

DM

## Autonomia e Flexibilidade Curricular, um Rumo

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Maria Carla Vieira Pestana**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

outubro | 2021

# **Autonomia e Flexibilidade Curricular, um Rumo**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Maria Carla Vieira Pestana**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

ORIENTAÇÃO

Nuno Miguel da Silva Fraga

“Passa uma borboleta por diante de mim  
E pela primeira vez no Universo eu reparo  
Que as borboletas não têm cor nem movimento,  
Assim como as flores não têm perfume nem cor.  
A cor é que tem cor nas asas da borboleta,  
No movimento da borboleta o movimento é que se move,  
O perfume é que tem perfume no perfume da flor.  
A borboleta é apenas borboleta  
E a flor é apenas flor.”  
*Alberto Caetano*

... e foi neste despertar há 19 anos que eu percebi...  
que a minha escolha era ser PROFESSORA  
Reparei...  
que a Escola fazia parte da minha missão  
e...  
nesta escola que é apenas escola,  
a essência do ensinar implica aprender  
e...  
eu Ousei...  
inspirar-me na arte de educar  
e voar com o meu aluno

## AGRADECIMENTOS

Porque não estou sozinha nesta caminhada e em consciência, somos sempre o somatório das partes que, atenciosamente vão deixando em nós legados que, posteriormente e em determinados contextos revelam-se em sabedorias. Por isso, não posso deixar de fazer um agradecimento GLOBAL a todos eles que, com nomes ou simplesmente em presenças foram essenciais na minha descoberta como Pessoa, mas acima de tudo promoverem o meu autoconhecimento para eu OUSAR ser Professora.

Mas... há sempre um mas... e em reconhecimento vou salientar alguns, a correr o risco de suprimir partes importantes, mas como em tudo vou arriscar, uma MUITO OBRIGADA:

Aos meus alunos nestes 19 anos de descoberta e aprendizagem e principalmente aqueles que me fizeram sair da minha zona de conforto;

Aos meus parceiros profissionais que me deram liberdade para sonhar e colocar em prática os meus sonhos do ensinar ao aprender e na partilha de práticas inovadoras. Aqui nomeio a equipa do CE (Daniel, Carlos, Luísa e Sandro), o apoio do meu grupo disciplinar (Baeta, Marco, Nicolau, Nuno e Susana), às lideranças de topo e às equipas de liderança intermédia e especial à minha grande parceira Adélia. Aos outros professores da grande equipa pedagógica em especial nas leituras, a Gina e a Madalena e aos serviços pedagógicos em especial a Alda, a Sónia e a Maria José. Reconheço que se aventuram em desafios que, por vezes não são fáceis de se apropriar com o meu reconhecido aceleração... Um carinho especial aos colegas que me promoveram o pensar e repensar e que criaram as dificuldades que me fizeram “sair da caixa” e aceitar um obstáculo como uma possibilidade.

Aos meus colegas de mestrados principalmente à Daniela pela doce sabedoria de acolher um furacão de emoções e permitir sempre a partilha destas e de outras...

Ao meu orientador, Professor Doutor Nuno Fraga que depois desta caminhada passou a ser o meu Professor e com enorme gratidão promoveu a partilha e as reflexões nestas lides da educação, sempre com a paciência e a assertividade na escuta dos meus desabafos e frustrações e na segurança de nunca ter largado a minha mão...

Ao meu núcleo duro, os meus pais, às minhas irmãs e aos meus sobrinhos por não cobrarem, sempre no apoio e aceitarem-me incondicionalmente.

Ao meu maior bem (Ricardo e Vicente), o meu porto seguro neste rumo de conquistas e recuos por me acolherem e me amarem sem restrições porque só vocês sabem o quanto que por vezes foi difícil neste “novo mundo” e estarem lá quando eu regresso dos meus voos. Assim vale a pena...

## RESUMO

O presente estudo de caso pretendeu questionar se os professores se assumiam como pilares fundamentais na apropriação do processo de autonomia e flexibilidade curricular, resultante do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. O estudo incidiu numa escola básica do 2.º e 3.º ciclos da Região Autónoma da Madeira e estruturou-se, do ponto de vista metodológico, como um estudo de caso de natureza qualitativa que encontrou nas entrevistas semiestruturadas, nos inquéritos por questionário, na observação direta e no respetivo diário de campo, as técnicas de recolha de dados essenciais à compreensão desta temática.

O estudo teve como sujeitos de investigação vinte cinco professores que se encontram a exercer a sua prática pedagógica desde o ano letivo de 2018/2019, alicerçada nos princípios orientadores do referido decreto-lei sobre a conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo, bem como as lideranças da escola, mais especificamente, os presidentes dos conselhos da comunidade educativa, do executivo e do pedagógico, como um coordenador de ciclo e três diretores de turma.

Os dados recolhidos foram analisados através da técnica da análise de conteúdo, bem como da sua triangulação, o que nos permitiu afirmar, que os professores se assumem como elementos chave do processo de autonomia e flexibilidade curricular, numa cultura de escola que deve premiar as lideranças partilhadas, a motivação, o envolvimento e a participação da comunidade educativa, numa imagem organizacional de escola, que se assume pelo seu projeto educativo, como um espaço democrático e assente num trabalho colaborativo em prol do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

**Palavras-chave:** Autonomia e Flexibilidade Curricular, Administração Educacional, Lideranças, Professores, Aluno, Estudo de Caso.

## **ABSTRACT**

The present case study aimed to question whether the teachers assumed themselves as fundamental pillars in the appropriation of the process of autonomy and curricular flexibility, resulting from Decree-Law No 55/2018 of July 6. The study focused on a middle school in the Madeira Autonomous Region (key stages 2 and 3) and it was structured, from a methodological point of view, as a qualitative case study that was found in semi-structured interviews, in questionnaire surveys, in the direct observation and in the respective field diary, the data collection techniques essential to understanding this theme.

The study had as research subjects twenty-five teachers who are performing their pedagogical practice since the school year 2018/2019, based on the guiding principles of the aforementioned decree-law on the design, operationalization and evaluation of curriculum learning, as well as school leaderships, more specifically, the chairmen of the educational community, executive and pedagogical councils, a key stage coordinator and three class directors.

The data collected has been analysed through the technique of content analysis and its triangulation, which allowed us to state, that teachers assume themselves as key elements of the process of autonomy and curricular flexibility, in a school culture that should reward shared leadership, motivation, involvement and participation of the educational community, in a school organizational image, that is assumed by its educational project, as a democratic space and based on a collaborative work in favour of the Profile of Students Leaving Compulsory Education (PASEO).

**Keywords:** Autonomy and Curricular Flexibility, Educational Administration, Leadership, Teachers, Student, Case Study.

## RÉSUMÉ

L'étude actuelle de cas a voulu déterminer si les enseignants s'assumaient en tant que piliers fondamentaux de l'autonomie et de la flexibilité des programmes d'études, conformément au décret-loi no 55/2018 du 6 juillet 2018. L'étude a porté sur un collège de la Région Autonome de Madère et s'est structurée, d'un point de vue méthodologique, comme une étude de cas de nature qualitative qu'elle a trouvée dans les entretiens semi-structurés, dans les enquêtes par questionnaire, dans l'observation directe et le journal de terrain correspondant, les techniques de collecte des données nécessaires à la compréhension de cette thématique.

L'étude a eu comme sujets de recherche vingt-cinq enseignants qui exercent leur pratique pédagogique depuis l'année scolaire 2018/2019, fondée sur les principes directeurs de ce décret-loi sur la conception, le déploiement et l'évaluation des apprentissages du curriculum, ainsi que les dirigeants de l'école, plus particulièrement les présidents des conseils de la communauté éducative, de l'exécutif et du pédagogique, comme un coordinateur de niveau scolaire et trois directeurs de classe.

Les données recueillies ont été analysées à l'aide de la technique de l'analyse de contenu et de sa triangulation, ce qui nous a permis d'affirmer, que les enseignants sont considérés comme des éléments clés du processus d'autonomie et de flexibilité des programmes scolaires, dans une culture d'école qui doit récompenser les leaders partagés, la motivation, l'implication et la participation de la communauté éducative, dans une image organisationnelle d'école, qui s'assume pour son projet éducatif comme un espace démocratique et basé sur un travail collaboratif en faveur du Profil des Élèves Sortant de l'École Obligatoire (PASEO).

**Mots-clés:** Autonomie et flexibilité des programmes, Administration de l'éducation, Leadership, Enseignants, Étudiant, Étude de cas.

## **RESUMEN**

Este caso de estudio tuvo como objetivo cuestionar si los docentes se asumieron como pilares fundamentales en la apropiación del proceso de autonomía y flexibilidad curricular, resultante del Decreto-Ley N ° 55/2018, de 6 de julio. El estudio se centró en una escuela básica de la Región Autónoma de Madeira y se estructuró, desde un punto de vista metodológico, como un estudio de caso cualitativo que se basó en entrevistas semiestructuradas, en encuestas por cuestionario, en observación directa y en el diario de campo respectivo, como las técnicas de recolección de datos esenciales para comprender este tema.

El estudio tuvo como sujetos de investigación veinticinco docentes que han ejercido su práctica pedagógica desde el curso escolar 2018/2019, con base en los principios rectores del citado decreto-ley sobre el diseño, funcionamiento y evaluación de los aprendizajes del currículo, así como el liderazgo escolar, más específicamente, los presidentes de los consejos de la comunidad educativa, el ejecutivo y el pedagógico, como coordinador del ciclo y tres directores de clase.

Los datos obtenidos fueron analizados utilizando la técnica de análisis de contenido, así como su triangulación, lo que permitió afirmar que los docentes se asumen como elementos clave en el proceso de autonomía y flexibilidad curricular, en una cultura escolar que debe premiar el liderazgo compartido, la motivación, implicación y participación de la comunidad educativa, en una imagen organizativa de la escuela, asumida por su proyecto educativo, como un espacio democrático y basado en el trabajo colaborativo a favor del Perfil de Alumnos a su salida de la Enseñanza Obligatoria (PASEO).

**Palabras Claves:** Autonomía y Flexibilidad Curricular, Administración Educativa, Liderazgo, Profesores, Alumno, Estudio de Caso

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| AGRADECIMENTOS .....  | II  |
| RESUMO .....  | III |
| ABSTRACT .....  | IV  |
| RÉSUMÉ.....   | V   |
| RESUMEN.....  | VI  |
| LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS .....  | IX  |
| LISTA DE FIGURAS .....  | X   |
| LISTA DE TABELAS .....  | XI  |
| INTRODUÇÃO .....  | 1   |
| CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO .....   | 4   |
| 1.1 Problema de Investigação .....  | 5   |
| 1.2 Questão de estudo .....   | 5   |
| 1.3 Objetivos.....  | 6   |
| 1.4 Delimitação do campo de estudo .....  | 6   |
| 1.5 Caracterização do local de pesquisa .....   | 7   |
| CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA .....   | 9   |
| 2.1 Autonomia e Flexibilidade Curricular .....  | 9   |
| 2.1.1 Enquadramento da Autonomia nas Escolas até ao PASEO operacionalizado pela<br>AFC - DL 55/2018 ..... | 12  |
| 2.1.2 O novo contexto (da escola) para receber a AFC .....  | 14  |
| 2.1.3 O papel dos professores na apropriação AFC .....  | 17  |
| 2.1.4 O aluno do século XXI na AFC .....  | 24  |
| 2.2 Liderança .....   | 31  |
| 2.2.1 Liderança na Mudança .....  | 33  |
| 2.2.1.1 Compreender a Mudança .....   | 35  |
| 2.2.1.2 Liderança Sustentável na Mudança Educativa.....   | 39  |
| 2.2.1.3 Liderança Distribuída.....  | 43  |
| 2.2.2 Liderança na Escola .....   | 45  |
| 2.2.2.1 Liderança do Presidente do Conselho Executivo .....   | 47  |
| 2.2.2.2 A Liderança Primal e os Cinco Elementos da IE .....   | 49  |
| 2.2.2.3 Líder Colaborativo .....  | 52  |
| 2.2.2.4 Liderança intermédia.....   | 56  |

|   |     |
|---|-----|
| 2.2.3 Liderança como uma teoria <i>full range</i> de liderança - Bass e Avolio (2004) ..... | 59  |
| 2.2.3.1 Comportamento de liderança .....  | 60  |
| 2.2.3.2 Liderança Transformacional .....  | 61  |
| 2.2.3.3 Liderança Transacional .....  | 61  |
| 2.2.3.4 Liderança <i>laissez faire</i> .....  | 61  |
| 2.3.3.5 Questionário de Liderança Multifatorial .....                                       | 62  |
| 2.3.3.6 Fatores da Liderança .....  | 63  |
| CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....   | 66  |
| 3.1 Pesquisa Qualitativa .....  | 67  |
| 3.2 Tipo de Estudo.....   | 69  |
| 3.3 Técnicas de Recolha de Dados .....  | 70  |
| 3.3.1 Entrevista .....  | 72  |
| 3.3.2 Inquérito por Questionário.....   | 73  |
| 3.3.3 Observação Participante.....  | 75  |
| 3.3.4 Diário de campo .....   | 75  |
| 3.4 Técnicas de Análise e Interpretação de Dados .....                                      | 76  |
| 3.4.1 Análise documental.....   | 76  |
| 3.4.2 Análise de Conteúdo .....   | 77  |
| 3.4.3 Triangulação .....  | 79  |
| CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....   | 80  |
| CONCLUSÕES.....   | 107 |
| REFERÊNCIAS .....   | 112 |
| REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....   | 115 |
| LISTA DE ANEXOS .....   | 117 |
| LISTA DE APÊNDICES .....  | 118 |

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AE – Aprendizagens Essenciais
- ACPA – Área de Competências do Perfil do Aluno
- AFC – Autonomia e Flexibilidade Curricular
- CA – Comunidades de Aprendizagem
- CAFC – Coordenadora da AFC
- CC – Coordenação de Ciclo
- CCE – Conselho da Comunidade Educativa
- CE – Conselho Executivo
- CD – Cidadania e Desenvolvimento
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CP – Conselho Pedagógico
- CT – Conselho de Turma
- DL 55/2018 – Decreto Lei n.º 55/2018 de 6 de julho
- DLR 21/2006/M - Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M de 21 de junho
- DLR 11/2020/M – Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M de 29 de julho
- DRE – Direção Regional da Educação
- DT – Diretor de Turma
- EB23 – Escola Básica de 2º e 3º ciclos
- ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
- IE – Inteligência Emocional
- LBSE – Lei de Base do Sistema Educativo
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- PAE – Plano Anual de Escola
- PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PCE – Presidente do Conselho Executivo
- PEE – Projeto Educativo de Escola
- PIP – Plano de Inovação Pedagógica
- QLM – Questionário de Liderança Multifatorial
- RI – Regulamento Interno

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 - Modelização do sistema educativo português segundo o texto da LBSE .....     | 11  |
| Figura 2 - Esquema concetual de competências.....                                       | 26  |
| Figura 3 - Esquema conceptual do PASEO (2017).....                                      | 29  |
| Figura 4 - <i>Futuro of Education and Skills 2030</i> – OCDE (2015) .....               | 29  |
| Figura 5 - A estrutura conceptual da liderança .....                                    | 36  |
| Figura 6 - Interação das várias condicionantes no processo AFC para construção do aluno | 111 |

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 - Aprendizagem profissional <i>sine qua non</i> do professor do Século XXI.....                  | 18 |
| Tabela 2 - Ações na prática docente para a operacionalização do PASEO .....                               | 19 |
| Tabela 3 - Construção de respostas potenciadoras da colegialidade docente .....                           | 23 |
| Tabela 4 - Áreas de Competências do PASEO .....   | 27 |
| Tabela 5 – Descritores de Ação das ACPA.....  | 27 |
| Tabela 6 - Os Sete Princípios da Sustentabilidade.....  | 41 |
| Tabela 7 - Tarefas que os presidentes do CE devem fazer como líderes .....                                | 47 |
| Tabela 8 - Relação do líder com a IE .....  | 50 |
| Tabela 9 - A comparação de três estilos de liderança .....  | 53 |
| Tabela 10 - As Relações do QLM.....   | 63 |
| Tabela 11 - Estrutura do QLM com base em Rocha (2017) .....   | 74 |
| Tabela 12 - <i>Alpha de Cronbach</i> e respetivos níveis de consistência com base em Rocha<br>(2017)..... | 74 |
| Tabela 13 - Matriz para as tabelas de categorização da análise de conteúdo das entrevistas ..             | 78 |

## INTRODUÇÃO

A escolha do tema, “Autonomia e Flexibilidade Curricular, um Rumo” para este estudo teve como princípios orientadores, a sua atualidade e a identidade na descoberta de pilares desta mudança de paradigma na escola. O outro motivo, prende-se com o facto de a investigadora estar inserida em toda a dinâmica de preparação e implementação do referido processo, na EB23 Dr. Alfredo Ferreira Nóbrega Júnior. A parte vivencial, quase diária, na mistura entre a promulgação e a construção com todos os intervenientes deste processo, representaram uma mais-valia na estrutura informal dessa construção/investigação.

O presente estudo assenta em quatro pontos fundamentais, como propósitos para traçar um rumo para a investigação, na procura da validação de respostas ao problema formulado e que se compuseram, como partes de um todo, da seguinte forma: O primeiro capítulo foi a “Problemática”, onde se apresentou o problema da investigação, a questão que emergiu do tema e os objetivos proporcionadores da simbiose entre a prática e a teoria na validação da questão formulada, bem como na delimitação do campo de estudo.

O segundo capítulo refere-se à “Revisão da Literatura” que fundamentou a investigação, apresentando e enquadrando os principais temas geradores da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) e a sua relevância na mudança paradigmática que se ambiciona para a escola.

A “AFC” considerada a temática mobilizadora desta investigação, que na contemporaneidade do tema tornou-se necessário perceber a base legislada a partir dos DL 55/2018, e mais recentemente a adaptação à RAM com DLR 11/2020/M, bem como os documentos orientadores deste novo paradigma e em especial o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Neste seguimento foi essencial perceber as possibilidades do processo da AFC em contexto educativo, desde a autonomia até à flexibilização do currículo e a real perceção do papel dos professores neste processo, bem como conferir ao aluno a centralidade no ensino-aprendizagem. Desta forma e no cruzamento dos conceitos foram analisados os trabalhos de vários autores, com evidência em: Freire (1993, 1996; 1997); Costa (1996); Barroso (1997; 2001, 2005); OCDE (2015); Cohen e Fradique (2018); Costa e Couveiro, (2019); Pacheco (2019); Cosme (2018); Cosme et al (2020).

A “Liderança” foi outro ponto estrutural neste estudo da arte, como um conceito sustentável e transformacional na mudança de paradigma da escola, numa ação distribuída entre as lideranças desde o topo até às intermédias. Estas dinâmicas estabeleceram-se na perceção desta como instrumentos facilitadores e impulsionadores para a motivação e envolvência da

equipa na apropriação do processo AFC. Ao longo do processo, destacou-se o papel do Presidente do Conselho Executivo (PCE) como um elemento ressonante e conciliador para verdadeira eficácia da estratégia de intervenção e efetivação do referido processo na cultura da escola. A redação deste capítulo envolveu-se numa metáfora relacionada a uma viagem na dinâmica entre os pontos de chegada e partida, num rumo para a apropriação deste processo. Fortaleceu-se assim o conceito para a validação da questão levantada por este estudo.

Tornou-se impreterível analisar e correlacionar os conceitos dos vários autores, com evidência em: Caetano (2003); Bass e Avolio (2004) Sergiovanni (2004a, 2004b); Hargreaves e Fink (2007) Costa e Trigo (2008); Fullan (2003; 2010); Goleman et al (2003; 2016; 2018); Ibarra et al (2018).

Optou-se por incluir no apêndice 1 um conjunto de textos, previamente construídos e pensados para integrarem o corpo do texto da dissertação, mas que pela necessidade de fazer cumprir o regulamento específico do curso e a regra do total de palavras da dissertação, tiveram que ser considerados como apêndices ao trabalho final. Essa construção considerou os pontos de vista de diversos autores, tais como: Costa (1996); Barroso (2001, 2005); Sergiovanni (2004a, 2004b); CNE (2017); Roldão (2019); Lima (1998; 2003; 2018; 2020).

O terceiro capítulo, a “Metodologia”, tornou-se no alicerce para traçar o caminho a seguir ao longo desta investigação. A pesquisa, com base qualitativa, foi realizada através do estudo de caso, das ferramentas de recolha de dados, baseadas na entrevista semiestruturada, no inquérito por questionário, na observação direta, nas notas de campo e nos documentos da escola.

As notas de campo apresentadas no apêndice 28, assumiram-se ao longo do estudo e no processo da AFC basilares e muito significativas, com extrema importância para a reflexão da investigadora na apropriação deste processo. No seu papel como professora e como coordenadora foram imprescindíveis estas reflexões na tomada de posições e na escolha das opções em relação a este estudo. Foi um contributo valioso na meditação e na prática de todo o referido processo e que veio a se demonstrar num conceito em relação à perceção da escola que temos - mundo-da-vida.

O capítulo quatro na análise e discussão dos dados teve como apoio estrutural a construção do apêndice 2, que teve a mesma opção metodológica que já foi referida anteriormente e que nos remeteu para o cumprimento do regulamento específico do curso. O referido apêndice fundamentou-se na apresentação e tratamento dos dados recolhidos a partir dos inquéritos. Esta parte do estudo foi fundamental para a argumentação do referido capítulo

a partir da análise de conteúdo e pela triangulação entre as várias partes que sustentaram esta pesquisa qualitativa.

Na parte final deste estudo foram elaboradas as conclusões com o objetivo primordial de delinear um rumo para a validação à questão se: Os professores são pilares fundamentais na apropriação do processo da AFC. Foram revelados alguns contributos para a investigação neste campo em relação à dinâmica escolar no contexto atual e para a sedimentação da cultura e identidade da escola em estudo, bem como para a aprendizagem profissional, para o trabalho colaborativo e para a consciência da sustentabilidade da liderança dos diversos órgãos e pessoas associadas ao processo.

## CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

A contextualização para a operacionalização das aprendizagens do PASEO determina a matriz de princípios, valores e áreas de competências às quais deve obedecer o desenvolvimento do currículo pela AFC, homologada pelo DL 55/2018. O referido documento estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens e contempla uma flexibilidade na gestão do referido currículo até 25%.

Sem querer parcelar a vida do aluno como Pessoa, pretende-se que estes reúnam um conjunto de características ou competências necessárias, no final da escolaridade obrigatória, para assim poderem enfrentar um futuro incerto de avanços tecnológicos que tem vindo a alterar comportamentos, hábitos e conseqüentemente as atitudes. Trata-se de preparar os alunos para a inserção numa sociedade cada vez mais exigente, que vive em contrarrelógio, refletindo-se em quotidianos caóticos. O aluno necessita de uma ordem, ou melhor, de um sentido, um caminho para a sua vida.

É nesta perspetiva que a escola é o «palco» onde se desenrola o PASEO, no qual os professores são «peças» necessárias à «engrenagem» do plano pedagógico. Aos alunos foi traçado um perfil, mas cabe ao professor a criação de um «guião», um rumo para que em pleno e de acordo com as potencialidades e dificuldades dos alunos que tem à sua frente, possa desenvolver as competências conferidas pelo PASEO.

É neste espaço do sistema educativo que surge esta problemática do suposto «Perfil» do professor que, ao deparar-se com toda a operacionalização do currículo e de uma AFC, tem de tomar decisões assertivas de forma a orientar o aluno neste caminho, tendo como princípio orientador uma base humanista no saber, nas aprendizagens significativas, na inclusão, na coerência e na flexibilidade, na adaptabilidade, na ousadia, na sustentabilidade e na estabilidade.

Estas constituem as linhas orientadoras do referido “guião” em combinações complexas de conhecimento, capacidade e atitudes nas várias áreas de competência. Terá o êxito esperado? Ao professor, cabe interpretar, dar asas à sua imaginação, à sua criatividade e à sua ousadia, fazendo com que o aluno cresça num todo, proporcionando momentos de aprendizagem nos quais o aluno possa partir à descoberta.

A escola, nas suas diversas imagens organizacionais, terá de se reinventar em lideranças transformacionais e dotar cada um dos professores de ousadia para uma mudança aliada à motivação. Segundo Paulo Freire (1997) a escola “que, continuando a ser um espaço-tempo de produção de conhecimento em que se ensina e que se aprende, compreende, contudo, ensinar e

aprender de forma diferente” (p.5). É nesta diferença que a mudança de paradigma se enquadra, em que os cenários terão de ser inovadores e inspiradores para quem tem a ousadia de ensinar/aprender e aprender/ensinar, de acordo com as diretrizes de um PASEO e através da operacionalização do currículo com a AFC.

