

Em conformidade com o exposto, o mediador assume-se como:

(...) uma figura central na concretização dos pressupostos conceptuais que enformam os Cursos EFA, na medida em que, tal como a designação indicia, faz a mediação do grupo de formação, atendendo às suas dinâmicas e às características de cada adulto em particular na negociação de atitudes e objectivos face à formação, ou até mesmo na resolução de diferendos (Rodrigues, 2009, p. 44).

4.3. O mediador pessoal e social no contexto educativo do estabelecimento prisional

No estabelecimento prisional em estudo, no ano letivo 2015/2016 e como já foi referido anteriormente, encontram-se a funcionar quatro Cursos EFA: uma turma do nível B2, duas turmas do nível B3 (iniciação e continuação) e uma turma de Nível Secundário.

A equipa técnico-pedagógica dos Cursos EFA de Nível Básico é composta por quatro formadores incluindo o mediador pessoal e social. No Curso EFA de Nível Secundário a equipa técnico-pedagógica é composta por três formadores incluindo o mediador pessoal e social.

Os mediadores pessoais e sociais no estabelecimento prisional em estudo, à semelhança das outras instituições de ensino, desenvolvem as suas funções cumprindo a legislação em vigor na Portaria n.º 74/2011/M, de 30 de junho especifica para a RAM. Incumbem-lhes as seguintes funções:

- a) Colaborar com o representante da entidade promotora na constituição dos grupos de formação, participando no processo de recrutamento e selecção dos formandos;
- b) Garantir o acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos;

- c) Dinamizar a equipa técnico-pedagógica no âmbito do processo formativo, salvaguardando o cumprimento dos percursos individuais e do percurso do grupo de formação;
- d) Assegurar a articulação entre a equipa técnico-pedagógica e o grupo de formação, assim como entre estes e a entidade formadora (Art.º 25).

Estes profissionais respeitam igualmente as diretrizes delineadas nos Referenciais de Competências-Chave que integram o CNQ e para além das funções previstas na Portaria acima descrita, no estabelecimento prisional em estudo executam tarefas específicas decorrentes da orgânica de funcionamento.

Em termos de componente letiva, os professores com a função de mediação possuem quatro horas no seu horário sendo duas presenciais e duas não presenciais. Possuem ainda 45 minutos semanais para ministrar a unidade de competência-chave AA, no caso dos Cursos EFA B2 e B3. No curso EFA Nível Secundário o mediador possui 45 minutos semanais para ministrar o PRA.

No que concerne às funções específicas de um mediador pessoal e social neste estabelecimento prisional, a partir do momento que um recluso demonstra intenção de frequentar um curso, incumbe-lhes proceder a um conjunto de tarefas para o recluso poder integrar o sistema educativo. Dada a condição de reclusão dos formandos, os mediadores são responsáveis pela obtenção de toda a documentação necessária para a sua matrícula desde o registo biográfico, do documento de identificação pessoal (cartão de cidadão, passaporte, visto de residência) entre outros que possam ser solicitados pela escola associada. Uma vez que os reclusos não podem deslocar-se à escola associada é o mediador quem efetua a sua matrícula na secretaria daquela instituição. Além do processo das inscrições e matrículas, no caso de reclusos estrangeiros, os mediadores tratam dos pedidos de equivalência de modo a que possam frequentar o curso pretendido. Este processo é moroso e muitas vezes sem sucesso devido à extinção das escolas frequentadas ou falta de resposta das entidades competentes para proceder à certificação. No decorrer do ano letivo, quando algum formando expressa vontade de abandonar o curso, o mediador trata do processo de anulação de matrícula ou, ao invés, incentiva o prosseguimento dos estudos.

Os mediadores deste estabelecimento organizam um dossiê de mediação no início do ano letivo onde consta toda a documentação relativa à turma pela qual são responsáveis. Os

dossiês das turmas B2 e B3 são distintos da turma do Nível Secundário. Nos dossiês das turmas B2 e B3 consta a seguinte documentação: referencial de formação, legislação dos Cursos EFA, registo biográfico dos formandos, ficha individual do formando, reflexão crítica de unidade de competências-chave, planificações, carteira pessoal de competências-chave, cronograma, contrato de formação, boletim de matrícula, grelha de observação por unidade de competência, registos de faltas e atas. A documentação que consta no dossiê da turma do Nível Secundário é a seguinte: referencial de formação, legislação dos Cursos EFA, registo biográfico dos formandos, cronograma, boletim de matrícula, registos de faltas, atas, folha de registo pessoal de competências-chave, grelha de observação por unidade de competência, grelha global de observação e lista de material didático fornecido aos formandos.

Ressalvamos, no entanto, que nos dossiês de todas as turmas existe documentação específica que regulamenta a organização escolar do estabelecimento prisional em estudo, a saber: horário de distribuição dos formandos, relação mensal, avaliação mensal, avaliação trimestral para o Sistema de Informação Prisional e relatório final de atividades.

CAPÍTULO III – FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

3.1. Natureza do estudo

A presente investigação pretende abordar a temática da mediação dos Cursos EFA no contexto de um estabelecimento prisional. Tratando-se de uma análise exaustiva e de uma situação concreta, o seu cariz será de um estudo de caso desenvolvido com uma abordagem maioritariamente qualitativa.

3.2. Tipologia de investigação: estudo de caso

A investigação no campo da educação pode ser efetuada através de inúmeras alternativas e através de distintas opções metodológicas.

O estudo de caso é uma tipologia de investigação do ramo das Ciências da Educação usada regularmente pelos investigadores, todavia, a seleção por uma determinada tipologia, deve enquadrar-se mediante o intento da investigação em causa.

A opção por uma investigação com carácter de estudo de caso com cariz qualitativo prendeu-se com o facto de esta metodologia facultar uma visão mais abrangente do fenómeno que irá ser estudado. A opção pelo estudo de caso ocorreu ainda por este destacar-se pela sua particularidade centrando-se num fenómeno, acontecimento ou numa situação *sui generis*. Segundo Afonso (2005, p. 71) “O que interessa é a análise de uma situação singular justamente no sentido de documentar essa singularidade”.

O autor define ainda o estudo de caso como:

uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma actividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objectivo, possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência (pp. 70-71).

Stake (2009, p. 11) refere-se a esta tipologia de investigação como sendo “(...) o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes”.

Complementando esta noção, Creswell (2007) acrescenta que:

(...) is a qualitative approach in which the investigator explores a bounded system (a case) or multiple bounded systems (cases) over time, through detailed, in-depth data collection involving multiple sources of information (e.g., observations, interviews, audiovisual material, and documents and reports), and reports a case description and case-based themes (p. 73).

No que concerne às características principais de uma investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) apontam cinco características principais, que passamos a enumerar:

1) A fonte direta dos dados é o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal; 2) Investigação descritiva; 3) Os investigadores interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos; 4) Os dados tendem a ser analisados de forma indutiva; 5) O significado é de importância vital (pp. 47 - 51).

Ainda sobre este tipo de investigação, Bento (2013) menciona que:

A investigação qualitativa foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas perceções dos sujeitos; o objetivo é compreender e encontrar significados através das narrativas verbais e de observações (p. 13).

Na investigação qualitativa, podemos enveredar por diversas estratégias de pesquisa. Conforme Yin (2005, p. 19) “o estudo de caso é apenas uma das muitas maneiras de fazer pesquisa em Ciências Sociais”. Refere ainda que “os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo *como* e *por que*” (Ibidem).

A opção por um estudo de caso justifica-se pelo facto de demonstrar ser a metodologia mais adequada devido às características desta investigação, pois permitirá uma maior abrangência sobre o fenómeno e possibilitará estudá-lo minuciosamente e cuja “finalidade consiste na compreensão aprofundada de uma questão ou problema” (Afonso, 2005, p. 72).

Pressupõe um envolvimento direto com o objeto em estudo em contexto real permitindo analisá-lo e retratá-lo pormenorizadamente.

Assim sendo, a aplicação deste método permitirá um esclarecimento mais minucioso da temática e facultar respostas claras às questões de investigação colocadas inicialmente.

3.3. Instrumentos de recolha de dados

No presente estudo, após uma revisão da literatura e a realização de pesquisa documental e legislativa seleccionámos os seguintes instrumentos para a recolha de dados: inquérito por questionário e entrevista.

3.4. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário consiste num importante instrumento de recolha de dados quantitativos que será utilizado neste estudo, de modo a obter as informações pretendidas de forma célere e acessível. O objetivo deste instrumento, segundo Bell (2008, p. 27), consistirá em “obter respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características”. As questões formuladas deverão ser as mesmas a todos os indivíduos, devendo estes encontrarem-se em contextos semelhantes (Idem).

Quivy e Campenhoudt (2008) afirmam que o inquérito por questionário:

consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativos de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (p. 188).

Segundo os mesmos autores o questionário poderá ainda ser de *administração indireta* ou de *administração direta*. A *administração indireta* ocorre quando o questionário é preenchido pelo investigador mediante as respostas facultadas pelo inquirido. No que concerne à *administração direta* é quando o inquirido preenche o questionário. Seleccionámos a *administração direta* do questionário podendo assim ocasionar um momento de reflexão aquando do preenchimento dos questionários. Quivy e Campenhoudt (2008) referem ainda que o questionário é um instrumento de investigação adequado quando o objetivo de um estudo pretende inteirar-se das dinâmicas de uma população, compreender um fenómeno social e ainda quando é necessário inquirir um vasto número de pessoas onde possam surgir problemas de representatividade.

No que concerne à credibilidade de um estudo, Hill e Hill (2009), de maneira que o desenvolvimento do questionário seja assertivo, ressaltam que devemos equacionar os seguintes aspetos na sua elaboração:

- ✓ Aplicar um pré-teste do questionário avaliando se necessita de reformulação;
- ✓ Justificar as alterações, quando necessárias, no pré-teste;
- ✓ Analisar se as perguntas foram elaboradas mediante as características do inquirido;
- ✓ Analisar o procedimento de escolha das perguntas e a forma mais adequada de as formular;
- ✓ Refletir sobre questões que possam suscitar sensibilidade;
- ✓ Verificar se a estruturação do questionário contempla perguntas abertas/fechadas ou mistas.

Na estruturação do presente questionário, refletimos sobre os parâmetros acima descritos, uma vez que na nossa ótica são decisivos para a elaboração de um instrumento fiável de investigação.

Segundo Carmo e Ferreira (1998, p. 123) o inquérito por questionário no campo das Ciências Sociais representa um “processo de recolha sistematizada, no terreno, de dados suscetíveis de poder ser comparados”.

Por sua vez Tuckman (2000), menciona que o inquérito por questionário fornece-nos elementos explícitos pelos próprios sujeitos de investigação. Os dados recolhidos “reflectem o que os sujeitos pensam, mas estes podem ser influenciados, tanto pela auto-consciência como pelo desejo de criarem uma impressão favorável” (Idem, p.358). Ainda assim, refere

que esta técnica é deveras proficiente nas Ciências Sociais e em Educação, conferindo à investigação por inquérito uma importância singular.

Relativamente à construção do questionário, Bell (2008) referencia que deverá ser bem elaborado de modo a ser aceite por todos os sujeitos de investigação e orientado no sentido de apenas recolher os dados necessários, favorecendo, assim, a análise e interpretação dos mesmos. Realça, ainda, a relevância de identificar de forma clara as áreas a investigar de modo a construir as questões direcionadas no sentido de cumprir os objetivos propostos pelo estudo.

3.4.1. Organização e aplicação do inquérito por questionário

O inquérito por questionário constitui um dos elementos de recolha de informações desta investigação. Elaborámos dois inquéritos diferentes; um destinado aos formandos e outro destinado aos mediadores. Antes da sua estruturação procedemos a uma análise dos objetivos do estudo, elaborando as questões, de modo, a que conseguíssemos responder às questões inicialmente definidas. Preocupámo-nos igualmente na adequação das questões ao perfil dos inquiridos. Na construção do inquérito foram utilizadas maioritariamente questões fechadas, no entanto, recorreremos às questões abertas dando possibilidade aos inquiridos de complementar as questões fechadas. Segundo Bell (2008), as questões abertas facultam a possibilidade dos inquiridos opinarem sobre questões que achem pertinentes e complementarem informações das questões fechadas.

Na elaboração dos inquéritos procurámos, em primeiro lugar, assegurar o anonimato dos inquiridos e formular questões numa linguagem acessível de modo a que os participantes percebessem de forma clara as questões. Pretendemos, ainda, elaborar um questionário atrativo e fácil de preencher. Tivemos ainda preocupação em criar questões objetivas, sucintas e perceptíveis de modo a não tornar o questionário longo, facto este, que poderia desmotivar os participantes para o seu preenchimento. Após cada questão colocámos as instruções para o seu preenchimento.

Na página inicial dos inquéritos por questionário, colocámos uma breve introdução identificando o público a quem se destina e o objetivo da investigação. Frisámos ainda que a participação nesta investigação é voluntária e garantimos a confidencialidade de todos os

dados obtidos. Por último, focámos a importância da colaboração dos inquiridos no preenchimento do inquérito e agradecemos a sua colaboração.

Apesar de existirem instrumentos validados sobre esta temática optámos pela elaboração de um instrumento específico adaptado aos objetivos traçados.

Na fase que antecedeu a entrega dos inquéritos por questionário para preenchimento tivemos a precaução de efetuar um pré-teste de modo a testar este instrumento. Este procedimento preliminar pode ser entendido como “um estudo de pequena escala para fornecer informação relevantes para a investigação principal” (Hill & Hill, 2009, p. 69). A aplicação deste estudo, segundo Hill e Hill (2009), tem dois pressupostos: facilitar a elaboração de um questionário novo ou analisar um questionário já existente, como tal, referem que “é útil quando a investigação principal tem como objectivo a confirmação, ou a extensão de um trabalho na literatura e não existe um questionário adequado à investigação” (Idem).

Os objetivos principais na aplicação do pré-teste consistiu em confirmar se as questões enunciadas eram adequadas, tanto ao nível da apresentação bem como a nível da sua sequência, verificar a extensão do inquérito, a tipologia da linguagem utilizada bem como eventuais erros de escrita.

Para este efeito, solicitámos a colaboração de quatro formandos, um de cada turma, de modo a garantir um melhor *feedback*. Na aplicação do pré-teste a investigadora estava presente de modo a esclarecer o propósito do estudo, bem como para registar as dificuldades e as dúvidas que poderiam surgir aquando do preenchimento.

Este procedimento permitiu-nos registar algumas recomendações dos formandos fazendo-nos refletir e reconhecer a necessidade de alterar e ajustar algumas questões. Assim, retirámos a questão relativa ao género dos participantes, pois não fazia sentido, uma vez que todos os sujeitos de investigação são do género masculino. Os formandos referiram que a parte III do questionário era muito longa e tornava-se aborrecido o preenchimento pelo que agrupámos algumas questões reduzindo esta secção.

Face ao exposto, o inquérito destinado aos formandos é composto por três partes. Na primeira parte elaborámos um conjunto de questões que nos permitisse adquirir dados pessoais, especificamente, idade, nacionalidade, situação jurídico-penal, atividades profissionais desenvolvidas antes da reclusão, atividades desenvolvidas presentemente, habilitações literárias antes da entrada no estabelecimento prisional e reprovações.

A segunda parte do inquérito, respeitante à situação escolar atual, é composta por quatro questões que pretende dar-nos informações sobre os fatores que os formandos consideraram mais importantes para a inscrição no curso. Pretendemos averiguar se os formandos foram influenciados por alguém para se inscreverem no curso, especificando o papel do mediador pessoal e social e se este influenciou no seu reingresso ao sistema educativo. Por último, tencionámos aferir o grau de importância que os formandos atribuem às áreas de competências-chave do curso.

A terceira e última parte do inquérito visou a recolha de informações mais detalhadas sobre as atitudes e a importância do mediador pessoal e social. Questionou-se ainda se os formandos equacionaram desistir do curso que frequentam.

Na primeira questão desta secção, a partir da revisão da literatura, construímos uma lista de 71 atitudes/afirmações sobre as quais os formandos deveriam opinar. Para tal, construímos uma *escala de Likert* (Likert, 1932) composta por cinco categorias, a partir de *muitas vezes* ou *sempre até nunca* ou *raramente*, existindo ainda, um ponto central representando uma opinião neutra. Neste caso, quanto menor for o valor da categoria assinalada menor será a frequência desse comportamento. Atendendo ao nível de dificuldade de interpretação e análise de textos pelos formandos foram colocadas propositadamente, várias afirmações semelhantes, variando apenas no grau e na intensidade de modo a aferir a veracidade das suas opiniões. As atitudes/afirmações foram colocadas aleatoriamente e reportam comportamentos típicos de líderes transformacionais, líderes transacionais e líderes *laissez-faire*. Pretendemos, com a análise da frequência das escolhas dos formandos, averiguar em que medida os mediadores desenvolvem estes comportamentos. Nesta lista, os itens 1, 5, 8, 11, 12, 13, 15, 19, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 59, 60, 61, 63, 66 e 67 reportam aos comportamentos adotados no estilo de liderança transformacional, os itens 2, 3, 4, 6, 9, 14, 17, 18, 22, 37, 41, 44, 55, 58 e 62 ao estilo de liderança transacional e os itens 7, 10, 16, 20, 21, 26, 32, 36, 64 e 65 a atitudes adotadas por um estilo de liderança *laissez-faire*.

O item 57 não está relacionado diretamente com nenhum estilo de liderança e a afirmação pretende averiguar se os formandos reconhecem o papel do mediador enquanto líder. A junção deste item, bem como dos itens 68, 69, 70 e 71 aos restantes ocorreu após realização do pré-teste.

Os itens 68, 69, 70 e 71 foram adaptados da Portaria n.º 74/2011/M, de 30 de junho mais especificamente, do artigo 25º que define as competências do mediador pessoal e social.

De forma a analisarmos a consistência interna destas 71 variáveis procedemos à análise de fiabilidade através do cálculo do valor do *Alpha de Cronbach*. De acordo com Hill e Hill (2009) o investigador não deve descurar da medição da fiabilidade de um questionário pois se a variável latente não possui a fiabilidade apropriada não se justifica aferir conclusões.

Para Pestana e Gageiro (2008) o *Alpha de Cronbach* constitui um teste adequado à verificação da consistência interna de um grupo de variáveis.

A Tabela 2 ostenta os valores de referência do *Alpha de Cronbach*. O valor obtido terá de ser igual ou superior a 0,6, pois caso não se verifique, a consistência interna é considerada inadmissível, incapacitando o cálculo das pontuações atribuídas pelos inquiridos.

Ao invés, a existência de consistência interna indica-nos que o inquirido por questionário não originou incertezas nem interpretações distintas entre os inquiridos.

O valor de *Alpha de Cronbach* obtido ($\alpha=0,943$) indicou-nos que a consistência interna das questões que analisam as atitudes desenvolvidas pelos mediadores pessoais e sociais na perspetiva dos formandos é admissível dado que os resultados foram superiores a 0,6. Em consequência do valor apurado ser superior a 0,9 constatámos que na globalidade dos itens a consistência interna é *muito boa*.

Tabela 2 – Valores de referência Alpha de Cronbach

| Valores do Alpha de Cronbach | Consistência interna |
|-------------------------------------|-----------------------------|
| Menor que 0,6 | Inadmissível |
| 0,6-0,7 | Fraca |
| 0,71-0,8 | Razoável |
| 0,81-0,9 | Boa |
| Superior a 0,9 | Muito boa |

(Adaptado de Pestana & Gageiro, 2008)

A obtenção deste resultado permitiu-nos proceder ao cálculo das percentagens das pontuações atribuídas pelos inquiridos possibilitando-nos, ainda, refletir sobre um dos objetivos do nosso estudo, mais concretamente, reconhecer o estilo de liderança adotado pelo mediador pessoal e social em contexto educativo dos Cursos EFA no estabelecimento prisional.

Na segunda questão, tencionámos aferir o grau de importância que os formandos atribuem ao papel do mediador pessoal e social.

Na terceira questão colocámos uma *escala de Likert* (Likert, 1932) composta por cinco categorias (a partir de *concordo totalmente* ou *concordo* até *discordo totalmente* ou *discordo* existindo um ponto central representando uma opinião neutra), de modo, a aferir o grau de concordância dos formandos face às atitudes do mediador pessoal e social.

Na quarta questão inquirimos sobre a possibilidade dos formandos terem equacionado desistir do curso. Para além da questão fechada colocámos uma questão aberta para dar oportunidade aos inquiridos de justificarem a sua resposta.

Na quinta e última questão pretendemos saber se o mediador pessoal e social motiva os alunos para continuarem a estudar.

O questionário destinado aos mediadores pessoais e sociais é composto por uma secção única com três questões sobre as atitudes e competências do mediador pessoal e social. No projeto de dissertação não estava previsto a realização de um inquérito destinado aos mediadores. Contudo, considerámos pertinente este questionário de modo a podermos comparar a opinião dos mediadores pessoais e sociais com a opinião que os formandos de cada turma têm acerca do seu mediador. Neste inquérito as questões são idênticas às questões da secção três do questionário dos formandos sendo unicamente adaptadas no que se refere ao sujeito que passou para a primeira pessoa do singular.

Por forma a garantir o anonimato dos formandos, são identificados pela letra I (inquirido), a que posteriormente foi atribuído um número. Quanto ao anonimato dos mediadores, surgem identificados pela letra L (líder), seguindo-se a designação da respetiva turma de mediação (A, B, C ou D). Nas tabelas, utilizámos cores distintas para identificar os diferentes líderes, de modo a simplificar a interpretação dos dados: Líder A (▲), Líder B (▲), Líder C (▲) e Líder D (▲).

3.5. Entrevista

A entrevista permite a recolha de informações e fundamentos relevantes a partir das experiências e interpretações relatadas pelos entrevistados. Contudo, os “métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 191).

Esta técnica de recolha de dados possibilita, ainda, que se determinem “os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes” (Sousa, 2005, p. 247).

Por sua vez, Afonso (2005) refere que a entrevista é uma técnica de recolha de dados que compreende um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado podendo esta ocorrer face a face ou por outros meios.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a recolha de dados através da entrevista alcança muita importância na tipologia de investigação selecionada: estudo de caso, dando oportunidade ao investigador para saber de que forma os sujeitos da investigação percebem as suas vivências. Isto significa que, a entrevista é “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134). Assim, com esta técnica teremos oportunidade de conhecer as experiências de alguns dos sujeitos que integram este trabalho.

Existem três tipos de entrevistas: semiestruturadas, não estruturadas e estruturadas. No que concerne às entrevistas estruturadas o entrevistado “responde a uma série de perguntas preestabelecidas dentro de um conjunto limitado de categorias de respostas [onde] o entrevistador controla o ritmo da entrevista” (Afonso, 2005, p. 98) ao contrário das entrevistas não estruturadas onde “a interação verbal entre entrevistador e entrevistado desenvolve-se à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso, sem perguntas específicas e respostas codificadas” (Ibidem).

No presente estudo optámos pela entrevista semiestruturada que compreende uma dimensão intermédia dos tipos de entrevista referidos anteriormente.

A entrevista semiestruturada permite que após uma orientação inicial “o entrevistado siga depois a sua linha de raciocínio, intervindo [o investigador] apenas nos momentos em que o sujeito possa estar a desviar-se do assunto em questão” (Sousa, 2005, p. 249).

Normalmente, usa-se como suporte um guião de entrevista que consiste no instrumento de logística deste tipo de entrevista.

O guião de entrevista do nosso estudo foi concebido a partir das questões iniciais da pesquisa levando-nos a alcançar de forma eficaz os objetivos pré-definidos.

3.5.1. Elaboração e aplicação das entrevistas

Na preparação do guião de entrevista tentámos elaborar questões pertinentes e objetivas que nos permitissem responder aos seguintes objetivos:

- ✓ Determinar o papel da liderança do mediador pessoal e social na inclusão escolar dos reclusos;
- ✓ Aferir a influência do mediador pessoal e social na reintegração e manutenção dos formandos nos Cursos EFA durante o tempo de reclusão;
- ✓ Reconhecer o estilo de liderança adotado pelo mediador pessoal e social em contexto educativo dos Cursos EFA no estabelecimento prisional;
- ✓ Verificar em que medida as práticas desenvolvidas pelo mediador contribuem para o desenvolvimento pessoal e escolar dos formandos;
- ✓ Percecionar de que modo o mediador pessoal e social reconhece o seu papel enquanto líder.

Assim sendo, a partir destes objetivos elaborámos um guião de entrevista com 19 perguntas precisas e concisas de modo a obtermos respostas claras para alcançarmos os objetivos propostos no início da investigação. Seguidamente apresentamos o guião da nossa entrevista:

1. Idade.
2. Qual é a sua turma de mediação?
3. Quando e como iniciou a sua vida profissional enquanto mediador pessoal e social?
4. O que entende por mediação pessoal e pessoal?
5. Qual é o papel do mediador nos Cursos EFA?

6. Fale-me um pouco sobre o ensino neste estabelecimento prisional.
7. Quais as suas habilitações académicas e profissionais?
8. Já teve outras experiências profissionais? Quais?
9. O que significa para si liderança?
10. No seu entender quais são as características mais importantes de um líder?
11. Como caracteriza a sua liderança?
12. Acha que existe uma relação entre as suas atitudes, resultados e motivação dos seus formandos?
13. De que forma se encara: como gestor ou como líder?
14. Considera que o gestor/líder escolar deve deter formação específica?
15. Enquanto mediador pessoal e social considera que assume o papel de líder?
16. Quando um formando expressa intenção de desistir do Curso EFA quais são os procedimentos/medidas que adota?
17. Quando recebe um pedido formal de desistência quais são os procedimentos/medidas que adota?
18. Considera que as suas práticas contribuem para o desenvolvimento pessoal e escolar dos formandos.
19. Quer falar de algum assunto que considere relevante para o tema da entrevista?

As primeiras questões destinaram-se a recolher dados pessoais e profissionais, como por exemplo, a idade e as habilitações literárias. Pretendemos igualmente recolher dados sobre o ensino no estabelecimento prisional e mais concretamente sobre o cargo de mediador pessoal e social. De seguida elaborámos um conjunto de perguntas relativamente à temática da liderança. Por último, recorreremos a questões mais concretas sobre as atitudes e procedimentos adotados pelos mediadores no exercício da sua função.

Entre os dias 1 e 3 de junho de 2016 entrevistámos individualmente os quatro mediadores pessoais e sociais do estabelecimento prisional em estudo. Antes do início da entrevista os mediadores assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido declarando que aceitaram participar no estudo por vontade própria e onde assegurámos o seu anonimato.

As entrevistas decorreram no Arquivo Regional e Biblioteca Pública da Madeira, uma vez que não solicitámos no estabelecimento prisional um pedido formal de entrada do

equipamento de gravação. Por conseguinte, para agilizar o estudo optamos por efetuar as entrevistas num local exterior.

As entrevistas iniciaram-se com uma breve introdução sobre a investigação e os objetivos que pretendemos alcançar. Os entrevistados demonstraram facilidade em responder às questões demonstrando estarem confortáveis para dialogar sobre a temática da mediação e sobre a liderança originando um diálogo natural, descontraído e fluente.

De modo a garantir o anonimato dos mediadores, ao longo do trabalho surgem identificados pela letra L (líder), seguindo-se a designação da respetiva turma de mediação (A, B, C ou D). Consequentemente, temos LA, LB, LC e LD.

3.6. Pesquisa documental, bibliográfica e legislativa

No que concerne à escolha das técnicas e/ou instrumentos de recolha de dados, o estudo incidirá, numa primeira fase, na pesquisa documental que nos fornecerá o enquadramento teórico da investigação elucidando sobre as ideias subjacentes à problemática do estudo.

O início de uma investigação pressupõe “a leitura do que outras pessoas já escreveram sobre a sua área de interesse, a recolha de informações que fundamentem ou refutem os seus argumentos e a redação das suas conclusões” (Bell, 2008, p. 83). Este estudo preliminar, revelará que o investigador aprofundou o estado do conhecimento do seu tema, conhece a exequibilidade deste e permite-lhe ainda contextualizar a temática que visa investigar.

Relativamente à análise documental, Bardin (2002) elucida que esta consiste numa:

(...) operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, afim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação (p. 45).

A análise documental estará presente em todos os momentos da investigação. Ainda em relação a este procedimento, Pardal e Lopes (1995, p. 74) definem-no como uma “técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação”. E acrescentam que “o recurso

a documentos é uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina”.

Para Yin (2005), a análise documental contribui, assim, para complementar informações recolhidas através de outros métodos, podendo inferir-se que a utilização de um número alargado de fontes pode culminar num bom estudo.

A utilização de múltiplos instrumentos e estratégias na recolha de dados possibilitará, na fase de tratamento dos mesmos, uma maior diversidade de elementos a considerar e interligar, apesar da complexidade que implica analisar, relacionar, catalogar e triangular.

3.6.1. Documentos analisados

Os documentos de base da análise documental foram os seguintes: dossiês dos mediadores pessoais e sociais, atas das reuniões das equipas técnico-pedagógicas, documentos internos do estabelecimento prisional em estudo nomeadamente o mapa de formação-ensino da DGRSP, a relação geral de alunos e a respetiva avaliação mensal.

3.7. Contexto do estudo

3.7.1. Espaço físico

A presente investigação será realizada num estabelecimento prisional, em território português. O estabelecimento prisional em estudo foi inaugurado no dia 16 de junho de 1995 pelo então Primeiro-Ministro, Professor Doutor Aníbal Cavaco Silva (tendo sido a sua construção regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 269/93, de 4 de agosto), embora já se encontrasse em funcionamento com 80 reclusos desde 13 de outubro de 1994.

A instituição possui capacidade para mais de 250 reclusos e inclui ambos os sexos. A zona prisional do setor masculino é composta por dois corpos, dispostos paralelamente. Num corpo, três dos pisos são ocupados por celas individuais e duas camaratas por piso, enquanto que no outro esse espaço de celas e camaratas ocupa apenas dois pisos. Ao todo esta zona

prisional, denominada por s Setor I, dispõe de 10 alas, uma enfermaria, um ginásio, três bibliotecas, uma sala de convívio, uma barbearia e dois pátios. O Setor II (antigo setor feminino), após uma remodelação, dispõe de duas camaratas, vinte celas individuais, um refeitório, uma sala de convívio, duas salas de aulas, uma biblioteca, um pátio e um refeitório. O setor feminino é composto por oito celas e dois pátios.

O Setor I possui ainda uma ala disciplinar com oito celas, um WC, um pátio, uma área oficial que integra: mecânica, padaria, carpintaria, serralharia, artesanato, azulejaria, gráfica/serigrafia, obras, canalização, eletricidade e cafetaria. Acrescem quatro parlatórios, uma cozinha, uma lavandaria, um pavilhão gimnodesportivo que está aberto à comunidade exterior e um salão polivalente que se destina a festas, bem como a atividades socioculturais e desportivas. O serviço/unidade de saúde é bastante completo e está dividido em duas áreas.

De acordo com a Portaria n.º 13/2013, de 11 de janeiro este estabelecimento prisional é classificado com nível de segurança alta e com grau de complexidade de gestão elevado. Isto deve-se ao facto de ter uma capacidade de ocupação superior a 250 reclusos em regime comum na situação jurídica de condenados ou preventivos. Tendo em conta a arquitetura prisional e, a título de curiosidade, poderíamos caracterizá-lo arquitetonicamente como concentracionário ou de forma em “ferradura”. O edifício está rodeado por pátios de recreio e outras construções mais baixas onde estão localizadas as oficinas de trabalho. Com este sistema arquitetónico reduzem-se não só as possibilidades de fuga como é também mais fácil controlar os movimentos dos reclusos (Gonçalves, 2000).

3.7.2. População reclusa

A população reclusa do estabelecimento prisional em estudo, em 1 de junho de 2016, era de 251 indivíduos, maioritariamente do género masculino (243 sexo masculino e oito sexo feminino). Destes, a maioria é de nacionalidade portuguesa (224) e os restantes de outras nacionalidades (27).

Relativamente à idade, cerca de 249 reclusos têm mais de 21 anos e apenas dois reclusos têm idades compreendidas entre os 16 e os 21 anos.

Por fim, no que diz respeito à tipologia criminal, nos crimes mais expressivos incluem-se o tráfico de estupefacientes, o roubo, o furto, o furto qualificado, o homicídio e a condução sem habilitação legal.

3.8. Sujeitos da investigação

Os participantes desta investigação foram os quatro mediadores dos Cursos EFA das quatro turmas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (respetivamente, níveis de iniciação e continuação) e Nível Secundário e os 23 formandos destas turmas. A turma B2 é composta por quatro formandos, a Turma B3 (iniciação) é composta por cinco formandos, a Turma B3 (continuação) é composta por sete formandos e a turma do Nível Secundário é composta por sete formandos.

Por forma a garantir o anonimato dos formandos, são identificados pela letra I (inquirido), a que posteriormente foi atribuído um número. Quanto ao anonimato dos mediadores, surgem identificados pela letra L (líder), seguindo-se a designação da respetiva turma de mediação (A, B, C ou D). Nas tabelas, utilizámos cores distintas para identificar os diferentes líderes, de modo a simplificar a interpretação dos dados: Líder A (▲), Líder B (▲), Líder C (▲) e Líder D (▲).

3.9. Pressupostos éticos da investigação

No decorrer desta investigação será adotada uma postura regida por valores de rigor, honestidade e respeito por todos os participantes envolvidos, precavendo-se, assim alguma possível situação ou comportamento que prejudique os sujeitos alvo deste estudo.

Atempadamente foram estabelecidos os contatos formais e foram elaborados os pedidos de autorização de modo a encetarmos esta investigação. Em todas as etapas deste processo as questões éticas estavam patentes, desde a escolha da temática, até à redação das considerações finais.

De acordo com Freixo (2010, p. 178) a ética é descrita como o “conjunto de permissões e interdições que assumem especial valor e significado na conduta dos indivíduos em que estes se inspiram para guiar a sua conduta na comunidade onde se integram”.

Assim, depreendemos que as questões éticas deverão integrar as etapas de uma investigação, desde a referenciação dos autores abordados na fundamentação teórica até ao respeito e proteção da identidade dos sujeitos envolvidos, respeitando-os durante todo o processo. Ressalvamos ainda que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins académicos e preservaremos o anonimato e confidencialidade dos sujeitos envolvidos. Seguiremos as normas indicadas na “Carta de Ética” da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (SPCE) de 2014.

3.10. Acerca das limitações do estudo

A elaboração de uma investigação neste contexto ostenta limitações logísticas, de carácter temporal e de disponibilidade dos sujeitos.

Em termos logísticos, prevíamos que as autorizações para a realização do estudo no espaço selecionado assim como a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas poderiam condicionar o desenvolvimento da investigação. Contudo, a investigação decorreu dentro da normalidade sem qualquer entrave por parte das instituições envolvidas.

Apesar da especificidade do local do estudo e do carácter provisório dos formandos nos Cursos EFA não se verificaram dificuldades no agendamento da aplicação dos inquéritos por questionário.

Por último, uma possível limitação baseava-se no facto da investigadora exercer funções no estabelecimento prisional em estudo. Contudo, este facto revelou ser uma mais valia pois permitiu instituir um ambiente menos formal onde os formandos e os mediadores se sentiam familiarizados não havendo qualquer tipo de constrangimentos tanto no preenchimento dos inquéritos por questionários bem como nas entrevistas.

3.11. Tratamento de dados

Os dados obtidos nas questões fechadas dos 27 inquéritos por questionário foram analisados nos programas de estatística *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)* versão 23.0 - *software* de análise de dados e estatística e no *software Microsoft Office Excel 2016* e posteriormente agrupados em conformidade com as temáticas. Esta metodologia permitiu a sua apresentação em gráficos e tabelas que possibilitaram a agilização da sua interpretação.

Quanto às questões abertas constantes nos inquéritos por questionário as respostas foram inicialmente transcritas para o *software Microsoft Office Excel 2016*. Contudo, a sua apresentação e análise decorreu da categorização que efetuámos e que permitiu a sintetização e agrupamento das respostas por grandes grupos temáticos.

As entrevistas foram efetuadas com recurso a um gravador áudio sendo posteriormente transcritas. Após este procedimento procedemos à sua análise de conteúdo e posterior esquematização dos dados mediante a construção de categorias que permite “tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 227).

Após a efetivação desta etapa, executámos o processo de triangulação dos dados recolhidos em diversas fontes escritas, mediante a utilização de instrumentos diferenciados e aplicados a sujeitos com papéis sociais distintos. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008) a metodologia de triangulação de dados aumenta o grau de validade de uma investigação.

3.12. Técnicas de análise e interpretação de dados

Os dados recolhidos, foram provenientes da aplicação de vinte e três inquéritos por questionário efetuados aos formandos que frequentam os Curso EFA e ainda de quatro inquéritos e entrevistas aplicados aos mediadores pessoais e sociais.

As respostas a questões específicas sobre a idade, nacionalidade, atividades profissionais desenvolvidas pelos formandos antes e durante a reclusão, as habilitações literárias e reprovações anteriores à reclusão foram tratadas em conformidade com as suas características.

As idades dos reclusos foram agrupadas em intervalos de 10 anos que nos permitiram obter um cenário por grandes grupos etários. Os outros aspetos referidos pelos inquiridos foram compilados em valores absolutos e percentuais e colocados em gráficos e tabelas que permitiram uma leitura objetiva.

Para além destes procedimentos, as atividades profissionais apontadas pelos inquiridos foram agrupadas por setores de atividade e categorizadas mediante a Classificação Portuguesa das Profissões.

Para facilitar a posterior categorização das respostas, em algumas questões colocámos itens com ideias plausíveis para serem selecionadas e solicitámos aos inquiridos que as assinalassem por ordem de preferência.

A elaboração de um conjunto de itens descritivos característicos de comportamentos típicos da liderança transformacional, transaccional e *laissez-faire* e o seu posterior preenchimento por parte dos formandos, levou-nos a proceder à análise da sua confiabilidade através do valor do *Alpha de Cronbach*, de modo a determinar a existência de consistência interna das variáveis. Simultaneamente, efetuaram-se cálculos de valores como a média, a mediana e o desvio padrão.

As entrevistas, após transcrição, foram objeto de análise de conteúdo e categorizadas mediante ideias sustentadas por unidades semânticas, “segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial” (Bardin, 2002, p. 37). A análise torna-se deste modo objetiva, concisa e sistemática.

A colocação destes dados em tabelas traduziu-se na construção de categorias e subcategorias com o apuramento da frequência registada. Trata-se de um trabalho que pode ser definido, segundo Bardin (2002) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 42). Esta análise de conteúdo permite “tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade” (Quivy & Campenhout, 2008, p. 277).

Esta esquematização possibilitou-nos reconhecer claramente as categorias presentes nos dados recolhidos clarificando o conteúdo das entrevistas, dando-nos ainda, possibilidade de organizar o texto de forma sistemática, permitindo-nos recolher inferências importantes.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1. Os dados recolhidos

Esta etapa do nosso trabalho dedica-se à apresentação e interpretação dos dados recolhidos no decorrer da investigação com a finalidade de entendermos o papel da liderança do mediador pessoal e social na inclusão escolar dos reclusos a sua contribuição para o processo de (re)integração e/ou manutenção dos formandos nos Cursos EFA durante o tempo de reclusão.

Bogdan e Biklen (1994) caracterizam a apresentação e análise dos dados como um procedimento que envolve várias etapas:

(...) busca e organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo, e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (p. 205).

O processo de metamorfose de toda a informação recolhida em informação perceptível e cognoscível é um processo laborioso. No entanto, a divisão do mesmo em diversas etapas pressupõe um conjunto de tarefas que, ao contrário de ser entendida como um esforço de interpretação dos dados, reverter-se-á numa dinâmica agradável (Bogdan & Biklen, 1994).

Este estudo decorreu, como já tinha sido referido anteriormente, num estabelecimento prisional situado em território português.

Os dados recolhidos são provenientes da aplicação de vinte e três inquéritos por questionário efetuados aos formandos que frequentam os Curso EFA do estabelecimento prisional em estudo e quatro inquéritos aplicados aos mediadores pessoais e sociais. Além de responderem ao inquérito por questionário os quatro mediadores pessoais e sociais foram ainda entrevistados.

4.2. Resultados dos inquéritos por questionário aos formandos

A recolha de informações junto dos formandos concretizou-se após o deferimento do pedido de autorização emitido à Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP) e ao Diretor do estabelecimento prisional em estudo, de modo a podermos aplicar o inquérito por questionário.

Antes da aplicação do pré-teste foi-nos solicitado, ainda, um exemplar do inquérito por questionário pelo Diretor do estabelecimento prisional, que após a sua análise, autorizou a sua aplicação.

Os inquéritos por questionário foram aplicados no decorrer do mês de maio de 2016 aos 23 formandos das quatro turmas dos Cursos EFA dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (respetivamente, níveis de iniciação e continuação) e Nível Secundário. Neste período encontrava-se um total de 26 formandos a frequentar os cursos. No entanto só obtivemos 23 inquéritos preenchidos, uma vez que numa turma, três formandos se encontravam ausentes.

Nas turmas de 2.º e 3.º Ciclos, os inquéritos por questionário foram aplicados no horário da unidade curricular de AA, enquanto que os inquéritos por questionário à turma Nível Secundário foram aplicados no horário da unidade curricular PRA. Planeámos a aplicação dos inquéritos durante a lecionação daquela unidade curricular de modo a não perturbarmos o normal funcionamento das atividades letivas nem as atividades/horários específicos do estabelecimento prisional em estudo. Antes da aplicação dos mesmos solicitámos a colaboração de todos os mediadores de modo a cederem os tempos letivos destas unidades curriculares para a aplicação dos inquéritos.

Os inquéritos destinados aos mediadores, foram aplicados no decorrer do mês de maio de 2016. Foram distribuídos quatro inquéritos por questionário e todos foram preenchidos e devolvidos. O inquérito foi aplicado no horário dos mediadores destinado às incumbências administrativas do seu cargo.

Os dados obtidos nas respostas fechadas dos inquéritos foram analisados nos seguintes programas de estatística: *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 23.0 e no *software Microsoft Office Excel 2016*.

Quanto às questões abertas, as respostas foram transcritas para o *software Microsoft Office Excel 2016*, de maneira a organizá-las e proceder à sua análise categorial.

4.2.1. Dados pessoais e habilitações literárias

A primeira parte do inquérito por questionário, como já foi referido anteriormente, é composta por um conjunto de questões que visam caracterizar os sujeitos da investigação. Assim sendo, aplicámos questões específicas sobre a idade, nacionalidade, atividades profissionais desenvolvidas antes da reclusão, atividades desenvolvidas presentemente, habilitações literárias antes da entrada no estabelecimento prisional e reprovações.

O estabelecimento prisional é composto por três setores, como mencionámos aquando da sua caracterização. Contudo, será pertinente referir que os inquéritos foram aplicados apenas no Setor I dado que é o único setor onde são ministrados os Cursos EFA.