De acordo com Cosme (2018), as exigências e desafios “e implicações de um projeto que conduz as escolas e professores a assumirem decisões curriculares capazes de suscitar um trabalho de formação culturalmente significativo e a investirem noutros modos de organizar os espaços e os tempos de trabalho” (p.7). Na atualidade, a Escola terá de ter outra abordagem nos seus planos de ação, priorizando a centralidade do aluno.

À escola cabe o papel de “abordar o currículo de forma ecológica, assumindo a centralidade de cada aluno, consubstanciando a sua ação em estratégias de desenvolvimento de cooperação ativa, multidimensional e plural, congregando os diversos *stakeholders* internos e externos.” (Cohen & Fradique, 2018, p.15). Neste contexto, *stake* (interesse) *holders* (aquele que possui), são todos os intervenientes do processo. Nesta linha de pensamento e sem qualquer pretensão de dicotomizar, segue a problemática, protagonista deste panorama cénico, no enquadramento deste estudo.

## **1.1 Problema de Investigação**

“O problema é o comandante que estabelece o rumo de toda a investigação” (Sousa, 2005, p.44).

Em função do que foi apresentado, o problema que emerge para a investigação é: A apropriação do processo da AFC pelos professores.

## **1.2 Questão de estudo**

“Talvez a tarefa mais difícil do investigador seja planear boas perguntas, perguntas de investigação, que irão direcionar o olhar e o pensamento o suficiente, mas não em demasia.” (Stake, 2012, p. 31).

Neste sentido e após análise das várias suposições que poderiam ladear a investigação, surge a questão de investigação: Os professores são pilares fundamentais na apropriação do processo da AFC?

### **1.3 Objetivos**

Relativamente aos objetivos para validação da questão da investigação e o modo como podem orientar “são especialmente importantes para os estudos de caso, porque o caso e o contexto são infinitamente complexos e os fenómenos são fluidos e esquivos. Levado por uma torrente de acontecimentos, o investigador procura algo onde agarrar.” (Stake, 2012, p. 49).

#### **Objetivos gerais**

1. Analisar o processo da AFC na EB23 Dr. Alfredo Ferreira Nóbrega Júnior na apropriação dos professores que lecionaram o 5.º ano de escolaridade no ano da implementação da AFC – 2018/2019.
2. Compreender os estilos de liderança dos órgãos de gestão no processo da AFC na EB23 Dr. Alfredo Ferreira Nóbrega Júnior.

#### **Objetivos específicos**

- 1.1 Identificar as potencialidades do processo da AFC através da apropriação dos professores.
- 1.2 Verificar as dificuldades através do processo da AFC na apropriação dos professores.
- 2.1 Identificar os estilos de liderança dos órgãos de gestão, como uma ferramenta de motivação na apropriação do processo da AFC pelos professores.
- 2.2 Interpretar os estilos de liderança dos órgãos de gestão, como um instrumento para a envolvimento dos professores na implementação do processo da AFC.

### **1.4 Delimitação do campo de estudo**

A escolha da temática e o objeto de estudo estão intimamente ligados com a Investigadora que é parte integrante no processo de implementação da AFC. Sou professora na EB23 Dr. Alfredo Ferreira Nóbrega Júnior há 18 anos e estou implicada no referido processo como Coordenação AFC (CAFC). Particpei desde a construção à implementação do mesmo e acompanhei o decorrer do processo durante o ano letivo de 2018/2019, que deu continuidade no ano da minha investigação no estudo de caso, 2019/2020. Saliente-se que a referida escola não esteve no projeto-piloto. Para uma melhor contextualização do objeto de estudo segue uma caraterização sucinta do mesmo.

## **1.5 Caracterização do local de pesquisa**

A EB23 Dr. Alfredo Ferreira Nóbrega Júnior está localizada na freguesia da Camacha, concelho de Santa Cruz e situa-se a dez quilómetros da sede do Concelho. Foi inaugurada a 30 de setembro de 1993. O seu nome ficou a dever-se a uma personalidade importante desta localidade – Dr. Alfredo Ferreira Nóbrega Júnior que foi um professor dedicado à promoção da educação na freguesia.

O quadro de Pessoal Docente tem-se mantido estável nos últimos quatro anos, havendo apenas pequenas alterações num número reduzido de grupos disciplinares.

O corpo discente da escola tem vindo a diminuir nos últimos anos, seguindo a realidade regional e nacional. Apesar da tendência decrescente, nos anos letivos posteriores (2017/2018 – 2018/2019) o número de alunos manteve-se sensivelmente o mesmo, mais precisamente, cerca de 320 alunos no ensino diurno. No ano letivo de 2019/2020 o número de alunos voltou a decrescer para sensivelmente 300 alunos, sendo constituídas 15 turmas do ensino regular, do 5º ano ao 9º ano. O processo de AFC abrange todos os anos letivos à exceção do 9º ano de escolaridade. As turmas são constituídas, em média, por 20 alunos.

Devido às dificuldades económicas de muitas famílias do meio em que a escola se insere, existe um significativo número de alunos auxiliados pelos serviços de Ação Social Escolar, o que abrange sensivelmente a metade dos alunos nos diferentes escalões de ajuda.

No nosso estabelecimento de ensino existem alguns alunos (14% no ano letivo 2016/2017) com dificuldades de aprendizagem e com Medidas de Suporte à Aprendizagem, previstas na escola inclusiva.

Em relação às habilitações literárias dos encarregados de educação dos alunos da nossa escola, podemos constatar que, no ano letivo 2016/2017 quase metade dos encarregados de educação possui o 1º ciclo ou o 2º ciclo (49% na totalidade); 22% o 3º ciclo e 23% o ensino secundário. Contrariamente, verificamos que, o número de encarregados de educação que possui licenciatura é muito reduzido, correspondendo apenas a 4%. Esta tendência tem vindo a melhorar e os encarregados de educação, apesar de não ser significativo, têm apresentado maiores habilitações literárias.

No ano de 2018/2019 foi eleita uma equipa para Conselho Executivo (CE), bem como a equipa do Conselho da Comunidade Educativa (CCE) e a equipa do Conselho Pedagógico (CP) para o quadriénio 2018/2022. O Projeto Educativo (PEE) de Escola vigora entre 2017/2022.

No ano letivo de 2018/2019 foi implementado o processo de AFC no 5.º ano de escolaridade em três turmas com vinte e um alunos, nesta primeira fase com 25% na gestão do currículo.

### **Público-alvo**

Este estudo está focado em duas vertentes de participantes no processo de AFC, no que concerne à ligação direta com as práticas pedagógicas/alunos que são:

### **Participantes diretos:**

- Os professores que formaram os Conselhos de Turma (CT) das três turmas do 5.º ano em 2018/2019, num total de 25 professores. Alguns dos professores partilham as três turmas. Devido à gestão do capital humano, as equipas pedagógicas não são sempre as mesmas nas três turmas.
- Na liderança de cada uma das turmas estão as três Diretoras de Turma (DT).

### **Participantes indiretos:**

- Pelo cargo de liderança de Topo: Liderado pelos Presidentes dos Conselhos: CCE; CE e CP.
- Pelo cargo de liderança Intermédia: Liderado pela Coordenação de Ciclo (CC).

Para uma melhor compreensão da caracterização do local de pesquisa e de forma a reforçar o seu plano de ação houve necessidade de se construir o apêndice 4, numa contextualização cronológica da AFC em referência à delimitação do campo de estudo e às opções estratégicas para assegurar a implementação do referido processo.

## **CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA**

### **2.1 Autonomia e Flexibilidade Curricular**

“Viagem é a melhor metáfora para falar de educação” (Costa & Couveiro, 2019, p.9)

O projeto de AFC enquadra-se no regime jurídico da Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE) - Lei n.º 46/86 de 14 de outubro e segundo Costa (2007): “é um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (p.47) e marca uma viragem do paradigma da Escola em Portugal. O debate público torna-se o ponto fulcral e reveste-se das questões de Autonomia e da Gestão das Escolas. Segundo Barroso (2001), a dualidade que se depreende entre a gestão da escola e a preservação da autonomia impera nas respostas esperadas pela escola e que “esta Escola já ultrapassou, há muito, o seu prazo de validade” (p.64).

Neste século e passadas duas décadas, a necessidade da transformação da Escola, a transição de um sistema rígido e formatado num currículo tendencialmente estruturado em conteúdos teóricos, para a adaptação às novas necessidades em que impera a flexibilidade e a multiplicidade que segundo Ambrósio et al (2001)

Vivemos numa transição entre épocas históricas da qual emerge a necessidade de um «novo contrato social para a Educação», é a causa mobilizadora, a utopia a prosseguir, que deverá atravessar a educação e a formação no próximo século. Esta nova realidade é naturalmente sustentada na reflexão de uma escola “que temos, que praticamos, que oferecemos ou que pedimos. (p.7).

Apresenta-se, assim, numa organização flexível que vai ao encontro das necessidades, através da promoção de determinadas competências que se desenvolvem a partir dos conhecimentos adquiridos aliadas às capacidades e atitudes dos seus alunos.

Esta uniformização pedagógica que teima em permanecer quase de forma natural, “cuja matriz essencial é o ensino em classe” constitui um dos fatores mais estruturantes do “modelo escolar” que está na base do desenvolvimento da escola pública” (Barroso, 2001, p.67). Este paradigma, relacionado inicialmente a uma estrutura em que, segundo o mesmo autor, de uma “pedagogia coletiva, caracteriza-se, fundamentalmente, pelo princípio da homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes dos processos de inculcação) e constitui uma das marcas mais distintivas da ‘cultura escolar’.” (p.67).

Cria-se, portanto, a necessidade de dar às escolas a responsabilidade de se reinventarem e se enquadrarem no novo paradigma da complexidade e multiplicidade de um aluno que, ao abrir-se ao mundo a partir de um clique, expõe-se à construção da sua aprendizagem muito para além das paredes da escola. A escola tem de se organizar e criar novos caminhos a partir de incertezas, que se visionam em futuros pouco claros e desconhecidos.

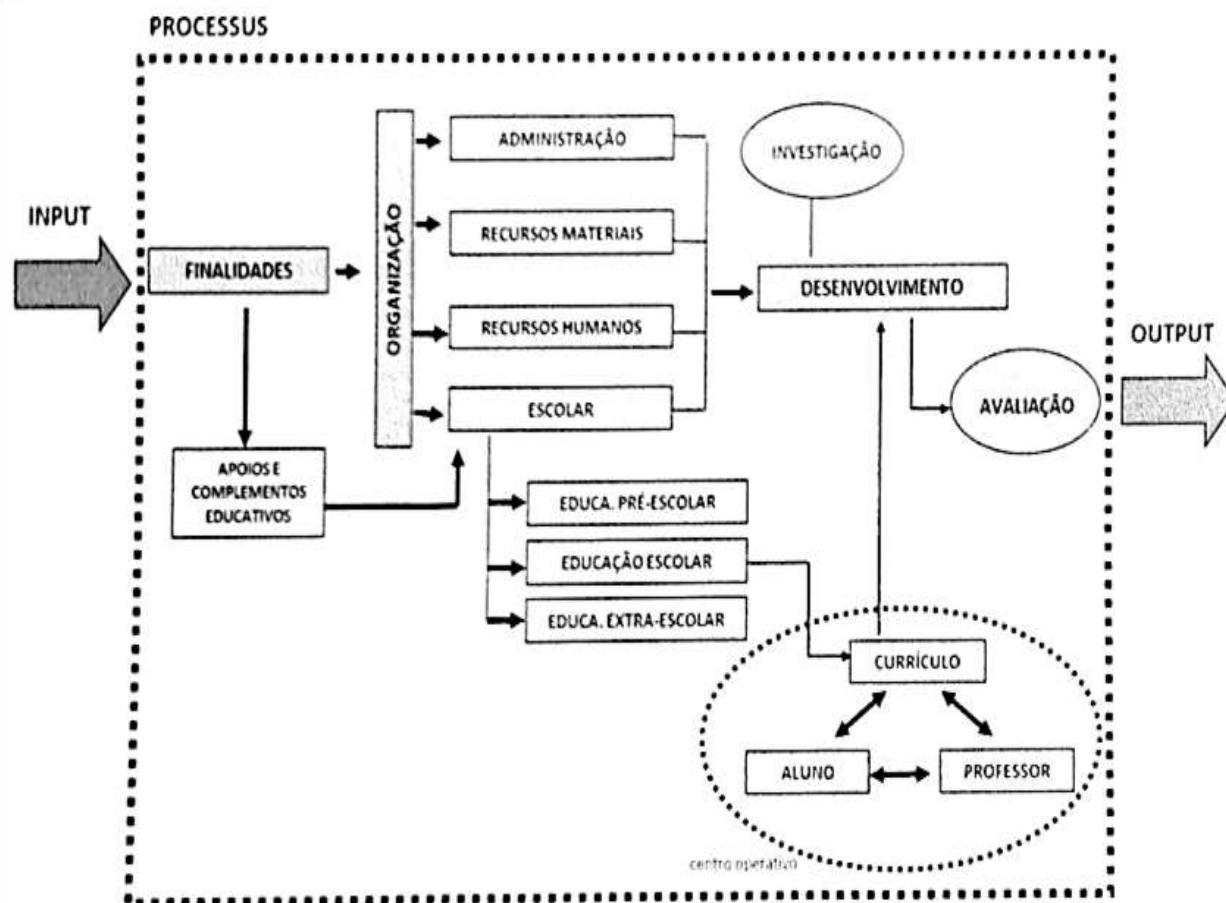
Qual é o papel que a escola tem nesta construção e centralidade deste aluno do século XXI? Sem querer abdicar do que o passado nos deu como herança, é importante inovar, adaptar-se a um novo contexto. “O sucesso passado reforça o presente, circunstância que toma muito árduo persuadir as pessoas de que o que foi causa de sucesso no passado não continuará a sê-lo no futuro.” (Abreu & Bilhim, 2006, p.199).

Partimos neste novo rumo em que a autonomia nas escolas, decretada que se assume numa “novidade incorporada pela LBSE é, para além da robustez e longevidade dos princípios declarados, e ainda hoje reconhecidos”. É nesta relação entre a autonomia e o conceito de escola que é criada, um “sistema aberto que interage com o seu meio envolvente (nível macro-sistémico) ao dele se abastecer e incorporar (input) os recursos (...) desenvolvidos por outros sistemas” (CNE, 2017, pp. 157-158).

A cumplicidade entre estes sistemas, nos quais cada um cumpre a sua função, há uma organização autónoma e técnica, dividida por quatro áreas: finalidades, organização, desenvolvimento e avaliação “liberta o resultado do seu labor (output): a pessoa educada” (CNE, 2017, p.158). É assim, na interação de todos estas parcelas e num trabalho colaborativo, ao longo de doze anos, em que o foco é sempre o aluno que se estabelece a concretização das competências do PASEO.

A figura 1 poderá exemplificar que a LBSE, segundo o mesmo autor, apesar de não ser aparente, mostra que o “centro operativo do sistema é relação de ensino-aprendizagem, mediada e informada pelo núcleo duro de sustentação de qualquer empreendimento educativo: o currículo.” (p.158)

**Figura 1** - Modelização do sistema educativo português segundo o texto da LBSE



Fonte: CNE (2017)

Esta analogia, feita pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), como um sistema operativo tendo como base, os princípios da LBSE reforça a finalidade deste sistema em Portugal e se propõe que no “número 2 do artigo 1º LBSE, promover o desenvolvimento global a personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (CNE, 2017, p.158), orientações estas que estão patentes no documento do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), em que a alusão a um perfil não valida, porém, qualquer experiência uniformizadora, mas sim “criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia.” (PASEO, 2017, p.6).

Abre-se uma perspetiva geral onde o *input* (figura 1) – A decretação de uma autonomia dada à escola, com a LBSE e que se prolonga no tempo. Ao longo de três décadas continua a não se sedimentar na organização educativa. A questão persiste, e como na figura 1, o centro operativo poderá vir a se reforçar a partir do *input* – PASEO.

### **2.1.1 Enquadramento da Autonomia nas Escolas até ao PASEO operacionalizado pela AFC - DL 55/2018**

É importante fazer uma reflexão em torno da Autonomia, sendo que, “o conceito de Autonomia está etimologicamente ligado à ideia de auto-governo, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias” (Barroso, 2005, p.108) e enquadrá-la num certo contexto de Escola, como uma Mudança nas liberdades e nos processos participativos de todos os agentes e intervenientes.

Torna-se necessário pensar na evolução das sucessivas Reformas da Gestão Escolar em Portugal que incidem num complexo fenómeno, no qual e, de acordo com Barroso (2001), as “críticas sucedem-se, por iniciativa de vários governos, múltiplas reformas (...) propõem corrigir os disfuncionamentos do sistema, democratizar o seu acesso, combater o insucesso, melhorar a sua eficácia e qualidade.” (p.64).

Neste contexto, impera a questão se houve ou não a Mudança tão esperada na Escola, porque “em vez das reformas mudarem as Escolas, foram as Escolas que mudaram as reformas” (Barroso, 2001, p.64, citando Cuban). Sobrevive-se numa Escola que segundo Barroso (2001), teima em se fixar numa “matriz pedagógica – a classe” (p.64).

Após a revolução de 1974, com o seu espírito reformista, numa escola com um discurso cada vez mais autónomo é marcado com o Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro onde o avanço é feito pela autonomia. A reforma na educação não se pode efetuar sem a reorganização da administração educacional, que visa inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada solucionada através da transferência de poderes de decisão para os planos regional e local num panorama orientador da autonomia da escola geral e flexível, com vista à construção de um Projeto Educativo.

Até à atualidade, a Escola tem recebido *input(s)*, embora decretados, para se reformular, abrir portas à Mudança, se organizar, se revestir de estilos de liderança, “uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu próprio meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis.” (Barroso, 2005, p.108), que possam chegar ao seu público-alvo – os alunos, de uma forma mais autónoma, participativa, flexível e significativa.

A Escola, independentemente das “imagens organizacionais” (Costa, 1996) pode refletir na organização, que, segundo o autor pode ser, sincrónica simples e complexa, entre a diversidade de conceptualizações e as diferentes perspetivas vigentes.

Cada vez mais recebe a promulgação de diretrizes formalizadas em decretos com preâmbulos inspiradores para Mudanças e inovações no Sistema Educativo, com formas de

organização mais abertas ao debate e podem extravasar as paredes da sala de aula, “o que importa saber, não é tanto *“se as Escolas querem ou não querem a Autonomia”*, mas sim, *“porque umas querem e outras não querem essa Autonomia”* (Barroso, 1997, p. 27).

Foi dada à Escola, em questões de Autonomia e Gestão, a instrumentalização, ou seja, “projeto educativo de escola, plano anual de atividades e regulamento da escola são, aliás, os instrumentos por excelência do exercício da Autonomia (...) isto é, do seu auto-governo” (Castro, 2007, p.54).

Desta forma, a Identidade/Escola passa a ser uma referência que se abre ao Meio, torna-se mais participativa e democrática. A Escola cria a sua visão, os seus objetivos e as suas metas, vai-se construindo tendo em vista uma melhoria e uma reflexão acerca das aprendizagens. Todos estes aspetos incorporam-se nas exigências da contemporaneidade.

O PEE revela-se num documento orientador de toda a orgânica e política de Escola. Quanto ao Plano Anual de Escola (PAE), reúne as atividades e toda a operacionalização e enquadra os princípios estipulados pelo PEE e o Regulamento Interno (RI), que é o documento regulador de toda a ação e procedimentos adotados pela Escola.

Nesta Autonomia Construída criaram-se condições para que, em processos mais democráticos e participativos, todos sejam envolvidos na tomada de decisão:

Os estabelecimentos de ensino dispõem de uma capacidade de decisão próprias (através dos seus órgãos representativos em função das suas competências), em determinados domínios (estratégicos, pedagógicos, administrativos e financeiros), que exerce através de atribuições, competências e recursos, transferidos ou delegados de outros níveis de Administração. (Barroso, 2005, p.108).

O CCE – representa a ligação entre a Escola (representatividade: órgão superiores, estruturas intermédias, serviços especializados, docentes, não docentes, encarregados de educação e alunos) e o Meio (representatividade: autarquia e outras entidades) e é o órgão de aprovação dos vários instrumentos de operacionalização da política da Autonomia da Escola, no que concerne ao Sistema Educativo.

O CE tem, por seu turno, a responsabilidade de adotar lideranças que se coadunem com a implementa(ção) das decisões tomadas. Numa definição promulgada pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M que define como procede o órgão de gestão das escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira e é assegurado por um órgão colegial ou por um diretor, de acordo com a política educativa de escola definida pelo CCE.

O CP é o órgão consultivo e regula todas as dinâmicas que refletem as aprendizagens do aluno. Assume-me na AFC como um dos grandes promotores da efetivação do processo.

O Conselho Administrativo é um órgão deliberativo com funções administrativas e financeiras.

De igual importância, estabeleceram-se as Estruturas de Gestão Intermédia que são peças fundamentais à operacionalização dos instrumentos de Autonomia que segundo o DLR n.º 21/2006/M, visam o desenvolvimento do PEE.

Estes são fixadas no RI e colaboram com o CP e com o CE, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos numa perspectiva da promoção da qualidade educativa: O Coordenador do departamento curricular, o delegado da disciplina, o Coordenador de ciclo e os diretores de turma, entre outros que são fixados pelos critérios do CP e criados pelo CE em função do PEE.

Dando continuidade na linha do tempo, já revestida pelo conceito de Autonomia, à procura da Mudança, a Escola na primeira década deste século XXI continua com dilemas e com assimetrias idênticas ao século anterior: “O fenómeno do insucesso Escolar, o agravamento da “indisciplina” dos alunos e o mal-estar dos professores são, a partir dos anos 70, duas das expressões maiores deste desajustamento da organização Escolar.” (Barroso, 2001, p 78). Na segunda década deste século, verifica-se a procura de respostas para a Mudança, mas numa visão mais global.

Primeiro decreta-se e provoca-se a complexidade na dinâmica da Escola. Posteriormente, exige-se que se englobe tudo numa Autonomia e numa Flexibilidade, com base curricular que, de acordo com Cosme (2018) é “outra forma de conceber os atos de ensinar e de aprender” (p.9). Do Despacho 6478/2017 de 26 de julho que homologa o PASEO, resultou o documento que reúne as diretrizes que o contextualiza.

### **2.1.2 O novo contexto (da escola) para receber a AFC**

“A promoção do trabalho colaborativo, de modo que os professores se sintam protagonistas num contexto de questionamento constante, motivando-os a gerir o currículo autonomamente, decidindo coletivamente.” (Cohen & Fradique, 2018, p. 16)

Abre-se num novo paradigma para a Escola. O aluno retoma a centralidade no palco de ação da Escola. Esta deverá proporcionar a operacionalização das aprendizagens do PASEO, que determina a matriz de princípios, valores e áreas de competências às quais deve obedecer o desenvolvimento do currículo pela AFC homologada pelo DL 55/2018 de 6 de julho, que

estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens e uma Flexibilidade na gestão do referido currículo até 25%.

É neste sentido, e de acordo com Barroso, (2001) que “a Mudança da Escola terá de ser, simultaneamente, política, cultural, pedagógica e de gestão.” (p.88) assente num currículo que influencia o processo educativo, mas, “sobretudo pela forma como o modelo organizativo permite que o mesmo seja gerido e adaptado, pela forma como o modelo organizativo favorece as relações educador/aluno e pelo clima, cultura e ambiente que o modelo organizativo propicia dentro de cada centro educativo.” (Vicente, 2004, p.65).

Desafia-se a Escola à liberdade e à construção deste perfil, enquadrado na realidade de cada contexto escolar e tenta-se que o aluno seja olhado no seu todo e nas suas variadas dimensões. Na perspetiva de Cosme (2018) estas dimensões refletem-se nos descritores que “poderão ser um instrumento fundamental na definição das condições, exigências e desafios de natureza transversal que os estudantes deverão viver e enfrentar.” (p.18).

Impõe-se a seguinte questão: Será que a Escola, enquanto organização, está preparada para implementar e superar-se nas políticas que imperam, internas e externas e ultrapassar as complexidades emanadas por estas diretrizes?

A AFC foi decretada (DL 55/2018) e foi dada à escola a autonomia da gestão do currículo, quantificada (0% a 25%). A Escola “recebe” uma liberdade de gestão curricular aliada à Autonomia construída. É fundamental inovar e interpretar os instrumentos que refletem o verdadeiro ato participativo na ação da Escola. Ela tem de se abrir a uma sociedade, cada vez mais exigente e a um futuro incerto. As novas tecnologias de informação e comunicação ganham um espaço vivencial e um carácter de extensão ao próprio aluno. “Porque vivemos numa época de avalanche de informação, desinformação e manipulação, torna-se fundamental que a escola seja um instrumento precioso de validação de informação e de transmissão de conhecimentos validados cientificamente.” (Costa & Couveiro, 2019, p.25)

O conhecimento por si só é amorfo, e o aluno no presente não sabe que profissão terá no futuro. As áreas de competências descritas no documento do PASEO serão talvez, o ponto de partida para toda a operacionalização desta reforma curricular em que se revelam, na complexidade da Escola, como um Fim Comum – O Sucesso Educativo, centrado no Aluno e gerido a partir da construção de um currículo com uma componente de identidade/cultura da Escola. Uma escola em que todos aprendam (cada um a seu ritmo e de acordo com as suas especificidades).