Tabela 3 – Distribuição dos participantes por idade

| Grupos etários | f | % |
|-----------------------|-----------|--------------|
| 22 - 31 | 11 | 47,8 |
| 32 - 41 | 7 | 30,4 |
| 42-51 | 3 | 13,1 |
| 52-61 | 1 | 4,35 |
| = 62 | 1 | 4,35 |
| Total | 23 | 100,0 |

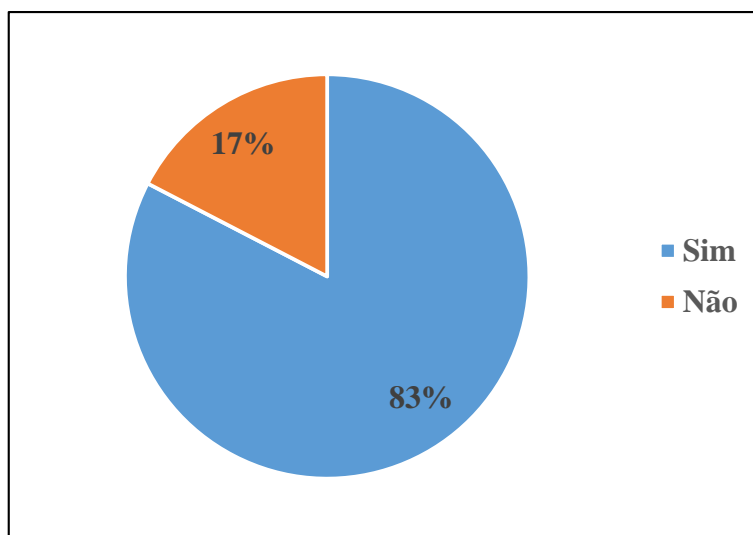
Os 23 participantes deste estudo são do sexo masculino. A Tabela 3 apresenta os participantes em conformidade com a sua idade. Para tal, as idades foram agrupadas em intervalos de 10 anos, desde a idade do inquirido mais novo até à idade do inquirido mais velho. A faixa etária que obteve o valor percentual mais elevado é a que compreende as idades entre os 22 e os 31 anos (47,8%), seguindo-se a de 32 a 41 anos com 30,4%. Os formandos que se inserem na faixa etária entre os 42 e os 51 anos, representaram 13,1 % dos inquiridos ao passo que aqueles que possuem idades entre os 52 e os 62 anos apenas 8,7%.

Constatamos, deste modo, que um elevado número de formandos se situa entre a faixa etária dos 22 aos 31 anos, cujo valor é muito próximo de 50%. Nas restantes faixas etárias o número

de formandos diminui exponencialmente. Assim sendo, podemos verificar que o ensino é frequentado por um público mais jovem.

No Gráfico 1 explicitamos as atividades desenvolvidas pelos formandos antes da reclusão. Analisando o mesmo gráfico destacamos que a maioria (83%) dos inquiridos exerceu algum tipo de atividade antes da reclusão e que apenas 17 % não exerceu qualquer tipo de atividade.

Gráfico 1 – Desenvolvimento de atividades profissionais antes da reclusão



Solicitamos, aos inquiridos, que responderam afirmativamente à questão, que especificassem as atividades desenvolvidas. Verificamos que estas contemplavam um leque diversificado de profissões, facto pelo qual, optámos por agrupá-las por setores de atividade e categorizá-las mediante a Classificação Portuguesa das Profissões.

A Tabela 4 permite constatar que os inquiridos mencionaram um total de nove áreas distintas de atividades exercidas antes do tempo de reclusão. Por outro lado, o valor total da frequência é superior ao número efetivo dos inquiridos, uma vez que não explicitamos o número de atividades que os inquiridos podiam enumerar. Portanto, aferimos que em média cada inquirido exerceu duas ou mais atividades profissionais. Atestamos, ainda, que os inquiridos evidenciam situações profissionais com pouca estabilidade tanto económica como contratual. Podemos referir como exemplo atividades profissionais onde nem sempre se requer muita qualificação e existem ajudantes, tais como funcionário de limpeza, pintor de construção civil, pintor de automóveis e canalizador.

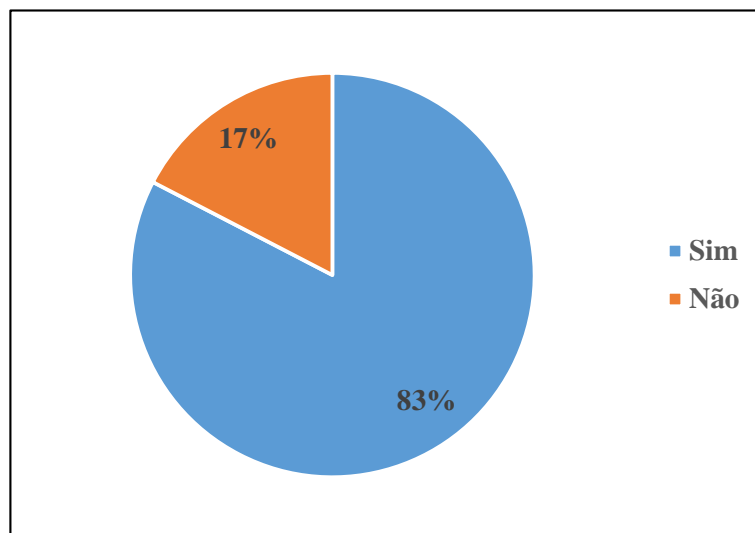
Tabela 4 – Atividades profissionais desenvolvidas antes da reclusão

| Setor de atividade | Designação da atividade | f | % |
|---------------------------|--|----------|----------|
| Secundário | Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices | 7 | 27,2 |
| Terciário | Trabalhadores dos serviços pessoais | 3 | 11,5 |
| | Diretores e gerentes, de hotelaria e restauração | 3 | 11,5 |
| | Pintores, limpadores de fachadas e similares | 1 | 3,8 |
| | Mecânicos e reparadores, de máquinas e de veículos | 3 | 11,5 |
| | Motoristas de automóveis ligeiros, táxis e carrinhas | 3 | 11,5 |
| | Trabalhador de limpeza em escritórios, hotéis e outros Estabelecimentos | 2 | 7,7 |
| | Empregados de aprovisionamento, armazém, de serviços de apoio à produção e transportes | 3 | 11,5 |
| | Profissões das Forças Armadas | 1 | 3,8 |

Todas as atividades indicadas se centram nos setores secundário e terciário. Contudo, apenas sete dos inquiridos (27,2%) se inserem no setor secundário tal como atesta a Tabela 4. A maioria dos inquiridos (72,8%) desempenharam funções no setor terciário.

No que respeita à ocupação dos formandos observamos que existe alguma confusão pois apesar de todos os inquiridos frequentarem o ensino, 17,4% não consideraram os estudos como uma atividade, uma vez que assinalaram que não desenvolvem ou desenvolveram algum tipo de atividade durante a reclusão. Por esse motivo, as respostas dos formandos revelam-se pouco fidedignas.

Gráfico 2 – Desenvolvimento de atividades no estabelecimento prisional



No estabelecimento prisional em estudo são desenvolvidas atividades de vários tipos: profissionais, escolares e ocupacionais. À exceção das atividades laborais, os reclusos têm opção de selecionar outro tipo de ocupações que pretendam desenvolver. A frequência em qualquer tipo de atividade é de caráter facultativo. Contudo, em termos de atividades laborais existem requisitos específicos para a seleção dos reclusos que as poderão exercer de forma remunerada. Existem igualmente programas especializados dirigidos a necessidades criminógenas específicas tais como o *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Emocionais – Gerar Percursos Sociais* (GPS). Neste caso os reclusos são assinalados para a frequência dos programas.

A Tabela 5 retrata a diversidade de atividades desenvolvidas pelos inquiridos sendo algumas promovidas pelos Serviços de Educação e Ensino e outras contemplando atividades profissionais de âmbito laboral.

Relativamente às atividades dinamizadas pelos Serviços de Educação e Ensino atestamos que inúmeros inquiridos frequentam as atividades desportivas. Um inquirido também referiu a frequência de formações temporárias como o *Workshop* de encadernação e o curso de embutidos.

**Tabela 5 – Outras atividades exercidas no estabelecimento prisional
(para além da formação EFA)**

| Área de Atividade | Designação da atividade | f | % |
|-----------------------------|---|----------|-------------|
| Educação e Ensino | Atividades desportivas | 9 | 28,1 |
| | Artes Plásticas | 3 | 9,3 |
| | Cerâmica | 3 | 9,3 |
| | Curso de Agricultura e Ambiente | 2 | 6,2 |
| | Teatro | 2 | 6,2 |
| | <i>Workshop</i> de encadernação | 1 | 3,2 |
| | Programa <i>Gerar Percursos Sociais</i> | 1 | 3,2 |
| | Inglês | 1 | 3,2 |
| | Curso de Embutidos | 1 | 3,2 |
| Profissional/Laboral | Faxina | 5 | 15,6 |
| | Padaria | 2 | 6,2 |
| | Lavandaria | 1 | 3,2 |
| | Delta Café | 1 | 3,2 |

Relativamente às atividades profissionais 15,6% dos inquiridos exerce funções como faxina na área de limpeza. Constatamos igualmente que num universo de 23 formandos apenas nove dos formandos exercem atividades profissionais remuneradas.

Em suma, podemos verificar que para além dos inquiridos frequentarem o ensino também participam regularmente em três ou mais atividades.

A Tabela 6 apresenta as habilitações escolares dos formandos aquando da entrada no estabelecimento prisional.

Da sua observação, verificamos que os formandos antes da reclusão possuíam maioritariamente habilitações literárias entre o 1.º e 2.º Ciclo perfazendo um total de 82,70%. As habilitações literárias reduzidas dos reclusos que ingressam o estabelecimento prisional é um facto que a instituição se esforça por combater através de estratégias como a promoção

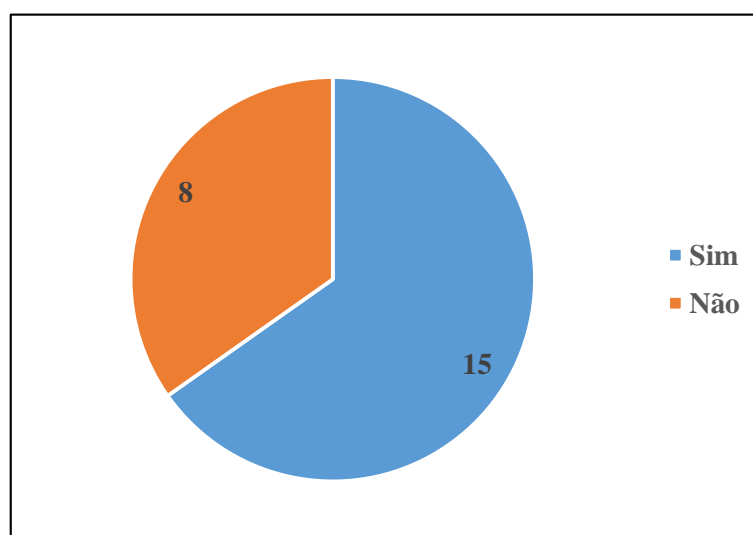
para o ensino, dinamização de atividades socioculturais e desportivas, entre outras, com o propósito de aumentar as suas habilitações escolares. Na Tabela 6 apuramos, que apenas três formandos possuíam o 3.º Ciclo antes do período de reclusão.

Tabela 6 – Habilitações literárias dos formandos antes da reclusão

| Habilitações escolares | f | % |
|------------------------|----|------|
| 1.º Ciclo | 9 | 39,1 |
| 2.º Ciclo | 10 | 43,6 |
| 3.º Ciclo | 3 | 13 |
| Não respondeu | 1 | 4,3 |

Por seu turno, 15 dos inquiridos declararam que haviam reprovado durante o seu percurso escolar antes da reclusão e apenas oito não sofreram nenhuma reprovação.

Gráfico 3 – Reprovações dos formandos antes da reclusão



No entanto, além de pretendermos averiguar a existência de reprovações solicitámos aos inquiridos que assinalassem o ciclo de estudos onde reprovaram detalhando o número de reprovações e os motivos das mesmas. A Tabela 7 apresenta em detalhe as razões apontadas pelos 15 formandos que afirmaram já ter reprovado. O número total de reprovações é

superior ao número efetivo de formandos, visto que alguns reprovaram mais do que uma vez.

Podemos observar que o maior número de reprovações ocorreu nos dois ciclos iniciais visto que foram os mais frequentados.

Tabela 7 – Reprovações dos formandos

| Ciclo de estudos | Sujeito | Reprovações | Motivos | % |
|-------------------------|----------------|--------------------|---|----------|
| 1.º Ciclo | I3 | 4 | «não gostava da escola»; «faltei à escola» | 34,7 |
| | I17 | 1 | «excesso de trabalho» | |
| | I18 | 1 | «dificuldades na escrita» | |
| | I19 | 1 | «doença, muitas faltas ao longo do ano» | |
| | I20 | 1 | «falta de <i>matreais</i> escolares» | |
| | I21 | 1 | «faltas e dificuldades de aprendizagem» | |
| 2.º Ciclo | I7 | 1 | «Falta de atenção» | 38,4 |
| | I9 | 2 | «maus comportamentos» | |
| | I11 | 1 | «dificuldade de aprendizagem» | |
| | I14 | 1 | «faltas» | |
| | I16 | 1 | «Emigrei» | |
| | I17 | 2 | «excesso de trabalho» | |
| | I18 | 2 | « <i>esbaldava</i> das aulas não dando atenção» | |
| 3.º Ciclo | I5 | 2 | «Falta de estudos»; «pouco aplicado» | 26,9 |
| | I13 | 3 | «faltas» | |
| | I15 | 1 | «faltas» | |
| | I22 | 1 | «faltas» | |

Entre os motivos das reprovações apresentados pelos inquiridos destacamos as «faltas» como razão principal mencionada por oitos dos inquiridos. Evidenciamos ainda o facto dos formandos referirem dificuldades de aprendizagem como atestam as seguintes afirmações: “dificuldade de aprendizagem” (I11) (I21) e “dificuldades na escrita” (I18). Um formando assinalou como causa de reprovação “excesso de trabalho” (I17) indicando-nos que apesar de ser muito jovem, provavelmente uma criança, possuía um emprego além de estudar.

4.2.2. Situação escolar atual

A segunda parte do inquérito por questionário é composta por um conjunto de questões incidentes na situação escolar atual dos inquiridos. Assim sendo, colocámos questões sobre os motivos de inscrição no curso. De modo a responder aos objetivos da nossa investigação, pretendemos ainda, aferir se os formandos foram influenciados por alguém para procederem à inscrição no curso e em que medida o mediador pessoal e social influenciou o reingresso daqueles no sistema de ensino.

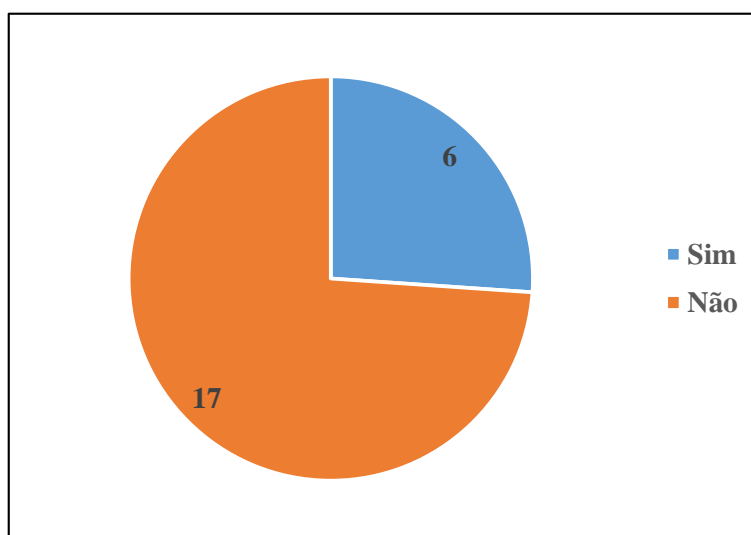
Para apurar os motivos de inscrição no curso, aplicámos uma questão onde colocámos oito itens contendo as razões que considerámos mais plausíveis, ou seja, aquelas que se relacionam com a valorização pessoal e social, bem como questões ocupacionais. Sendo assim, solicitámos aos inquiridos que as assinalassem por ordem de preferência de 1 a 8, sendo 1 o motivo mais importante e o 8 o menos importante. Os formandos apontaram, regra geral, que o motivo principal pelo qual se inscreveram no curso foi a “*obtenção de mais habilitações escolares*” gerando, como podemos constatar na Tabela 8, o valor médio mais baixo de 1,79. Os outros motivos destacados pelos inquiridos foram “*aumentar as condições de empregabilidade*” e “*adquirir mais conhecimentos pessoais/sociais/profissionais*” e registaram um valor médio de 2,74 e 3,32 respetivamente. Será pertinente referir, que os motivos de inscrição no curso menos valorizados pelos formandos foram “*obrigatoriedade devido ao plano individual de readaptação*” e “*obter medidas de flexibilização da pena*” aspetos que obtiveram o valor médio mais alto com respetivamente 7,00 e 7,05.

Tabela 8 – Motivos de inscrição no curso

| | | Ter mais habilitações escolares | Aumentar as condições de empregabilidade | Adquirir mais conhecimentos pessoais/sociais/profissionais | Promover a minha reinserção Social | Ter consciência de que os estudos são muito importantes | Ocupar o meu tempo livre | Obrigatoriedade devido ao Plano Individual de Readaptação | Obter medidas de flexibilização da pena |
|---------------|--------|---------------------------------|--|--|------------------------------------|---|--------------------------|---|---|
| N | Válido | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 |
| | Omisso | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Média (ordem) | | 1,79 (1) | 2,74 (2) | 3,32 (4) | 3,63 (3) | 3,68 (6) | 5,89 (5) | 7,00 (8) | 7,05 (7) |
| Moda | | 1 | 2 | 4 | 4 | 3 | 6 | 8 | 7 |
| Desvio Padrão | | 1,134 | 1,628 | 1,416 | 1,383 | 1,565 | 1,560 | 1,414 | ,970 |
| Mínimo | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 4 |
| Máximo | | 5 | 6 | 6 | 6 | 6 | 8 | 8 | 8 |

Quase todos os formandos (17) indicaram que não foram influenciados por ninguém para se inscreverem no curso. Apenas seis dos inquiridos responderam afirmativamente a esta questão.

Gráfico 4 – Influência e motivação para a inscrição do curso



Na Tabela 9 evidenciamos os seis indivíduos que indicaram que frequentam o curso devido à influência de outras pessoas. Salientamos ainda que o valor total da frequência é superior ao número efetivo dos formandos que responderam afirmativamente a esta questão, uma vez que um inquirido referiu a influência de várias pessoas nesta tomada de decisão. Assim, para quatro dos inquiridos a família (44,4%) foi a principal influência para a inscrição no curso seguindo-se o incentivo dos colegas e dos professores.

Contudo, destaca-se o facto de mediador pessoal e social só ter sido indicado uma vez e o Técnico Superior de Educação ter sido omitido nesta questão.

Tabela 9 – Influência de outrem na inscrição no curso

| Pessoas que influenciaram | f | % |
|---------------------------------------|----------|-------------|
| Técnico Superior de Reeducação | 0 | 0 |
| Colegas | 2 | 22,2 |
| Professores | 2 | 22,2 |
| Família | 4 | 44,4 |
| Mediador Pessoal e Social | 1 | 11,1 |
| Total | 9 | 100 |

Os dados que se afiguram na Tabela 10 contrariam os da Tabela 9 pois permitem depreender o grau de influência do mediador pessoal e social em relação ao reingresso dos formandos ao sistema de ensino. Acrescem ainda as justificações acerca do modo como o fizeram.

As justificações mencionadas são inferiores ao número total de formandos uma vez que nem todos fundamentaram as suas respostas. Nesta ausência encontram-se sobretudo as razões daqueles que indicaram que o mediador teve ***alguma influência*** no seu reingresso escolar.

Desta forma, embora 26,1% dos inquiridos tivesse mencionado que o mediador pessoal e social exerceu ***alguma influência*** no seu reingresso, apenas um formando justificou tal facto salientando que dialogou com o mediador para obter informações acerca do curso.

Os restantes 21,7% que responderam afirmativamente, consideraram que o mediador exerceu *bastante influência* no seu reingresso ao ensino, especificando atitudes de motivação e incentivo por parte daquele.

Tabela 10 – Influência do mediador na frequência escolar dos formandos

| Influência do mediador | f | % | Turma | Justificação |
|----------------------------|----|------|-------|--|
| Bastante influência | 5 | 21,7 | A | «Disse-me que é para continuar os estudos porquê [são] muito importantes frente ao juiz e muito bom para mim» (I4) |
| | | | C | «é muito importante para mim porque incentiva-me e apoia-me em tudo o que é necessário) (I10) «a professora me aconselhou a ir para a escola e para parar de pensar negativo» (I13) |
| | | | D | «[apoiou-me] resolvendo [questões relacionadas] com os documentos [certificado de habilitações] pois sou imigrante e é [um processo muito] burocrático» (I22) (I23) |
| Alguma influência | 6 | 26,1 | A | «Porque conversei com [o mediador] antes de vir para as aulas. Ela informou-me como a escola funcionava e eu gostei muito.» (I3) |
| | | | B | Não justificou. (I5) (I8) (I9) |
| | | | D | Não justificou. (I19) (I20) |
| Pouca influência | 0 | 0,0 | ----- | ----- |
| Nenhuma influência | 12 | 52,2 | A | «porque não falei com a pessoa» (I1) «não falou com ela» (I2) |
| | | | B | «porque me matriculei por vontade própria» (I6) «porque eu inscrevi-me por mi próprio» (I7) |
| | | | C | «esta decisão pessoalmente minha» (I11) Não justificou (I12) (I14) (I16) «porque eu é que decidi voltar a estudar» (I15) |
| | | | D | «eu voltei para a escola porque quis ter mais estudos porque em certas <i>ocasions</i> já me faz muita falta» (I17) «[inscrevi-me por] iniciativa própria» (I18) (I21) |

Na turma A os formandos não partilham a mesma perspetiva sobre a influência do mediador na sua frequência escolar. Dois indicaram que frequentam o ensino por vontade própria não tendo sido influenciados pelo mediador pessoal e social. Os inquiridos remanescentes afirmaram que o mediador exerceu influência em graus diferentes. O inquirido que imputou ao mediador ***bastante influência*** justificou que aquele argumentou acerca da valorização dos estudos, tal como atesta a seguinte afirmação “os estudos [são] muito importantes frente ao juiz e muito bom para mim” (I4). Por último, o inquirido I3 menciona que o mediador pessoal e social exerceu ***alguma influência***, apontando que, antes de se matricular, dialogou com o responsável pela turma para obter mais informações sobre o funcionamento do curso optando posteriormente por efetuar a inscrição, tal como atesta o próprio ao destacar “Ela informou-me como a escola funcionava e eu gostei muito”.

Na turma B três inquiridos, apesar de não justificarem a sua resposta, consideraram que o seu mediador pessoal e social exerceu ***alguma influência*** na sua frequência escolar. Por sua vez, os restantes inquiridos não partilham a mesma opinião referindo que não foram influenciados pelo mediador pessoal e social dado que ambos frequentam o curso por iniciativa própria.

A maioria dos formandos da turma C (cinco) consideram que o seu mediador não exerceu ***nenhuma influência*** na sua frequência escolar a qual decorre da sua iniciativa.

Os formandos da turma D, relativamente a esta questão, possuem opiniões divergentes. Dois referiram que o mediador exerceu ***bastante influência*** na sua frequência escolar, declarando que lhes prestou apoio no preenchimento dos documentos para a matrícula, como atestam os inquiridos I22 e I23 “[apoiou-me] resolvendo [questões relacionadas] com os documentos [certificado de habilitações] pois sou imigrante e é [um processo muito] burocrático”. Os inquiridos I19 e I20 consideram que o mediador exerceu ***alguma influência*** embora não a especificassem. Para os restantes inquiridos (três), o mediador não exerceu ***nenhuma influência*** na sua frequência escolar a qual decorreu de *vontade própria*.

Independentemente da diversidade de opiniões entre os alunos da mesma turma, em termos globais, podemos concluir que a influência do mediador se fez sentir, com maior ou menor influência em cerca de metade dos formandos.

4.2.3. Percepção acerca da liderança do mediador pessoal e pessoal

No sentido de reconhecer o estilo de liderança adotado pelos mediadores elaborámos 71 itens descritivos com afirmações que contemplam os comportamentos assumidos por cada tipo de liderança: transformacional, transacional e *laissez-faire*. Pretendemos, com a resposta dos formandos a estes itens, averiguar com que frequência os mediadores adotam estes comportamentos.

Face a estas ilações efetuamos, uma análise de confiabilidade através do valor do *Alpha de Cronbach*, de modo a determinar a existência de consistência interna das variáveis. O resultado da consistência interna foi considerado ***muito bom*** através do valor obtido de **$\alpha=0,943$** .

Procedemos também ao cálculo da média das pontuações atribuídas pelos inquiridos a cada variável o que nos possibilitou reconhecer o estilo de liderança adotado por cada mediador pessoal e social no contexto educativo dos Cursos EFA no estabelecimento prisional. A média de cada afirmação foi calculada mediante a soma de todas as categorias assinaladas pelos inquiridos e dividida posteriormente pelo número de respostas.

Embora no inquérito, os itens fossem deliberadamente colocados de forma aleatória, posteriormente e de modo a agilizar a nossa análise, procedemos ao seu agrupamento em conformidade com os comportamentos característicos de cada estilo de liderança.

Nas Tabelas 11, 12 e 13 apresentamos a perspetiva dos formandos quanto à frequência com que os mediadores de cada turma desenvolvem as atitudes apresentadas e que se reportam aos três estilos de liderança referidos.

Deste modo, a Tabela 11 contempla afirmações que encerram as características do estilo de liderança transformacional, pelo que os valores nela indicados nos permitem averiguar com que frequência os mediadores desenvolvem comportamentos característicos daquele tipo de liderança.

Tabela 11 - Percepção dos formandos face às atitudes de liderança transformacional dos seus mediadores (média)

| Atitudes do mediador pessoal e social | Líder/Turma | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | A | B | C | D |
| 1. Motiva-me a estudar. | 4,50 | 4,20 | 4,14 | 4,00 |
| 5. Aumenta a minha ambição em obter sucesso escolar. | 5,00 | 4,40 | 4,57 | 3,71 |
| 8. Responde sempre às questões honestamente. | 4,00 | 5,00 | 4,86 | 4,00 |
| 11. Pesquisa as diferentes perspetivas na resolução de um problema. | 5,00 | 4,40 | 4,71 | 3,86 |
| 12. Facilita a minha integração. | 5,00 | 4,40 | 4,71 | 3,86 |
| 13. Fomenta um ambiente de empatia e confiança. | 5,00 | 4,20 | 4,43 | 4,29 |
| 15. Promove atividades e projetos diversificados. | 5,00 | 4,60 | 4,57 | 3,71 |
| 19. Incentiva-me a melhorar. | 5,00 | 4,80 | 5,00 | 3,86 |
| 23. Sugere novas formas de concluir as tarefas. | 4,75 | 4,40 | 4,86 | 4,14 |
| 24. Constitui um exemplo. | 5,00 | 4,60 | 4,86 | 4,57 |
| 25. Promove um ambiente positivo. | 4,75 | 4,20 | 4,71 | 4,14 |
| 27. Revela otimismo e confiança na execução das tarefas propostas. | 5,00 | 2,20 | 4,29 | 3,57 |
| 28. Incentiva a realização de tarefas além do que é proposto. | 5,00 | 4,20 | 5,00 | 4,00 |
| 29. Confia nas minhas competência e sentido de responsabilidade. | 4,75 | 4,40 | 5,00 | 4,43 |
| 30. Demonstra entusiasmo pelos nossos projetos/atividades. | 3,50 | 3,60 | 4,57 | 3,43 |
| 31. Auxilia-nos quando há conflitos. | 5,00 | 4,40 | 4,71 | 4,43 |
| 33. Cumpre as promessas e compromissos que assume. | 4,25 | 4,60 | 4,86 | 3,86 |
| 34. Tem uma visão motivadora do futuro. | 5,00 | 4,60 | 5,00 | 5,00 |
| 35. Trata-me com dignidade e respeito. | 5,00 | 4,40 | 4,86 | 4,29 |
| 38. Revela orgulho nos alunos. | 4,75 | 4,40 | 4,29 | 4,14 |
| 39. Promove as relações interpessoais. | 5,00 | 4,60 | 4,86 | 4,14 |
| 40. É comunicador. | 5,00 | 4,40 | 4,86 | 4,57 |
| 42. É participativo. | 5,00 | 4,40 | 5,00 | 3,43 |
| 43. Partilha ideias e inspirações. | 4,50 | 4,40 | 4,86 | 3,00 |
| 45. É ambicioso. | 5,00 | 4,60 | 4,86 | 3,86 |
| 46. Estimula os alunos a vencer as suas dificuldades. | 5,00 | 4,40 | 4,71 | 4,00 |
| 47. É atencioso. | 4,50 | 4,40 | 4,86 | 4,14 |
| 48. É autoconfiante. | 4,50 | 4,40 | 4,57 | 3,29 |
| 49. Promove a mudança. | 5,00 | 4,40 | 4,71 | 4,14 |
| 50. Valoriza os alunos e as suas emoções. | 4,75 | 4,40 | 4,86 | 4,29 |
| 51. É sociável. | 5,00 | 4,40 | 4,43 | 3,71 |
| 52. É criativo. | 5,00 | 4,40 | 4,71 | 4,43 |

| | | | | |
|--------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 53. É colaborador. | 5,00 | 4,40 | 4,14 | 3,86 |
| 54. É persistente. | 4,25 | 4,60 | 4,71 | 3,86 |
| 56. É compreensivo. | 4,25 | 4,60 | 4,71 | 3,14 |
| 59. Possui uma visão a longo prazo. | 4,75 | 4,60 | 4,57 | 3,43 |
| 60. É inspirador. | 4,00 | 4,60 | 4,86 | 3,43 |
| 61. É motivador. | 3,50 | 2,80 | 3,57 | 3,43 |
| 63. É flexível. | 5,00 | 4,20 | 4,86 | 3,71 |
| 66. Promove a minha autoestima. | 4,50 | 4,20 | 4,14 | 4,00 |
| 67. Proporciona momentos de diálogo. | 5,00 | 4,40 | 4,57 | 3,71 |
| Total | 4,72 | 4,33 | 4,68 | 3,92 |

A partir das respostas assinaladas na Tabela 11 comprovamos que os formandos das turmas A, B e C demonstraram uma opinião consensual face à postura do seu mediador. Ao invés, os formandos da turma D apresentam uma dispersão de opiniões relativamente às atitudes do respetivo mediador.

Mediante os valores obtidos, apuramos que relativamente ao item “*Demonstra entusiasmo pelos nossos projetos/atividades.*” os formandos consideram que os mediadores apenas desenvolvem *às vezes* este comportamento. Este facto indica-nos que os mediadores nem sempre manifestam entusiasmo aquando da execução de projetos e atividades.

No que concerne à motivação deparamo-nos com duas perspetivas distintas pois o item “*É motivador.*” obteve o valor médio mais baixo, entre 2.80 e 3.57, comportamento que os mediadores apenas adotam *às vezes*. Contudo, no que concerne à motivação a longo prazo equacionada a partir da expressão “*Tem uma visão motivadora do futuro.*”, a totalidade dos formandos das turmas A, C e D e a maioria dos formandos da turma B, consideram que os mediadores pessoais e sociais a expressam *sempre*. Desta forma, a motivação dos mediadores no contexto de aula acontece *às vezes*, enquanto que quando perspetivam situações futuras adotam *sempre* comportamentos motivadores.

Os formandos da Turma D consideram que o seu mediador assume *muitas vezes* os seguintes comportamentos: “*É participativo.*”, “*Partilha ideias e inspirações.*”, “*É autoconfiante.*” e “*É compreensivo.*”.

O resultado global das médias de todos os itens permite-nos concluir que o comportamento característico da liderança transformacional é mais comum nos mediadores A e C.

Para os formandos da turma B o seu mediador assume *muitas vezes* comportamentos inerentes ao estilo de liderança transformacional.

No extremo oposto temos os inquiridos da turma D que consideram que o seu mediador adota *algumas vezes* comportamentos característicos da liderança transformacional embora com menor frequência que os outros mediadores.

Deste modo concluímos que os mediadores das turmas A, B e C desenvolvem com maior frequência comportamentos característicos do estilo de liderança transformacional enquanto que o mediador da turma D fá-lo com menor frequência.

A Tabela 12 agrega os comportamentos específicos do estilo de liderança transacional e apresenta as médias obtidas das respostas facultadas nos inquéritos.

Tabela 12 - Perceção dos formandos face às atitudes de liderança transacional dos seus mediadores (média)

| Atitudes do mediador pessoal e social | Líder/Turma | | | |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | A | B | C | D |
| 2. Recompensa-me/elogia-me quando faço as coisas certas. | 3,25 | 3,80 | 4,14 | 3,57 |
| 3. Corrige-me sempre que erro. | 3,50 | 4,20 | 4,43 | 4,14 |
| 4. Preocupa-se com a minha aprendizagem. | 4,75 | 4,40 | 4,86 | 4,43 |
| 6. Dá-me apoio em troca dos meus esforços. | 3,50 | 4,40 | 4,29 | 3,43 |
| 9. Esclarece as regras e o que devemos ser capazes de cumprir. | 4,75 | 4,20 | 4,71 | 3,71 |
| 14. Distribui tarefas de forma idêntica. | 4,50 | 4,00 | 4,57 | 3,86 |
| 17. Define claramente as regras de funcionamento do curso. | 5,00 | 4,40 | 5,00 | 4,00 |
| 18. Centra a sua atenção nas irregularidades e erros. | 4,75 | 4,00 | 3,71 | 3,71 |
| 22. Regista todos os erros/falhas. | 4,75 | 2,00 | 4,71 | 4,57 |
| 37. Conversa acerca das minhas aprendizagens. | 4,50 | 4,20 | 4,71 | 3,71 |
| 41. É determinado. | 5,00 | 4,40 | 4,86 | 4,43 |
| 44. É obstinado pela qualidade dos trabalhos desenvolvidos. | 4,75 | 4,20 | 4,57 | 3,57 |
| 55. É exigente. | 5,00 | 4,40 | 4,57 | 3,14 |
| 58. Define claramente os objetivos. | 4,50 | 4,40 | 4,71 | 3,86 |
| 62. É autoritário. | 2,75 | 4,20 | 3,86 | 2,57 |
| Total | 4,35 | 4,08 | 4,51 | 3,78 |

No que respeita às perceções dos inquiridos face ao desenvolvimento dos comportamentos de liderança transaccional, os resultados indicam, que no item “*Define claramente as regras de funcionamento do curso.*” a opinião de todos os formandos das turmas A e C é consensual, uma vez que, todos consideram que ambos os mediadores desenvolvem *sempre* esta postura. Por seu turno, no ponto de vista dos formandos das turmas B e D os seus mediadores assumem *muitas vezes* esta conduta.

Os formandos da turma A são consensuais quando consideram que o seu mediador “*É sempre determinado.*”. Neste comportamento, a opinião dos restantes inquiridos é também similar visto que consideram que os seus mediadores são *muitas vezes* ou *sempre* determinados.

No item “*É autoritário.*” os formandos da turma A assinalaram *raramente* pelo que podemos deduzir que este mediador adota comportamentos de conciliação e evita a imposição.

Salientamos ainda, que enquanto os formandos das turmas A, C e D consideram que os seus mediadores “*Registam sempre todos os erros/falhas.*” os formandos da turma B evidenciam que o seu mediador *raramente* o faz. A exigência é imputada aos mediadores das turmas A, B e C que são *muitas vezes* ou *sempre* exigentes. Já os formandos da turma D consideram que o seu mediador é exigente *às vezes*.

Os resultados apresentados na Tabela 12, demonstram que os formandos da turma A, consideram que o seu mediador desenvolve comportamentos de liderança transaccional *muitas vezes* ou *sempre*.

Podemos também afirmar que o mediador da turma C é apontado como aquele que desenvolve *mais frequentemente* comportamentos característicos de liderança transaccional. Seguem-se-lhe os mediadores das turmas A e B, respetivamente com os valores mais elevados. Por último, o mediador da turma D é considerado o que adota um estilo de liderança menos transaccional.

Na Tabela 13 apresentamos os dados referentes à perceção que os inquiridos possuem face ao desenvolvimento de comportamentos de liderança do estilo *laissez-faire* por parte dos seus mediadores.

Tabela 13 - Percepção dos formandos face às atitudes de liderança *laissez-faire* dos seus mediadores (média)

| Atitudes do mediador pessoal e social | Líder/Turma | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | A | B | C | D |
| 7. Ausenta-se sempre que preciso dele/dela. | 2,00 | 3,20 | 3,14 | 3,29 |
| 10. Demite-se de tomar decisões. | 2,00 | 1,60 | 2,86 | 1,71 |
| 16. Age unicamente quando os problemas sucedem. | 3,75 | 4,40 | 3,14 | 3,43 |
| 20. Pretende que faça apenas o trabalho proposto. | 2,75 | 4,20 | 3,86 | 2,86 |
| 21. Evita responder a questões pertinentes. | 4,00 | 2,80 | 2,57 | 2,57 |
| 26. Desvaloriza os meus problemas e dificuldades. | 4,75 | 4,00 | 4,86 | 4,00 |
| 32. Evita orientar e apoiar os alunos. | 2,25 | 1,60 | 1,57 | 1,57 |
| 36. Distancia-se perante um conflito. | 2,25 | 1,80 | 1,43 | 1,14 |
| 64. Nunca toma decisões. | 2,00 | 1,80 | 2,00 | 1,43 |
| 65. É passivo. | 1,00 | 1,60 | 1,57 | 2,43 |
| Total | 2,64 | 2,85 | 2,73 | 2,56 |

No que concerne às percepções que os inquiridos têm sobre o desenvolvimento de características análogas a um líder *laissez-faire* observamos na Tabela 13 que os mediadores das turmas B e C pretendem que os formandos realizem apenas o trabalho proposto atitude que se verifica *muitas vezes*. Ao contrário, os formandos das turmas A e D consideram que os seus mediadores adotam *às vezes* este comportamento.

Quanto à desvalorização dos seus problemas e dificuldades os formandos consideram que esta conduta por parte dos mediadores ocorre *muitas vezes*.

Apesar das opiniões distintas registadas em alguns dos itens, na globalidade todos os mediadores adotam ocasionalmente comportamentos característicos da liderança *laissez-faire*.

Tabela 14 – Reconhecimento do papel do mediador enquanto líder (média)

| Atitudes do mediador pessoal e social | Líder/Turma | | | |
|---------------------------------------|-------------|------|------|------|
| | A | B | C | D |
| 57. É líder. | 4,75 | 4,60 | 4,29 | 3,71 |

Os dados apresentados na Tabela 14 revelam-nos que os formandos das turmas A e B consideram que os mediadores são *sempre* líderes. Por seu turno, as turmas C e D consideram que os seus mediadores são *muitas vezes* líderes.

Tabela 15 – Competências do mediador pessoal e social

| Competências do mediador pessoal e social | Líder/Turma | | | |
|---|-------------|------|------|------|
| | A | B | C | D |
| 68. Colabora no processo de recrutamento. | 4,75 | 4,20 | 4,14 | 4,00 |
| 69. Efetua o acompanhamento e orientação. | 4,50 | 4,20 | 4,86 | 4,00 |
| 70. Dinamiza os percursos escolares individuais. | 4,75 | 4,60 | 4,86 | 4,00 |
| 71. Trabalha conjuntamente com os outros professores. | 5,00 | 4,60 | 4,43 | 3,71 |
| Total | 4,75 | 4,40 | 4,57 | 3,92 |

(adaptado da Portaria n.º 74/2011/M)

A Tabela 15 apresenta a opinião dos formandos relativamente ao desenvolvimento das competências do mediador pessoal e social previstas legalmente na Portaria n.º 74/2011/M.

Enquanto os formandos das turmas A e C consideram que os mediadores desenvolvem *sempre* as competências legisladas, nas turmas B e D os alunos consideram que estas competências são desenvolvidas *muitas vezes*.

Evidenciamos também que todos os formandos da turma A consideram que o mediador trabalha *sempre* em conjunto com os outros professores pelo que depreendemos que aquele valoriza o trabalho de equipa com os seus pares.

Na Tabela 16 registamos a forma como os formandos percecionam o papel do mediador, bem como as justificações apresentadas face à importância que lhe atribuem. Contudo, ressalva-se que apesar de considerarem unanimemente que o mediador tem um papel *importante* nem todos justificaram as suas respostas. Nesta ausência encontram-se os motivos de quatro formandos; dois que indicaram que o papel do mediador é muito importante e outros que o consideram importante.

Tabela 16 – Importância do papel do mediador

| Papel do mediador | f | % | Turma | Justificação |
|--------------------------|----------|----------|--------------|---|
| Muito importante | 19 | 82,6 | A | «Porque proporciona e facilita o contato, a discussão criativa, entre os alunos e professores» (I1) «Por nosso bem» (I2) «Ela esclarece-nos das nossas dúvidas» (I3) «Porque é boa pessoa e <i>exelente</i> professora junto com todos os outros colegas» (I4) |
| | | | B | «Porque ela é boa professora e lida bem com os alunos» (I6) «Porque ela nos insina e nos ouve» (I7) Não justificou. (I8) (I9) |
| | | | C | «É muito importante porque nos motiva e apoia no nosso dia-a-dia» (I10) «porque tem ligação a escola, trata da documentação/informação [entre] a escola e o estabelecimento» (I11) «[porque é a] ligação entre a escola e o estabelecimento» (I12) «Porque danos muitos conselhos e fala muito com os alunos [por] boas causas.» (I13) «[o mediador] é importante porque [incentiva] sempre os alunos» (I14) «é muito importante [porque] ajuda-nos e motiva-nos a ter um futuro melhor» (I15) «porque nos motiva em vários sentidos» (I16) |
| | | | D | «Porque ajuda-nos a ser melhores cidadãos» (I17) «é quem trata das inscrições e [justificação] de faltas» (I18) «[porque] dá-nos condições de adquirir uma boa reinserção social» (I21) «resolve as nossas situações» (I23) |
| Importante | 4 | 17,4 | B | Não justificou. (I5) |
| | | | D | Não justificou. (22) «porque sem [o mediador] o curso pode ser confuso» (I19) «[ajuda-nos na] nossa reinserção [na] sociedade» (I20) |
| Pouco importante | 0 | 0 | ---- | ----- |
| Sem importância | 0 | 0 | ---- | ----- |

A análise da Tabela 16 possibilitou-nos aferir que das quatro opções de resposta quanto à importância do papel do mediador – *muito importante, importante, com alguma importância e sem importância* – o universo dos inquiridos assinalou apenas duas opções: *muito importante* e *importante*. Assim sendo, o universo dos inquiridos considera *importante* o papel desenvolvido pelo mediador, conferindo-lhe, contudo, graus diferentes de importância. Salientamos que a maioria dos formandos (82,6%) consideram que o papel desenvolvido pelos mediadores é *muito importante* e justificaram a sua escolha enumerando aspetos pessoais, profissionais e relacionais dos mediadores pessoais e sociais. Nos aspetos pessoais destacam-se expressões tais como “Porque é boa pessoa e *exelente* professora junto com todos os outros colegas” (I4) e “Porque ela é boa professora e lida bem com os alunos” (I6). Consideram que o papel do mediador é também *muito importante*, pelo facto de este ser o elo de ligação entre os formandos, a escola associada e o estabelecimento prisional, como se pode verificar nas suas afirmações: “porque tem ligação a escola, trata da documentação/informação [entre] a escola e o estabelecimento” (I11), “[porque é a] ligação entre a escola e o estabelecimento” (I12). Nos aspetos profissionais dos mediadores salientam: “é quem trata das inscrições e [justificação] de faltas” (I18), “resolve as nossas situações” (I23). Aferimos igualmente que os inquiridos justificaram a importância do papel do mediador enunciando aspetos relacionais e evidenciando atitudes motivacionais e de incentivo, como podemos aferir nas seguintes expressões “[o mediador] é importante porque [incentiva] sempre os alunos” (I14), “é muito importante [porque] ajuda-nos e motiva-nos a ter um futuro melhor” (I15), “porque nos motiva em vários sentidos” (I16). Sublinhamos ainda, que dois formandos destacaram a importância do mediador enfatizando o contributo daquele para a sua reinserção social. Para o formando I21 o papel do mediador é muito importante “[porque] dá-nos condições de adquirir ‘uma boa reinserção social’” expressão que o formando I20 corroborou afirmando “[ajuda-nos na] nossa reinserção [na] sociedade”. E por último, o inquirido I19 mencionou que “sem [o mediador] o curso pode ser confuso”, ou seja, considera-o o responsável pela organização do curso.