A Escola, na sua complexidade poderá enveredar pela herança da Teoria das Relações Humanas, apesar das muitas imagens organizacionais e estilos de liderança, onde prevalece a

centralidade do aluno e a sua cumplicidade com o Meio. Reforçamos esta linha de ação, com o pensamento intemporal de Jonh Dewey em que apresenta a Escola, como o lugar da Mudança e segundo Abreu e Bilhim (2006) em que “para mudar algo de forma eficaz, é preciso uma estratégia prévia. A mudança implica uma modificação de rotinas, de relações de trabalho, de responsabilidades, de hábitos e comportamentos das pessoas da organização.” (p.199).

Esta estratégia, na atualidade reflete-se nos instrumentos de Autonomia que ganham um novo valor em relação à operacionalização desta Flexibilidade. Teremos a responsabilidade, não só a Escola, mas também a Sociedade, de refletir esta nova abordagem de aluno, que ao mesmo tempo, é um ser local, mas também global.

É necessário refletir acerca da Autonomia, da Flexibilidade como conceitos de inovação, que por vezes se pode apresentar como “uma palavra mágica, como se fosse a solução contemporânea para a melhoria da sociedade na sua dimensão mais competitiva, incluindo a escola e os resultados académicos dos alunos.” (Pacheco, 2019, p.7). A escola terá de dar resposta e estar “dotada de um projeto curricular, que serve de elo de ligação de gerações, responde a esse desafio constante, tomando-se fundamental analisar os pressupostos de uma teoria da inovação curricular que problematize não só a aprendizagem, mas também o conhecimento.” (Pacheco, 2019, p.8).

Por isso, é importante olhar para os estilos de liderança como fortes impulsionadores das imagens organizacionais da Escola, mas acima de tudo, provocar na Comunidade, o debate participativo na construção de um processo. “Se tal não acontecer (e como dizia em outro local, Barroso, 1999), depois do século XX ter sido o *século da Escola*, o século XXI será o século do seu fim.” (Barroso, 2001, p.90).

Perspetiva-se outro fim, o Fim Comum, para que o Sucesso Educativo seja uma consequência da procura de soluções para este novo paradigma da Escola, e não em torno de problemas e fragilidades que se enraizaram em modos de agir, na herança taylorista, nas várias vertentes e nos múltiplos agentes da ação educativa, em que as “reformas escolares tendem a centrar-se nas questões organizacionais, nas lideranças e raramente nas aprendizagens, ou nos seus aspetos curriculares e pedagógicos” (Pacheco, 2019, p.26) ou como Freire (1996) confidenciou que “inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.” (p.13).

Sem soluções, mas como indicador, o PASEO, mais do que um documento estático, poderá ser a base na dinâmica da referida ação educativa. Impera pensar numa escola onde

todos apreendam o Perfil do Aluno do século XXI, ladeado pela Complexidade e pela Mudança, entre uma Autonomia e uma Flexibilidade, num novo paradigma da Escola.

### **2.1.3 O papel dos professores na apropriação AFC**

“Um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.” (Nóvoa *et al* 1995, p.16)

Nesta perspetiva e na mudança educativa, os professores são as peças fundamentais na sua implementação e na operacionalização de todo o processo AFC e desta forma fazerem-se ouvir porque, “as vozes dos professores têm a sua própria validade e poder de afirmação, os quais podem e devem conduzir a um questionamento, modificação e abandono daquelas teorias, sempre que justifique” (Hargreaves, 1998, p. 5).

Desta forma, a apropriação do referido processo pode resultar num suposto “perfil” do professor e nas competências inerentes à consolidação da sua prática pedagógica que, segundo Cohen e Fradique (2018), deverá ser fundamental no enraizamento, na “qualidade do trabalho docente” que é “fundamental para assegurar uma gestão curricular promotora de aprendizagens significativas, na sua diversidade, facilitadoras do sucesso para todos os alunos.” (p.98).

Segundo Pacheco (2019) e refletindo no conceito de “aprendizagem profissional docente pode ser centrado nestas quatro vertentes: i) no conhecimento; ii) na reflexividade; iii) nos resultados; iv) no trabalho docente.” (p.40). A tabela 1 que se apresenta, tem como base estes conceitos e a complementaridade das quatro vertentes, que de uma forma sucinta e assumindo a metáfora do caminhar- *paseo*, pode-se revelar, num rumo em busca de um “perfil” de um professor para o século XXI em contexto de uma AFC.

**Tabela 1** - Aprendizagem profissional *sine qua non* do professor do Século XXI

**Vertentes da aprendizagem profissional docente**

| <b>Centrada no Conhecimento</b>  | <b>Centrada na Reflexividade</b>   | <b>Centrada no Trabalho Pedagógico</b>   | <b>Centrada nos Resultados</b>   |
|--|--|--|--|
| <b>Abrange:</b><br>1 – O que o professor ensina, no domínio dos conteúdos disciplinares<br>2 – O porquê de como. | <b>Evidencia:</b><br>A racionalidade e a reflexão<br>O professor deverá aliar a sua reflexão entre teoria e a prática. | <b>Exprime:</b><br>Que o professor deverá para o cerne da sua profissão como a aprendizagem significativa do seu aluno. O Ensinar em contexto. | <b>Destaca:</b><br>Que o professor deverá consolidar a sua formação na aquisição de competências do saber-fazer em prol de resultados que acrescem do processo pedagógico. |

Fonte: Com base em Pacheco (2019)

É neste culminar de conhecimentos, capacidades e atitudes que se formam as competências e necessariamente tangentes às do aluno explanadas no PASEO, em que “a complexidade do ser professor se constrói na base de uma diversidade de saberes, necessariamente articulados e ligados à teoria e à prática educacionais, que de modo algum podem ser hierarquizados.” Esta multiplicidade exige “uma cultura curricular de colaboração docente e discente” (Pacheco, 2019, p.43).

Neste propósito, quais os desafios que se apresentam aos professores nesta AFC? Como é que se ajustam a um pedido de flexibilidade dentro da rigidez de programas a cumprir e cada vez mais, a competitividade em atingir resultados que são escrutinados em análise de avaliação muito para além da formativa, que podem se resumir em exames nacionais em que o processo passa a ser uma testagem?

Ao professor “é colocado um enorme desafio: saber equilibrar na construção do currículo o conhecimento que é transformado em cultura escolar e decidir de modo inteligente a sua adequação à cultura do mundo dos alunos” (Pacheco, 2019, p.74).

Como olhar a avaliação das aprendizagens, não só na quantificação e investir no aprofundamento do desenvolvimento das competências numa trilogia dinâmica entre as atitudes, capacidades e os conhecimentos do aluno. O professor terá que perceber que “a

avaliação das aprendizagens envolve um conjunto complexo de instrumentos e métodos de avaliação diversificados e com finalidades distintas.” (Cosme *et al*, 2020, p.13).

É outro dos desafios criados pelas possibilidades da AFC, tendo como finalidade a melhoria das aprendizagens do aluno, mas quebrar o paradigma social em relação à avaliação primordial só na dimensão sumativa, quantificada, onde o resumo do aluno fosse um valor numa escala, acaba como a ante síntese de todas as diretrizes da AFC.

Assim e segundo Cosme *et al* (2020) “à avaliação caberá a função fundamental de proporcionar informação sobre os processos de ensino e de aprendizagem, fornecendo informação que permite a melhoria do trabalho pedagógico e, por consequência, aprendizagens culturalmente significativas para todos.” (p.17).

O professor terá que se reinventar, a escola terá que se apoiar em uma cultura de diversificação e mais em processos do que olhar só aos produtos finais. No PASEO é apresentado um conjunto de ações e no decorrer da aprendizagem profissional *sine qua non* do professor do Século XXI refletidas anteriormente, relaciona-se a teoria com a prática, como um indicador da ação docente “e que são determinantes para o desenvolvimento do Perfil dos Alunos” (PASEO, 2017. p.31). Segue a tabela 2 que teve como base as referidas implicações práticas descritas no referido documento (PASEO, 2017. p.31).

**Tabela 2** - Ações na prática docente para a operacionalização do PASEO

| Ações do professor | Prática Docente   |
|--------------------|---|
| <b>Abordar</b>     | Os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados.   |
| <b>Organizar</b>   | O ensino prevendo:<br>A experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes;<br>A utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação. |

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| <b>Organizar e Desenvolver</b> | Atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares      |
| <b>Promover</b>                | De modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores. |
| <b>Criar</b>                   | Na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsavelmente.   |
| <b>Valorizar</b>               | Na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade.   |

Fonte: Com base no documento PASEO (2017)

Apesar destes indicadores que podem assumir-se como pontos cardeais num possível sentido para a concretização efetiva da AFC, poderão os professores assumirem o papel de interlocutores, neste paradigma de mudança, para que se crie a verdadeira inovação?

Nas tabelas 1 e 2 poderão ser reveladoras de um rumo ao processo da AFC, mas continuamos a resistir e provavelmente, a mudança deverá começar no interior de cada professor. O conhecimento de si e do outro não é de certeza uma competência só do aluno do século XXI. O professor deverá ser capaz concretizar esta análise de si para si e de si para o outro tornando-se num líder transformativo na ação e na prática docente.

É nesta linha de pensamento que poderá ser criado a tangência entre a atualidade de uma AFC e o pensamento de Paulo Freire que se contempla no título do livro a “grande ação” de mudança na escola – “a quem **ousa** ensinar”.

É preciso ousar, no sentido pleno da palavra, para falar em *amor* sem temer ser chamado de “*piegas*, de *melos*”, de a-científico, senão de anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não de bla-bla-blantemente, que estudamos, que aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com emoções, com desejos, com medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados, resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos

diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais. (Freire, 1997, pp.8-9).

O primeiro passo é a criação da necessidade de mudança para que se dê lugar à experimentação crítica de metodologias que conduzam ao conhecimento, à atitude e à capacidade na criação de competências que se vão demonstrar no aluno, em aprendizagens significativas e efetivas.

Segue-se uma reflexão sumária (abrir caminhos para pensamentos futuros) entre as 10 cartas do livro de Paulo Freire – “Professora sim Tia não”, em que são dirigidos aos professores, reflexões sobre as competências que fará um ponto de tangência entre o pensamento e o suposto “perfil” do professor do século XXI na apropriação do processo da AFC.

A organização está com a seguinte sequência: Indicação da carta por numeral – Pensamento (1997) – **Pensamento (atualidade)** = “Guião” para o Perfil do Professor do século XXI:

#### **Papel/Perfil dos Professores – século XXI**

1.º - “Ensinar – Aprender a leitura do mundo – Leitura da palavra” (Freire, 1997, p.19) - não existe o ensinar sem aprender. O professor deve ser um crítico do conhecimento e ter a humildade para revê-lo – **Reflexão constante entre a teoria e a prática.**

2.º - “Não deixe que o medo difícil paralise você” (Freire, 1997, p.27) – enfrentar a dificuldade e o medo de aprender - **Arriscar e sair da zona de conforto. Aprender é o modo de vida para quem quer ensinar.**

3.º - “Vim Fazer o curso do magistério porque não tive outra possibilidade” (Freire, 1997, p.32) – A prática educativa é algo muito sério. – **Valorização pessoal e profissional – Todas as dimensões de ser professor: Pessoal, emocional, afetiva, relacional...é uma questão de ética.**

4.º - “Das qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas” (Freire, 1997, p.37) – são qualidades fundamentais a humildade e a tolerância no professor. - **Dar o exemplo, Ser e não Parecer.**

5.º - “Primeiro dia de aula” (Freire, 1997, p.44) – Humildade de perceber que ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo. **Aprender ensinando e ensinar aprendendo – Caminhar lado a lado com o aluno.**

6.º - “Das relações entre educadora e educandos” (Freire, 1997, p.51) - a teoria e a prática complementam-se. **Avaliação contínua do processo. Dimensão formativa**

7.º - “De falar ao educando a falar a ele e com ele; de ouvir o educando a ser ouvido por ele” (Freire, 1997, p.58) – experiência equilibrada entre o aluno e o professor no falar e no ouvir. **Ensinar/Aprender é um exercício de cidadania.**

8.º - Identidade cultural e educação” (Freire, 1997, p.63) – Relação entre identidade cultural e a educação. **O educador tem de conhecer a realidade social do educando.**

9.º - “Contexto concreto – Contexto teórico” (Freire, 1997, p.68) – **Os conteúdos têm de ser significativos ao aluno.**

10.º - “Mais uma vez a questão da disciplina” (Freire, 1997, p.77) – **Construção de saberes versus transmissão de conhecimentos. O professor deverá “inspirar” o aluno.**

E finaliza com as últimas palavras – “saber e crescer – tudo a ser” (Freire, 1997, p.81) – A sabedoria e o crescimento refletem na dualidade entre o que herdamos e aquilo que adquirimos. É a compreensão crítica do crescer, o crescimento harmonioso do ser. **O aluno tem de crescer em todas as suas áreas de competência de forma coerente.**

Neste sentido e segundo Freire (1996), é fundamental que o professor perceba “que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (p.12).

Desta forma o professor do século XXI tem de olhar o seu aluno para além de um recetor de conhecimentos. “Inspirar os alunos e promover neles uma motivação intrínseca deve ser um dos primeiros objetivos dos professores.” (Costa & Couveiro, 2019, p.18). É preciso dar asas, fazê-lo pensar, dar espaço ao erro como uma possibilidade de aprendizagem, envolver e deixar-se envolver, com sentimento, que segundo Pacheco (2019),

A razão pela qual é tão urgente considerar as emoções e os sentimentos no ato de ensinar é para valorizar não apenas a criatividade docente, mas também para analisar com sentido crítico o êxito e fracasso de professores e alunos, pois o ensino e a aprendizagem estão umbilicalmente ligados a situações de otimismo e negativismo. (p.84)

Cada professor tem um papel individual que “é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*.” (Nóvoa *et al*, 1995, p.16).

Nesta mudança e na apropriação do processo de AFC, a individualidade tem que se aliar à cooperação entre os docentes no “desenvolvimento da cultura profissional de cooperação entre docentes como um objetivo institucional.” (Cosme, 2018, p.111) é um dos caminhos

fundamentais para a superação da equipa aos desafios que foram postos à prova no plano de ação da escola.

Desta forma e segundo a mesma autora, é necessário criar um conjunto de respostas potenciadoras da “colegialidade docente” na construção de um possível processo eficaz à apropriação da AFC através da cooperação entre os professores. Segue a tabela 3 que refere a ligação entre as iniciativas que deverão ter em conta na promoção da envolvimento e motivação dos docentes em trabalho colaborativo por parte de lideranças atentas, empáticas e distribuídas, numa cultura profissional de cooperação e entreaajuda.

**Tabela 3 - Construção de respostas potenciadoras da colegialidade docente**

| <b>Iniciativas</b>  | <b>Reflexões</b>  |
|---|---|
| <b>Terem em conta os sonhos, as crenças e as práticas dos professores</b> | <p>O processo de transformação das práticas docentes poderá ter algum êxito se os ajudar a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• resolver as suas dificuldades quotidianas;</li> <li>• lidar com os seus impasses;</li> <li>• concretizar os seus sonhos.</li> </ul>  |
| <b>Motivar os professores para utilizarem as soluções já existentes</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Um processo de transformação não pode desprezar o capital saberes existentes - as soluções experimentadas por outros podem servir de referência ao trabalho a desenvolver;</li> <li>• Tais soluções poderão ser discutidas, repensadas e adaptadas de acordo com os contextos em que se atua, os recursos de que se dispõe e as singularidades dos atores envolvidos;</li> <li>• A condição para que esta iniciativa resulte depende da qualidade da reflexão conjunta que se produzir e do envolvimento de todos nesse processo.</li> </ul> |
| <b>Valorizar a gestão do tempo como um fator decisivo</b>                 | <p>É necessário compreender que as mudanças exigem tempo para que os professores possam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir os projetos, monitorizar os mesmos, partilhar dificuldades e respostas ou projetar os seus impactos;</li> <li>• Desenvolver os dispositivos de suporte e de avaliação;</li> </ul>  |

|   |   |
|---|---|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o envolvimento dos seus alunos e das respetivas famílias;</li> <li>• Refletir sobre o trabalho produzido e avaliar os seus efeitos.</li> </ul>  |
| <b>Prever e gerir os recursos e as condições logísticas necessárias</b> | Afirmar a importância dos recursos e das condições não significa, apenas, que se espera que só se deve em condições ideais, mas, tão-somente, que é necessário discutir quais são as condições mínimas e definir, uma estratégia de recursos potenciais a explorar. |

Fonte: Com base em (Cosme, 2018, p.112)

A envolvimento no processo da AFC dos professores em que, “a gestão pessoal deste equilíbrio entre a rigidez e a plasticidade define modos distintos de encarar a profissão docente.” (Nóvoa *et al* 1995, p.17), fará com que este processo seja sustentável.

#### 2.1.4 O aluno do século XXI na AFC

No Despacho nº 6478/2017 de 26 de julho de 2017 que homologa o PASEO lê-se que,

À escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, exige-se uma reconfiguração, a fim de responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas. (PASEO, 2017, p.7)

A reconfiguração que se pede é, como já anteriormente referi, revestida com várias naturezas, no entanto é certo que a era tecnológica ditou avanços nunca antes vivenciados, acentuou as imprevisibilidades e provocou mudanças aceleradas e criou nativos digitais - os alunos em que as tecnologias digitais “estão a mudar modos de ensinar e aprender, com alterações radicais no domínio de competências cognitivas e na construção de redes de conhecimento, contribuindo para a personalização da aprendizagem tão propalada por empresas globais como a Google.” (Pacheco, 2019, p. 83)

A discussão acentua-se sobre este aceleração de informação virtual e “as questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade estão no cerne do debate atual. Como é que a “organização educativa” pode contribuir para o “desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes permitam

responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia.”? (PASEO, 2017, p.7).

É através do PASEO que se apresenta com uma estrutura entre: os Princípios - fundamentam e fornecem a orientação a cada uma das ações relacionadas com a realização e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares; a Visão – pretende elucidar o que pretendemos dos alunos como cidadãos após os doze anos de escolaridade obrigatória; os Valores – são orientados pelas crenças, comportamentos e ações que se estabelecem e se expressam na relação construída entre a personalidade, a realidade e os fatores de contexto e por fim, as Áreas de Competências – de natureza diversa são ligações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados e que se manifestam em aprendizagens significativas.

Numa primeira fase de construção do processo, foi traçado o rumo em que a AFC operacionaliza e evidencia os princípios e a visão pelos quais se pauta a ação educativa. Numa segunda fase, prevalecem os valores e as competências a desenvolver elencados ao DL 55/2018 de 6 de julho de 2018 que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens e que prevê:

A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia. (In Preâmbulo DL 55/2018).

A orientação para a forma como deveremos trabalhar com o aluno é clara e a dicotomia entre o conhecimento e competência não faz sentido. São dois conceitos que se cruzam e estão intimamente ligados, que segundo Costa e Couvaneiro (2019) acentuam no subtítulo da sua publicação “uma dicotomia disparatada na educação” em que “no diálogo entre o conhecimento e a ação, entre o saber e a competência, constroem-se as pontes sobre o abismo da ignorância” e destacam que “só o saber liberta e só a ação nos torna livres.” (p.7).

A figura 2 que se segue e patente no documento do PASEO conceptualiza este conceito de promoção no aluno a interação e envolvência destas combinações complexas, com a

interligação das três dimensões dando como resultado, a ação das Áreas de Competência do Perfil do Aluno (ACPA) discriminadas na tabela 4.

**Figura 2** - Esquema conceitual de competências



Adaptado de “The Future of Education and Skills: *Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD) Education 2030 Framework” *In: Global competency for an inclusive world*, OECD, 2016. (PASEO, 2017, p.19)

Ao aluno do século XXI é pedido que em doze anos de escolaridade, lhe sejam proporcionadas estas ACPA que tal como o documento do PASEO indica, são:

As áreas de competências são complementares e a sua enumeração não pressupõe qualquer hierarquia interna entre as mesmas. Nenhuma delas, por outro lado, corresponde a uma área curricular específica, sendo que em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas. Pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida. (p.19).

**Tabela 4 - Áreas de Competências do PASEO**

|   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Linguagens e Textos;</li><li>• Informação e Comunicação;</li><li>• Raciocínio e Resolução de Problemas;</li><li>• Pensamento Crítico e Pensamento Criativo;</li><li>• Relacionamento Interpessoal;</li><li>• Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Bem-estar,</li><li>• Saúde e Ambiente;</li><li>• Sensibilidade Estética e Artística; Saber Científico, Técnico e Tecnológico;</li><li>• Consciência e Domínio do Corpo</li></ul> <p>Fonte: Com base em (PASEO, 2017 p.19)</p> |
|---|

Fazendo uma analogia ao pensamento dos autores Costa e Couvaneiro (2019) relativamente a “só o saber liberta e só a ação nos torna livres.” (p.7) apresenta-se a tabela 5 com os descritores de ação das ACPA que poderão ser um caminho para a operacionalização com as Aprendizagens Essenciais (AE) das várias áreas/disciplinas do Currículo.

**Tabela 5 – Descritores de Ação das ACPA**

|   |                          |                            |
|---|--------------------------|----------------------------|
| <b>Os alunos são capazes e refletem nas suas ações, a aquisição e aplicação dos conhecimentos e atitudes em serem:</b>  |                          |                            |
| Conhecedor  | Indagador                | Participativo              |
| Sabedor   | Investigador             | Colaborador / Cooperante   |
| Culto   | Sistematizador           | Responsável                |
| Informado   | Organizador              | Autónomo                   |
| Criativo  | Respeitador da Diferença | Cuidador de si e do Outro. |
| Expressivo  | Questionador             | Comunicador                |
| Crítico   | Analítico                | Auto/Heteroavaliador       |
| <b>Na transversalidade das várias ACPA a demonstrar nas seguintes ações:</b>  |                          |                            |
| Utilizar, aplicar, dominar, transformar, colaborar, interpretar, gerir, desenvolver, pensar, convocar, prever, adequar, trabalhar, interagir, argumentar, negociar, aceitar, estabelecer, identificar, consolidar, concretizar, adotar, compreender, manifestar, reconhecer, experimentar, apreciar, valorizar, manusear, executar, adequar, realizar, dominar - (individual e em equipa) |                          |                            |

Fonte: Com base no PASEO (2017)

Em conjunto com conhecimentos e segundo Costa e Couvaneiro (2019), estas competências incidentes em cada uma das temáticas permitem uma ação concreta. É nesta ação que se exerce o dever de cidadania, na concretização social entre a nossa e a dos outros. Em síntese, e de acordo com os mesmos autores:

1. Não existem alunos sem conhecimentos e sem competências;
2. Sem memória não há conhecimentos nem competências;
3. Se não promove a inclusão, não é educação;
4. Competências e conhecimentos são indissociáveis;
5. É possível avaliar conhecimentos e competências;
6. A abertura ao contexto e à comunidade reforçam o desenvolvimento de conhecimentos e competências;
7. Não há cidadania nem democracia sem conhecimentos e competências. (pp. 169-171).

Esta noção de aluno já projetada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) em 2015, no *Future of Education and Skills 2030*, visa orientar os sistemas de educação na organização dos conhecimentos, das capacidades, das atitudes e dos valores que os alunos precisam para se desenvolver e se prepararem para o futuro.

É a partir deste pensamento que se contextualiza o PASEO. Esta linguagem comum para o ensino-aprendizagem foi lançada num debate global. O plano de ação tem se formalizado e a AFC veio operacionalizar os objetivos/pilares do PASEO no sistema educativo português.

O aluno é central nestes conceitos de ações em conhecimento, capacidades e atitudes, na concretização de competências, mas segundo a OCDE (2015) e como pontos de orientação (figura 4) para estes alunos foi metaforicamente feita a ligação a uma bússola de aprendizagem que, conceptualmente, enfatiza a necessidade de os mesmos navegarem sozinhos em busca de saberes e contextos desconhecidos.

O Rumo neste estudo de caso centraliza o aluno como princípio do PASEO (figura 3), mas no mesmo barco estão todos os agentes educativos, internos e externos. A escola terá de ter o conhecimento, a capacidade e a atitude de envolver e motivar todos no processo AFC.