Salientamos, ainda, o facto das turmas A e C considerarem unanimemente que o mediador desempenha um papel *muito importante* tal como atestaram nas afirmações anteriores. Na turma B e D a maioria dos inquiridos partilham uma opinião semelhante considerando o seu papel *importante*.

Posto isto, foi possível concluir que, para a maioria dos inquiridos, o papel dos mediadores sociais é *muito importante*, já que, além de serem o elo de ligação entre os diversos

intervenientes do processo educativo motivam e auxiliam e os formandos na conquista de um futuro melhor.

A Tabela 17 apresenta as atitudes que os formandos reportam a cada mediador pessoal e social face ao processo de ensino/aprendizagem. De forma a simplificar a interpretação dos dados utilizámos cores distintas para identificar os diferentes líderes: Líder A (▲), Líder B (▲), Líder C (▲) e Líder D (▲).

Tabela 17 – Atitudes do mediador face ao processo ensino/aprendizagem

| Atitudes do mediador pessoal e social | Discordo Totalmente | Discordo | Não concordo /Nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|--|---------------------|----------|----------------------------|----------|------------------------------------|
| 1. Aconselhou-me a voltar a estudar. | ▲▲▲▲▲▲ | ▲ | ▲ | ▲▲▲▲▲▲ | ▲▲▲▲▲▲ ▲▲▲▲▲▲ ▲ |
| 2. Motiva-me para permanecer no curso. | ▲ | | ▲▲▲▲ | ▲▲▲▲▲▲ | ▲▲▲▲▲▲ ▲▲▲▲▲▲ ▲▲▲▲ |
| 3. Preocupa-se com os resultados escolares. | | ▲▲ | | ▲▲▲▲▲▲ | ▲▲▲▲▲▲ ▲▲▲▲▲▲ ▲▲▲▲▲▲ ▲ |
| 4. Promove atitudes e comportamentos favoráveis ao processo de aprendizagem. | | ▲▲ | ▲ | ▲▲▲▲▲▲ | ▲▲▲▲▲▲ ▲▲▲▲▲▲ ▲▲▲▲▲▲ |
| 5. Destaca a importância da aprendizagem ao longo da vida. | ▲ | ▲ | ▲▲ | ▲▲▲▲▲▲ | ▲▲▲▲▲▲ ▲▲▲▲▲▲ ▲▲▲▲▲▲ ▲▲▲▲ |
| 6. Modificou a minha visão sobre a escola. | ▲ | ▲ | ▲▲▲▲ | ▲▲▲▲▲▲ | ▲▲▲▲▲▲ ▲▲▲▲▲▲ ▲▲▲▲▲▲ ▲▲▲▲ |

Legenda: ▲ Líder da turma A ▲ Líder da turma B ▲ Líder da turma C ▲ Líder da turma D

No sentido de compreendermos as atitudes dos mediadores face ao processo ensino/aprendizagem, apresentámos aos formandos algumas afirmações, solicitando-lhes para assinalarem com que frequência as mesmas se verificavam, de modo a aferirmos a atuação dos primeiros.

Com base nos dados apresentados na Tabela 17 depreende-se que todos os formandos da turma A **concordam totalmente** com as afirmações de que o mediador da turma “*Preocupa-se com os resultados escolares.*” e “*Promove atitudes e comportamentos favoráveis ao processo de aprendizagem.*”. Nos itens “*Motiva-me para permanecer no curso.*” e “*Modificou a minha visão sobre a escola.*” um inquirido **concorda** que o mediador desenvolveu estas competências e os restantes **concordam totalmente**. Em relação à afirmação “*Motiva-me para permanecer no curso.*” constatamos que a maioria dos inquiridos **concorda totalmente** com este facto embora se registre uma opinião neutra com a opção **não concordo/nem discordo**. No item “*Aconselhou-me a voltar a estudar.*” metade dos formandos indicaram que o mediador não teve nenhuma influência neste processo.

A maioria dos formandos da turma B **concordam totalmente** com as afirmações constantes da Tabela 17 e dois formandos limitaram-se a concordar. Na afirmação de que o mediador “*Modificou a minha visão sobre a escola.*” um formando assinalou **não concordo/nem discordo**, enquanto que os restantes formandos **concordam totalmente** com esta ilação.

À semelhança da turma anterior, constatamos que a maioria dos formandos da turma C **concordam totalmente** com a generalidade das afirmações e que alguns assinalaram apenas a opção **concordo**. A afirmação “*Modificou a minha visão sobre a escola.*” foi negada por um formando da turma que **discorda totalmente**.

Enquanto que nas turmas A, B e C a maioria dos formandos partilham maioritariamente de opiniões idênticas relativamente às atitudes dos respetivos mediadores face ao processo ensino/aprendizagem, na turma D as opiniões são díspares. Sendo assim, a ausência de respostas consensuais não nos permite percecionar as atitudes adotadas pelo mediador visto que as opiniões dos formandos variam entre **discordo totalmente** e **concordo totalmente**.

Quanto à questão que indaga se os formandos já pretenderam desistir do curso que estão a frequentar, 69,6% dos inquiridos responderam negativamente enquanto que 30,4% já ponderaram desistir do curso.

Tabela 18 – Desistência escolar

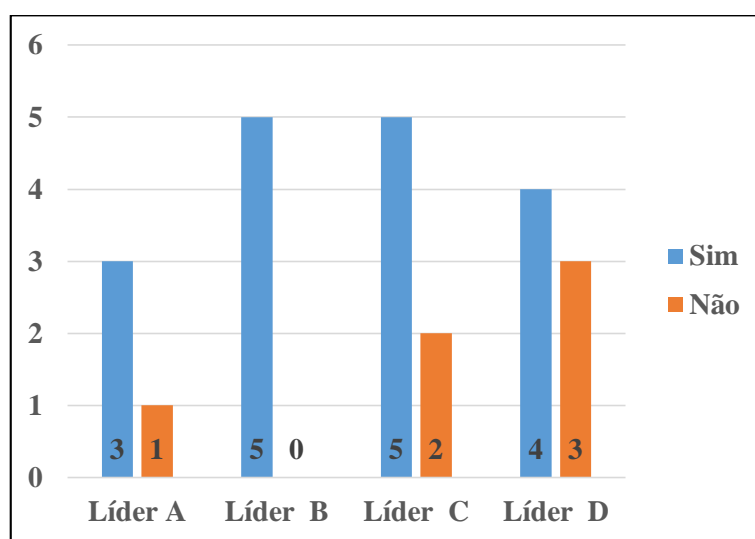
| Atitude dos formandos | f | % | Turma | Justificação |
|------------------------------|----------|----------|--------------|---|
| Ponderou desistir | 7 | 30,4 | A | ----- |
| | | | B | «problemas pessoais, algum desânimo» (I9) |
| | | | C | «estava a passar problemas pessoais» (I13) «por motivos pessoais» (I15) «por motivos emocionais e pessoais» (I16) |
| | | | D | «[estava] cansado de estar preso, sem paciência, não conseguir ficar focado nas aulas, com ansiedade [e] problemas familiares» (I18) Não justificou. (I21) (I22) |
| Não ponderou desistir | 16 | 69,6 | A | «porque na escola aprende-se sempre qualquer coisa a mais» (I1) «eu quero aprender» (I2) «gosto muito do curso e de aprender mais» (I3) «porque quero continuar os estudos até onde [for] possível» (I4) |
| | | | B | «vou tentar fazer o que não fiz quando era mais novo» (I5) «porque gosto» (I6) «porque é muito importante» (I7) Não justificou. (I8) |
| | | | C | «porque os estudos são muito importantes para o meu futuro» (I10) «é uma forma de ocupar o meu tempo» (I11) (I12) «porque quero ter mais habilitações escolares» (I14) |
| | | | D | «porque quero aprender mais» (I17) «[adquirir] a escolaridade obrigatória» (I19) «porque acho que é importante para mim» (I20) «quero recuperar o tempo perdido» (I23) |

Todos os formandos que já equacionaram desistir alegaram que esta situação ocorreu devido a problemas de ordem pessoal. Além deste motivo, o formando I18 justificou essa decisão alegando que “[estava] cansado de estar preso, sem paciência, não conseguir ficar focado nas aulas [e] com ansiedade”. Os alunos que não ponderaram desistir do curso - I1, I2, I3 e I17 - justificaram esta atitude com o facto de pretenderem adquirir novos conhecimentos. Os formandos I4, I14 e I19, apesar de não enfatizarem o conhecimento não consideraram

desistir do curso pois pretendiam concluir o ciclo de estudos tal como atestam as suas expressões: “porque quero continuar os estudos até onde [for] possível” (I4), “porque quero ter mais habilitações escolares” (I14), “[adquirir] a escolaridade obrigatória” (I19). Os restantes formandos consideraram útil o aproveitamento do tempo da reclusão para se instruírem e salientaram a importância dos estudos no mundo atual. Curiosamente aferimos que o formando I6 manifestou agrado em frequentar as aulas referindo “porque gosto”.

Atualmente, a maioria dos formandos não equaciona desistir do curso que frequenta. Destacamos que valorizam os estudos, pretendem prosseguir-los e desenvolver novas aprendizagens.

Gráfico 5 - Influência do mediador pessoal e social na prossecução dos estudos



Perante os resultados apresentados no Gráfico 5 podemos conferir que 17 formandos (74%) afirmam que os mediadores pessoais e sociais exercem influência na prossecução dos seus estudos e apenas seis (26%) não lhes atribuem qualquer influência neste processo.

4.3. Os mediadores pessoais e sociais

Os inquéritos por questionário aplicados aos mediadores pessoais e sociais permitiram-nos comparar a auto percepção que os mesmos têm da sua liderança com a perspetiva que os formandos têm acerca deles.

De modo a garantir o anonimato dos mediadores, serão identificados pela letra L (líder), seguindo-se a designação da respetiva turma de mediação (A, B, C ou D). Nas tabelas utilizámos cores distintas para identificar os diferentes líderes de forma a simplificar a interpretação dos dados: Líder A (▲), Líder B (▲), Líder C (▲) e Líder D (▲).

O LA tem 33 anos e possui uma Licenciatura em ensino de Química e um Mestrado na área das Ciências da Educação - Especialização em Informática Educacional. Desempenha funções de docência há 10 anos nas áreas de Físico-Química no 3.º Ciclo e no Ensino Secundário, na disciplina de TIC no 3.º Ciclo, nos Cursos EFA B2 e B3 e Secundário. Referiu que lecionou sempre em escolas públicas a disciplina de TIC.

A nível de experiência profissional, no estabelecimento de ensino onde lecionou anteriormente, desempenhou os seguintes cargos: coordenador do *Programa Eco-Escolas*, coordenador do *Projeto Parlamento Jovem Regional* e mediador do *Projeto Prevenção Rodoviária*. No que concerne ao seu percurso enquanto mediador pessoal e social foi mediador no biénio 2011-2013.

Iniciou as suas funções no estabelecimento prisional no ano letivo 2014/2015 desempenhando funções de docência no *Projeto de Informática* e de formador no Curso EFA Secundário na área de STC. No ano letivo 2015/2016 foi nomeado para desempenhar o cargo de mediador pessoal e social de uma turma do curso EFA Nível Básico.

Além deste cargo, exerce funções de formador nas áreas de STC (Curso EFA Secundário); TIC (Curso EFA Básico - 3.º Ciclo) e AA (Curso EFA Básico - 2.º Ciclo). Integra igualmente a equipa responsável pelo *Projeto Eco-Escolas* e é um dos responsáveis pelo *Boletim Informativo da Escola* do estabelecimento prisional.

O LB tem 36 anos e como habilitações académicas possui uma Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas – variante de Estudos Portugueses e efetuou profissionalização docente. Exerce funções de docência há 12 anos na área de Língua Portuguesa. Apesar de ter formação para lecionar no 3.º Ciclo e no Ensino Secundário, no início da carreira,

começou por lecionar ao 2º Ciclo do Ensino Básico as disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal. Durante este período, e por ter sido colocado num estabelecimento de ensino distante da sua residência, optou por desempenhar funções numa biblioteca municipal durante um ano letivo. Desempenhou sempre a sua atividade enquanto docente em escolas públicas.

Exerce funções no estabelecimento prisional desde o ano letivo 2012/2013 lecionando os Cursos EFA B2 e B3. No ano letivo 2013/2014, aquando do início dos Cursos EFA Nível Secundário, começou a ministrar as áreas de competências-chave de CP e CLC. No ano letivo 2014/2015 foi-lhe atribuído o cargo de mediador pessoal e social, que exerce até à atualidade.

Além das funções mencionadas é um dos formadores responsáveis pelo *Boletim Informativo da Escola* do estabelecimento prisional.

O entrevistado LC tem 40 anos e no que se refere às habilitações académicas possui uma Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas – Variante de Estudos Portugueses e Ingleses. Antes de lecionar, desempenhou a função de revisor de imprensa de um jornal local. Após a profissionalização docente, na área da sua licenciatura, iniciou funções de docente no ano letivo 2002/2003 em escolas públicas ministrando as seguintes disciplinas: LCP, LCI, CE, AA, Área de Projeto, Estudo Acompanhado, Formação Cívica, Ciências Sociais e Formação Cívica.

A docência no estabelecimento prisional iniciou-se em 2005 enquanto professor do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico cujo funcionamento decorria por unidades capitalizáveis. Findos estes cursos, o LC continuou a lecionar no estabelecimento prisional enquanto formador das unidades de competências-chave de CE, LP e LC nos Cursos EFA B2 e B3.

Exerce o cargo de mediador desde a implementação dos Cursos EFA naquela instituição, no ano letivo 2010/2011. É simultaneamente formador e Coordenador do *Programa Clube Europeu*.

Relativamente ao último entrevistado, LD tem 34 anos e possui uma Licenciatura em Engenharia Informática. A nível de experiência profissional referiu que paralelamente aos estudos trabalhava numa loja de informática. Exerce funções de docente desde o ano letivo 2009/2010, no 2.º e 3.º Ciclos de escolaridade, sempre em escolas públicas. Leciona no

estabelecimento prisional a disciplina de TIC em turmas regulares, bem como em turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA) do 5.º ao 9.º ano de escolaridade.

Leciona Cursos EFA desde o ano letivo 2013/2104 e exerceu funções de Diretor de Turma e formador nos Cursos EFA no estabelecimento prisional, desde 2012, em simultâneo com funções de docência na escola pública associada a este estabelecimento. Ministra a área de competência-chave de TIC aos Cursos EFA B2 e B3 em ambos os locais. Enquanto mediador pessoal e social é o primeiro ano letivo que possui este cargo.

4.3.1. Resultados dos inquéritos aos mediadores pessoais e sociais

O inquérito por questionário aplicado aos mediadores é composto unicamente por uma parte com três questões idênticas às do inquérito por questionário aplicados aos formandos, visto que pretendíamos comparar as respostas dos formandos com as dos mediadores.

4.3.1.1. Auto perceção da liderança dos mediadores pessoais e sociais

No sentido de identificar de que forma os mediadores auto percecionam a sua liderança elaboramos um conjunto de 71 itens descritivos característicos de comportamentos típicos da liderança transformacional, transacional e *laissez-faire*. Pretendemos, com a resposta a estes itens, averiguar com que frequência os mediadores os efetivam para que posteriormente fosse possível compará-los com os dados obtidos nos inquéritos por questionário aplicados aos formandos.

À semelhança do inquérito aplicado aos formandos procedemos à análise de confiabilidade através do valor do *Alpha de Cronbach*, de modo a determinar a existência de consistência interna das variáveis.

O resultado obtido remete para uma consistência interna admissível, uma vez que os valores do *Alpha de Cronbach* foram superiores a 0,6. Na globalidade dos itens a sua consistência foi **boa** ($\alpha=0,872$).

Tabela 19 – Auto percepção dos mediadores pessoais e sociais relativamente às atitudes de liderança transformacional

| Atitudes do mediador pessoal e social | Nunca | Raramente | Às vezes | Muitas vezes | Sempre |
|--|-------|-----------|----------|--------------|------------|
| 1. Motivo os formandos. | | | ▲ ▲ | ▲ ▲ | |
| 5. Aumento as suas ambições em obterem sucesso escolar. | | | ▲ | ▲ | ▲ ▲ |
| 8. Respondo sempre às questões honestamente. | | | | | ▲ ▲ ▲ ▲ |
| 11. Pesquiso diferentes perspetivas na resolução de um problema. | | | ▲ | ▲ ▲ ▲ | |
| 12. Facilito a integração. | | | | ▲ ▲ | ▲ ▲ |
| 13. Fomento um ambiente de empatia e confiança. | | | | ▲ ▲ | ▲ ▲ |
| 15. Promovo atividades e projetos diversificados. | | | | ▲ ▲ ▲ | ▲ |
| 19. Incentivo os formandos a melhorar. | | | | ▲ ▲ | ▲ ▲ |
| 23. Sugiro novas formas de concluir as tarefas. | | | ▲ ▲ | ▲ ▲ | |
| 24. Sou um exemplo. | | | ▲ | ▲ ▲ | ▲ |
| 25. Promovo um ambiente positivo. | | | | | ▲ ▲ ▲ ▲ |
| 27. Revelo otimismo e confiança na execução das tarefas propostas. | | | | ▲ ▲ | ▲ ▲ |
| 28. Incentivo a realização de tarefas além do que é proposto. | | | | ▲ ▲ ▲ ▲ | |
| 29. Confio nas competências e sentido de responsabilidade dos formandos. | | | ▲ | ▲ ▲ | ▲ |
| 30. Demonstro entusiasmo nos nossos projetos/atividades. | | | | ▲ ▲ | ▲ ▲ |
| 31. Auxilia os formandos quando há conflitos. | | | ▲ | ▲ ▲ | ▲ |
| 33. Cumpro as promessas e compromissos que assume. | | | | ▲ | ▲ ▲ ▲ |
| 34. Tenho uma visão motivadora do futuro. | | | | ▲ | ▲ ▲ ▲ |
| 35. Trata os formandos com dignidade e respeito. | | | | | ▲ ▲ ▲ ▲ |
| 38. Revelo orgulho nos alunos. | | | | ▲ ▲ ▲ ▲ | |
| 39. Promovo as relações interpessoais. | | | | | ▲ ▲ ▲ ▲ |
| 40. Sou comunicador. | | | | ▲ | ▲ ▲ ▲ |
| 42. Sou participativo. | | | | ▲ | ▲ ▲ ▲ |
| 43. Partilho ideias e inspirações. | | | | ▲ ▲ ▲ | ▲ |
| 45. Sou ambicioso. | | | ▲ | ▲ ▲ ▲ | |
| 46. Estimulo os formandos a vencer as suas dificuldades. | | | | ▲ | ▲ ▲ ▲ |
| 47. Sou atencioso. | | | | ▲ ▲ ▲ | ▲ |

| | | | | | | | |
|--|--|--|-----|--|-----|-----|-----|
| 48. Sou autoconfiante. | | | | | ▲ ▲ | ▲ ▲ | |
| 49. Promovo a mudança. | | | | | ▲ ▲ | ▲ ▲ | ▲ |
| 50. Valorizo os formandos e as suas emoções. | | | | | ▲ ▲ | ▲ ▲ | ▲ ▲ |
| 51. Sou sociável. | | | | | ▲ | | ▲ ▲ |
| 52. Sou criativo. | | | ▲ | | ▲ ▲ | ▲ | |
| 53. Sou colaborador. | | | | | | | ▲ ▲ |
| 54. Sou persistente. | | | | | ▲ ▲ | ▲ ▲ | ▲ ▲ |
| 56. Sou compreensivo. | | | | | ▲ | | ▲ ▲ |
| 59. Possuo uma visão a longo prazo. | | | | | ▲ ▲ | ▲ | ▲ |
| 60. Sou inspirador. | | | ▲ ▲ | | ▲ ▲ | ▲ ▲ | |
| 61. Sou motivador. | | | | | ▲ ▲ | ▲ ▲ | |
| 63. Sou flexível. | | | ▲ | | ▲ ▲ | ▲ ▲ | ▲ |
| 66. Promovo a autoestima dos formandos. | | | | | ▲ ▲ | ▲ | ▲ ▲ |
| 67. Proporciono momentos de diálogo. | | | ▲ | | ▲ | | ▲ ▲ |

Legenda: ▲ Líder da turma A ▲ Líder da turma B ▲ Líder da turma C ▲ Líder da turma D

Na Tabela 19 verificamos a frequência com que os mediadores consideram que desenvolvem os comportamentos característicos de liderança transformacional. Através dos dados apresentados, constatamos que, nas atitudes “*Respondo sempre às questões honestamente.*”, “*Promovo um ambiente positivo.*”, “*Trato os formandos com dignidade e respeito.*”, “*Sou autoconfiante.*”, “*Promovo relações interpessoais.*” e “*Sou colaborador.*”, a totalidade dos inquiridos foram unânimes respondendo que adotam **sempre** estas condutas. Os mediadores são igualmente unânimes em considerar que adotam as seguintes atitudes **muitas vezes**: “*Incentivo a realização de tarefas além do que é proposto.*”, “*Confio nas competências e sentido de responsabilidade dos formandos.*”, “*Auxilio os formandos na resolução de conflitos.*”, “*Revelo orgulho nos formandos.*”, “*Sou motivador.*” e “*Sou flexível.*”.