**Figura 3** - Esquema conceptual do PASEO (2017)



**Figura 4** - *Futuro of Education and Skills 2030* – OCDE (2015)



As preocupações com a construção do aluno do século XXI são globais. São desafios sociais complexos e incertos que se revelam num futuro desconhecido. Segundo a OCDE (2015), é necessário inculcar nestes alunos a aceitação da diferença, perspetivar várias soluções, aliar-se à conectividade com sentido crítico, interação com respeito e responsabilidade para olhar um mundo sustentável e do bem-estar coletivo.

Há sempre um ciclo na aprendizagem interativa cuja meta é que o aluno adquira a capacidade de melhorar constantemente em antecipação, ação e reflexão. É fundamental que o aluno interiorize que está num constante processo de aprendizagem para se tornar um cidadão ativo, participativo num mundo sustentável com base democrática, de liberdade de escolha e aceitação da diferença.

Os alunos são verdadeiros agentes de mudança, devidamente orientados pela comunidade educativa e pelos seus professores, numa ação mais direta, mais próxima e mais personalizada. “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (Freire, 1996, p. 12).

O aluno do século XXI afinal o que pede ao seu professor? Quais são as suas reais necessidades e empatias para que o seu processo de ensino aprendizagem responda a estas carências e às complexas incertezas do seu futuro?

Estas respostas poderão apelar à capacidade do seu professor para OUSAR na sua prática educativa e refletir a partir do pensamento de Freire (1996) acerca da autonomia e da

pedagogia imprimindo flexibilidade no ato de ensinar, reestruturado no ciclo da OCDE (2015) “AAR – Antecipação, Ação e Reflexão” e tendo em conta que:

Ensinar exige rigorosidade metódica – “O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo.” (Freire, 1996, p.14)

Ensinar exige pesquisa – “Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (Freire, 1996, p.14)

Ensinar exige respeito pelos saberes dos educandos – “Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (Freire, 1996, p.15)

Ensinar exige criticidade – “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.” (Freire, 1996, p.15)

Ensinar exige estética e ética – “Educar é substantivamente formar. (...) Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente.” (Freire, 1996, p.16)

Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo – “Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.” (Freire, 1996, p.16)

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação – “Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.” (Freire, 1996, p.16)

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática – “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (Freire, 1996, p.17)

Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural – “Nenhuma formação docente verdadeira (...) de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica (...) com o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.” (Freire, 1996, p.20).

Na AFC, como um processo de construção e que proporcionará uma eventual apropriação dos professores, bem com ao aluno, a aquisição e a aplicação de competência e

conhecimento que “são duas faces da mesma moeda. O aluno sem conhecimento não pode ser competente, e o aluno que sabe, mas não sabe fazer nada com esse saber, está diminuído no seu potencial.” (Costa & Couveiro, 2019, p.49). Também no reforço deste pensamento e segundo Freire (1996):

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "do-discência" – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.” (p.14).

Pretende-se que o aluno do século XXI seja empreendedor, autónomo e sobretudo que vá em busca de soluções. A AFC poderá ser a operacionalização de um conjunto de saberes que abrirá os caminhos para uma nova realidade.

## **2.2 Liderança**

Numa abordagem mais ampla, na arte de representar o todo na relação com as partes, expomos neste ponto o conceito de liderança, a sua etimologia e significados num plano teórico. “Se a liderança não se tomar mais atraente, exequível e entusiasmante, as instituições públicas e privadas deteriorar-se-ão.” (Fullan, 2003, p.22)

O desenvolvimento dos conceitos, modelos e estilos de liderança tem como referência não só a prática no contexto educativo, como também os promotores da mudança. Segundo Freire (1996):

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa de se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. (p.31)

Impera na atualidade o debate entre a sociedade e a escola, olhando para o aluno nas suas várias dimensões e que, cada vez mais, sente a sua aprendizagem distante dos seus

interesses. A pressão e as resistências de uma educação tradicional regem e o esgotamento do sistema educativo proporciona a necessidade de encontrar um rumo.

Esta panorâmica, sobre os conceitos de liderança, envolve-se, intencionalmente, numa perspectiva mais humanizada deste pensamento, em que é afluída a parte emocional do líder. “Quando os Presidentes do Conselho Executivo praticam liderança como pedagogia, exercem as responsabilidades que a sua intencionalidade acarreta para se comprometerem a construir, servir, cuidar e proteger a escola e os seus objetivos.” (Sergiovanni, 2004a, p. 134).

A tónica é colocada na relação que o líder vai estabelecer com toda a comunidade educativa e esta será preponderante no rumo que irá traçar relativamente à Escola. Neste sentido, é importante olharmos para a seguinte reflexão de Fraga (2013):

A importância das relações, isto é, do diálogo permanente com o outro, com a realidade, faz de nós, homens e mulheres, seres mais completos pelo potencial que cada intersecção humana acarreta. Só somos capazes de contornar uma falha, de superá-la, quando verdadeiramente aceitamos o real e tudo o que ele sustenta, como condição necessária à transformação. (p. 174)

Como se pode constatar, estamos perante uma perspectiva mais transformacional na qual é necessário olhar para o passado como impulsionador de um futuro. No presente, é importante criar a necessidade para provocar a mudança a partir da ação da liderança. Neste âmbito, segue em apêndice 5, uma síntese de um emolduramento teórico de conceitos, de forma a dar contexto aos léxicos de liderança sob o olhar de vários autores, como um emolduramento teórico que reflete sobre a liderança/estilos/transformação e suporte a este estudo de caso.

Desta forma e ao longo dos tempos, a persistência sobre desenvolvimento de estudos sobre a ação dos líderes beneficiou a tomada de consciência desta parcela como uma mais-valia na evolução da escola e que, segundo Costa e Trigo (2008): “A liderança é considerada por muitos autores como o elemento central e verdadeiramente capaz de marcar a diferença, quer nas organizações em geral, quer nas organizações educativas.” (p. 565).

Não poderia deixar de fazer um parêntesis teórico sobre o conceito, modelos e estilos de liderança, que nesta abordagem tem como figura central, o evidente líder de uma escola, na pessoa do PCE. De acordo com os autores acima referidos, é a figura “ao nível de quem detém formalmente o poder e a competência para conduzir as organizações.” (p. 565).

Que escola é que temos e que escola é que precisamos para o nosso aluno? Que modelos e estilos de liderança serão eficazes para promover a mudança na organização? Sobre que as

novas diretrizes assentam os documentos de referência como o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) em articulação com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)? De que forma apelam à reconfiguração das estratégias de ação? Que flexibilidade e inclusão terão estas referências descritas nas vivências de uma escola a rumar para o sucesso nas aprendizagens do aluno do século XXI?

Em suma, a ação de liderar é a “capacidade de influenciar outros de modo a que se atinjam os objetivos definidos de uma maneira voluntária e consciente. O ato de liderança é a capacidade de transmitir cooperação, entusiasmo e confiança que estimulam a iniciativa, desenvolvendo e atingindo os objetivos pretendidos.” (Bento & Ribeiro, 2013, p. 13). De forma metafórica, neste estudo, tendo como base o léxico liderança, entremos nesta viagem e vamos rumar à MUDANÇA.

### **2.2.1 Liderança na Mudança**

Numa abordagem mais experiencial, na arte de representar a ação do todo na relação com as partes, é explanada neste ponto a liderança vivencial num plano mais prático. “Os líderes numa cultura de mudança valorizam e acabam, eventualmente, por apreciar as tensões inerentes ao confronto face a problemas de difícil resolução, precisamente porque aí residem os seus maiores êxitos e façanhas.” (Fullan, 2003, p.19)

A liderança em ação necessita de várias perspetivas para criar movimento dentro do contexto educativo, desde o plano conceptual, até atingir a consecução dos objetivos e metas propostos para eficácia e eficiência em contexto educativo, que é a aprendizagem efetiva e o sucesso do aluno.

Pede-se à escola que se reestruture, recrie e se operacionalize curricularmente na determinação de uma matriz de princípios, valores e áreas de competência, inscritos numa AFC promulgada pelo DL 55/2018 de 6 de julho. O processo educativo assenta num paradigma de mudança da escola, que se estende desde a organização até à aprendizagem.

É um fenómeno que passa por todos os membros desta comunidade educativa e os professores são assumidos neste estudo como as bases fundamentais desta renovação. Os docentes precisam de se sentir motivados para a operacionalização de uma mudança reflexiva nas práticas pedagógicas. Pressupõe-se que o “professor é a chave última da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola” (Hargreaves, 1998, p. IX).

A emergência deste paradigma pode refletir-se numa mudança que segundo Hargreaves e Fink (2007) conjugam-se numa educação e numa liderança de melhor qualidade, que procura beneficiar a todos os alunos e que persista ao longo do tempo. Desta forma, “exigem que

enfrentemos a questão da sua sustentabilidade básica. Se o primeiro desafio da mudança é assegurarmos-nos de que ela é desejável, o segundo o de que é exequível, então, o maior desafio de todos é torná-la durável e sustentável.” (p.12)

Por partes, segundo os referidos autores, a mudança deverá ser desejável, ou por outras palavras, a necessidade efetiva da mudança terá de ser criada no seio da comunidade educativa, mais especificamente, em cada um dos promotores de mudança - em todos os atores educativos.

Serão necessárias as “estratégias alternativas de mudança propostas que são compostas por parâmetros de especialização profissional, colegialidade e normas profissionais; valores culturais partilhados, objetivos, conceitos sobre pedagogia e relacionamentos; e contratos sociais democráticos e compromissos partilhados com vista a um bem comum.” (Sergiovanni, 2004b, p. 16).

A diversidade de opções pedagógicas predomina, o que torna difícil rumar para a pretendida eficácia e durabilidade da mudança para que se consiga a exequibilidade de abraçar novos desafios e pô-los no terreno. O valor humano é a referida chave da mudança, mas teremos de ter em conta a sua disponibilidade, e se solicitarmos às pessoas para nos designarem:

Palavras que descrevam a mudança, certamente que seremos confrontados com uma mistura entre termos positivos e negativos. Por um lado, *medo, ansiedade, perda, perigo, pânico*, por outro, *júbilo, coragem, empreendimento, entusiasmo, inovação, estímulo*. Para o bem ou para o mal, a mudança desperta sempre emoções, e quando as emoções ganham cada vez mais intensidade, a liderança é a chave. (Fullan, 2003, p.13).

Em relação a este aspeto, terá de ser traçado um sentido de forma a operacionalizar todas as condicionantes atrás referidas, sem qualquer pretensão de delinear um caminho rígido. Importa realçar que o(s) líder(es) tem de nortear a sua ação. Reforçamos esta sugestão, com o pensamento de Fullan (2010):

A maioria das investigações aponta três fases para o processo de mudança:

Definir o início da mobilização em que se toma a decisão de prosseguir com a mudança;  
Execução inicial que envolve as primeiras experiências de tentar colocar uma ideia em prática ou uma mudança;

De incorporação, ou seja, de continuidade, rotinização ou institucionalização. (p. 65)

Os estilos de liderança refletem o próprio conceito de liderança através da ação do líder e têm de se ir adaptando a esta “incorporação” na comunidade educativa. O líder tem de “ousar” liderar para motivar. A mudança, associada à necessidade, tem de ser “institucionalizada” nos agentes educativos.

Os professores têm de estar motivados para tornar a mudança num processo de prática constante com os alunos e na inovação de novos cenários de aprendizagem. Posteriormente esta ação será exemplificada nas tarefas que os PCE devem fazer como líderes, segundo Sergiovanni (2004a), são acima de tudo formas mais globalizantes na incorporação e no processo constante de renovação, nas três fases da mudança acima referidas. É este o registo, metaforicamente, na marca da ação do líder, no seu diário de bordo, rumo à mudança.

Abre-se um novo campo de reflexão que encarrega o conceito de a liderança ser apreendido efetivamente. Este é primeiro ponto de reflexão, um ponto de chegada e partida que nesta viagem representa-se por um «ancoradouro», ou seja, compreender a mudança norteada por uma liderança sustentável (permanece ao longo do tempo) e distribuída (a todos diz respeito).

#### **2.2.1.1 Compreender a Mudança**

A compreensão é um ato de reflexão porque para além da aquisição do conceito, inclui o saber aplicá-lo, no âmbito da resolução do problema. Desta forma a mudança educativa reveste-se de complexidade, sem respostas fáceis. Esta ligação concebe-se, com base no pensamento de Fullan (2003), num novo quadro que se reflete numa estrutura conceptual, onde a compreensão do facto é envolta em outras quatro componentes da ação de liderar. O ato de compreender envolve os líderes, em três componentes emocionais - entusiasmo, energia e empatia refletindo este impacto nos membros internos e externos, por forma a gerar o comprometimento de todos em prol de resultados positivos. Este aspeto materializa -se, na figura que se segue.

Segundo o referido autor, os cinco componentes da liderança que se refletem em energias fantásticas para uma mudança são:

**Figura 5** - A estrutura conceitual da liderança



1. **Objetivo moral;**
2. **Compreender a mudança;**
3. **Criação de coerência;**
4. **Formação e partilha de conhecimento;**
5. **Construção de relações.**

Fonte: Com base em (Fullan, 2003, p. 16)

Representam as “forças independentes embora mutuamente solidárias e consolidadas para uma mudança positiva” (Fullan, 2003, p. 15). Neste sentido e como fundamentação à figura 5, segue uma síntese dos cinco componentes da liderança numa mudança positiva, que segundo o mesmo autor são descritos à luz de cinco componentes:

### **1º Componente**

**Objetivo Moral** que “significa agir com o intuito de provocar uma diferença positiva na vida dos funcionários, clientes e sociedade como um todo.” (p.15). Esta capacidade orienta os líderes à sua maior eficácia em tempos de complexidade.

Trata-se de unir toda a comunidade, comprometê-la para que assim possam todos rumar juntos na obtenção da consecução dos objetivos, que neste caso, em contexto educativo, dentro da AFC, numa escola onde todos aprendam com a diversidade e que atinjam o sucesso.

Todos os líderes, independentemente do estilo para chegarem a uma eficácia, devem trabalhar em prol da melhoria do seu objetivo moral. “O objetivo moral ocupa-se simultaneamente dos fins e dos meios. Na educação, um fim importante é fazer a diferença na vida dos alunos. Os meios para atingir esse fim são também eles cruciais.” (Fullan, 2003, p.23);

## 2º Componente

**Compreender a Mudança:** “é fundamental que os líderes compreendam o processo de mudança. Qualquer objectivo moral sem a necessária compreensão da mudança conduzirá a um martírio moral” (p.15).

Esta componente insere-se neste processo como uma necessidade para o arranque do processo de implementação da mudança, isto é, «ousem» para além das suas competências sociais e relacionais, o sentido crítico na análise e a criatividade nas soluções como fundamentais em todo este processo.

Digamos que este acontecimento, dentro da escola precisa de ser rápido, mas necessário, no *timing* certo. A compreensão tem de envolver o objetivo moral e o respeito pelas complexidades do processo.

Sem serem generalistas, os líderes têm de pensar “fora da caixa” que segundo Fullan (2003) pode passar por seis linhas de orientação que fornecem aos líderes novas formas de pensar originais e concretas acerca do processo de mudança. Segue em apêndice 6 uma síntese com base nas orientações de Fullan (2003) para compreender a mudança que posteriormente refletir-se-á na fundamentação deste estudo;

## 3º Componente

**Criação de coerência** em que “o aspecto singular comum a todas as iniciativas de mudança bem-sucedidas é o melhoramento ao nível do relacionamento.” (p. 17). A ação de liderar tem de ser capaz de construir relacionamentos harmoniosos com pessoas que diferem umas das outras.

O potencial da coerência passa por consonar as diferenças e a dar importância às diversidades. Perceber o valor de cada um dentro da instituição e potenciar esse valor humano na aceitação das imperfeições e respeitar as diferenças. Falamos, portanto, de inclusão profissional. “As complexidades podem ser desbloqueadas e até mesmo compreendidas, mas raramente controladas.” (p.53).

## 4º Componente

**Formação e partilha de conhecimento** em que “primeiro, as pessoas jamais partilharão voluntariamente o conhecimento a não ser que sintam algum compromisso moral (...) segundo, as pessoas nunca partilharão, a menos que a dinâmica da mudança favoreça (...) e terceiro, que a existência de dados sem relacionamento” (p.17).

A criação e partilha de conhecimento têm de ser uma ação constante do líder e esta componente reflete, segundo o autor uma admirável harmonia com os três componentes anteriores, porque a escola como espaço de saber terá de ser cada vez mais, uma comunidade

de partilha de conhecimento, consolidado com competências sociais e afetivas que revelam um trabalho colaborativo e de partilha;

### **5º Componente**

**Construção de relações:** “são necessários um objectivo moral, uma compreensão do processo de mudança e boas relações se quisermos criar e partilhar conhecimentos.” (p.18). Desta forma, a razão para a modificação da informação em conhecimento é um modo social, e para tal é indispensável haver bons relacionamentos, entre os vários atores do processo educativo.

Em especial atenção, o líder tem de se antecipar ao que pode provocar a complexidade da mudança, em toda a comunidade, para que o clima organizacional permaneça harmonioso. Facilmente se instala o caos e por isso, “a criação da coerência é uma procura eterna. A liderança é difícil numa cultura de mudança porque o desequilíbrio é frequente (e precioso, desde que sejam implementados os necessários padrões de coerência.)” (p.18).

Impera uma ordem dentro de um caos iminente, e a conjugação entre os cinco componente, podem ser fatores motivadores de uma mudança positiva e de equilíbrio:

O objectivo moral está relacionado com o rumo e os resultados; compreender a mudança, construir relacionamentos e cimentar o conhecimento honram a complexidade e descoberta dessa viagem; por outro lado, a capacidade de criar coerência permite extrair os padrões genuinamente valiosos que vale a pena reter. Porém, e infelizmente, nada disto é tão linear e predefinido como parece quando lemos a simples descrição de cada componente. (Fullan, 2003, p.18).

O líder enérgico, entusiasta e confiável que motive e envolva a comunidade numa esperançosa mudança positiva, acaba por ser tanto uma causa, e ao mesmo tempo o efeito, no dinamismo e na relação com os cinco componentes. “Os alegados líderes energéticos-entusiastas-confiantes “incutem” um fortíssimo objectivo moral em si mesmos, mergulham de alma e coração na mudança, conseguem construir naturalmente relações e conhecimentos, e procuram a necessária coerência que lhes permita consolidar o seu objectivo moral.” (Fullan, 2003, p.18).

O compromisso de toda a comunidade torna-se óbvio na abertura de uma janela para a oportunidade e a compreensão desta mudança. Todos os intervenientes devem se deixar

envolver no plano de ação deste novo paradigma de escola, enquadrado com as novas diretrizes da AFC, para que não seja um entrave, mas sim, um desafio ao aperfeiçoamento:

As mudanças profundas podem necessitar de dois factores: Primeiro que a metáfora básica para a escola seja alterada por uma metáfora de comunidade. Uma vez realizada esta mudança, as estratégias de liderança e as forças de mudança devem ser adaptadas aos requisitos culturais singulares das escolas, compreendidas como comunidades. (Sergiovanni, 2004b, p. 170).

A liderança assume um papel primordial e “não é, então, mobilizar os outros para resolverem problemas que nós já sabemos como resolver, mas antes ajudá-lo a enfrentar problemas que nunca foram resolvidos.” (Fullan, 2003, p.14). A resposta pode se tornar difícil, mas a liderança eficaz, que perdure numa mudança sustentável será o próximo ponto de chegada e partida deste estudo, o segundo «ancoradouro» nesta viagem, porque “em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar.” (Hargreaves & Fink 2007, p.11).

### **2.2.1.2 Liderança Sustentável na Mudança Educativa**

Vamos investir numa reflexão do que é afinal a sustentabilidade, como uma ação num determinado contexto. Segundo os autores, Hargreaves e Fink (2007), este conceito “refere-se, basicamente, ao desenvolvimento e preservação do que é importante, que se difunde e que perdura, criando conexões positivas entre as pessoas, permitindo-lhes que se desenvolvam e não provocando danos aos outros, nem no presente, nem no futuro.” (pp. 30-31).

Obviamente e no contexto atual, em que a escola é parte integrante de formação do aluno, por toda a complexidade neste léxico de sustentabilidade, promove-se o debate mundial, onde se inclui as novas tecnologias, as dinâmicas coletivas e globalizantes até à problemática da política ambiental.

Torna-se imprescindível que cada um de nós acione as competências sociais e desbloqueie o sentido cívico e de cidadão, de forma a contribuir para este plano de ação e reestruturação para Salvar o Planeta.

A Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015, definiu um plano de ação mundial, concretizável a partir dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), incluídos na Agenda 2030. O referido plano é fruto do trabalho conjunto de governos e cidadãos de todo o mundo para criar um novo modelo global para acabar com a pobreza, promover a prosperidade

e o bem-estar de todos, proteger o ambiente e combater as alterações climáticas – a sustentabilidade do Planeta.

Nas várias áreas da ação humana para atingir metas e objetivos ligados ao contexto da sustentabilidade e ao tema da liderança imbuídos numa missão e numa visão global é perceptível que o pensamento anteriormente referido, pelo autor Fullan (2003), coloque a tônica no entusiasmo e na esperança, aliados à conjugação das cinco componentes da liderança que se refletem em estratégias para uma mudança.

Ao passar esta liderança sustentável para o plano educacional, o trabalho continua a ser árduo. A AFC revelou-se para alguns uma oportunidade, mas a mudança efetiva pode não vir a acontecer no sistema educativo, porque “as inovações atraem facilmente alguns entusiastas, mas é mais difícil convencer os educadores mais céticos a empenharem-se no duro trabalho da sua implementação” (Hargreaves & Fink, 2007, p.11).

A liderança sustentável pode ser uma das partes do todo que, conciliada com todos os fatores e condicionamentos internos e externos, fará com que a escola se adeque às novas exigências promulgadas para o aluno do Século XXI. Os autores Hargreaves e Fink (2007), fazem-nos refletir que “a melhoria sustentável depende de uma liderança de sucesso. No entanto tornar sustentável a liderança também é difícil.” (p. 12).

No entanto, Fullan (2003) aprofunda esta sustentabilidade em “bons líderes” que “fomentam uma boa liderança a outros níveis. E a liderança a outros níveis acaba por produzir um fluxo regular e contínuo de futuros líderes que entram no sistema como um todo.” (p.22), de forma a não centralizar essa ação numa só pessoa que o mesmo autor justifica:

Por isso, e de forma a adquirir uma performance sustentável, é necessária a existência de liderança a todos os níveis da organização. Essa liderança persistente terá muito mais hipóteses de acontecer se os líderes trabalharem para atingir as cinco capacidades nucleares: objectivo moral, compreensão do processo de mudança, construção de relações, construção do conhecimento e criação de coerência. A obtenção desta mestria é menos um assunto que se prende com a formação da liderança e mais uma questão de favorecer a lentidão do conhecimento e a aprendizagem em contexto a todos os níveis da organização. (p.137).

Quando passamos para o plano de ação, é imprescindível existir um rumo esboçado, sem mapeamentos rígidos, a indicação de uma rota, através de pontos cardeais que orientará uma possível mudança sustentável.

De forma a recorrer à teoria e contextualizá-la numa prática de ação, Hargreaves e Fink (2007), indicam os sete princípios da sustentabilidade na mudança educativa e na liderança sustentável que porventura possam ser os indicadores do plano de ação das escolas e dos líderes formais e informais. Segue uma tabela 6 com base nesses princípios.

**Tabela 6 - Os Sete Princípios da Sustentabilidade**

| <b>Princípios</b>                  | <b>A liderança Sustentável...</b>                             | <b>Propósito</b>  |
|------------------------------------|---|---|
| <b>Profundidade</b>                | ... importa   | É a orientação para a aprendizagem e para o cuidado interpessoal.   |
| <b>Durabilidade</b>                | ... perdura   | Ela mantém e promove, ao longo tempo, os aspetos mais importantes da vida, ano após ano, líder após líder   |
| <b>Amplitude</b>                   | ... dissemina-se  | É uma liderança distribuída desde a sala de aula, na escola até ao sistema educativo numa ambição transformacional  |
| <b>Justiça</b>                     | ... melhora ativamente o ambiente à sua volta                 | É socialmente justa e não provoca danos nas organizações contíguas nem na comunidade local e encontra ativamente formas de partilhar conhecimento e recursos com elas |
| <b>Diversidade</b>                 | ... promove a coesão  | Promove a diversidade no ensino e na aprendizagem, aprende com ela e consegue avanços, estabelecendo redes coesas entre a riqueza dos seus variados componentes.      |
| <b>Disponibilidade de recursos</b> | ... desenvolve-se sem esgotar os recursos materiais e humanos | Renova a energia das pessoas e é preventiva e dispõe de recursos, sem desperdiçar dinheiro.   |
| <b>Conservação</b>                 | ... honra o passado e aprende com ele para melhorar o futuro  | Mostra-se segura quanto à preservação e à renovação dos seus objetivos de longo prazo   |

Fonte: Com base em (Hargreaves & Fink, 2007, pp. 32-34)

Em suma e na linha de pensamento dos sete princípios da sustentabilidade em relação à liderança, atua-se com sentido de necessidade. Todos deveremos aprender com o passado e com a diversidade, mostrar resiliência face à pressão, ser paciente pelos resultados e não conduzir o valor humano ao esgotamento.

Este princípio revela-se justo e moral e beneficia a todos, no presente e no futuro. A sustentabilidade como referido anteriormente, funciona na gestão ambiental saudável e aperfeiçoa-se nas práticas empresariais. Desta forma urge operacionalizá-la na educação, porque “a sustentabilidade da mudança e da liderança educativa é tridimensional – ela possui profundidade, amplitude e durabilidade.” (Hargreaves & Fink 2007, p.37).

Articulando esta liderança com as diretrizes da AFC e desenvolvendo algumas das seguintes ações, segundo, Hargreaves e Fink (2007), poderemos torná-la mais pedagógica beneficiando o nosso aluno do Século XXI, ligado moralmente aos propósitos da ENEC e à criação de Comunidades de Aprendizagem (CA) com profissionais, também moralmente envolvidos na cultura da escola e numa liderança cada vez mais distribuída e moralmente mais envolvidos.

No apêndice 7 são indicadas orientações que podem beneficiar a organização educativa numa ação mais sustentada obtendo reflexos na sua durabilidade com maior impacto na consecução dos seus objetivos e metas do PEE e na apropriação do processo AFC.

Neste caminho da sustentabilidade, na mudança com ações de liderança que possam inspirar contextos externos, é preciso entender a realidade, para que as particularidades que fazem uma escola única, sejam potenciadas e se tornem oportunidades para que a mudança permaneça no tempo.

Sendo assim, “a personalidade enquanto conceito individual ligado à liderança assemelha-se à personalidade enquanto conceito organizacional ligado à cultura. As escolas com personalidade, por exemplo, têm culturas únicas.” (Sergiovanni, 2004b, p. 38).

A personalidade refletida na cultura da escola fará com que todas as dinâmicas de liderança se adequem ao contexto e não ao contrário. Esta perspetiva indica que a sustentabilidade passa para um conhecimento profundo do valor humano na sua interpretação do que podemos esperar de cada um, dentro do comprometimento coletivo.

Acentua-se assim o “fazer de cada um” para uma mais-valia do todo. É cada vez mais imprescindível a ação distribuída. Dirigimo-nos assim para outro ponto de reflexão nesta temática de liderança que nesta viagem será o terceiro «ancoradouro».

### 2.2.1.3 Liderança Distribuída

Um dos princípios da liderança sustentável, segundo Hargreaves e Fink (2007) é a amplitude que expõe a liderança sustentável. Sinónimo de uma liderança distribuída, “a distribuição da liderança nas escolas e noutras organizações constitui apenas uma questão de bom senso: é, do ponto de vista da responsabilidade moral, o que é necessário fazer.” (Hargreaves & Fink, 2007, p.128).

Este tipo de liderança tem um caráter mais informal. A sua ação é por vezes “oculta”, mas faz parte da liderança educativa que deve ser pensada com base na convicção que terá incidência na aprendizagem dos alunos

Deverá ser uma das partes do todo, no desenvolvimento e na implementação da mudança sustentável na escola. Trata-se de uma liderança que promove a autonomia da comunidade e é flexível nas estratégias.

Todos deverão rumar para o objetivo comum, a escola onde todos os alunos aprendam. A envolvimento, a responsabilidade e a participação ativa deverá ser de todos, na tomada de decisões a que se refere a escola e reflete-se nos resultados positivos que, por seu turno, revelam a eficácia da escola. Segundo Hargreaves e Fink (2007):

Esta forma de liderança não é, automaticamente, uma liderança sustentável. Quem distribui a liderança? Onde e quando deve ela ser distribuída? Como é feita esta distribuição? Estas são as questões cruciais subjacentes ao princípio da amplitude e do alastramento da liderança sustentável. Para as discutirmos, daremos primeiro atenção a um dos grandes debates relativos à distribuição – o de saber se ela é uma propriedade de toda a liderança e, portanto, simplesmente, uma forma de pensar o modo como a maioria das práticas de liderança já envolve muita gente na sua execução, ou se é algo que é preciso incrementar para melhorar aquilo que as escolas fazem. (p.135)

Passamos a mostrar, sem respostas conclusivas, mas evidenciando que este tipo de liderança poderá ser uma das partes de um todo e que pode vir a valorizar a pesquisa a esta temática como uma possível resposta à problemática deste estudo. Desta forma, e no seguimento dos autores Hargreaves e Fink (2007), existem duas formas de olhar para a liderança distribuída:

**A primeira é normativa:** Deve abranger toda a comunidade educativa e estender-se para além dos professores, incluindo alunos encarregados de educação; deve evitar autocentrar-se nos papéis formais, permanecer testemunhada pelos discentes e não deve deteriorar-se sob a

forma de uma liderança vertical e desenvolvida inconscientemente. A questão central, não é não existir, mas existir assegurada pelos professores, de forma contida sem fazer parte assumida na dinâmica e complexidade da cultura da escola.

**A segunda é descritiva:** Complementa e destaca a liderança já existente. O que é importante é expor como essa distribuição se desenvolve e coabita na cultura da escola.

Passemos ao plano de ação e na mesma linha de pensamento dos autores, Hargreaves e Fink (2007), demonstra-se a atuação de uma liderança distribuída e a forma como ela se implementa no contexto escolar, com maior ou menor evidência na vida e cultura da escola.

Segundo os mesmos autores, esta evidência se conjugará com os estilos de liderança preponderantes dentro do modo de agir, desde o planeamento até à implementação dos planos de ação, nas tomadas da decisão em contextos educativos, com base nas atitudes e comportamentos dos diferentes papéis, desde: anarquia, assertividade, emergência, guiada, progressiva, tradicional, até à autocracia.

A envolvência de todos no contexto educativo desta liderança é prioritária. Importa que as perspetivas normativa e descritiva sejam complementares. “Se a liderança não for distribuída de uma forma que envolva os professores nos objectivos da escola, acabará por ser distribuída por defeito: ela emergirá para subverter e sabotar os planos do director, a todos os níveis.” (Hargreaves & Fink, 2007, p.148).

Segue um resumo em harmonização com o pensamento dos referidos autores, como uma orientação para a validação na liderança distribuída no plano de ação da escola, com possíveis reflexos positivos na mudança educativa.

Ao longo do tempo, estas ações podem se manifestar em vários contextos, mas é evidente que com a interferência de rotinas, as lideranças tendem a acomodar-se, tornando-se monótonas e a revelarem-se prejudiciais às constantes “saídas da caixa” que o sistema educativo e a aprendizagem dos nossos alunos impõem num mundo em constante mudança. A liderança terá que ter fontes de inovação, que segundo Hargreaves e Fink (2007), “é possível observar o poder da renovação, examinando três fontes de recursos humanos no âmbito da mudança educativa: a confiança, autoconfiança e a emoção.” (p.256).

Nestas três fontes, a confiança nas ligações pessoais e nas organizações, “concretiza-se na capacidade de os indivíduos dependerem uns dos outros, experienciando coerência e continuidade na vida e nos relacionamentos.” (Hargreaves & Fink, 2007, p.257). Acaba por ser o meio que gera e fortalece não só as energias, o empenho como também as relações interpessoais, mas quando se quebra, os indivíduos perdem o interesse, abdicam dos seus

relacionamentos e a desordem aumenta, dando lugar a lideranças de distribuição autocráticas ou mesmo anarquias.

O grau de confiança resulta na melhoria das “organizações, aumenta o sucesso e eleva a energia e a moral.” (Hargreaves & Fink, 2007, p.261) e vai favorecer o ambiente das aquisições da aprendizagem. “A segunda fonte de energia é a autoconfiança.” (Hargreaves & Fink, 2007, p.261).

É algo que só cada um pode conquistar dentro de si próprio. Cria-se a necessidade de dar “condições mais otimistas em que os docentes possam recuperar a confiança em si mesmos, colocando-os numa trajectória ganhadora que conduza à melhoria, uma viagem que eles precisam tão desesperadamente de fazer quanto os seus alunos.” (Hargreaves & Fink, 2007, p.264).

Finalmente a terceira fonte de renovação é a emoção e é imprescindível para a energia humana: “a emoção positiva cria-a; a negativa esgota-a. Existem muitas formas de compreender o papel das emoções nas organizações A perspectiva mais conhecida e mais popular é a da inteligência emocional.” (Hargreaves & Fink, 2007, p.264).

No ponto seguinte relativamente à liderança e aos seus papeis, será aprofundado esta fonte de renovação que para Goleman, Boyatzis e Mckee, (2003) é a liderança primal, ou seja, “a Grande Liderança baseia-se nas emoções” (p. 23). Seguimos o rumo em direção ao coração da Escola: o nosso aluno do Séc. XXI.

### **2.2.2 Liderança na Escola**

Numa abordagem mais quotidiana, na arte de representar a ação das partes na relação com o todo, expomos neste ponto a liderança na atribuição de papéis. “E o propósito derradeiro da liderança escolar é transformar a escola numa comunidade moral. O restabelecimento da integridade e de carácter na administração escolar depende desta mudança.” (Sergiovanni, 2004a, p.74)

Acabamos por entrar na escola, propriamente dita, e segundo Sergiovanni, (2004a), desagregar o planear do fazer separa os professores uns dos outros e conseqüentemente das necessidades dos alunos. Pelo contrário, divide o trabalho do ensino e “esta fragmentação por sua vez, fragmenta o significado da aprendizagem para os alunos.” (p.36). Começamos pelo coração da escola, o nosso aluno que é o culminar de toda a construção do sistema educativo.

Nas escolas, o papel do sistema educativo é o empoderamento que se revela na capacidade de salientar e aperfeiçoar o crescimento e desenvolvimento do aluno, ampliar a competência dos professores, beneficiar com o maior envolvimento dos pais e membros

comunidade e desta forma fomentar o compromisso dos alunos, o contentamento geral e o entusiasmo em progredir.

Acima de tudo, estimular um enorme orgulho no sistema, como um todo. “Em ambos os casos, a diminuição de coisas más significa menos esforços de mudança falhados: menor desmoralização dos funcionários; menos exemplos de uma reforma fragmentada e descoordenada; bem como uma redução ao nível dos esforços e fontes desperdiçados.” (Fullan, 2003, p.21)

As escolas terão de assumir, também, o papel de formar comunidades que se organizam em torno de relacionamentos e ideias e criar organizações sociais que juntem os indivíduos num todo e “os liga a um conjunto de valores e ideias partilhados. As comunidades são definidas pelos seus centros de valores, sentimentos e crenças que proporcionam as condições necessárias para criar um sentido de conjunto a partir de cada indivíduo.” (Sergiovanni, 2004a, p.77)

Cada vez mais, o paradigma emergente e complexo da nova forma de olhar a escola, reveste-se de desafios que põem à prova os diversos agentes educativos. Sem hierarquizar e olhando a estrutura escolar de forma horizontal, nesta questão de liderança/mudança, destaca-se a figura do líder, na indicação de um rumo, naturalmente situado no quadro macro da política educativa.

Associa-se ao PCE, essa função que ganha relevância numa análise prática de liderança educacional. Mas a escola é um organismo vivo e todas as partes interagem com o todo. A centralidade deste sistema multidimensional é cada vez mais ocupada pelo aluno que, na hodiernidade, assume-se na homologação do PASEO, em indicações de condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico deste aluno do século XXI.

A Escola, com todos os agentes, planos e instrumentos, sem perder de vista o aluno, personifica a operacionalização das dinâmicas com o sistema educativo numa dualidade entre a missão e a visão do líder e deste modo “é difícil falar de liderança escolar sem falar também da visão dos Presidentes do Conselho Executivo.” (Sergiovanni, 2004a, p. 119).

Nos intermeios do seu quotidiano, a prática do líder demonstra-se nos estilos de liderança que se vão adaptando a cada circunstância. “Os grandes líderes emocionam-nos. São eles que acendem as nossas paixões e inspiram o melhor que há em nós. (...) Os líderes fazem – seja criar estratégias ou mobilizar equipas de acção -, o sucesso depende da forma *como* o fazem.” (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2003, p. 23)

### 2.2.2.1 Liderança do Presidente do Conselho Executivo

Como pode um líder provocar a mudança e conscientemente motivar e saber escolher os vários estilos de liderança, na abordagem à comunidade? A resposta não é simples, mas numa primeira abordagem e segundo Sergiovanni (2004a): “Os Presidentes do Conselho Executivo têm uma responsabilidade especial de partilhar a sua visão do que a escola se pode tornar ao estabelecer uma liderança baseada em ideias. (...) Deve ser feito, geralmente sob a forma de um convite, não segundo a forma de comando” (p.120).

Antes de provocar a mudança e motivar os outros, o líder deverá ser um conhecedor de si próprio, para que depois possa interagir com os outros. “Para que a liderança funcione, líderes e seguidores necessitam de estar ligados por um entendimento consensual que sirva de mediador a este padrão de influência recíproca.” (Sergiovanni, 2004a, p. 125). O foco desta abordagem passa a ser uma das partes que influenciará o todo, o PCE.

Abre-se uma janela e a partir do autor Sergiovanni (2004a), através das tarefas que deverão ser consideradas como cumpridoras dos seus papéis executivos, refletem a forma como olham a escola e rumam para as mudanças de paradigma emergente e como promovem a autonomia e a flexibilidade, desde a organização como comunidade, às atitudes e competências do seu líder.

**Tabela 7** - Tarefas que os presidentes do CE devem fazer como líderes

| <b>TAREFAS</b>                        | <b>Descrição das Tarefas</b>   |
|---------------------------------------|--|
| <b>Sentido de propósito</b>           | Combinar visões partilhadas num compromisso que mobilize PCE, professores, pais e alunos através de uma voz moral.   |
| <b>Manutenção da harmonia</b>         | Construir um parecer consensual dos propósitos da escola, do modo como a escola deve funcionar e das suas ligações morais entre papéis e responsabilidade, ao mesmo tempo que se respeita a consciência individual e diferenças de estilos individuais, patentes no PEE.                         |
| <b>Institucionalização de valores</b> | Aplicar o compromisso educativo a um conjunto de procedimentos e estruturas com os quais se possa trabalhar e que facilitem o cumprimento de objetivos e metas em plano de ação - PAE e estabeleçam sistemas normativos para direcionar e guiar comportamentos que deverão estar patentes do RI. |
| <b>Motivação</b>                      | Por um lado, colmatar as necessidades psicológicas básicas dos membros e, por outro, suprir as necessidades culturais básicas dos  |

|                      |  |
|----------------------|--|
|                      | membros para que experienciem vidas escolares sensatas e cheias de significado numa liderança assertiva e empática.  |
| <b>Gestão</b>        | Certificar o apoio necessário ao dia-a-dia (planejar, organizar, estabelecer a rotina, mobilizar recursos, dar procedimentos, manter registo, entre outras tarefas) que mantenham a escola a funcionar eficaz e efetivamente na construção de uma cultura de escola de todos e para todos. |
| <b>Capacitar</b>     | Por um lado, mudar obstáculos que impeçam os membros de cumprirem os seus compromissos e, por outro, disponibilizar recursos e apoios para ajudar os membros a manter esses compromissos.  |
| <b>Modelos</b>       | Assumir a responsabilidade de principal líder do compromisso educativo, pela modelação de propósito e valores em pensamento, palavras e ações.   |
| <b>Supervisionar</b> | Dar a visão geral necessária para permitir que a escola cumpra os seus compromissos e, quando não está, encontrar a razão e auxiliar todos a agir em relação a isso.   |

Fonte: Com base em (Sergiovanni, 2004a, pp. 126 -127)

O PCE tem de ter consciência das suas competências e na forma como as executa. Este líder segundo Caetano (2003), será “um guardião da própria mudança, tendo um papel activo na procura de sentidos e propósitos de mudança – aceitando os riscos a ela inerentes e favorecendo processos de clarificação conjuntos” (p. 28), este é o seu papel na sedimentação dessa mudança. Concede-se um novo sentido e a ação na liderança educacional pressupõe que o seu líder olhe a escola na atualidade, para que perceba o contexto do novo paradigma.

Assumindo este rumo, é pertinente colocar a seguinte questão: Que escola é que temos e que escola é que precisamos para o nosso aluno? Esta perspetiva reveste-se de novas diretrizes sobre os novos documentos de referência, o PASEO, aprovado pelo Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho e em articulação com a ENEC – Despacho nº 6173/2016, de 10 de maio. Estes documentos “exigem à Escola uma resposta adequada ao nível dos modelos de ensino e de aprendizagem e das práticas pedagógicas. Educar para o desenvolvimento de competências do século XXI” (Cohen & Fradique, 2018, p.23).

Sem nunca perder de vista os fundamentos da Lei de Bases do Sistema Educativo e o aluno e segundo Cohen e Fradique (2018), compete “à Escola garantir uma preparação adequada para o exercício de uma cidadania ativa e esclarecida, bem como uma adequada

formação para o cumprimento dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável” (pp. 28-29). Aqui ganha-se uma liderança que, além de pedagógica, é uma liderança comunitária e sustentável como referida no ponto da Liderança Sustentável.

Essencialmente focamos a missão do líder de dentro para fora, do seu coração para o coração da Escola. A visão do líder, também deverá ser um olhar introspectivo, que segundo Goleman (2018) reflete-se nos cinco elementos da Inteligência Emocional (IE) em ação. As capacidades de autogestão e de interação têm de ser complementares na ação do PCE, na sua liderança primal, “a tarefa essencial da liderança é de natureza emocional. (...) esta dimensão primal da liderança determina se tudo o mais que um líder realiza produz tão bons resultados quanto seria possível.” (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2003, p. 9).

### **2.2.2.2 A Liderança Primal e os Cinco Elementos da IE**

Abre-se outra perspetiva relativa à ação do PCE, como um guia, cuja tarefa é liderar com o coração para o coração da escola. A liderança primal, a primeira, ou seja: “O papel emocional do líder é *primal* – isto é, vem em primeiro lugar – em dois sentidos. É o primeiro acto da liderança e, ao mesmo tempo, é o mais importante.” (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2003, p. 25).

Desta forma falamos da dimensão primal que compreende que nas organizações esta tarefa, apesar de não ser visível, continua a ser uma das principais funções dos líderes: “encaminhar as emoções coletivas para direções positivas e limpar a confusão criada por emoções tóxicas.” (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2003, p. 25).

A percepção que têm do forte papel da gestão das emoções na escola é um elemento que distingue os melhores líderes dos restantes. Dá aos líderes uma vantagem em prever situações e antever cenários que poderão ser fundamentais numa mudança que perdurará ao longo dos tempos. É fulcral que “a chave para a liderança primal funcione de modo vantajoso para todos reside na *inteligência emocional* dos líderes, na forma como os líderes gerem as suas emoções e as relações com os outros.” (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2003, pp. 25-26).

Esta nova dimensão que dotará o líder de competências para se tornar um líder eficaz, “têm uma característica essencial em comum: todos eles possuem um grau elevado daquilo que se tornou conhecido com (...) a inteligência emocional é a condição *sine qua non* da liderança” (Goleman *et al*, 2018, p. 10). Deste modo, a liderança primal e segundo os referidos autores, carece da IE para acionar o *enter* da liderança primal.

A IE é um conjunto de “cinco aptidões que permitem aos melhores líderes maximizar o seu desempenho e dos seus seguidores.” (Goleman *et al*, 2018, p. 11). Na prática, torna-se

necessário compreender os elementos da IE em ação desde o conhecimento até às competências reveladas. Segue a especificação e a relação destes cinco elementos na relação entre a IE e as competências de liderança em ação.

**Tabela 8 - Relação do líder com a IE**

|                                  | <b>Elemento/<br/>Faceta IE</b> | <b>Definição</b>   | <b>Caraterísticas Fundamentais</b>  |
|----------------------------------|--------------------------------|--|---|
| <b>Capacidades de Autogestão</b> | <b>Autoconhecimento</b>        | Capacidade de reconhecer e compreender as próprias disposições, emoções, fraquezas, pontos fortes, valores, objetivos e motivações, bem como o efeito destas nos outros  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconfiança</li> <li>• Autoavaliação realista</li> <li>• Sentido de humor autocrítico</li> <li>• Sede de críticas construtivas</li> </ul>                              |
|                                  | <b>Autodisciplina</b>          | Capacidade de controlar, ou de redirecionar, impulsos e estados de espírito radicais; Propensão para julgar imediatamente – pensar antes de agir   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiabilidade</li> <li>• Integridade</li> <li>• Confortável perante a ambiguidade e a mudança</li> </ul>   |
|                                  | <b>Motivação</b>               | Paixão por realizar trabalho devido a razões que se encontram para lá do dinheiro e do estatuto - ter vontade de alcançar objetivos somente pelo desejo os atingir; Orientação para atingir metas, com energia e persistência                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Paixão pelo trabalho em si mesmo e por novos desafios</li> <li>• Energia inesgotável para melhorar</li> <li>• Otimismo perante o fracasso</li> </ul>                     |
| <b>Capacidade de Interação</b>   | <b>Empatia</b>                 | Capacidade de compreender as características emocionais de outras pessoas<br>Aptidão para interagir com pessoas, de acordo com reações emotivas destas<br>Ter em conta os sentimentos dos outros, especialmente durante a tomada de decisões | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perícia em atrair e em reter talentos</li> <li>• Capacidade de contribuir para o desenvolvimento dos outros</li> <li>• Sensibilidade para diferentes culturas</li> </ul> |

|                       |  |   |
|-----------------------|--|---|
| <b>Aptidão social</b> | <p>Gerir as interações sociais de modo a conduzir as pessoas na direção pretendida.</p> <p>Proficiência na gestão das interações sociais e na construção de redes humanas</p> <p>Capacidade de encontrar pontos em comum e de estabelecer a harmonia</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eficácia na liderança da mudança</li> <li>• Poder de persuasão</li> <li>• Recurso extensivo a redes humana</li> <li>• Perícia em construir e em liderar equipas</li> </ul> |
|-----------------------|--|---|

Fonte: Com base Goleman *et al* (2016, 2018)

Nesta relação do líder com a sua IE, a dualidade entre os estilos de liderança e a prática, mais que léxicos ou conceitos, deverá refletir-se num olhar do líder que quer desafiar a mudança e criar a motivação, contemporaneamente interativo, de si para si e de si para o outro.

No que concerne à eficácia dos líderes na adoção do estilo de liderança em prol das circunstâncias com que vivenciam, é interessante recorrer a Goleman, Boyatzis e Mckee, (2003) “os líderes com os melhores resultados não recorriam apenas a um estilo de liderança. Pelo contrário, no mesmo dia ou na mesma semana, chegavam a usar seis estilos diferentes em função das necessidades” (p. 76). Os autores afirmam, que os estilos de liderança com efeitos emocionais mais positivos, são ressonantes e demonstravam melhores resultados na consecução dos objetivos comuns. Esta poderá ser, sem dúvida, na atualidade, a indicação de um caminho.

Encerramos este ponto com uma consideração de Bolivar (2017) em que: “As boas práticas de liderança escolar se associam habitualmente, com práticas de liderança efetivas.” (p. 50). O líder terá o papel de saber envolver todos os intervenientes na mudança de paradigma da Escola, na atualidade. Para envolver também terá de estar envolvido.

Os estilos de liderança segundo, Goleman, Boyatzis e Mckee, (2003), provocam ressonância, isto é, os reflexos positivos nos liderados poderão ser a chave da atuação de boas práticas. Posteriormente, será abordada mais especificamente esta situação quando o reflexo e o espelhar do líder de topo assumem-se na sua equipa de liderança intermédia.

Uma nova janela abre-se e uma nova perspetiva na ligação entre as partes para o todo. O foco incidirá, apesar do olhar holístico da liderança de topo, na união entre as três figuras dos conselhos de topo nas várias abordagens do sistema educativo. O(s) Líder(es) do já referido PCE, com o CCE e o CP.

Como deverá ser a sua convivência? A incidência nas tarefas, explanadas na tabela 7 deverão ser os princípios orientadores. Apesar das formas diferentes de atuarem no plano

educativo (executar - CE, acompanhar e avaliar - CCE e o consultar - CP), é necessário conciliar estas ações de liderança com a equipa em geral, num ambiente de partilha entre o topo da organização educativa, pois “não basta que os líderes descubram oportunidades de colaboração e atraiam a si os melhores talentos. Também precisam de dar o mote, sendo eles próprios bons colaboradores.” (Ibarra *et al*, 2018, p.18).

É nesta lógica colaborativa, que se adiciona mais um ponto ao papel da liderança de topo que, com o PCE terão de conjugar todas as ações transformacionais em mudanças efetivas na escola. Serão os exemplos para toda a comunidade educativa na liderança e no comando desta viagem rumo à mudança educativa e assim, teremos então o novo ponto de chegada e partida, o quarto «ancoradouro», o líder colaborativo.