Nas restantes atitudes os mediadores posicionaram-se entre as opções **às vezes**, **muitas vezes** e **sempre**. As opções **nunca** e **raramente** não foram selecionadas pelos mesmos.

Na Tabela 20 apuramos a frequência com que os mediadores consideram que desenvolvem os comportamentos característicos de liderança transaccional.

Tabela 20 – Auto percepção dos mediadores pessoais e sociais relativamente às atitudes de liderança transacional

| Atitudes do mediador pessoal e social | Nunca | Raramente | Às vezes | Muitas vezes | Sempre |
|---|-------|-----------|----------|--------------|---------|
| 2. Recompensar-os/elogiar-os quando fazem as coisas certas. | | ▲ | ▲ | ▲ | ▲ |
| 3. Corrijo-os sempre que erram. | | | | ▲ | ▲ ▲ ▲ |
| 4. Preocupo-me com as aprendizagens. | | | | ▲ ▲ ▲ | ▲ |
| 6. Dou-lhes apoio em troca de esforços. | | ▲ ▲ | | ▲ ▲ | |
| 9. Esclareço as regras e o que devem ser capazes de cumprir. | | | | | ▲ ▲ ▲ ▲ |
| 14. Distribuo tarefas de forma idêntica. | | | | ▲ ▲ ▲ | ▲ |
| 17. Defino claramente as regras de funcionamento do curso. | | | | | ▲ ▲ ▲ ▲ |
| 18. Centro a minha atenção nas irregularidades e erros. | | ▲ | ▲ ▲ | ▲ | |
| 22. Registo todos os erros/falhas. | ▲ | ▲ ▲ | ▲ | | |
| 37. Conversa acerca das aprendizagens. | | | | ▲ ▲ | ▲ ▲ |
| 41. Sou determinado. | | | | ▲ ▲ | ▲ ▲ |
| 44. Sou obstinado pela qualidade dos trabalhos desenvolvidos. | | | ▲ ▲ | ▲ | ▲ |
| 55. Sou exigente. | | | | ▲ ▲ | ▲ ▲ |
| 58. Defino claramente os objetivos. | | | | ▲ ▲ ▲ | ▲ |
| 62. Sou autoritário. | | ▲ | ▲ ▲ ▲ | | |

Legenda: ▲ Líder da turma A ▲ Líder da turma B ▲ Líder da turma C ▲ Líder da turma D

Todos os mediadores consideram que esclarecem **sempre** as regras e o que os formandos devem cumprir e que as definem claramente face ao funcionamento do curso. Os mediadores das turmas A, B e D afirmam que se preocupam **muitas vezes** com as aprendizagens e que **muitas vezes** definem claramente os objetivos. Ao invés, o mediador da turma C que considera adota **sempre** estes comportamentos.

Não se verifica consenso nas respostas dos mediadores que, contudo, assumem que adotam **por vezes** comportamentos característicos da liderança transacional.

Tabela 21 – Auto percepção dos mediadores pessoais e sociais relativamente às atitudes de liderança *laissez-faire*

| Atitudes do mediador pessoal e social | Nunca | Raramente | Às vezes | Muitas vezes | Sempre |
|---|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| 7. Estou ausente quando os formandos precisam de mim. | | ▲ ▲ | | ▲ ▲ | |
| 10. Evito tomar decisões. | ▲ | ▲ ▲ ▲ | | | |
| 16. Atuo unicamente quando os problemas sucedem. | | ▲ ▲ | ▲ ▲ | | |
| 20. Pretendo que façam apenas o trabalho proposto. | | ▲ | ▲ ▲ | ▲ | |
| 21. Evito responder a questões pertinentes. | ▲ ▲ | ▲ | | ▲ | |
| 26. Desvalorizo os meus problemas e dificuldades. | ▲ ▲ | | ▲ | ▲ | |
| 32. Evito orientar e apoiar os formandos. | ▲ ▲ | ▲ | | ▲ | |
| 36. Distancio-me perante um conflito. | | ▲ ▲ | ▲ | ▲ | |
| 64. Nunca tomo decisões. | ▲ ▲ | ▲ ▲ | | | |
| 65. Sou passivo. | ▲ | | ▲ ▲ ▲ | | |

Legenda: ▲ Líder da turma A ▲ Líder da turma B ▲ Líder da turma C ▲ Líder da turma D

Os dados ostentados na Tabela 21 demonstram que o mediador da turma A *raramente* ou *nunca* adota comportamentos característicos da liderança *laissez-faire*. Por seu turno, o mediador da turma B considera que desenvolve *raramente* ou *às vezes* estes comportamentos. Os mediadores das turmas C e D utilizaram uma escala de frequência desde o *nunca* até *muitas vezes*. Deste modo, o mediador da turma C sobressai neste quadro, apresentando-se como aquele que adota com maior frequência os comportamentos da liderança *laissez-faire*.

Na Tabela 22 retratamos a auto percepção dos mediadores face ao entendimento que possuem do seu cargo, no sentido de apurarmos se se consideram líderes.

Tabela 22 – Percepção do mediador enquanto líder

| Atitudes do mediador pessoal e social | Nunca | Raramente | Às vezes | Muitas vezes | Sempre |
|---------------------------------------|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| 57. Sou líder. | | | ▲ ▲ | ▲ ▲ | |

Legenda: ▲ Líder da turma A ▲ Líder da turma B ▲ Líder da turma C ▲ Líder da turma D

No que concerne à percepção do papel de mediador enquanto líder, metade dos inquiridos, reconhece-o como tal, indicando a opção *às vezes* enquanto os restantes assumem que o seu papel é *muitas vezes* o de um líder.

A Tabela 23 contempla afirmações que adaptámos das competências legais do mediador e indica ainda, em que medida os inquiridos as desenvolvem.

Tabela 23 – Competências legais do mediador pessoal e social

| Atitudes do mediador pessoal e social | Nunca | Raramente | Às vezes | Muitas vezes | Sempre |
|---|-------|-----------|----------|--------------|--------|
| 68. Colaboro no processo de recrutamento. | | | ▲ ▲ | ▲ | ▲ |
| 69. Efetuo o acompanhamento e orientação. | | | ▲ | ▲ ▲ | ▲ |
| 70. Dinamizo os percursos escolares individuais. | | | ▲ | ▲ ▲ ▲ | |
| 71. Trabalho conjuntamente com a equipa técnico-pedagógica. | | | | ▲ | ▲ ▲ ▲ |

(adaptado da Portaria n.º 74/2011/M)

Legenda: ▲ Líder da turma A ▲ Líder da turma B ▲ Líder da turma C ▲ Líder da turma D

Os mediadores destacam o trabalho colaborativo pois assinalaram que trabalham *sempre* em conjunto com a equipa técnico-pedagógica.

Destacamos ainda que a maioria dos mediadores afirmam que dinamizam *muitas vezes* os percursos escolares individuais dos seus formandos.

Na generalidade das competências legisladas todos os mediadores afirmam que as desenvolvem embora o grau de frequência da sua operacionalização seja distinto.

No que concerne à auto percepção dos mediadores relativamente à importância do seu papel podemos verificar na Tabela 24 que todos são unânimes nesta consideração. No entanto, cada mediador alude a um motivo diferente para justificar esta importância, ou seja, destacam funções de *orientação*, *motivação*, *ligação*, *administração* e ainda funções relacionadas com o desenvolvimento de competências dos formandos.

Tabela 24 – Importância do papel do mediador

| Papel do mediador | f | % | Justificação |
|-------------------|---|-----|---|
| Importante | 4 | 100 | «é importante para orientar e motivar os formandos» (LA) «considero um papel importante na ligação entre os alunos e os restantes formadores da turma» (LB) «é importante para os procedimentos secretariais» (LC) «tem um papel importante no desenvolvimento de competências dos formandos» (LD) |

No sentido de compreendermos de que forma os mediadores auto percecionam as suas atitudes face ao processo de ensino/aprendizagem, solicitámos que assinalassem as afirmações apresentadas numa escala de frequência entre *discordo totalmente* e *concordo totalmente*.

No sentido de caracterizar as atitudes dos mediadores colocámos também algumas questões, de forma a compreendermos a sua atuação desde o ingresso dos formandos no curso até à sua conclusão.

Tabela 25 – Auto percepção das atitudes dos mediadores face ao seu papel

no processo de ensino/aprendizagem

| Atitudes dos mediadores pessoais e sociais | Níveis de concordância | | | | |
|--|------------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| | Discordo totalmente | Discordo | Não concordo/Nem discordo | Concordo | Concordo totalmente |
| 1. Aconselho os formandos a ingressarem no sistema educativo. | | | | | ▲ ▲ ▲ ▲ |
| 2. Motivo os formandos para permanecerem no curso. | | | | ▲ | ▲ ▲ ▲ |
| 3. Preocupo-me com os resultados escolares. | | | | ▲ ▲ | ▲ ▲ |
| 4. Promovo atitudes e comportamentos favoráveis ao processo de aprendizagem. | | | | ▲ | ▲ ▲ ▲ |
| 5. Destaco a importância da aprendizagem ao longo da vida. | | | | | ▲ ▲ ▲ ▲ |
| 6. Modifico a visão sobre a escola. | | | | ▲ ▲ ▲ | |

Legenda: ▲ Líder da turma A ▲ Líder da turma B ▲ Líder da turma C ▲ Líder da turma D

Com base nos dados apresentados na Tabela 25, aferimos que os mediadores são unânimes em assinalar que **concordam plenamente** que aconselham os formandos a ingressarem no sistema educativo e lhes destacam a importância da aprendizagem ao longo da vida. Os mediadores **concordam** que modificam a visão dos formandos sobre a escola. Relativamente aos itens “*Motivo os formandos para permanecerem no curso.*”, “*Preocupo-me com os resultados escolares*” e “*Promovo atitudes e comportamentos favoráveis ao processo de aprendizagem.*” a perspetiva dos mediadores varia entre **concordo** e **concordo plenamente**. Em suma, verificamos que os mediadores em termos globais consideram que desenvolvem atitudes que favorecem o processo de ensino/aprendizagem.

4.3.2. Resultado das entrevistas aos mediadores pessoais e sociais

As entrevistas permitiram-nos conhecer melhor os mediadores pessoais e sociais do estabelecimento em estudo, assim como complementar as informações obtidas através dos inquiridos. Após a sua transcrição, as entrevistas foram objeto de análise de conteúdo.

Os quatro entrevistados deste estudo exercem as funções de mediadores pessoais e sociais no estabelecimento prisional e têm idades compreendidas entre os 33 e os 40 anos.

As entrevistas de carácter individual decorreram entre os dias 1 e 3 de junho de 2016 no Arquivo e Biblioteca Pública Regional e todos os mediadores assinaram um termo de consentimento a permitir a sua gravação em áudio.

De modo a garantir o anonimato dos mediadores, ao longo do trabalho surgem identificados pela letra L (líder), seguindo-se a designação da respetiva turma de mediação (A, B, C ou D). Deste modo, temos LA, LB, LC e LD.

4.3.2.1. Auto percepção da mediação efetuada

Tal como demonstra a Tabela 26, na perspetiva dos mediadores, o conceito de mediação pessoal e social relaciona-se com aspetos relacionais e formais. Nos aspetos relacionais assinalaram atitudes associadas à **orientação**, **conciliação/mediação** e **interação**. No que concerne aos aspetos formais aludem às funções legais.

Tabela 26 – Conceção de mediação pessoal e social

| Mediação pessoal e social | Funções | Unidades Semânticas |
|----------------------------------|----------------------|--|
| Aspetos relacionais | Orientação | «consiste no acompanhamento e orientação do desenvolvimento pessoal e social» (LA) «apoiar, acompanhar e orientar (...) os formandos» (LD) |
| | Conciliação/mediação | «um intermédio entre aquilo que [os formandos] fazem entre a equipa pedagógica e [os formandos] e a escola.» (LA) «[consiste na] resolução de conflitos (...) entre os formadores, os alunos, a própria instituição» (LB) |
| | Interação | «proporcionar pontes que promovam a aproximação daqueles que não conseguem ou têm dificuldade em comunicar» (LD) «orientar (...) os formandos, pessoal e socialmente» (LD) |
| Aspetos formais | Legais | «acaba por ser um trabalho de secretariado, com muita papelada para preencher, desde as matrículas, certificados, diplomas, avaliações, pautas» (LC) |

Segundo os mediadores LA e LD o conceito de mediação correlaciona-se com funções de *orientação* como atestam as afirmações: “consiste no acompanhamento e orientação do desenvolvimento pessoal e social” (LA) e “apoiar, acompanhar e orientar (...) os formandos” (LD).

Para o LA o mediador é o elemento de ligação entre os intervenientes do processo educativo, opinião partilhada pelo LB que afirma que o cargo de mediador “[consiste na] resolução de conflitos (...) entre os formadores, os alunos, a própria instituição” (LB). Em termos de *interação*, apenas o mediador LD, menciona a vertente social de partilha e as relações humanas. Refere ainda que o mediador deve ser alguém que faculte as ferramentas de “aproximação daqueles que não conseguem ou têm dificuldade em comunicar” (LD). Para o LC a mediação pessoal e social pressupõe exclusivamente aspetos formais descurando a parte relacional. E sublinha que aquele cargo “acaba por ser um trabalho de secretariado, com muita papelada para preencher, desde as matrículas, certificados, diplomas, avaliações, pautas”.

Tabela 27 – Auto percepção do papel de mediador dos Cursos EFA

| Papel do Mediador Pessoal e Social | Unidades Semânticas |
|---|---|
| Orientação | «o acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica os formandos» (LA) «acompanha os alunos que orienta no seu papel enquanto formandos» (LB) «é quem coordena (...) a equipa pedagógica [e os] formandos» (LB) «[é] quem orienta o módulo Aprender com Autonomia.» (LB) «Desempenha um papel de orientação para a reflexividade» (LD) |
| Dinamização | «dinamizar a equipa a equipa pedagógica» (LA) |
| Mediação relacional | «promover a articulação entre os formadores os formandos, entre os formandos e a escola» (LA) «é [quem] faz a articulação entre a equipa pedagógica e os alunos» (LB) «[é] o elo entre os alunos e os professores» (LC) «dinamizar atividades com o grupo, em grupo ou individual ou em interdisciplinaridade» (LC) «desempenha um papel [no] desenvolvimento de competências do adulto» (LD) |
| Mediação formal | «[é quem] trata de todos os assuntos relacionados com a turma» (LC) «assume-se como uma figura transversal ao processo formativo» (LD) |

Na Tabela 27 observamos a perspetiva dos mediadores face ao seu papel. Consideram que o papel inerente a este cargo se relaciona com funções de *orientação*, *dinamização*, *mediação relacional* e *mediação formal*. Evocaram também três das funções dos mediadores pessoais e sociais explícitas na legislação que determina as suas competências.

Os mediadores são unânimes em considerar que o seu papel envolve *orientação* e *mediação relacional*. Na *orientação* destacam o acompanhamento dos formandos, assim como a coordenação da equipa pedagógica.

O LB referenciou essencialmente a *orientação* do módulo de AA como um dos papéis mais significativos dos mediadores.

Os mediadores evidenciam a *mediação relacional* que consideram um elo entre os diversos intervenientes dos Cursos EFA. O LC indicou que o mediador é responsável por “dinamizar atividades com o grupo, em grupo ou individual ou em interdisciplinaridade” e acrescentou que o mediador pessoal e social exerce funções semelhantes a um Diretor de Turma. Destaca-se o entrevistado LA como o único que aborda a *dinamização* enquanto função do

mediador. Os entrevistados LC e LD referiram aspetos formais como atestam as expressões: “[é quem] trata de todos os assuntos relacionados com a turma” (LC) e “assume-se como uma figura transversal ao processo formativo” (LD).

Mediante as respostas dos entrevistados concluímos que o papel do mediador pessoal e social possui diversas funções como *orientação, dinamização, mediação relacional e mediação formal*.

Os entrevistados, ao serem questionados sobre o ensino em meio prisional, apontaram aspetos positivos e negativos e o LD apenas referiu os negativos. Em relação aos aspetos positivos mencionaram que o ensino em meio prisional contribui para a reintegração escolar e social e aposta na valorização pessoal dos formandos. Como aspeto negativo destacou-se a elevada mobilidade discente pois “há muitas entradas e muitas saídas ao longo do ano letivo” (LA) sendo esta a única diferença entre o ensino nesta instituição e nos outros estabelecimentos de ensino. Os mediadores LA e LD mencionaram que os aspetos negativos no ensino neste meio prendem-se com a falta de recursos, sobretudo, em termos de equipamentos informáticos. O mediador LD alude, ainda que, a desmotivação discente poderá ser um fator menos positivo pois “o nível da motivação [dos formandos] é muito mais complicado”. Em termos de oferta educativa oferecida pelo estabelecimento prisional, o mediador LB referiu que existe “uma turma de 1º Ciclo Recorrente depois temos os Cursos de Educação e Formação de Adultos os EFA. Em relação aos EFA, há uma turma B2 que equivale ao 2.º Ciclo, duas turmas de 3.º Ciclo (...) e uma turma Secundário. Além disso o [estabelecimento prisional] (...) tem uma oferta de disciplinas extracurriculares (...) Artes Plásticas, Cerâmica e Inglês”. Esta afirmação permitiu-nos entender a dimensão da oferta educativa existente neste estabelecimento prisional, bem como conhecer o tipo de atividades de enriquecimento curricular. Salientamos que o entrevistado LC evidencia que o ensino no estabelecimento prisional é “suis generis”.

Das ilações proferidas pelos mediadores, registadas na Tabela 28, podemos aferir que o ensino em meio prisional rege-se pelas mesmas orientações que o ensino noutros estabelecimento de ensino. Uma das principais diferenças é a possibilidade de ingresso dos formandos em qualquer momento do ano letivo. Destacamos ainda, que existe uma preocupação dos mediadores face à carência de equipamentos informáticos de apoio às aulas e à desmotivação dos discentes.

Tabela 28 – Percepção dos mediadores sobre o ensino no meio prisional

| Percepção quanto ao ensino no estabelecimento prisional | Valências e problemáticas | Unidades Semânticas |
|--|-------------------------------------|--|
| Positivo | Reintegração escolar | «[os formandos] podem integrar (...) a turma em qualquer altura do ano letivo» (LA) «os alunos inscrevem-se sem qualquer tipo de obrigatoriedade» (LB) |
| | Reintegração social | «[Há uma] perspetiva de reintegração [e] de reinserção» (LB) «perspetiva [de] serem inserido na sociedade» (LB) |
| | Valorização pessoal | «Acabamos por valorizar mais o saber ser do que o saber-fazer» (LC) «[possibilidade dos formandos] engrossar o currículo [e] a escolaridade» (LC) «é dada uma segunda oportunidade de crescer, de perceber que existem outras realidades do que aquelas que os alunos conhecem» (LC) «os discentes se podem valorizar e sentir valorizados.» (LC) |
| Negativo | Elevada mobilidade escolar discente | «há muitas entradas e muitas saídas ao longo do ano letivo» (LA) |
| | Desmotivação discente | «o nível da motivação [dos formandos] é muito mais complicado» (LD) |
| | Recursos informáticos | «há muito falta de recursos» (LA) «[os formandos] não têm ligação à internet e os computadores são muito lentos» (LA) «não temos internet para dar alguns das unidades é muito mais complicado» (LD) |

Na Tabela 29 podemos verificar em que medida as atitudes do mediador pessoal e social influenciam os formandos ao nível do desenvolvimento pessoal, da motivação e do respetivo aproveitamento escolar.