### **2.2.2.3 Líder Colaborativo**

A colaboração é uma ação que pressupõe a partilha, a sustentabilidade, além das componentes da IE, bem como os propósitos de um valor moral e em comunidade.

A mudança que impera com a AFC evidencia este tipo de liderança e segundo Ibarra *et al* (2018) “a maioria das pessoas compreende intuitivamente que a liderança colaborativa é o oposto do velho modelo do comando e controlo, mas as diferenças da relação a uma abordagem baseada no consenso são mais matizadas.” (p.20)

Segue na tabela 9 a comparação entre três estilos de liderança que baseiam as suas formas de organização e atuação entre a rigidez e a flexibilidade incidindo no tipo de organização, no fluxo de informação, na tomada de decisão, na responsabilidade e no controlo. A comparação de cada um dos estilos referidos dentro de cada contexto específico conduz a um desempenho favorável, fornecendo alguma informação de análise para perceber a relevância que a colaboração possui dentro da liderança.

**Tabela 9** - A comparação de três estilos de liderança

| <b>Estilos de liderança</b>                            | <b>Comando e Controle</b>   | <b>Consenso</b>   | <b>Colaborativo</b>   |
|--|---|---|---|
| <b>Estrutura Organizacional</b>                        | Hierarquia  | Matriz ou pequeno grupo.  | Rede dispersa, através de toda a organização.   |
| <b>Quem tem a informação relevante?</b>                | Gestão de topo  | Membros formalmente designados ou representantes das disciplinas relevantes.        | Funcionários a todos os níveis e localizações e vários elementos externos interessados.   |
| <b>Quem tem autoridade para tomar a decisão final?</b> | As pessoas no topo da organização têm uma clara autoridade.   | Todos os elementos têm igual autoridade.  | Pessoas lideram as colaborações têm clara autoridade.   |
| <b>Qual é a base da responsabilização do controle?</b> | Resultados financeiros em relação ao plano.   | Muitos indicadores desempenho, função ou estruturas                                 | Desempenho da relação para a realização de objetivos partilhados.   |
| <b>Onde funciona melhor?</b>                           | Funciona bem no interior de uma hierarquia definida; Funciona mal em organizações complexas e quando a inovação é importante. | Funciona bem pequenas equipas; Funciona mal quando a velocidade/tempo é importante. | Funciona bem para grupos diversos e trabalho entre unidades e entre empresas e quando a inovação e a criatividade são críticas. |

Fonte: Com base (Ibarra *et al*, 2018, p.21)

O líder colaborativo, numa leitura que advém da tabela 9, em contexto educativo tem o dever de ligar as pessoas e expandir/ alargar a escola ao meio, de promover um intercâmbio de ideias e o valor humano da comunidade, bem como respeitar a suas diferenças.

Este líder terá de proporcionar ferramentas tanto estruturais, organizativas, bem como de formação para promover o comportamento colaborativo, extensivo, passando por toda a comunidade educativa e olhando para o aluno como centro de todo o processo.

Os líderes têm de se manter firmes e assertivos para que a colaboração não se perca em debates desnecessários. Têm que resistir às pressões, às influências e jogos de poder, que podem ser emergentes de uma escola como uma imagem organizacional como a arena política.

Este aspeto deve de fazer parte do perfil de qualquer líder. Deverá também, manter uma comunicação eficaz entre as partes para a consecução dos objetivos e metas do PEE e que se reflitam nas aprendizagens efetivas dos alunos. As responsabilidades são conjuntas (comunidade participante) e o exemplo deverá ser a partir do topo. A mudança deverá ser proporcionada na transparência e colocar os presidentes dos conselhos de topo em consonância.

Com base no pensamento de Caetano (2003), as caracterizações de um líder eficaz e colaborativo, passam por estratégias de ação, num olhar a 360°, revelando competências na construção de uma comunidade com propósito de estabelecer uma “voz moral” Sergiovanni, (2004a). Assim sendo este(s) líder(es) deverá(ão):

- Estar atento às oportunidades;
- Ser flexível;
- Estar comprometido com a mudança;
- Estar munido para sentido de escola;
- Estar focado na motivação de todos;
- Promover a melhoria continuada da escola;
- Promover das relações com a comunidade;
- Incentivar para objetivos de alto desempenho;
- Promover relações saudáveis;
- Moderar a participação e a comunicação;
- Ser um exemplo pelos seus valores e justiça;
- Ser empreendedor da cultura escolar;
- Usar instrumentos burocráticos em prol da mudança cultural, da aprendizagem, da colaboração e da resolução de problemas;
- Usar estratégias que prevaleçam o entendimento, o enfoque, o reconhecimento.

Voltamos à pergunta: Que escola é que temos e que escola é que precisamos para o nosso aluno? Na hodiernidade, a ação do(s) líder(es) tem como grande desafio a motivação, de si para si e de si para os outros, em que a palavra *outros* contextualiza-se na Comunidade Educativa. A sua visão, missão e operacionalização terá de ter como principal objetivo, uma aprendizagem de qualidade do seu aluno. No terreno da atualidade educativa, surge a AFC como um novo rumo.

A perspetiva de Arranca (2014), mostra que “para haver lugar a uma efetiva mudança, os atores devem assumi-la como uma necessidade sua, percebê-la e interiorizá-la, transformando-a em capacitação para a inovação.” (p. 251). A colaboração segundo Ibarra *et al* (2018) revê-se numa liderança que “é a capacidade de captar pessoas e grupos para lá do controlo formal da pessoa e inspirá-las de forma a trabalharem para objetivos comuns – apesar das diferenças nas convicções, nos valores culturais e nas normas operativas.” (p.20).

É neste sentido que a liderança distribuída ganha parceria, bem como todas as componentes e tarefas na sustentabilidade da ação do líder. Em suma, a colaboração é o resultado natural de líderes que são, segundo Ibarra *et al* (2018):

Apaixonadamente curiosos que anseiam por novas compreensões e suspeitam que os outros as possuem. Modestamente confiantes conseguem suscitar ideias de brilhantes colaboradores, sem o tornarem uma competição; ligeiramente obcecados que se preocupam mais com a missão coletiva do que com a forma como isso beneficiará os seus destinos pessoais; ... e poderá ser a única forma de liderança que produz resultados revolucionariamente inovadores. (p. 52)

A continuidade deste ponto passa pela idealização e pela concretização da gestão intermédia na escola, potenciando o valor humano, em aprendizagens profissionais com base nas ferramentas de liderança, no reflexo da atuação de topo e refletido na restante comunidade profissional – os professores que serão o contacto direto com os alunos. Passamos para o plano de uma ação mais horizontal, digamos com «ligação direta» à vida quotidiana da escola, envolvida em pressões que por vezes criam obstáculos à implementação da mudança.

Os professores são ao mesmo tempo líderes e liderados. Esta dualidade é uma oportunidade de operacionalizar processos sustentáveis, porque o conhecimento do terreno é profundo e por isso é uma das partes do todo que deve ser olhada como basilar nas mudanças. Os professores estão envolvidos em todas as dimensões da organização educativa e por isso a sua valorização como liderança é fundamental para este novo paradigma. Rumamos ao quinto

ponto de chegada e partida o novo «ancoradouro» ligado à liderança intermédia na organização educativa.

#### **2.2.2.4 Liderança intermédia**

Neste ponto, e como anteriormente referido, não se alude a escola como um todo, mas reflete-se sobre uma das partes, com o intuito de operacionalizá-la tendo como objetivo a máxima eficácia, a eficiência e a qualidade no planeamento, como forma de inspirar e conduzir as pessoas.

Há muitos líderes dentro de uma organização, não apenas um. “A liderança está distribuída. Não está apenas no indivíduo que detém posição cimeira, mas reparte-se por todas as pessoas de todos os níveis que, de uma forma ou de outra, funcionam como líderes de um grupo de seguidores.” (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2003, p. 14).

Pretende-se que a ação da escola, no caso concreto das lideranças intermédias promova nas práticas de aprendizagem dos alunos, as consolidações das mesmas de forma efetiva e diferenciada, num processo de oscilação entre a teoria e a prática em metodologias ativas, fomentando em simultâneo a aquisição das competências do PASEO.

Os líderes intermédios assumem os papéis de implementadores e acompanham o processo, por isso a tomada de decisão nas melhores ações, são fundamentais. Por vezes, são as vozes dos professores nos conselhos de topo e nos lugares da decisão que fazem a diferença.

São eles que fazem o acompanhamento direto aos professores numa amplitude para gerir os documentos curriculares, que nesta realidade são demonstrados num conjunto essencial de conteúdos, de capacidades e de atitudes, organizado por ano de ciclo e por disciplina do currículo. A par de toda esta documentação, surgem ainda as AE, “assumem-se como um documento de apoio às decisões curriculares dos professores que visa favorecer a autonomia do processo em questão e potenciar a flexibilidade das mesmas.” (Cosme, 2018, p.19).

No seguimento do pensamento anterior, é necessário criar a necessidade, promovê-la com a motivação, liderar e ser liderado. “Particularmente no que se refere a dificuldades da ação dos líderes intermédios junto dos professores, num dos contextos sublinha-se a distância que vai das decisões e regras, negociadas e assumidas nas diferentes equipas” (Roldão, 2019, p.29), que pode representar um obstáculo à ação dessa liderança porque e segundo o mesmo autor:

À prática real dos professores, e a sua assumida (e tacitamente aceite na cultura da organização) resistência, as intervenções na sua docência em aula ou mesmo outras

decisões de planeamento, em que o individual ultrapassa por vezes a decisão ou regra aceite nas equipas.” (Roldão, 2019, p.29).

Esta situação pode ser ultrapassável através da motivação. A gestão de uma liderança passa pela compreensão desta problemática: a motivação. É necessário emocionar para envolver, são as “emoções que determinam a capacidade das lideranças em gerar e potenciar sentimentos positivos nas organizações, o que por sua vez eleva o grau de motivação, envolvimento e implicação das pessoas na dinamização das suas tarefas.” (Fraga, 2013, p.154).

Mais do que um rumo ou um perfil, que podem se esgotar em si mesmos, a motivação surge como uma força motriz para a mudança e soluções inovadoras, na sua efetiva implementação. A AFC, segundo Cohen e Fradique (2018), “assume-se como uma oportunidade de mobilização de novas metodologias de ensino-aprendizagem, alicerçadas no trabalho colaborativo entre docentes” (p. 16), com vista ao sucesso dos alunos, focando a sua atenção no processo.

Estes procedimentos são operacionalizados pelo Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, que pretende que a Escola faça uma gestão do seu currículo, partindo de matrizes curriculares – bases, que segundo o artigo 3º alínea c) refere “assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.”

Solicita-se que a escola faça uso da sua autonomia, flexibilizando conteúdos e estratégias em função das suas necessidades, sem nunca perder de vista o contexto no qual está inserida e o seu aluno do século XXI. A liderança intermédia terá de inspirar os seus liderados para serem conduzidos “a cumprir tarefas por objetivos desempenho ou de aprendizagem. Quando os objetivos de desempenho dominam um meio ambiente, as pessoas são motivadas a mostrar aos outros que possuem um atributo valorizado, como a inteligência ou a liderança.” (Ibarra *et al*, 2018, pp.19-20)

Salientam-se vários documentos como por exemplo a matriz base da gestão do currículo, entre outros organizadores de ação que por si só já são paradigmas complexos na ação pedagógica, no entanto torna-se necessário que os agentes educativos sejam também agentes ativos de mudança. A flexibilidade pressupõe que não se incorra no erro do molde, a autonomia requer liberdade e responsabilidade e o aluno do século XXI abriu a necessidade de um novo olhar para a escola e a conceção de planos de ação inovadores.

Assim, constatamos que o conceito de liderança associado à ação e à prática dos agentes educativos é retomado. A escola continua a ser o palco desta ação, o cenário tornou-se flexível

e extensível, como refere Hargreaves (1998) um “Moisaico Fluído” que, “grande parte do futuro do trabalho dos professores e dos graus de concepção de poder nele contido serão estabelecidos pelos modos como este contexto emergente de flexibilidade for determinado e definido” (p. 78).

A liderança passa a ser de todos e segundo Fullan (2003) é pertinente o compromisso interno que “não pode ser activado desde o topo das hierarquias. Deve antes ser amadurecido no comportamento organizacional diário e, para que tal aconteça, é preciso que existam muitos líderes à nossa volta.” (2003, p.134). A questão central é, pois, assumir que a liderança intermédia e distribuída não se deve destacar da organização escolar, mas sim conviver com os vários papéis e referências porque:

As instituições fortes possuem muitos líderes aos mais variados níveis. Os que se encontram na posição de serem líderes de líderes (...). Sabem que estão a cultivar a liderança em outras pessoas; percebem que estão a fazer mais do que simplesmente planear a sua própria sucessão – ou seja, se “liderarem devidamente”, sabem que a organização crescerá para além deles. (Fullan, 2003, p.135).

As lideranças intermédias deverão refletir sobre as suas competências, tarefas e componentes nas diferentes formas de ação da liderança que se complementam desde a primal, sustentável, distribuída e colaborativa, mas introduzindo uma nova variante com base nos autores Goleman, Boyatzis e Mckee, (2003), liderar com ressonância:

A raiz da palavra ressonância é reveladora: é a palavra latina ressonar, que significa ressoar, fazer eco, aumentar o volume da voz ou do som. (...) A ressonância é um dom natural dos líderes emocionalmente inteligentes. (...) A orientação de um líder emocionalmente inteligente, as pessoas sentem-se mutuamente apoiadas. Partilhando ideias, aprendem umas com as outras, tomam decisões em clima de colaboração, fazem as coisas avançar. (...) mesmo que o ambiente seja mudança e de incerteza. (p. 40)

Para complementar a ação desta parte integrante da escola, evidencia-se que os líderes intermédios, na organização educativa assumem o seu lugar, entre a classe docente e o topo da liderança da escola.

O apêndice 8 foi construído a partir da necessidade de aprender a ser líder com ressonância, com base nas cinco descobertas, num estudo dos autores Goleman, Boyatzis e

Mckee (2003). A partir desta reflexão e como motor para uma liderança ressonante é fundamental demonstrar disponibilidade e fazer nascer a necessidade na equipa para que efetivamente se acrescente aprendizado na vertente profissional. Desta forma e a reforçar o pensamento dos autores foi criado no apêndice 9 uma relação entre os estilos ressonantes que levam à melhoria de desempenho exprimindo um sentido prático na ação.

Assim sendo, torna-se necessário que, “o líder alargue o seu próprio repertório de estilos. Para isso, os líderes têm de começar por perceber quais as competências de IE subjacentes aos estilos de liderança de que carecem.” (Goleman, 2016, p.35). Desta forma e em apêndice 10, concluímos com as competências para gerir as relações com base em Goleman, Boyatzis e Mckee, (2003), em que este conjunto de aptidões serão a força motora para colocar no terreno os estilos em ação e fundamentalmente saber fazer escolhas assertivas.

Sem dicotomizar a teoria e a prática da ação educativa, é necessário criar pontos de partida para que o pensamento se estruture na ideia-chave, a liderança, de quem para quem, sem nunca descurar o aluno. É esta a figura primordial de toda a ação que se desenvolve num palco, a escola, e que ao longo dos tempos foi-se revestindo de cenários que se foram cobrindo de mudanças, sem deixar para trás, o sucesso educativo nas suas várias vertentes.

De acordo com Costa e Trigo (2008), a liderança “tem vindo a assumir um papel crescente relevo e a ser apontada como uma das chaves para a mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares no sentido de as tornar mais eficazes e de aumentar os níveis de qualidade.” (p.562). Segundo Sergiovanni (2004b), “A essência da liderança é, no fim de contas, a acção.” (p. 136).

Primeiramente surge o conceito teórico, que posteriormente ganha vida, na prática, através da ação do líder. Passamos para o próximo ponto de chegada e partida desta viagem o sexto «ancoradouro», em que o rumo se assume numa teoria da liderança comportamental que vão se refletir em estilos de ação no líder.

### **2.2.3 Liderança como uma teoria *full range* de liderança - Bass e Avolio (2004)**

Numa abordagem mais metodológica, na arte de representar a ação das partes e do todo em determinado contexto, expomos neste ponto a liderança que se reflete em estilos de mais ou menos ação. “Os principais «constructos» de liderança – transformacional, transaccional e passiva - formam um novo paradigma, teoria *full range* (Bass & Avolio, 2004) que se vão refletir na “compreensão dos efeitos do estilo de liderança.” (Bento & Ribeiro, 2013, p.66).

Esta teoria *full range* de liderança teve, ao longo dos tempos o contributo de Bass e Avolio (1990, 1994, 2004) e reflete-se em três classes de comportamento – Transformacionais,

Transacionais e Laissez-faire. Cada um desses comportamentos desdobram-se em atributos e ações na praticabilidade e que estão profundamente conectados com a eficácia destas condutas, por parte do líder e com a eficiência e conseqüente sucesso das organizações.

O instrumento de aferição criado por Bass e Avolio (2004), originariamente denominado por *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ), será doravante designado no léxico em português como Questionário de Liderança Multifatorial (QLM). Este medidor será neste estudo, uma das bases de testagem (testar a ação) das lideranças, refletidas em comportamentos de causas/efeitos envolvidos nesta investigação.

De acordo com os referidos autores, este questionário é vantajoso porque se revelar uma maior inclusão de comportamentos de três estilos de liderança que se enquadram numa escala entre o sucesso e a passividade da liderança - (full range) – Metaforicamente é uma gama completa da ação da liderança. “O MLQ é um questionário que tem como objetivo essencial medir a frequência com que os liderados observam comportamentos de liderança do seu líder: comportamentos de carácter transformacional, comportamentos de carácter transaccional e comportamentos de carácter “laissez faire””. (Bento & Ribeiro, 2013, p. 74)

A sua função é de avaliar os referidos comportamentos de liderança que motivam os envolvidos, na superação das suas fragilidades e limitações, na realização dos modelos de desempenho definidos, como também no desenvolvimento das suas competências com vista à consecução dos objetivos propostos. Para além desta avaliação, o questionário evidencia os resultados que são o reflexo da ação da liderança, Esforço Extra, Eficácia e Satisfação, segundo Bass e Avolio (2004).

A fase seguinte será um resumo das partes integrantes neste instrumento, indicando as características e as ligações entre os três estilos, envolvidos em comportamentos identificados e agrupados em doze fatores que segundo os referidos autores, perfila as suas características e dimensões distinguindo cada estilo de liderança, identificáveis nesta teoria.

### **2.2.3.1 Comportamento de liderança**

Os comportamentos são as condutas do líder que refletem a sua eficácia e a eficiência como um componente do todo que é a organização escolar – Escola. Estes desdobram-se na gama completa em três estilos na ação da liderança, nove fatores distribuídos pelas suas dimensões ou categorias e o resultado que se estende ao nível da satisfação da liderança exercida, os comportamentos menos visíveis com o esforço extra e a eficácia do líder na sua ação:

O perfil de liderança “óptimo” é aquele que é caracterizado por baixas frequências de “laissez-faire”, seguindo-se uma maior utilização dos estilos transacionais (aumentando da intervenção em crise para o reforço contingente) e, finalmente, uma demonstração das áreas transformacionais, que constituem o grosso das acções. (Bento & Ribeiro, 2013, p. 73).

### **2.2.3.2 Liderança Transformacional**

Esta manifestação na gama completa, corresponde ao nível superior no sucesso, na eficácia e na eficiência da ação dos líderes. É o efeito de transformar – Metáfora da metamorfose. “A liderança transformacional, torna-se, em última análise, moral pois eleva o nível de conduta humana e a aspiração moral do líder e do liderado, e assim tem um efeito de transformação em ambos.” (Bento & Ribeiro, 2013, p.67)

A Liderança Transformacional caracteriza-se por cinco fatores: Influência Idealizada – atributos: Influência Idealizada – Comportamentos; Motivação Inspiracional; Estimulação Intelectual; Consideração Individualizada, segundo Bass e Avolio (2004).

### **2.2.3.3 Liderança Transacional**

Esta ação na gama completa, corresponde ao nível intermédio e remete para a gratificação e a troca para alcançar o sucesso, a eficácia e a eficiência na ação dos líderes. É a transação (ação de acabar) – Metáfora da permuta. “Daí que este tipo de líder conduza e motive os seus liderados através do processo de troca, de transação (recompensa/desempenho).” (Bento & Ribeiro, 2013, p.67)

A Liderança Transacional caracteriza-se por dois fatores: Recompensa pelos objetivos atingidos e Gestão por Exceção, segundo Bass e Avolio (2004).

### **2.2.3.4 Liderança *laissez faire***

Por último este tipo de liderança na gama completa, corresponde ao nível mais baixo avaliado na ausência de exercício de liderança e uma ineficiência nos resultados obtidos. É a liderança passiva (deixar ir) – Metáfora do vazio. “Da liderança *laissez-faire* (o fracasso geral em assumir responsabilidades para liderar)” (Bento & Ribeiro, 2013, p.67).

A Liderança *laissez faire*. caracteriza-se por dois fatores: Gestão por Exceção – passiva e Liderança *laissez faire*, segundo Bass e Avolio (2004).

### 2.3.3.5 Questionário de Liderança Multifatorial

É um instrumento que segundo Bento e Ribeiro (2013) foi utilizado como uma “recolha de dados o *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) desenvolvido por Bass e Avolio (2004) o qual determina/identifica os estilos de liderança através da avaliação dos comportamentos do líder percebido pelos liderados.” (p.66).

O QLM fundamenta-se na apreciação das percepções dos liderados, usando um conjunto de quarenta e cinco afirmações às quais os liderados/inquiridos conferem uma classificação numa escala tipo *Likert* que representa cinco níveis de frequência dos comportamentos dos líderes e cuja amplitude de estimativa varia entre 0 e 4: 0 - Nunca; 1 - Raramente; 3 - Muitas vezes; e 4 - Frequentemente. As doze áreas distintas do QLM são organizadas pelos três tipos de liderança e pelos resultados da liderança e fazem parte das questões dos inquiridos no preenchimento do questionário.

O tratamento de dados é o resultado das médias obtidas em cada uma das categorias que darão lugar à análise e à conclusão no que concerne ao estilo de liderança que os questionados expõem. Este é traduzido em valores baseados na frequência da observação das atitudes dos líderes e das percepções dos resultados da liderança, bem como numa autoanálise dos fatores por parte dos líderes na sua ação. Um resultado mais baixo, segundo Bento e Ribeiro (2013), num determinado item, expõe uma menor representação de um determinado comportamento por parte do líder que está a ser avaliado e “não uma maior ou menor valoração desse comportamento por parte do respondente/liderado.” (p.70).

As vantagens do uso do QLM segundo Bass e Avolio (2004) e com base em Rocha (2017), relativamente a outros questionários de liderança são:

- A abrangência de comportamentos evidenciados muito maior - gama completa da ação da liderança;
- A sua aplicação em vários níveis de liderança nas organizações independentemente da posição do nível que ocupa o líder na instituição;
- O foco da abordagem é atribuído ao líder e ao seu próprio desenvolvimento intelectual, bem como ao desenvolvimento dos outros e da organização;
- É perceptível e claro na identificação dos comportamentos eficazes do líder indicando o rumo a percorrer, caso a sua ação não denote os resultados esperados.

### 2.3.3.6 Fatores da Liderança

Os fatores do QLM são, segundo Bass e Avolio (2004), aqueles que identificam aspectos distintos dentro de cada estilo de liderança. Segue a tabela 10 com a relação entre os Estilos/Fatores/Resultados de Liderança e a Numeração das questões do QLM. Com base em Bento e Ribeiro (2013) e Rocha (2017).

**Tabela 10** - As Relações do QLM

| Tipos de Liderança | Liderança Transformacional  | Liderança Transacional   |  | Liderança Não Transacional (Passiva)   |  |
|--------------------|---|--|--|--|--|
| <b>Fatores</b>     | <b>Fator 1</b><br><u>Influência Idealizada</u><br><u>Atitudes - IIA</u><br>(Idealized Influence Attitudes)      | <b>Fator 6</b><br><u>Recompensa Contingente - CR</u> (Contingent Reward)<br>(transações construtivas)                |  | <b>Fator 8</b><br><u>Gestão por Exceção Passiva - MBEP</u> (Management by Exception Passive) |  |
| <b>Questões</b>    | <b>10;18;21;25</b>  | <b>1;11;16;35</b>  |  | <b>3;12;17;20</b>  |  |
| <b>Fatores</b>     | <b>Fator 2</b><br><u>Influência Idealizada</u><br><u>Comportamento - IIB</u><br>(Idealized Influence Behaviors) | <b>Fator 7</b><br><u>Gestão por exceção ativa - MBEA</u> (Management by Exception Active)<br>(Transações corretivas) |  | <b>Fator 9</b><br><u>“Laissez-faire”</u>   |  |
| <b>Questões</b>    | <b>6;14;23;34</b>   | <b>4;22;24;27</b>  |  | <b>5;7;28;33</b>   |  |
| <b>Fatores</b>     | <b>Fator 3</b><br><u>Motivação Inspiradora - IM</u> (Inspirational Motivation)                                  | <b>Resultado Liderança</b>   | <u>Esforço Extra - Extraeff</u> (Extra Effort) | <u>Eficácia - Eff</u> (Effectiveness)  | <u>Satisfação - Satis</u> (Satisfaction) |
| <b>Questões</b>    | <b>9;13;26;36</b>   | <b>Questões</b>  | <b>39;42;44</b>                                | <b>37;40;43;45</b>   | <b>38;41</b>                             |
| <b>Fatores</b>     | <b>Fator 4</b><br><u>Estimulação Intelectual - IS</u> (Intellectual Stimulation)                                | Com base em Bass e Avolio (2004)   |  |  |  |
| <b>Questões</b>    | <b>2;8;30;32</b>  |  |  |  |  |
| <b>Fatores</b>     | <b>Fator 5</b><br><u>Consideração Individualizada - IC</u> (Individual Considerations)                          |  |  |  |  |
| <b>Questões</b>    | <b>15;19;29;31</b>  |  |  |  |  |

Em seguimento a este estudo com base nos fatores dos vários tipos de liderança do QLM referidos pelos autores Bass e Avolio (2004), foi construído o apêndice 11 com a síntese das dimensões referentes à tabela 10 para reforçar a relação entre o conjunto de competências e características da ação do líder dentro das categorias de cada fator a reflectir o comportamento de liderança.

Em suma e como resultado do estudo de Bento e Ribeiro, (2013), com a instrumentalização de um QLM implementado aos líderes do CE da RAM, traduziram os seus comportamentos com resultados, em média, mais elevados, na liderança transformacional, que poderá ser um ponto de partida para integrar uma reflexão a partir da validação dos dados neste estudo. Segue uma súmula desses comportamentos Transformacionais. Assim, o líder deve:

- Procurar constantemente motivar os seus liderados;
- Mostrar o entusiasmo quando discursa acerca do futuro e dos objetivos a atingir;
- Indagar através de soluções alternativas na resolução de problemas;
- Ser empático por quem lhe segue e ajudá-lo a desenvolver as suas potencialidades;
- Mudar o comportamento nos líderes dos CE para lideranças maioritariamente transformacionais;
- Expressar com clareza aquilo que pretende;
- Promover desempenhos que permitam alcançar os objetivos pretendidos;
- Estar disponível para uma troca dos esforços no sentido de atingir o grau pretendido;
- Não deixar dúvidas naquilo que pretende, bem como os benefícios com o desempenho de cada um;
- Especificar os modelos de desempenho e clarificar o que é um desempenho ineficaz;
- Acompanhar e prevenir desvios;
- Solicitar esforços no sentido de aprender e corrigir os erros.

Os referidos autores salvaguardam que em relação “aos melhores líderes não são apenas transformacionais, são tanto transacionais quanto transformacionais.” (Bento & Ribeiro, 2013, p. 77). Definitivamente a “«Arte do comando» foi substituída por liderança” (Bento & Ribeiro, 2013, p.11). Ficam aqui os seis «ancoradouros» desta viagem pela liderança, como uma metáfora dos *pontos de chegada e partida da Liderança*, no sentido de uma mudança sustentável no paradigma da AFC:

- Primeiro – Compreender a Liderança
- Segundo – Liderança Sustentável
- Terceiro - Liderança Distribuída
- Quarto – Líder Colaborativo
- Quinto - Liderança Intermédia
- Sexto – *Full range* – QLM

Todos estes modelos e estilos de liderança são as partes de um todo que deverão através de sinergias, direcionar a escola num rumo que deverá ser indicador de mudanças efetivas e sustentadas para que cada vez mais, a escola seja um «porto seguro» do nosso aluno do Século XXI. “Tal liderança pode levar-nos a um mundo onde se consiga concretizar com autenticidade a melhoria e o sucesso de todas as crianças naquilo que importa, que perdura e que vale a pena disseminar.” (Hargreaves & Fink 2007, p.35).

### **CAPÍTULO III – METODOLOGIA**

A problemática deste estudo, bem como as questões de investigação, encaminharam as opções para um estudo qualitativo onde se conseguiu emoldurar os processos e as relações que se estabelecem na escola de acordo com a especificidade e identidade de cada um.

Assim sendo, “os sentimentos são um importante veículo para estabelecer uma relação e para julgar as perspetivas dos sujeitos. Não se podem reprimir sentimentos. Pelo contrário, se tratados devidamente, podem constituir um importante auxiliar de investigação qualitativa” (Rosovaldo, 1989 citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 131).

Desta forma, o estudo de caso emerge como um caminho para a investigação com uma abordagem aos instrumentos de recolha de dados, a entrevista e as notas de campo.

Outra opção, relativamente à recolha de dados, passou pelo questionário de resposta mista que foi implementado ao grupo de 25 professores que estiveram envolvidos desde o início do processo de AFC, no ano de 2018/2019.

O QLM de Bernardo M. Bass e Bruce J. Avolio, foi implementado às lideranças, desde os órgãos de gestão de topo, na figura dos três presidentes do CCE, do CE e do CP, bem como à liderança intermédia, no que concerne à CC e às três DT das turmas que iniciaram o processo da AFC, no ano de 2018/2019, no segundo ciclo.

A entrevista constituiu também uma forma de recolha de dados e foi direcionada não só aos órgãos de gestão de topo no que concerne à liderança na voz dos três presidentes destes conselhos, bem como à coordenadora de ciclo que representou a liderança intermédia neste processo, ou seja, na articulação e na relação com a liderança, numa dimensão interventiva tendo como foco os alunos.

As notas de campo foram um suporte ao registo das situações observadas, enquadradas no ano letivo de 2019 e 2020 com uma periodicidade semanal. Num registo de diário de bordo teve como objetivo a observação e anotação de dados da investigação, à qual eu sou parte integrante da equipa da escola neste processo, com o cargo de CAFC. Foram também consultados os documentos da escola que foram elementos estruturantes na organização, orientação, bem como na implementação deste processo de forma a perspetivar o discurso e as intenções produzidas nestes documentos orientadores tendo auxiliado na fundamentação, na análise e na triangulação dos dados.

As técnicas de análise dos dados e informações obtidas através dos instrumentos de recolha acima referidos, foram a análise de conteúdo e a triangulação com a revisão de literatura, no assentamento da informalidade decorrentes de uma observação direta. Estes estão

inscritos nas notas de campo e na formalidade de uma análise documental nos vários registos da escola.

### 3.1 Pesquisa Qualitativa

No lugar que é a escola, um complexo sistema de relações e interações entre os atores e processos, a investigação qualitativa ganha uma dimensão estratégica para qualquer análise à escola e ao seu papel educacional e de acordo com Bogdan e Biklen (1994), “agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.” (p. 16).

É neste dia a dia da escola que a investigação qualitativa ganha uma dimensão única na perspectiva dos sujeitos. “Qual o objectivo da investigação qualitativa? (...) O objetivo dos investigadores qualitativos é o melhor compreender o comportamento e experiências humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 70)

Importa olhar para aquilo que os torna únicos sem que tenham que ser formulados pressupostos a serem respondidos, testados e generalizados. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a compreensão dos comportamentos são privilegiados a partir dos sujeitos da investigação e o objetivo do investigador, nos quadros de referência dos atores da escola, é perceber como é que eles pensam e se desenvolvem, o que faz com que passe um tempo considerável no espaço escola, envolvendo-se com as vivências escolares dos diversos atores. A coleta de dados é, portanto, uma suma entre o que se conversa, o que se vê, o que se observa, entre outras ações quase naturalistas da sua frequência com o seu objeto de estudo.

O investigador, numa ação qualitativa, potencia a dimensão social com a dimensão da educação, que de acordo com Costa (1996) “consiste na concretização e materialização da educação organizada num espaço próprio, um estabelecimento” (p.9).

Esta investigação reveste-se de características únicas que, segundo Bogdan e Biklen (1994), traduzem-se em cinco aspetos fundamentais que norteiam todo o processo da investigação. A primeira está associada à fonte direta da colheita de dados em que o investigador é ferramenta principal nessa recolha. Independentemente do tipo de instrumento, a interpretação será feita através do olhar do investigador. Privilegiam-se os contextos e a percepção dos mesmos é feita com a frequência aos locais de estudo.

A segunda característica reveste-se do carácter descritivo, com o uso indiscriminado de palavras e imagens, obrigando o investigador a olhar o detalhe e fundamenta-se através de

referências feitas com apoio nos dados. A coleta far-se-á através de transcrições de entrevistas, notas de campo, fotos, vídeos, documentos pessoais, em que cabe ao investigador, conservar a essência das palavras em prol dos números. Em suma, toda a envolvimento do estudo é importante, desde o ambiente, a linguagem, os hábitos, entre outros registos que caracterizam o dia-a-dia.

A terceira característica decorre das anteriores e reforça que o investigador qualitativo tem o seu maior interesse no processo e o que os resultados deverão ser uma consequência dos referidos processos.

O investigador qualitativo analisa os dados de forma indutiva, que é a quarta característica deste processo. Os dados são agrupados e analisados sem qualquer pretensão de dar respostas a hipóteses iniciais. É um processo gradual de construção da teoria que metaforicamente a partir de Bogdan e Biklen (1994), caracteriza-se pelo “processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo.” (p.50).

A quinta característica eleva o significado que segundo Bogdan e Biklen (1994), “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.” (p.50). Todo o contexto tem que ter significado e ser significativo para os envolvidos. A realidade e as vivências terão que ser fiéis na interpretação e na compreensão da realidade de cada um.

A primazia pela abordagem qualitativa impera no estudo de caso, mas em determinadas situações deverá ser ponderada na recolha de dados, mais eficaz e conducente à abordagem quantitativa, emoldurada pela interpretação qualitativa. Deste modo, a ligação entre as vertentes qualitativa e quantitativa deverão fazer parte do processo da investigação, ambas se complementam:

A abordagem quantitativa e qualitativa não tem o mesmo campo de ação. A primeira obtém dados descritivos através de um método estatístico. Graças a um desconto sistemático, esta análise é mais objectiva mais fiel e mais exacta, visto que a observação é mais bem controlada. Sendo rígida, esta análise é, no entanto, útil, nas fases de verificação das hipóteses. A segunda corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses. (Bardin, 1977, p.115)

### 3.2 Tipo de Estudo

No decorrer de uma análise qualitativa, o estudo de caso é a opção metodológica para a abordagem das questões elucidadas para a investigação. “O caso é um entre outros. Em qualquer estudo concentrar-nos-emos nesse um.” (Stake, 2012, p.17)

De acordo com Yin (2003), a estratégia é determinada pela definição de questões que são determinantes na condução da investigação. A compreensão da apropriação do processo de AFC por parte dos professores num determinado espaço/tempo antecede-se a perguntas de “como” e “por que”, segundo Yin (2003) proporcionará “as fases de pesquisa, delineamento da pesquisa, coleta de dados, análise de dados e composição e apresentação dos resultados, são os assuntos tratados” (p.xii).

A metodologia de estudo terá um objetivo que segundo Stake (2012) será o verdadeiro o, “objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização.” (p.24). Desta forma, é um processo único, com uma identidade própria e representa a simbiose entre o caso e o seu contexto. O investigador e segundo o mesmo autor, poderá eleger entre o estudo caso intrínseco - quando o investigador tem um interesse especial no caso, sendo esse o carácter primordial de seleção - e o estudo de caso instrumental -quando investigador demonstra interesse em aprofundar o conhecimento sobre um problema, partindo do particular para um entendimento total da situação.

Em síntese, na seleção de caso, o objetivo primordial de estudo não é o “de entender outros casos. A nossa primeira obrigação é compreender esse caso específico. Num estudo de caso intrínseco, o caso é pré-seleccionado. Num estudo de caso instrumental alguns casos seriam melhores do que outros.” (Stake, 2012, p.20).

Neste sentido e de acordo com Stake (2012), a seleção do caso deverá ser criteriosa no sentido em que, primariamente, o que aprendemos deverá ser maximizado e deverá ter um acesso fácil, para que a investigação decorra com a informalidade necessária, mas com a consciência de que a escolha nunca pode afetar a aprendizagem dos contextos e singularidades. “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico “(Merriam 1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 89).

A generalização das conclusões, que não está presente no estudo de caso, pode ser vista como uma desvantagem, no entanto deverá ser analisada, não como uma condicionante, mas sim como uma potenciadora do estudo de conhecimento sobre um caso particular num determinado espaço/tempo. “A ênfase é colocada na singularidade e isso implica conhecimento

de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso.” (Stake, 2012, p.24)

### **3.3 Técnicas de Recolha de Dados**

A técnica de recolha de dados, “o que se faz no terreno, desde conseguir o acesso até a triangulação dos dados, precisa de ser guiado pelas perguntas de investigação.” (Stake, 2012, p. 67) e pressupõe uma escolha de instrumentos que possam assegurar a investigação, que de acordo com Bardin (1977) é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtils em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.” (p.9).

A seleção dos instrumentos deverá ter em conta o tipo de investigação no estudo de caso, mas não restritiva relativamente à análise diversificada dos dados, que segundo Bardin, (1977) “A análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação.” (p.115).

Os instrumentos para a recolha de dados tiveram em conta os intervenientes do processo de AFC, no ano da implementação, 2018/2019 e no 5.º ano de escolaridade, divididos por participantes diretos e indiretos e refere-se ao contato com os alunos. A entrevista de resposta mais livre e singular e o questionário ao grande grupo remetem para dados de caráter geral.

Segue uma relação entre os participantes e os instrumentos de recolha de dados tendo como base a questão central da investigação (Os professores são pilares fundamentais na apropriação do processo da AFC?) e a ligação com os objetivos gerais e específicos.

Nos participantes associados à investigação e diretamente ligados aos alunos, na implementação do processo AFC:

#### **Relação com o 1º objetivo geral**

Analisar o processo da AFC na EB23 Dr. Alfredo Ferreira Nóbrega Júnior na apropriação dos professores que lecionaram o 5.º ano de escolaridade no ano da implementação da AFC – 2018/2019:

##### **Objetivos específicos:**

Identificar as potencialidades através do processo da AFC na apropriação dos professores.

Verificar as dificuldades através do processo da AFC na apropriação dos professores.

##### **Instrumento de recolha de dados - Inquérito por Questionário:**

- 25 Professores dos três CT do 5.º ano no ano de implementação 2018/2019 – Técnica de recolha de dados através de questionário. Para aferir a apropriação dos professores relativo ao processo AFC.

### **Relação com o 2º objetivo geral:**

Compreender os estilos de liderança dos órgãos de gestão no processo da AFC na EB23  
Dr. Alfredo Ferreira Nóbrega Júnior:

#### **Objetivos específicos:**

Identificar os estilos de liderança dos órgãos de gestão, como uma ferramenta de motivação na apropriação do processo da AFC pelos professores.

Interpretar os estilos de liderança dos órgãos de gestão, como um instrumento para a envolvência dos professores na implementação do processo da AFC.

#### **Instrumento de recolha de dados:**

Inquérito por Questionário:

- 3 DT das turmas de 5.º ano - QLM
- 3 Presidentes (CCE; CE; CP) - QLM
- 1 CC - QLM

Entrevista semiestruturada:

- 3 Presidentes (CCE; CE; CP)
- 1 CC – QLM

A validação dos dados em geral teve como base a análise e a triangulação, a partir da recolha dos referidos instrumentos tendo em conta os objetivos gerais e específicos referidos anteriormente e reforçados através dos seguintes aspetos:

#### **Observação Direta:**

- Registo no Diário de campo – Notas informais que foram uma mais-valia na análise e triangulação dos dados.

#### **Documentos da Escola:**

- Consulta de documentos da escola – Notas formais que foram uma mais-valia na análise e triangulação dos dados.

Em suma e segundo, Bogdan e Biklen (1994) “a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (...) ou nalgum aspecto particular dessa organização.” (p. 90). A investigação pauta-se por um olhar de 360º por parte de quem investiga e a recolha de dados é o registo imprescindível na interpretação do caso. Segue uma fundamentação dos instrumentos eleitos.

### **3.3.1 Entrevista**

Na investigação qualitativa, a entrevista “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). E são instrumentos essenciais no estudo de caso.

De acordo com os mesmos autores, a sua utilização pode variar entre uma estratégia predominante para a recolha de dados ou podem ser usadas combinadas entre a observação participante e a análise de documentos, bem como com outras técnicas. Deste modo, a entrevista, segundo Stake (2012) “é a via principal para as realidades múltiplas.” (p. 81).

O conhecimento das pessoas envolvidas no estudo de caso, o que elas pensam, os seus comportamentos, as suas histórias sobre a temática de investigação são os pilares deste processo. A entrevista, por se revelar num instrumento intimista, deverá se revestir de confidencialidade relativamente aos assuntos tratados.

Na ótica de Bogdan e Biklen, (1994), ao garantir esta confidencialidade, o entrevistado sentir-se-á mais tranquilo e à vontade para que os assuntos sejam devidamente abordados e que seja facultada a informação de uma forma mais genuína.

De acordo com Yin (2003), as entrevistas, na sua maioria, tratam de questões humanas e são uma fonte fundamental para o estudo de caso. Aos olhos do entrevistador repletos de informação, as informações devem ser registadas e decifradas para que as interpretações sejam importantes e devidamente fundamentadas para o estudo. São para o mesmo autor “uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso” (p.112).

Para Bell (2004), as entrevistas são, na abordagem qualitativa, os métodos mais usados, mas as utilizações de outros instrumentos não ficam excluídos. Neste sentido e passando ao próximo instrumento, a entrevista semiestruturada, que de acordo com Bogdan e Biklen (1994), “alguns estudos qualitativos baseiam-se exclusivamente no tipo de dados, transcrições de entrevistas, por exemplo, mas a maior parte usa uma variedade de fontes de dados.” (p. 149).

#### **A Entrevista Semiestruturada**

A entrevista semiestruturada deixou alguma margem para que o entrevistado possa falar abertamente sobre o tema. Na perspetiva de Sousa (2005), para que o mesmo “siga depois a sua linha de raciocínio”, mas sem que o entrevistador perca de vista os assuntos fundamentais na estruturação do guião e assim, vai “intervindo apenas nos momentos em que o sujeito possa estar a desviar-se do assunto em questão.” (p.249).

A entrevista semiestruturada permitiu uma exploração mais profunda da situação vivida por parte do entrevistado, o que veio a enriquecer a análise de dados.

### 3.3.2 Inquérito por Questionário

Os inquéritos são instrumentos em que o objetivo “é obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações.” (Bell, 2004, p.26). São mais direcionados à recolha de dados quantitativos, formados por um conjunto de questões que se direcionam aos participantes da investigação, “quando a investigação procura estudar opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população.” (Sousa, 2005, p.153).

Neste sentido, o inquérito é uma das formas mais eficazes de recolha de informação “em vez da realização de entrevistas ou da observação, por exemplo.” (Bell, 2004, p.117). A escolha deste instrumento e a sua natureza influi na escolha do tipo de medida que segundo Bardin (1977) “com tudo o que isso implica de standartização, nivelamento e conformação.” (p.116).

Por vezes, há a necessidade por parte do investigador qualitativo, de distanciar-se da singularidade para recolher um número significativo da população em estudo, uma amostra de opiniões referentes à sua questão de investigação. “Na maior parte dos casos, o inquérito propõe-se obter informações a partir de uma selecção representativa da população e, a partir da amostra, tirar conclusões consideradas representativas da população como um todo.” (Bell, 2004, p.26).

A construção de um inquérito por questionário deverá ser clara e objetiva para que se possa criar “um bom inquérito que lhe dê a informação necessária, que por um lado seja aceite pelos indivíduos e por outro não lhe levante problemas na altura de o analisar e interpretar.” (Bell, 2004, p.117).

O Questionário de Liderança Multifatorial originalmente o MQL - *Multifactor Leadership Questionnaire* de Bass e Avolio (2004), pretende identificar os vários tipos de liderança e comportamentos eficientes que se ligam à eficácia e ao sucesso dos estabelecimentos, assim como ao sucesso a nível individual dos líderes. Este inquérito foca-se em indivíduos que promovem a transformação organizacional e individual.

Tem como base a identificação e avaliação dos estilos de liderança ligados à motivação para a consecução de objetivos comuns. É composto por um conjunto de 45 afirmações que pretendem identificar comportamentos relevantes de eficácia e de liderança que se reúnem em 12 fatores, delimitados pelos três tipos de liderança: Liderança Transformacional (5 fatores), Liderança Transacional (2 fatores) e Liderança *Laissezfaire* (2 fatores). Segue a tabela 11 numa síntese organizativa.

**Tabela 11** - Estrutura do QLM com base em Rocha (2017)

| Grupos                  | Fatores       | Escalas                               | Questões     |
|-------------------------|---------------|---------------------------------------|--------------|
| Tipos de Liderança      | 1             | Influência Idealizada (Atributos)     | 10; 18;21;25 |
|                         | 2             | Influência Idealizada (Comportamento) | 6;14;23;34   |
|                         | 3             | Motivação Inspiracional               | 9;13;26;36   |
|                         | 4             | Estimulação Intelectual               | 2;8;30;32    |
|                         | 5             | Consideração Individual               | 15;19;29;31  |
|                         | 6             | Recompensa por objetivos atingidos    | 1;11;16;35   |
|                         | 7             | Gestão por exceção (Ativa)            | 4;22;24;27   |
|                         | 8             | Gestão por Exceção (Passiva)          | 3;12;17;20   |
|                         | 9             | <i>Laissez-faire</i>                  | 5;7;28;33    |
| Resultados da Liderança | Esforço Extra |                                       | 39;42;44     |
|                         | Eficácia      |                                       | 37;40;43;45  |
|                         | Satisfação    |                                       | 38, 41       |

No que se refere à consistência interna das questões que correspondem a cada fator através do *Alpha de Cronbach*, é analisado de forma a confirmar a confiabilidade ao referido questionário. O *Alpha de Cronbach* avalia também a correlação entre as respostas dos inquiridos através de uma análise que é feita às respostas dadas para criar a correlação média entre as perguntas. Apresenta-se de seguida a tabela 12 que identifica os valores de *Alpha de Cronbach* e respetiva consistência interna.

**Tabela 12** - *Alpha de Cronbach* e respetivos níveis de consistência com base em Rocha (2017)

| Valor do <i>Alpha de Cronbach</i> | Consistência interna |
|-----------------------------------|----------------------|
| > 0,9                             | Muito boa            |
| 0,8 – 0,9                         | Boa                  |
| 0,7 – 0,8                         | Razoável             |
| 0,6 – 0,7                         | Fraca                |
| < 0,6                             | Inadmissível         |

### **3.3.3 Observação Participante**

A observação participante e de acordo com Flick (2005) “deve se entender como processo, em dois planos”. A observação deve ser entendida num plano que discrimina como sendo o primeiro o “ganhar o acesso às pessoas e ao terreno”.

No que diz respeito ao segundo plano, a observação deverá “de se tornar cada vez mais concreta e concentrada nos aspectos essenciais para a problemática da investigação.” (p.142). A problemática, e de acordo com o mesmo autor, incide na “delimitação e na seleção das situações de observação” (p.144) para que a problemática se manifeste no dia-a-dia da organização.

Verificou-se que a condição da investigadora na escola tornou-se vantajosa para o estudo, a permanência diária, proporcionando o registo das notas e para que não se perca a linha e o contexto do campo em estudo de forma que a cumplicidade com a cultura da escola seja expressa e que apesar da maioria dos leitores querer “a história verdadeira, mas eles também esperam que os investigadores se coloquem na interpretação encontrando significados que outros não conseguem apreender.” (Stake, 2012, p.78).

### **3.3.4 Diário de campo**

Os diários de campo são instrumentos compostos de anotações decifráveis aos olhos do investigador e que vão enriquecer todo o processo observável que segundo Stake (2012), levam o investigador “a uma maior compreensão do caso.” (p. 77). O mesmo autor afirma que o espaço físico é essencial para a obtenção dos significados por parte do investigador, onde o diário de campo adquire a conceptualização destes registos. “Deverá haver um certo equilíbrio entre a singularidade e a banalidade do lugar. (Stake, 2012, p. 79).

A qualidade distinta dos apontamentos são mais do que anotações pessoais ou de inscrição de encontros nestes diários, de acordo com Bell (2004), são essencialmente, registos de atividades profissionais. “Os diários são por si uma forma atraente recolher informação sobre a forma como os indivíduos empregam o seu tempo.” (p.151).