Tabela 29 – Percepção dos mediadores quanto à sua influência no desenvolvimento pessoal, na motivação e no aproveitamento escolar dos formandos

| Áreas de influência do mediador | Unidades Semânticas |
|---|--|
| Desenvolvimento pessoal e social | <p>“Passar pouco tempo [com os formandos] contribui muito pouco [para o desenvolvimento pessoal e social] os professores contribuem muito mais do que eu.” (LA)</p> <p>“acabo por contribuir para o desenvolvimento deles tanto pessoal como escolar.” (LB)</p> <p>“tenho longas conversas com os alunos, em grupo ou individual, sobre a forma com que se comportam dentro da sala (...)” (LC)</p> |
| Motivação | <p>“as minhas atitudes ... influenciam muito pouco [a] motivação dos formandos.” (LA)</p> <p>“Sim penso que sim. O facto de tentar sempre ser positiva, demonstrar sempre o lado positivo das situações faz com que eles também se sintam motivados.” (LB)</p> <p>“[o] local em que estamos inseridos, o facto de ser um estabelecimento prisional, não ajuda muito a motivação (...)” (LB)</p> <p>“é necessário o constante incentivo sempre com atitudes positivas.” (LD)</p> |
| Aproveitamento Escolar | <p>“as minhas atitudes ... influenciam muito pouco os resultados (...) dos formandos.” (LA)</p> <p>“os resultados as vezes não são aqueles que esperamos até pelo meio onde estão inseridos.” (LB)</p> <p>“tenho de acreditar que também acabo por contribuir para o [seu] desenvolvimento (...) escolar.” (LB)</p> <p>“Sei que as minhas palavras fazem efeito para aqueles que estão determinados a terminar o terceiro ciclo.” (LC)</p> <p>“[ao] garantir o acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos estamos no fundo a contribuir para o sucesso escolar dos mesmos.” (LD)</p> |

De um modo geral há o reconhecimento, por parte dos mediadores, de que apesar dos esforços a sua influência nos educandos é escassa. E justificam a sua resposta referindo o reduzido tempo que passam com os formandos, tal como atestam as expressões “Só estou com eles 45 minutos por semana não é tempo suficiente do meu ponto de vista para influenciá-los” (LA) e “a minha interferência é mínima, uma vez que só estou com eles 45 minutos por semana” (LC). O espaço é outro fator justificativo para a fraca influência dos mediadores, pois como referem respetivamente o LC e o LB, “neste meio (...) os formandos

desmotivam muito facilmente” e “o facto de ser um estabelecimento prisional, não ajuda muito a motivação”.

Na Tabela 30 apresentamos os procedimentos adotados pelos mediadores quando os formandos lhes revelam intenção de abandonar o curso, ou quando rececionam um pedido formal de desistência.

Tabela 30 – Procedimentos do mediador face à desistência escolar dos formandos

| Atitudes dos formandos | Procedimentos dos mediadores | Unidades Semânticas |
|-------------------------------|-------------------------------------|--|
| Intenção de desistir | Incentivo à continuidade escolar | <p>«perceber quais os motivos (...) tento fazer com que ele analise os prós e os contras dessa decisão» (LA)</p> <p>«convencê-lo a mudar de opinião, faço-os ver os aspetos positivos de continuar na escola que são (...) criar objetivos a curto prazo, para que eles também se sintam capazes de concretizá-los e dar um passo de cada vez» (LB)</p> <p>«Falo com o aluno (...) entender a razão de querer desistir e tento demovê-lo da ideia. Na maior parte (...) é uma chamada de atenção, uma carência.» (LC)</p> <p>«falar diretamente com o formando (...) falo também com os formandos aqueles que sejam mais próximos do formando que quer desistir para tentar demover dessa ação.» (LD)</p> <p>«motivando-o para o curso, explicando todas as vantagens que poderá ter completando o curso» (LD)</p> <p>«peço à equipa pedagógica no fundo para entrar em ação e ajudar na situação (LD)</p> |
| Desistência formal | Adequação ao formando | <p>«Depende da situação e depende do formando» (LA)</p> <p>«Nesta fase, o aluno está mesmo determinado a desistir e, dependendo do discente e do seu percurso, aceito a desistência.» (LC)</p> |
| | Incentivo à continuidade escolar | <p>«Se for por falta de interesse/motivação, falo com ele e tento-lhe fazer ver a importância que os estudos e que curso poderá ter no seu futuro depois de eles saírem daqui.» (LA)</p> <p>«peço para chamarem o aluno em questão» (LB)</p> <p>«em reunião de equipa pedagógica ou quase sempre o que fazemos entre todos, chegar a um consenso sobre o que fazer com o aluno para não ser só eu a ter essa responsabilidade.» (LB)</p> |
| | Aceitação tácita | <p>«é entregue um documento na secretaria da escola, com a data e motivo da desistência. A secretaria (...) realiza todas as tarefas inerentes a esta situação. Esta informação toda depois é colocada toda nas atas.» (LD)</p> |

Perante a situação da receção de um pedido formal de desistência dos formandos os mediadores referiram os seus procedimentos. Os mediadores LA e LC referem que a sua atitude varia consoante o formando e mediante o motivo alegado para a desistência, tal como atestam as afirmações: “Depende da situação e depende do formando” (LA) e “Nesta fase, o aluno está mesmo determinado a desistir e, dependendo do discente e do seu percurso, aceito a desistência” (LC). Os entrevistados LA e LB afirmaram que apesar de rececionarem um pedido formal de desistência incentivam os formandos a continuarem o seu percurso escolar. O mediador LB aposta no trabalho conjunto com a equipa pedagógica, referindo a necessidade de “chegar a um consenso [entre a equipa pedagógica] sobre o que fazer com o aluno para não ser só eu a ter essa responsabilidade”. Já o entrevistado LD apresenta uma opção distinta, mencionando que, após tentativas infrutíferas de motivação e perante uma intenção formal de desistência opta por respeitar a decisão do formando e efetuar os procedimentos previstos para tal situação. Assim sendo, em conformidade com a Tabela 30 podemos concluir que quando os formandos demonstram intenção de desistir, todos os mediadores tentam que tal não aconteça. Por sua vez, perante um pedido formal de desistência os mediadores LC e LD adotam os procedimentos legais enquanto os mediadores LA e LB incentivam à continuidade do percurso escolar.

4.3.2.1. Auto percepção dos mediadores face à liderança que desenvolvem

Na Tabela 31 que espelha as conceções dos mediadores pessoais e sociais face ao conceito de liderança atestamos que as ideias de *incentivar*, *motivar*, *levar*, *conduzir* e *orientar* são as mais utilizadas para definirem a liderança. Contudo, os verbos *incentivar* e *motivar* obtiveram a maior frequência.

Tabela 31 – Percepção dos mediadores quanto ao conceito de liderança

| Liderar é... | Frequência |
|--------------------|------------|
| Incentivar/motivar | 4 |
| Levar | 2 |
| Conduzir | 1 |
| Orientar | 2 |

Apuramos a percepção dos mediadores relativamente às características mais importantes que um líder deverá adotar. Mediante os registos obtidos, verificamos que a totalidade dos entrevistados reportaram pelo menos uma característica pessoal, profissional e relacional. Desta constatação derivou a construção da Tabela 32 e as respetivas características.

Tabela 32 – Percepção dos mediadores face às características mais importantes de um líder

| Características de um líder | |
|------------------------------------|--|
| Categorias | Atitudes |
| Pessoais | «saber respeitar» (LA) (LD) «ser honesto» (LB) «[ser] paciente» (LC) |
| Profissionais/Relacionais | «ter capacidade de ouvir» (LA) «ser um bom comunicador» (LA) «ter iniciativa» (LA) «saber delegar funções» (LA) «ter espírito de equipa» (LB) «ser uma pessoa assertiva» (LB) «ser cumpridor» (LB) «ter capacidade de se relacionar» (LB) «ser um exemplo» (LB) (LC) «ser profissional» (LC) «[ser] isento» (LC) «[ser] inovador» (LC) «[ser] encorajador» (LC) (LD) |

No que concerne a atributos pessoais destacaram aspetos como o respeito, a honestidade e a paciência como atestam as expressões: “saber respeitar” (LA) (LD), “ser honesto” (LB) e “[ser] paciente” (LC). Mencionaram também características que consideramos transversais a duas categorias: profissionais e relacionais que colocamos conjuntamente. O entrevistado LC indicou seis atitudes inerentes a estas categorias enquanto o LD referiu apenas uma. Contudo, é possível encontrar expressões como: “ser um exemplo” (LB) (LC) e “[ser] encorajador” (LC) (LD) mencionados por diferentes entrevistados.

Tabela 33 – Auto percepção dos mediadores face à sua liderança

| Estilos de liderança auto percebidos pelos mediadores | Unidades Semânticas |
|---|--|
| Transformacional | «tenho um estilo democrático» (LA) «oiço opiniões, ideias, sugestões e críticas (...) antes de decidirmos» (LA) «tento-lhe fazer ver a importância que os estudos e o curso poderá ter no seu futuro» (LA) «eu tento sobretudo dar o exemplo» (LB) «procuro resolver os problemas sem conflitos» (LB) ««tento mostrar confiança e atitude para que (...) a minha equipa pedagógica se sinta segura e capaz de confiar em mim.» (LB) «tento esclarecer todas as situações nas reuniões de equipa pedagógica para que não haja mal-entendidos (...) isso depois nota-se no ambiente saudável» (LB) «[a minha liderança] é caracterizada (...) pelo respeito, humildade, comunicação e incentivo» (LD) |
| Transacional | «faço sempre ver que elas [as regras] existem» (LC) «[falo] diretamente com o formando (...) explicando todas as vantagens que poderá ter completando o curso» (LD) |
| <i>Laissez-faire</i> | «considero-me liberal» (LC) |

Na Tabela 33 compilamos as opiniões dos mediadores face à percepção que possuem relativamente à sua liderança e integramos a panóplia de atitudes mencionadas nos três estilos de liderança abordados: transformacional, transacional e *laissez-faire*. Da observação da Tabela 33, constatamos que o entrevistado LA assume apenas comportamentos característicos da liderança transformacional ao referir “tenho um estilo democrático”, “oiço opiniões, ideias, sugestões e críticas (...) antes de decidirmos” e “tento-lhe fazer ver [aos formandos] a importância que os estudos e o curso poderá ter no seu futuro”. O entrevistado LB adota igualmente comportamentos característicos da liderança transformacional como atestam as seguintes expressões: “eu tento sobretudo dar o exemplo”; “procuro resolver os problemas sem conflitos”, “tento mostrar confiança e atitude para que (...) a minha equipa pedagógica se sinta segura e capaz de confiar em mim” e “tento esclarecer todas as situações nas reuniões de equipa pedagógica para que não haja mal-entendidos (...) isso depois nota-se no ambiente saudável”. O entrevistado LC assume comportamentos característicos da liderança transacional pois afirma que foca as regras do curso e clarifica a sua existência. Considera-se, ainda liberal pois também refere atributos de liderança *laissez-faire*. Por seu

turno, o LD indica atitudes inerentes tanto ao estilo de liderança transformacional, bem como ao estilo de liderança transacional. O estilo transformacional subsiste nos comportamentos de “respeito, humildade, comunicação e incentivo”. Ao acrescentar que dialoga “diretamente com o formando (...) explicando todas as vantagens que poderá ter completando o curso” demonstra também características de um líder transacional.

Observamos assim que os mediadores LA e LB consideram-se líderes transformacionais. Para o mediador LC a sua liderança é simultaneamente transacional e *laissez-faire*, enquanto o mediador LD também assume comportamentos característicos de dois estilos de liderança: transformacional e transacional.

Questionados sobre o facto de se assumirem como gestores ou como líderes a maioria considera-se gestor. Apenas o entrevistado LD refere que está no eixo central de ambos os papéis gestor e líder, afirmando “considero-me um líder gestor de conflitos”.

No entanto, quando questionados sobre o facto de considerarem se exerciam funções de líderes o LA manteve a sua opinião afirmando que não se considera um líder, mas sim um gestor. Relativamente aos entrevistados LB e LC contradizem as afirmações anteriores ao alegarem que são líderes “Penso que sim” (LB) e “Tenho de assumir, sou responsável pela turma” (LC).

A Tabela 34 evidencia a forma como os mediadores pessoais e sociais percecionam o seu cargo, após questionados sobre a tipologia das funções desempenhadas: de liderança ou de gestão.

Tabela 34 - Auto percepção do mediador face ao seu papel: gestor versus líder

| Líder vs. Gestor | Unidades semânticas |
|-------------------------|---|
| Gestor | «como gestor» (LA) «como gestor» (LB) «Gestor, sem dúvida» (LC) |
| Líder/Gestor | «Um líder gestor de conflitos.» (LD) |

Os mediadores LA, LB e LC consideram que no seu cargo assumem o papel de gestores, tal como atestam as seguintes expressões: “[assumo-me] como gestor” (LA)(LB) e “Gestor, sem dúvida” (LC). Por sua vez, o entrevistado LD manifesta uma posição ambígua, relativamente a esta questão, pois considera ser “Um líder gestor de conflitos” (LD).

Confrontados com a eventual necessidade de possuírem formação específica para aquele cargo os mediadores foram unânimes nesta constatação embora a justificação do entrevistado LC contrarie a sua resposta, pois afirma que a “formação não é sinónimo de que [se] consiga ser um bom líder”.

4.4. Triangulação dos dados

Nesta fase do nosso estudo e após a apresentação dos resultados provenientes de diversas fontes (documentais, bibliográficas e legislativas) de diferenciados instrumentos de coleta (inquéritos por questionário e entrevistas) e de diferentes sujeitos (mediadores e formandos) procederemos ao confronto de todos os dados recolhidos. Sousa (2005, p. 172), constitui a triangulação dos dados como uma “metodologia de investigação em que se observa o mesmo fenómeno de três (ou mais) pontos diferentes, por diferentes observadores e com diferentes instrumentos”. Noutros termos, o intuito deste procedimento é a análise de dados procedentes de diversas fontes, sujeitos e instrumentos de recolha de dados e compará-los entre si de modo a aumentar o grau de validade da investigação (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Deste modo, a análise conjunta dos resultados obtidos permitiu-nos depreender alguns aspetos que agrupamos mediante os seguintes temas:

a) Conceito de liderança

A conceptualização de *liderança* é maioritariamente entendida pelos mediadores como a capacidade de incentivar um grupo de pessoas a atingir um determinado objetivo embora um dos mediadores lhe associe também características pessoais como “*respeito, humildade, comunicação*” e “*capacidade de incentivo*”.

Nestas conceções, o conceito de *liderança* surge associado a atitudes como **incentivar, motivar, levar, conduzir e orientar**, corroborando com a perspetiva de alguns autores, nomeadamente: Bento e Ribeiro (2013); Costa (2000); Teixeira (2011); Fachada (2000) e Chiavenato (2003). Todos eles consideram que a *liderança* pressupõe aptidão para influenciar um grupo, exercendo poder, com a finalidade de atingir determinados objetivos. Ou seja, constitui a “acção que assegura condução do grupo na direcção prevista, o líder é aquele que corporiza a liderança, que aponta o caminho (...) que salvaguarda a motivação e a unidade na acção de todos os elementos” (Silva, 2010, p.53).

Posto isto, pode afirmar-se que o “líder é alguém que ajuda um grupo a definir, estabelecer e a alcançar objectivos importantes comuns” (Bento & Ribeiro, 2013, p. 13). Assim sendo,

a liderança é imprescindível numa organização independentemente da sua tipologia (Chiavenato, 2003).

Face às considerações anteriores torna-se impossível conceber um quadro concetual consensual e, neste sentido, também Bento e Ribeiro (2013, p. 11) referem que “na realidade, não há um conceito unívoco e definitivo de liderança” pelo que existe uma diversidade de definições. Contudo, todas se referem ao ato de liderar como a aptidão de influenciar um conjunto de pessoas, de modo a que estas concretizem os objetivos previamente traçados de uma forma ciente e espontânea.

b) Características mais relevantes de um líder

Todos os mediadores referiram que um líder deve possuir determinadas características pessoais, profissionais e relacionais para essa função, tais como honestidade, respeito, paciência e capacidade de encorajar.

A este propósito, também Chiavenato (2003) imputa ao líder um conjunto de características suscetíveis de influenciar o comportamento dos liderados numa organização nomeadamente, traços físicos, intelectuais, sociais e ainda traços relacionados com as tarefas a executar.

c) O papel do mediador: líder ou gestor?

Todos os formandos consideraram que os seus mediadores adotam atitudes de liderança embora em graus diferentes. Enquanto para os formandos das turmas A e B os respetivos mediadores adotem *sempre* atitudes de liderança, para os formandos das turmas C e D os mediadores assumem-nas *muitas vezes*. Confrontados com esta questão nos inquéritos, todos os mediadores assumiram a adoção de atitudes de liderança, facto que corrobora a opinião dos alunos.

Contudo, quando submetidos às entrevistas, os mediadores apresentaram uma posição distinta; passaram a reconhecer-se como gestores - LA, LB e LC- ou a apresentar uma resposta dúbia – caso do LD - ao considerar-se “líder gestor de conflitos”.

Aferimos, assim, que os mediadores pessoais e sociais tendem a confundir os conceitos de liderança e gestão tal como atesta a bibliografia consultada, onde se clarifica que o ato de gerir é confundido com o ato de liderar.

Face a estas considerações, Bento (2010, p. 37) explicita que a “liderança e a gestão são dois processos ou funções distintas. A liderança é mais emocional, inovadora, criativa, inspiradora, visionária, relacional-pessoal, original, proactiva, assente em valores. A gestão é mais racional, fria, calculista, eficiente, procedimental, imitadora, reactiva”.

A este propósito, também Yukl (1989) considera que a diferença substancial entre estes conceitos reside no facto de que enquanto os líderes atuam de modo a atingir o propósito da organização, o gestor, para além de exercer a sua autoridade perante os subalternos, atua mediante as incumbências inerentes à posição que ocupa no seio da organização.

d) Estilos de liderança adotados pelos mediadores

Todos os mediadores pessoais e sociais adotam, na opinião dos formandos comportamentos característicos dos estilos de liderança transformacional e transacional com maior ou menor frequência.

Os formandos das turmas B, C e D evidenciam que os respetivos mediadores adotam atitudes do estilo *laissez-faire* que nunca é assumido pelo mediador da turma A. Se atentarmos nas perceções dos mediadores face seu próprio estilo de liderança verificamos que o mediador LA assume adotar exclusivamente características de líder transformacional, embora os formandos lhe imputem também características transacionais. O mediador LB e os respetivos formandos partilham da mesma perspetiva ao classificarem a sua liderança como transformacional. No entanto, acrescentam-lhe também comportamentos dos estilos de liderança transacional e *laissez-faire*, ambos em menor frequência do que o estilo anterior. O mediador LC considera que os seus comportamentos têm características de dois estilos de liderança, transacional e *laissez-faire*, embora os formandos lhe atribuam atitudes características dos três estilos de liderança: transformacional, transacional e *laissez-faire*.

O mediador LD e os formandos consideram que os seus comportamentos são transformacionais e transacionais. Ainda assim, a turma alega que *às vezes* aquele mediador desenvolve atitudes características do estilo liderança *laissez-faire*, embora o próprio não reconheça.

Constatamos assim que os mediadores pessoais e sociais desenvolvem atitudes e comportamentos dos estilos de liderança transformacional, transacional e *laissez-faire* com intensidades diferentes.

Estas ilações enformam-se na conceção de que um líder pode ostentar simultaneamente mais do que um estilo de liderança mediante o contexto ou situação. A este propósito, Goleman, Boyatzis e McKee (2007, p. 75) destacam que “os melhores líderes, os mais eficientes, agem de acordo com um ou mais de seis estilos diferentes de liderança, e mudam de um para outro conforme as circunstâncias”.

e) Conceito de mediação

Os mediadores pessoais e sociais consideram que esta função envolve características relacionais e formais. Nas características relacionais os mediadores LA, LB e LD indicam atitudes associadas à orientação, conciliação/mediação e interação enquanto o mediador LC refere unicamente a existência de comportamentos formais descurando a parte relacional.

As conceções dos mediadores LA, LB e LD assemelham-se à linha de pensamento de Gomes e Rodrigues (2007, pp. 16-17) que definem o mediador pessoal e social dos Cursos EFA como:

um elemento essencial que pretende favorecer a inclusão pessoal, profissional e social dos formandos. Estimulando o aprofundamento de competências em formação e o desenvolvimento de processos de qualificação escolar e profissional, o Mediador assume também um papel central na prossecução dos objectivos e na concretização dos princípios orientadores dos Cursos EFA.

f) Competências legais do mediador pessoal e social

De acordo com a legislação em vigor, Portaria n.º 74/2011/M de 30 de junho, são incumbidas aos mediadores pessoais e sociais as seguintes funções:

- a) Colaborar com o representante da entidade promotora na constituição dos grupos de formação, participando no processo de recrutamento e selecção dos formandos;
- b) Garantir o acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos;

- c) Dinamizar a equipa técnico-pedagógica no âmbito do processo formativo, salvaguardando o cumprimento dos percursos individuais e do percurso do grupo de formação;
- d) Assegurar a articulação entre a equipa técnico-pedagógica e o grupo de formação, assim como entre estes e a entidade formadora (Art.º 25).

Todos os formandos e mediadores pessoais e sociais, partilham da opinião de que estas competências legais são cumpridas, embora em graus diferentes de frequência que variam entre *muitas vezes* ou *sempre*.

g) Atitudes do mediador pessoal e social face ao processo ensino/aprendizagem

A maioria dos formandos das turmas A, B e C afirmam que os respetivos mediadores *os aconselham a voltar a estudar, os motivam para a permanência no curso, preocupam-se com os seus resultados escolares, promovem atitudes e comportamentos favoráveis ao seu processo de aprendizagem, enfatizam a importância da aprendizagem ao longo da vida e modificam-lhes a visão sobre a escola*. Uma vez que os formandos da turma D não possuem uma perspetiva consensual sobre o desenvolvimento das atitudes do respetivo mediador face ao processo ensino/aprendizagem não conseguimos apurar o modo como aquele age.

Os mediadores e os alunos das turmas A, B e C encontram-se em conformidade quando consideram que as atitudes do primeiro favorecem o processo de ensino/aprendizagem. A exceção recai no mediador LD que embora evidencie atitudes favoráveis ao processo de ensino/aprendizagem, as mesmas não são reconhecidas pelos respetivos formandos.

CONCLUSÕES

A presente investigação subordinada ao tema *A liderança do mediador pessoal e social na inclusão escolar dos reclusos* teve como objetivo principal abordar a temática da mediação nos Cursos de Educação e Formação de Adultos no contexto de um estabelecimento prisional. Procurámos averiguar os estilos de liderança adotados por este profissional, a importância deste cargo e determinar em que medida a sua atuação interfere no processo de (re)integração dos formandos no sistema de ensino e no seu percurso escolar.

De modo a atingir estes objetivos, numa primeira instância, procurámos aprofundar, através da revisão da literatura, as temáticas subjacentes à nossa investigação: liderança, cursos EFA e mediação.

Através da revisão da literatura, depreendemos que não existe um conceito único de *liderança* pois a sua concetualização remete para aspetos diversificados desde influência e poder, bem como a capacidade de um líder direcionar um grupo com a finalidade de concretizar determinados objetivos. Constatamos que a temática da liderança se encontra atualmente num processo incessante de mutações e remodelações que culminam numa panóplia de conceptualizações.

À semelhança do que sucede relativamente ao conceito de liderança, as teorias formuladas sobre os estilos de liderança também se alteraram, ao longo dos tempos. Surgem, assim, uma panóplia de teorias onde os autores refletem e procuram definir os estilos do líder, e até mesmo, apurar o arquétipo de líder perfeito mediante o contexto e a situação. Ainda assim, focámo-nos nos estilos de liderança transformacional, transacional e *laissez-faire* e concluímos que os líderes adotam simultaneamente vários estilos de liderança adaptando-se ao contexto e à situação.

Independentemente do estilo de liderança adotado pelo líder, podemos concluir que a liderança é considerada um *savoir-faire* e integrar-se numa missão pedagógica.

No âmbito dos cursos EFA, a liderança é assumida pelo mediador pessoal e social que no contexto prisional, além de desenvolver as competências legalmente previstas desenvolve atitudes que vão ao encontro da missão do ensino naquele contexto. A sua missão passa pela criação de condições que permitam aos formandos adquirir competências facilitadoras de uma reintegração bem-sucedida e conjugam esforços no sentido de permitir a valorização

peçoal dos reclusos. Considerámos que o mediador pessoal e social é a figura central no processo de reintegração dos reclusos no sistema escolar assim como no processo de orientação dos mesmos para a permanência e conclusão do ciclo de estudos.

Verificámos que o ensino no estabelecimento prisional em estudo é frequentado por um público maioritariamente jovem que já exerceu algum tipo de atividade profissional antes da reclusão. Contudo, as atividades profissionais referidas evidenciaram pouca estabilidade contratual e salários reduzidos situando-se sobretudo no setor secundário e terciário. A situação de instabilidade laboral levou a que, em média, cada formando exercesse duas ou mais atividades profissionais antes da reclusão.

Antes da reclusão, 65% dos formandos já haviam reprovado e conseqüentemente possuíam habilitações literárias reduzidas, que se situavam maioritariamente entre o 1.º e o 2.º Ciclos de escolaridade (82,7%). As reprovações foram imputadas às faltas às aulas e às dificuldades de aprendizagem.

Tendo em conta a singularidade do contexto da investigação empírica considerámos que a metodologia empregue, assim como os instrumentos selecionados, revelaram-se a opção mais apropriada, permitindo-nos compreender a atuação do mediador pessoal e social num estabelecimento prisional e a perceção dos formandos face à sua liderança, atuação e influência no percurso escolar.

A partir da análise e triangulação dos dados provenientes da aplicação de inquéritos por questionário e de entrevistas foi possível retirar ilações e dar resposta aos objetivos inicialmente traçados nesta investigação:

1. Determinar o papel da liderança do mediador pessoal e social na inclusão escolar dos reclusos

Os formandos, na sua maioria, consideraram importante o papel do mediador pessoal e social associando-lhe aspetos pessoais, relacionais e profissionais e indicando-o como elo de ligação entre os diferentes intervenientes responsáveis pelo processo educativo. Destacaram que o mediador promove o diálogo, assim como um ambiente favorável à aprendizagem motivando-os para a permanência no ciclo de estudos. A contribuição do mediador pessoal e social para a sua reinserção social é também um aspeto bastante valorizado pelos formandos.

2. Aferir a influência do mediador pessoal e social na reintegração e manutenção dos formandos nos Cursos EFA durante o tempo de reclusão

Constatamos que a influência do mediador pessoal e social na reintegração e manutenção dos formandos nos Cursos EFA, durante o tempo de reclusão, nasce no momento da inscrição.

Contudo, a maioria dos formandos não inscreveu-se no curso por iniciativa própria e apenas um destacou que o mediador teve influência na sua inscrição no Curso EFA. Assim sendo, podemos concluir que a influência *dos mediadores face à inscrição dos formandos naquele curso foi bastante reduzida.*

No que concerne ao reingresso ao sistema de ensino, constatamos opiniões diversificadas entre os formandos o que nos leva a concluir que, em termos globais, *a influência do mediador fez-se sentir, com maior ou menor influência em cerca de metade dos formandos.*

Apuramos ainda que para *a maioria dos formandos os mediadores pessoais e sociais influenciaram positivamente a sua prossecução escolar naquele ciclo de estudos.*

3. Reconhecer o estilo de liderança adotado pelo mediador pessoal e social em contexto educativo dos Cursos EFA no estabelecimento prisional

No que concerne aos estilos de liderança, aferimos que *os mediadores pessoais e sociais do estabelecimento prisional em estudo não ostentam um estilo de liderança único* pois desenvolvem características de três estilos liderança: transformacional, transacional e *laissez-faire*, em conformidade com as situações. Estas ilações enformam-se na conceção presente na literatura, de que um líder pode manifestar simultaneamente mais do que um estilo de liderança.

4. Perceber se os formandos reconhecem o mediador pessoal e social como um líder

Os formandos reconhecem que *o mediador pessoal e social se assume sempre ou muitas vezes como líder.*

5. Identificar a importância da liderança do mediador pessoal e social por parte dos formandos e determinar o seu contributo para o desenvolvimento pessoal e escolar daqueles

Todos os formandos consideram que o papel desenvolvido pelo mediador é *importante* embora esta classificação se sustente em graus diferentes. Assim, para a maioria dos formandos (82,6%) o papel desenvolvido pelos mediadores é *muito importante* pois contempla o desenvolvimento de características pessoais, profissionais e relacionais, assim como atitudes motivacionais e de incentivo. A estes fatores acrescentam ainda o facto de constitui o elo de ligação entre os alunos, a escola associada e o estabelecimento prisional. Realçam também o contributo do mediador para a sua reinserção social.

Posto isto, concluímos que, para a maioria dos inquiridos, o papel dos mediadores pessoais e sociais é *muito importante*, já que, além de serem o elo de ligação entre os diversos intervenientes do processo educativo motivam e auxiliam e os formandos na conquista de um futuro melhor e auxiliam a sua reintegração social.

6. Percecionar de que modo o mediador pessoal e social reconhece o seu papel enquanto líder.

Por seu turno, os mediadores consideram o seu papel importante e auto percecionam nas suas atitudes, funções de *orientação, motivação, ligação entre instituições e agentes educativos, tarefas administrativas* e ainda outras relacionadas com o desenvolvimento de competências dos formandos.

Procurando responder à primeira questão colocada inicialmente na nossa investigação: *“Qual o papel da liderança do mediador pessoal e social na inclusão dos reclusos?”*, concluímos que para estes formandos os seus mediadores pessoais e sociais são percecionados como líderes pois desenvolvem um papel importante. Neste cargo destacam-se aspetos pessoais, profissionais e relacionais, nomeadamente o facto do mediador ser o elo de ligação entre os formandos, a escola associada e o estabelecimento prisional. O impacto das atitudes motivacionais e de incentivo face aos alunos assim como o contributo dos mediadores para a sua reinserção social foram também destacados.

Posto isto, concluímos que, para a maioria dos formandos, o papel dos mediadores pessoais e sociais é *importante*, pois além dos aspetos mencionados motivam os formandos a matricularem-se e sugerem-lhes a conquista de um futuro melhor.

Relativamente à questão “*O mediador dos Cursos EFA contribui para o processo de (re)integração e/ou manutenção dos formandos no sistema de ensino durante o tempo de reclusão?*”, concluímos que o mediador pessoal e social dos Cursos EFA interfere positivamente na reintegração e manutenção dos formandos no sistema de ensino durante o tempo de reclusão. Tal acontece desde o momento da inscrição escolar dos formandos nos respetivos cursos e durante a sua permanência nos mesmos mediante o desenvolvimento de atitudes de motivação para a prossecução dos estudos.

No que concerne ao reingresso ao sistema de ensino, constatámos opiniões diversificadas entre os formandos. Metade dos formandos mencionaram que o mediador pessoal e social exerceu influência no seu reingresso através do diálogo, de atitudes de motivação e de incentivo. Em termos globais, podemos concluir que *a influência do mediador face ao reingresso escolar se fez sentir, com maior ou menor influência em cerca de metade dos formandos.*

Para os formandos das turmas A, B e C os mediadores desenvolvem atitudes que favorecem o processo de ensino/aprendizagem enquanto que na turma D não conseguimos perceber as atitudes adotadas pelo mediador face a este processo.

Os formandos que equacionaram a hipótese de abandonar o curso não efetivaram a sua desistência devido à influência dos mediadores pessoais e sociais que quando rececionam um pedido formal de desistência adotam uma estratégia pessoal adequada à situação específica de cada formando no sentido de promover o incentivo à continuidade do percurso escolar.

Contudo, o papel do mediador foi preponderante para a continuidade de todos os alunos no curso, independentemente de terem ou não equacionado desistir e, neste sentido, a maioria dos formandos (74%) *considerou que os mediadores pessoais e sociais exercem influência e desenvolvem atitudes no sentido de permanecerem e prosseguirem os estudos.*

Em jeito de conclusão, esta investigação sobre *A liderança do mediador pessoal e social na inclusão escolar dos reclusos*, tornou-se numa experiência enriquecedora permitindo-nos compreender o trabalho desenvolvido pelos mediadores pessoais e sociais em contexto

prisional, bem como a perspectiva dos mediadores e dos formandos sobre aquela liderança. Permitiu-nos igualmente olhar para esta temática de forma mais crítica e repensar nas estratégias que os mediadores pessoais e sociais desenvolvem de modo a motivar os formandos a prosseguirem os seus estudos.

Constatámos também que muitos formandos, consideram útil aproveitar o tempo de reclusão para se instruírem e aumentarem as suas habilitações literárias. Afirmaram que valorizam os estudos, pretendem prosseguir-los e desenvolver novas aprendizagens.

Face a este cenário de acesso e reingresso escolar, onde os formandos se matriculam, não abandonam o curso que frequentam e revelam interesse no aumento das habilitações literárias respeitam o mediador pessoal e social enquanto líder e enfatizam o seu papel consideramos imprescindível o reforço da efetivação dos ciclos de estudos nos estabelecimentos prisionais.

O meio prisional também tem escola. E uma vez que ensinar é uma prática social tal só poderá acontecer se se conhecerem os intervenientes e os contextos.

Por isso, aspetos como o reingresso escolar, o processo de ensino-aprendizagem e o papel do mediador pessoal e social têm de se adequar aos contextos escolares específicos onde decorrem. Este trabalho permitiu-nos assim, compreender e refletir sobre as dinâmicas do ensino em meio prisional. A sua divulgação será um contributo para uma melhor adequação do ensino e, mais especificamente do papel do mediador pessoal, à realidade em causa.

RECOMENDAÇÕES

Procurámos através da elaboração desta investigação contribuir para a reflexão da *liderança do mediador pessoal e social na inclusão escolar dos reclusos* e igualmente lançar sementes para futuras investigações sobre esta temática.

No decorrer desta investigação constatámos a existência de poucos estudos em torno da liderança escolar em estabelecimentos prisionais, bem como na área do percurso escolar dos formandos neste contexto específico.

Na nossa perspetiva, deveria alargar-se a pesquisa desta temática a outros estabelecimentos prisionais de modo a dar a conhecer o trabalho desenvolvido pelos mediadores neste contexto, valorizar o percurso formativo dos reclusos que estudam e perceber as suas motivações e aspirações em relação ao ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alonso, L., Imaginário, L., Magalhães, J., Barros, G., Castro, J., Osório, A. & Sequeira, F. (2002). *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Bardin, L. (2002). *Ánalyse de Conteúdos*. Lisboa: Edições 70.
- Bar-On, R. & Parker, J. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barracho, C. & Martins, C. (2010). *Liderança e género*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Barroso, J. (2005). *Políticas e Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bass, B. & Avolio, B. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. California: Sage Publications.
- Bell, J. (2008). *Como Realizar um Projecto de Investigação* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. (2008). Estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. Em J. Costa, A. Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas* (pp. 145-157). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bento, A. (2010). Desafio à Liderança em Contextos de Mudança. Em A. Bento, & A. Mendonça (Orgs.), *Educação em Tempo de Mudança: Liderança, Currículo, Inovação, Supervisão* (2ª ed., pp. 31-54). Funchal: CIE-Universidade da Madeira.
- Bento, A. (2012). A Escola em Tempo de Crise: Gerir ou Liderar? Gestão (Escolar) para Tempo de Magnificência e Liderança (Escolar) para Tempo de Crise. Em A. Bento (Org.), *A Escola em Tempo de Crise: Oportunidade e Constrangimentos* (pp. 30-42). Funchal: Centro de Investigação da Madeira.

- Bento, A. (2013). *10 Tópicos (e dicas) sobre investigação*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Bento, A. (2015). *15 Tópicos (e dicas) Fundamentais Sobre Investigação*. Funchal: Coleção Ideias em Prática.
- Bento, A. & Ribeiro, M. (2013). *A liderança escolar em três dimensões: diretores, professores e alunos*. Bragança: Coleção Ideias em Prática.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brunet, L. (1995). Clima de trabalho e eficácia da escola. Em A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise* (pp. 123-140). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castanheira, P. & Costa, J. (2007). Lideranças Transformacional, Transaccional e "Laissez-faire": Um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. Em J. Sousa, & C. Fino (Orgs.), *A Escola Sob Suspeita* (pp. 141-154). Porto: Edições Asa.
- Chiavenato, I. (1999). *Recursos Humanos: o capital humano das organizações* (9ª ed. rev. atual.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à Teoria Geral da Administração* (7ª ed. rev. atual.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Costa, F. & Costa, J. (2007). O quotidiano de um director escolar: Entre a gestão e a liderança. *Livro de Atas do IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação/ III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional. O governo da Escola: Os novos referenciais, as práticas e a formação*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional.
- Costa, J. (2000). Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. Em J. Costa, A. Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. (Dezembro de 2003). Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educação & Sociedade*, 24 (85), pp. 1319-1340.

- Costa, J. & Castanheira, P. (janeiro-abril de 2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração*, 31 (1), pp. 13-44.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design : choosing among five traditions* (2ª ed.). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., Cabral-Cardoso, C. & Neves, P. (2014). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão* (7.ª ed.). Lisboa: Editora RH, Lda.
- Duluc, A. (2001). *Liderança e confiança. Desenvolver o capital humano para organizações competitivas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fachada, O. (2000). *Psicologia das Relações Interpessoais* (Vol. II). Lisboa: Edições Rumo.
- Fino, C. (2007). O Futuro da Escola do Passado. Em J. Sousa, & C. Fino (Orgs.), *A Escola Sob Suspeita*. Porto: ASA.
- Fino, C. (agosto de 2011). Demolir os muros da fábrica de ensinar. *Humanae*, 1 (4), pp. 45-54.
- Freixo, M. (2010). *Metodologia Científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Goleman, D. (Novembro, Dezembro de 1998). What makes a leader? *Harvard Business Review*, 76 (6), pp. 93-102.
- Goleman, D. (2015). *Como ser um líder. A importância da Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates - Círculo de Leitores.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2007). *Os Novos Líderes. A Inteligência Emocional nas Organizações* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Gomes, M. & Rodrigues, S. (2007). *Cursos de Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário Orientações para a Acção* (1ª ed.). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Gómez, P. M. (2007). El modelo circular narrativo de Sara Cobb y sus técnicas. *Portularia*, VII, pp. 85-106.

- Gonçalves, R. (2000). *Delinquência, crime e adaptação à prisão*. Coimbra: Editora Quarteto.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário* (2.^a ed.). Lisboa: Edições Silabo, Lda.
- Hooper, A. & Potter, J. (2011). *Liderança inteligente. Criar a paixão pela mudança*. (9^a ed.). Lisboa: Actual Editora.
- Jesuíno, J. (2005). *Processos de Liderança* (4^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Leithwood, K. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 49 (5), 8-12.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia: Laboratory for student success, Temple University.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22 (140), pp. 1-51.
- Lima, L. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. Em R. Canário, & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências*. (pp. 31-60). Lisboa: Educa.
- Neves, J. (2000). *Clima Organizacional, Cultura Organizacional e Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: Editora RH.
- Neves, J. (2011). Clima e cultura organizacional. Em J. Ferreira, J. Neves, & A. Caetano, *Manual da Psicossociologia das Organizações* (pp. 487-533). Lisboa: Escolar Editora.
- Nóvoa, A. (1995). *As Organizações Escolares em Análise* (2^a ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, R. (2004). Almejando o alargamento da participação dos adultos em actividades de educação e formação: o caso do modelo EFA. Em L. Lima (Org.), *Educação de Adultos. Forum III* (pp. 87-97). Braga: Universidade do Minho.

- Pardal, L. & Lopes, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto : Areal Editores.
- Parkinson, L. (2008) *Mediação Familiar*. Lisboa: Editora Agora Comunicação.
- Pereira, H. (2006). *Liderança nas escolas : comportamentos docentes e desempenho de estudantes - um estudo empírico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para Ciências Sociais: a complementaridade do SPSS (5ª ed.)*. Lisboa: Sílabo.
- Pureza, J., Martins, I. & Filipe, O. (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos Nível Secundário*. Lisboa: Direcção-Geral da Formação Vocacional.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais (5ª ed.)*. Lisboa: Gradiva.
- Rego, A. & Cunha, M. (2007). *A essência da Liderança: Mudança x Resultados x Integridade (3ª ed.)*. Lisboa: RH Editora.
- Rego, A. & Cunha, M. (2013). *Liderança Positiva (3ª ed.)*. Lisboa: Edições Silabo.
- Revez, M. (2004). *Gestão das Organizações Escolares, Liderança Escolar e Clima do Trabalho - Um Estudo de Caso*. Chamusca: Edições Cosmos .
- Rodrigues, S. (2009). *Guia de Operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adultos (1ª ed.)*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Asa Editora.
- Silva, A. (Julho/Dezembro de 2011). Mediação e(m) educação: discursos e práticas. *Revista Intersaberes*, 12 (6), pp. 249-265.
- Silva, J. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas : protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia : Fundação Manuel Leão.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso (2ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Teixeira, S. (2011). *Gestão das organizações* (2ª ed.). Lisboa: Verlag Dashöfer.
- Toffler, A. (1970). *Choque do Futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Torremorell, M. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- Trigo, J. & Costa, J. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16 (61), pp. 561-582.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1977). *Records of the General Conference Records Nineteenth Session Nairobi*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vasconcelos-Sousa, J. (2002). *O que é Mediação*. Lisboa: Quimera.
- Vezzulla, J. (2006). *Adolescentes, Família, Escola e Lei: Mediação de Conflitos*. Lisboa: Agora Comunicação.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto: ASA.
- Yin, R. (2005). *Estudos de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Yukl, G. (1989). *Leaderships in Organisations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

- ✓ Lei n.º 3/79, de 10 de janeiro (eliminação do analfabetismo);
- ✓ Despacho-Conjunto n.º 451/99, publicado no Diário da República n.º 127 de 01 de junho de 1999 (Determina que o Ministério da Educação assegure o funcionamento dos Ensinos Básico e Secundário recorrente nos estabelecimentos prisionais indicados pela Direção Geral dos Serviços Prisionais);
- ✓ Decreto-Lei n.º 269/93, de 4 de agosto (cria o estabelecimento prisional em estudo);
- ✓ Decreto-Lei n.º 387/99, de 4 de setembro (cria a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos);
- ✓ Decreto-Lei n.º 36/2002, de 15 de fevereiro (Regulamento das Custas Processuais);
- ✓ Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro (aprova a nova orgânica do Ministério da Educação);
- ✓ Decreto-Lei n.º 51/2011, de 11 de abril (Regulamento Geral dos Estabelecimentos Prisionais);
- ✓ Portaria n.º 74/2011/M, de 30 de junho (define o regime jurídico dos Cursos EFA de Nível Básico e Secundário na RAM);
- ✓ Portaria n.º 283/2011, de 24 de outubro (define o regime jurídico dos Cursos EFA de Nível Básico e Secundário);
- ✓ Portaria n.º 13/2013, de 11 de janeiro (determina a classificação dos estabelecimentos prisionais).

WEBGRAFIA

- ✓ <http://en.unesco.org/themes/education-21st-century> consultado a 29 de maio de 2016;
- ✓ <http://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela> consultado a 03 de junho de 2016

DOCUMENTOS INTERNOS

- ✓ Regulamento do estabelecimento prisional;
- ✓ Dossiês de mediação;
- ✓ Dossiê de coordenação pedagógica.

APÊNDICES [EM FORMATO DIGITAL, NO *CD-ROM* EM ANEXO]