A informalidade e familiarização com o caso envolvidos na informação recolhida e registada nos diários de campo, que Stake (2012) refere como “uma parte considerável dos dados é impressionista”, servem-se de primeiras impressões, aquilo que o mesmo autor refere que “serão posteriormente refinadas ou recolocados, mas o conjunto dos dados inclui a primeira das observações.” (p. 65).

Nesta linha de pensamento foi organizado no apêndice 28 um diário de bordo suporte de registo da observação direta que a investigadora elaborou através das recolhas de dados,

durante o ano letivo de 2019-2020, com uma periodicidade semanal. Estas notas de campo foram acima de tudo um apoio à triangulação de dados no capítulo IV no reforço às várias interpretações situações no ponto de vista mais intimistas e a vivência da investigadora como parte integrante do mundo-da-vida e na cultura da escola.

### **3.4 Técnicas de Análise e Interpretação de Dados**

Esta fase de reunião e de “analisar significa na essência, fraccionar. Nós fraccionamos as nossas impressões e as nossas observações.” (Stake, 2012, p. 87). A interpretação dos dados recolhidos não tem, para Stake (2012) “um momento em particular para o início da análise dos dados. A análise pretende dar significado às primeiras impressões assim como “as complicações finais.” (p. 87). Segundo Bogdan e Biklen (1994), essa interpretação não é um fenómeno independente, mas o significado dos dados, que surge a partir das interações, na triangulação entre os vários elementos da recolha, independentemente da abordagem.

A propósito desses dados, Bell (2004) refere que são “usados em estado bruto, provenientes de inquéritos, esquemas, de entrevistas lista, etc., tem de ser registados, analisados e interpretados.” (Bell, 2004, p.183). Em função da investigação abordada, as técnicas de interpretação dos dados serão a análise documental, de conteúdo e da triangulação.

#### **3.4.1 Análise documental**

Esta análise tem por objetivo, segundo Sousa (2005) conceder uma configuração útil e expor de outra maneira a informação, simplificando a perceção e a aquisição de uma informação mais global e com maior pertinência.

Os documentos “tem por objetivo a condensação da informação” (Sousa, 2005, p.262) e devem ser analisados seguindo os objetivos primordiais tendo em conta a estrutura dos textos que o compõem, o grau de importância e a sua organização. Deverá existir uma interpretação de ideias e conceitos descritos, sendo necessário aprofundá-los para obter uma compreensão mais plena, de forma a hierarquizá-los segundo a sua relevância.

Nesta investigação a análise documental decorre dos documentos orientadores da escola, nomeadamente: o PEE relativamente 2017/2021 e as respetivas avaliações intermédias entre o ano 2018 – 2020; do PAE aos balanços 2018 – 2020; RI relativamente 2017/2021; PIP 2019 – 2021 e os documentos que estruturaram o processo AFC 2018-2021 e respetivos balanços finais. Estes documentos estão organizados nos anexos a esta dissertação e serviram de apoio à confirmação da triangulação dos dados do capítulo IV.

Segundo Bell (2004) a análise documental, “nalguns casos servirá para complementar a informação obtida por outros métodos.” (p.101). Esta análise deverá ser “sintética e sincrética” e “convém não confundir Análise Documental de Análise de conteúdo”, porque esta última técnica trabalha com “mensagens (comunicações)” (Sousa, 2005, p.262).

### **3.4.2 Análise de Conteúdo**

A análise de conteúdo é “analisar o que contém para lá do que se vê.” (Sousa, 2005, p. 264). É um processo de organização metódico que se faz a partir dos instrumentos utilizados na recolha de dados, no seguimento da investigação sobre o estudo de caso.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.” (p. 205).

É um conjunto de procedimentos que de acordo com Sousa (2005), inclui “técnicas diferentes que, pela sua sistematização, analisam documentos de diferentes modos e com diferentes objetivos.” (p.264).

O método da análise de conteúdo usa atuações, procurando essencialmente e segundo Sousa (2004),” categorias e unidades de análise, reflectindo ambas a natureza do documento analisado em relação ao propósito da investigação.” (p.265). Nesta linha de pensamento, Bardin (1977) refere que a categorização são “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registo, no caso de análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.” (p.117).

A análise de conteúdo e segundo Bardin (1977), tem duas funções que podem coincidir de um modo interativo e são “uma função heurística (...) É análise de conteúdo para ver o que dá. Uma função Administração (...) É a análise de conteúdo para servir de prova.” (p.30).

Relativamente às desvantagens deste processo, evidencia-se o conjunto dos significados da palavra que segundo Sousa (2005) podem obter vários sentidos e pode complicar a interpretação e a categorização por parte do investigador. A identidade revestida do eu cognitivo e do eu emocional poderá conduzir à codificação, que segundo o seu ponto de vista, pode colocar em causa a legitimação dos produtos finais. “Os conceitos chaves são, portanto, intermediários entre a teoria (construída) e os dados verbais (brutos).” (Bardin, 1977, p.127).

Na continuidade do processo de investigação e relativamente aos dados verbais, no que diz respeito às categorias que segundo Sousa (2005) “são as classes ou agrupamentos de unidades de conteúdo, organizadas em conformidade com características comuns dessas

unidades” (p. 270), tiveram uma base estrutural a partir da recolha e da interpretação dos dados das entrevistas que se organizaram, tal como na tabela 13 para dar resposta e validação à questão da investigação e focaram-se nos objetivos direcionadas para a liderança .

Desta forma segue a grelha de matriz que serviu de base à referida seleção dos dados que foram “tratados de modo a poderem tornar-se dados normalizados e ponderados” (Bento, 2015, p. 106) e permitiram estabelecer as tabelas de categorização das quatro entrevistas em apêndices (24;25;26;27) a este estudo. Esta síntese descritiva das informações obtidas foi um instrumento de tratamento e de inferência para a fase que se seguiu na triangulação com os apoios teóricos deste estudo para dar “o suporte e as perspetivas significativas para este estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica” (Bento, 2015, p. 106) é que concederam o valor à interpretação.

Ressalva-se que a estrutura teve como suporte, as dimensões com os temas aglutinadores, e desta forma orientaram as categorias e subcategorias abaixo descritas de forma a organizar o conjunto de dados formalizados em indicadores.

**Tabela 13** - Matriz para as tabelas de categorização da análise de conteúdo das entrevistas

| <b>Dimensão</b>  | <b>Categoria</b>                          | <b>Subcategoria</b>  | <b>Indicador</b>           |
|--|---|--|----------------------------|
| <b>A Escola:<br/>Enquadramento<br/>Interpretativo no<br/>Processo AFC</b>  | O papel do entrevistado na vida da escola | Perfil do entrevistado                                     | (retirado das entrevistas) |
|  | A cultura da escola                       | O processo AFC e as dinâmicas escolares                    |                            |
| <b>A liderança:<br/>Os Estilos de<br/>liderança do órgão<br/>de topo (CCE; CE:<br/>CP) e intermédio<br/>(CC)</b> | A apropriação no processo de AFC          | Estilos de liderança                                       |                            |
|  |   | Motivação dos professores                                  |                            |
|  |   | Trabalho colaborativo –<br>Envolvimento dos<br>professores |                            |

### 3.4.3 Triangulação

A metodologia de investigação que dá pelo nome de triangulação, pressupõe uma análise do mesmo fenómeno de pontos observadores através de instrumentos diferentes. Segundo Sousa (2005), o objetivo do estudo prevê uma recolha e análise dos dados conseguidos de diferentes fontes e uma comparação dos mesmos entre si, isto é “observar de diferentes pontos de vista” (Sousa, 2005, p.172).

De acordo com Stake (2012), na pesquisa de rigor e no esclarecimento de “ações alternativas, precisamos de disciplina, precisamos de protocolos que não depende apenas da simples intuição e das boas intenções de fazer as coisas bem-feitas. Na investigação qualitativa, esses protocolos surgem sob o nome de triangulação.” (p. 121).

A triangulação está segmentada em quatro partes, de acordo com Stake (2012). A primeira será a triangulação das fontes, em que o “caso se mantém inalterado noutros momentos, noutros espaços ou à medida que as pessoas interagem de forma diferente.” (p. 126). Segue a triangulação do investigado, na qual “arranjamos outros investigadores para observarem a mesma cena o fenómeno.” (p. 126).

Relativamente aos investigadores, é importante frisar que “nunca interpretam as coisas exatamente da mesma maneira, sempre que diversos investigadores comparam os seus dados, há uma triangulação da teoria.” (p. 127). Por último, a triangulação metodológica que serve “para aumentar a confiança na nossa interpretação, podemos proceder, a seguir a uma observação directa, a uma análise de registos antigos.” (p. 127).

Este método potência ao investigador uma análise mais profunda dos dados e a sustentabilidade do seu estudo. Ao comparar, o investigador não só aprofunda a sua análise de informação da recolha proveniente de várias fontes, como também valida o seu estudo. “Todos os investigadores reconhecem a necessidade não só de serem exactos nas suas medições, mas também lógicos ao interpretar o significado dessas medições.” (Stake, 2012, p. 122).

## CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na percepção da escola que temos como o mundo-da-vida e após a apresentação da informação que foi obtida a partir dos instrumentos de recolha dos dados descritos na investigação e do tratamento que fazem parte do apêndice 2, que se revelaram essenciais à fundamentação que se segue. A sustentação à correlação deste estudo também passou pelo cruzamento da fundamentação teórica apresentada no capítulo II e o apêndice 1.

Passamos então a “observar de diferentes formas” (Sousa, 2005, p.172), e a triangular os pontos de maior relevância que vão sustentar a validação do problema que estruturou todo estudo de caso: **A apropriação do processo da AFC pelos professores**. Desta forma, a análise interpretativa dos dados estabeleceu-se entre a correlação com os objetivos do estudo, a informação recolhida e a revisão da literatura, como referido anteriormente.

Foram também consultados os documentos da escola orientadores deste processo – PEE 2018 a 2020, PAE referente aos dois anos letivos 2018/2019 e 2019/2020; Documentos e procedimentos orientadores para a implementação do processo AFC entre 2018 e 2020; Documentos do CP no que se refere aos Balanços que implicaram a AFC nos referidos anos letivos e documento orientador do PIP 2019/2020, que seguem em anexo a este estudo.

É de referir que foi imprescindível na reflexão do cargo de liderança intermédia que a investigadora tem na escola, a correlação entre os dados aferidos e as notas de campo registadas ao longo do ano 2019/2020 nos encontros com a equipa pedagógica composta pelos vinte e cinco professores, bem como a ligação com a CC e os líderes dos CCE, CE e CP. Este registo, mais do que um registo de procedimentos, revelou-se o diário de bordo das vivências de uma cultura da escola: “mundo-da-vida” Sergiovanni (2004a).

Neste ponto vamos dar seguimento à triangulação dos dados conforme a ordem apresentada no capítulo I – Problemática e começamos com a análise do objetivo 1. Este objetivo refere-se ao processo da AFC na EB23 Dr. Alfredo Ferreira Nóbrega Júnior **na apropriação dos professores que lecionaram o 5.º ano de escolaridade no ano da implementação da AFC – 2018/2019** e na análise ao longo da investigação para **identificar as potencialidades e verificar as dificuldades** neste processo. Deste forma destaca-se que:

Numa perspetiva de estudo relativa às potencialidades, salienta-se a análise dos resultados do inquérito por questionário aos 25 professores que estiveram envolvidos na implementação inicial do processo AFC, no 5º ano de escolaridade, em correlação com outras fontes de validação.

Neste sentido, os docentes reconheceram, através das respostas do referido questionário que, de um modo geral, a sua atuação pedagógica e em relação às possibilidades que o processo AFC abriu sobre as suas práticas. A maioria dos docentes, através da média das respostas dadas, permite antever uma valorização positiva (acima dos 85%) na aceitação das dinâmicas pedagógicas (Artigo 21º do DL 55/2018) apresentadas e deste modo, a concordância de efetivar o referido processo na escola e de alguma forma desbloquear a mudança pedagógica, que segundo Barroso (2001) deve de passar de uma lógica do ensinar a “muitos como se fossem um só” e passar “ao ensinar a todos como sendo um (...) do império dos programas para a flexibilidade dos currículos”, bem como “da escola de ensinar para a escola de aprender” (p.89).

Esta aceitação de mudança foi confirmada na análise das quatro entrevistas com a liderança que deverá ser desde logo, uma aliada ao processo AFC. Neste instrumento de recolha de dados, no que concerne à categoria da cultura da escola e no processo AFC com as suas dinâmicas, foi focada a questão da necessidade de tempo para a assimilação destas problemáticas.

O testemunho dado pelo E1 confere a mudança como estratégia para a apropriação do referido processo e começa-se a sentir os benefícios, mas afirma ser um processo muito recente e é necessário tempo para a referida apropriação. Também nas notas de campo, na vivência com os atores da implementação com os alunos, salienta-se que a maioria já está envolvida, mas que a efetivação no terreno é progressiva e o tempo é um aliado da mudança. A aceitação leva tempo.

Na dimensão de mudança da escola, nestes três eixos pedagógicos (Barroso, 2001) acima referidos no contexto da AFC, tornam-se necessários para poder serem criadas as condições, segundo o mesmo autor, de uma escola que se transforme não só organizativamente “de uma gestão de estrutura (...) e normas” para uma “gestão pela cultura e objetivos” (p. 89), isto é, de uma mudança decretada para a construída. Esta situação é verificada na análise e na interpretação dos dados das entrevistas em que, ao longo dos vários depoimentos, foi referida a cultura da escola como potenciadora da mudança. Esta situação é referida, tanto pela liderança de topo, bem como pela intermédia.

Também nas notas de campo, esta problemática é bem clarificada através dos relatos em que começa pela construção da estrutura organizativa com base na legislação em vigor e a passagem para o contexto de cada turma e de cada aluno e no reajustar para poder ser intensificada a aprendizagem do aluno.

Reforçou-se que além de toda a preparação prévia (1ª fase – conhecimento e aquisição das diretrizes legislativas) e o início da construção da mudança que neste sentido será

relacionada com o eixo da dimensão política (Barroso, 2001), deverá também estabelecer a ligação aos três eixos de cada dimensão (cultural, gestão e pedagógica), isto é, transitando de uma lógica de implementação macro para uma lógica de operacionalização micro, centralizada na escola, menos dependente de decisões externas, com maior autonomia nas tomadas de decisão e com a participação de todos os agentes educativos. Esta situação pode ser cruzada com o guião das reuniões de início de cada ano letivo nos anexos (11;12;13) em que as orientações da liderança passam do contexto legislativo para o contexto e adequação à referida escola.

Esta participação e partilha na fase da elaboração dos instrumentos da autonomia – PEE, PAE e RI, deverá refletir-se, tanto as diretrizes do processo AFC, bem como a sua operacionalização dentro do conceito da cultura da escola que segundo Costa (1996) será essa diferenciação de escola para escola a evidenciar a identidade e as vivências que proporcionará eventualmente, o melhor palco para compreender o processo AFC e rumar para a apropriação dentro da escola. As entrevistas são esclarecedoras em relação à potencialidade da cultura com a validação do objetivo 1 deste estudo.

Nesta dimensão cultural e segundo Barroso (2001), em vez da subordinação deve existir a transformação de uma cultura isolada e homogênea para a parceria e a diversidade. Esta questão está patente no relato das entrevistas do que a escola já vinha a construir e que facilitou a implementação do processo AFC e a sua operacionalização. O papel do PCE assume-se como fundamental na implementação deste processo como refere o E3 relativamente à mudança pedagógica que veio a ser facilitadora na AFC. Este ponto foi bastante decisivo para o objetivo 2, no que concerne ao destaque da figura do PCE neste processo.

Esta estratégia veio a se revelar como preponderante na aceitação dos professores em promoverem e adquirirem as práticas decretadas, porque reconhecem a potencialidade do processo como veículo para o sucesso das aprendizagens do aluno, com valores acima dos 85% e o reconhecimento deste grupo de professores, na sua visão da liderança do PCE, com valores aferidos no QLM de liderança transformacional, com uma frequência de muitas vezes. As questões de análise aos fatores promovem a transparência, a justiça e a segurança para que neste sentido, apropriarem-se deste processo.

Nesta linha, os três eixos da dimensão da cultura escolar, segundo Barroso (2005) acabam por, num plano de ação assumir-se pelo processo da AFC (relação com a dimensão das normas) e a sua operacionalização, pelos professores e lideranças (relacionado com a dimensão dos atores), nas suas ações e atuações a partir das dinâmicas pedagógicas estipuladas e adequadas aos contextos (relação com a dimensão das estruturas).

Este conjunto de dinâmicas será a força motriz para a apropriação do referido processo, dentro da escola e como refere Sergiovanni (2004a) será o “mundo-da-vida” da escola. Nesta operacionalização e de um modo geral, revelou-se ser uma grande possibilidade de passagem de autonomia decretada (DL 55/2018) para uma autonomia construída, segundo Barroso (2005) e mais concretamente com a possibilidade acima referida e dada pelo Artigo 12º do referido decreto:

Sabendo -se que há escolas que têm conseguido contrariar os principais preditores de insucesso, adotando soluções adequadas aos contextos e às necessidades específicas dos seus alunos, é fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (In Preâmbulo do DL 55/2018 de 6 de julho.)

Esta problemática, além de um conjunto de intenções e na forma como foi analisada na visão dos 25 professores, mais do que uma ferramenta estrutural, torna-se pedagógica e entendida como uma potencialidade na operacionalização em função à gestão do currículo até 25% da carga horária da matriz para cada ano de escolaridade.

Na opinião dos professores revela-se como aspeto facilitador na implementação de um conjunto de instrumentos e de metodologias que visam a flexibilização do currículo enquadrados dentro do PEE, na sua sustentabilidade, como uma possibilidade de um currículo integrador de todas as atividades e projetos da escola (PAE), bem como na avaliação como uma fonte de aprendizagem e de desenvolvimento de competências dos alunos – PASEO.

Na gestão flexível do currículo, segundo os dados do questionário dos 25 professores, facilitou a integração de estratégias para melhorar a aprendizagem, em percentagens acima dos 85% de muito importante e relevante, como também numa possibilidade de alternância, ao longo do ano letivo entre períodos de funcionamento disciplinar, com períodos de funcionamento multidisciplinar em que se revelaram na mesma ordem de valores.

Esta possibilidade também é verificada na promoção do desdobramento de turmas, bem como na redistribuição em tempos de trabalho de projeto interdisciplinar. Todas estas situações foram consideradas, no global de muito importantes. Todas estas estratégias foram previstas na conceção da matriz para o 5º ano, na análise dos documentos orientadores deste processo que advém de uma consulta participada por todos os atores educativos, anuída pelo CP e confirmada nos relatos dos quatro entrevistados e nos documentos em anexos.

Considerada no global como uma dificuldade e ainda com uma valorização de relevante, foi salientado que nas práticas de ação do docente, a partilha de horário entre diferentes disciplinas e a fusão parcial de disciplinas em saberes multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, ainda não é refletida como uma promoção do trabalho cooperativo entre as equipas, na vertente da responsabilidade partilhada promovida por este processo. Cruzam-se aqui as práticas referidas pelos quatro líderes de ainda enraizadas ao “ensino tradicional” e que perduram ainda ao longo de décadas de herança taylorista.

Na sua globalidade, o balanço é positivo em relação à aceitação da mudança refletida em dinâmicas pedagógicas que são possibilidades da AFC, segundo Cohen e Fradique (2018) é uma oportunidade de mudança desde o currículo, a gramática escolar, as lideranças, o papel do professor e do aluno até às práticas pedagógicas, bem como levar à “mobilização de novas metodologias de ensino-aprendizagem, alicerçadas no trabalho colaborativo entre docentes” (p.16) de forma a potenciar o sucesso do aluno, através de um desenho da matriz e a atingir os objetivos e metas da organização escolar.

Estas situações globais de aceitação de uma mudança nas práticas pedagógicas também são reconhecidas pelos quatro entrevistados, o que demonstra uma harmonia entre a liderança e os liderados numa cultura que já vinha a ser uma base estrutural na organização educativa na escola, anterior ao processo de AFC.

Efetivamente estas dinâmicas pedagógicas já referidas anteriormente podem vir a “inspirar a ação dos professores” e “estimular a inventividade docente, através da partilha de um conjunto de instrumentos e da reflexão sobre os mesmos”. Estes fatores podem “permitir o investimento dos professores no desenvolvimento de iniciativas curriculares e pedagógicas” (Cosme, 2018, p. 28) que se tornará evidente a potencialidade na apropriação deste processo pelos professores na credibilização efetiva em toda a comunidade.

Nesta sequência e ainda nas potencialidades deste processo e no seguimento da linha de pensamento relativamente à eventual apropriação dos professores que lecionaram o 5.º ano de escolaridade no ano da implementação da AFC – 2018/2019, segundo Costa (1996), ao referirmos a organização escolar como potenciadora desta apropriação e ao olharmos para o professor como membro efetivo neste processo, a escola como uma democracia impulsiona todos os pressupostos da LBSE estabelecendo princípios organizacionais na tomada de decisão participadas e colegiais, na partilha e na valorização de todo o trabalho. Todas estas práticas impulsionam a transformação da escola e de cada docente desafiando a necessidade da mudança, promovendo a motivação para a inovação e culminando na satisfação da escola.

Esta satisfação, ano após ano terá que ser sustentada pelas lideranças que será abordado no objetivo 2 deste estudo, mas que está interligado com as potencialidades apresentadas através da interpretação dos dados dos questionários no que se refere ao instrumento primordial deste objetivo 1 que culmina na aprendizagem do aluno como o sucesso de cada um, para o sucesso organizativo. Estes dados estão referenciados nos documentos da escola e no balanço intermédio do PEE.

Deste modo e segundo a análise das respostas dadas, verificou-se que este conjunto de ferramentas, instrumentos e metodologias envolvidos em pensamento pedagógico veio dotar o aluno de aprendizagens significativas patentes no PASEO e que segundo Costa e Couveiro (2019) vão conferir aos mesmos que, “tenham conhecimentos para serem competentes e que desenvolvam as competências para que aprofundem os conhecimentos” (p.169).

Neste rumo, abriu-se a necessidade, ao longo destes anos (a partir de 2018) e segundo Cohen e Fradique (2018) de “olhar a Escola que temos e a de que precisamos.” (p.10). Deste modo, os docentes reconheceram a mais-valia na operacionalização de várias ferramentas e modos de atuação uma vez que proporcionam ao aluno um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes em competência que vão ao encontro daquilo que está previsto no PASEO e na sua aprendizagem.

Estes docentes, nas respostas dadas e relacionadas com o aluno, na sua maioria refletem um olhar para o seu discente como um todo na “valorização das metodologias que se enquadram na Pedagogia do Projeto” e que vai justificar o “tipo de intervenção metodologicamente mais ampla e diversa, fazendo as metodologias mais das intenções que as justifiquem do que propriamente da sua configuração conceptual.” (Cosme, 2018, p. 23).

Nas entrevistas é reconhecida pelos quatro entrevistados esta grande oportunidade de uma escola em que todos aprendam, na diversidade e na inclusão em decisões pedagógicas participadas ajustadas a cada contexto e adequadas à cultura da escola, porque segundo Cosme (2018), “não havendo melhores ou piores soluções, há, apenas, soluções mais ou menos adequadas, o que depende do grau de congruência entre tais soluções e a autenticidade pessoal, social e cultural das propostas” (p.17).

Por outro lado, a grande variedade de possibilidades pedagógicas pode também, como acima referido, tornar-se num obstáculo. Importa percebermos que, na gestão do professor com a mudança e na apropriação deste processo, a relação não é uniforme. O tempo de apropriação é distinto. Esta situação é referida nas lideranças, através dos indicadores que cada professor é uma pessoa distinta e que demoram tempos diferentes para conhecer, envolver e participar.

Os ritmos diferenciados podem ser considerados como uma dificuldade para efetivação no terreno. A consciência da liderança em perceber estas necessidades como é referido no objetivo 2 é possivelmente uma forma de aceitação para que a comunicação chegue de forma diferenciada e enquadrada na necessidade de cada um. Nas notas de campo esta situação é reconhecida como uma estratégia de intervenção na equipa pedagógica para a aferição do objetivo 1 e 2 deste estudo.

Neste sentido, é também aferido através do modo de valorização dado pelos professores referentes às várias situações de implementação, de operacionalização e de avaliação do processo. Numa perspetiva mais analítica, o modo como adquiriram, aplicaram e avaliaram, remetem para uma média de 50% das respostas ao modo de uso frequente.

A outra metade da equipa manifestou que se apropria das variadas dinâmicas pedagógicas, mas com uma frequência de às vezes. É nesta perspetiva de reflexão sobre a efetiva aquisição e avaliação dos procedimentos que se constata que todo este processo poderá influenciar na organização pedagógica, conscientes que “na verdade os métodos pedagógicos só adquirem sentido em função do modo como os utilizamos” (Cosme, 2018, p.20). Apesar da referida decretação – Artigo 21º do DL 55/2018 e o seu planeamento em contexto educativo, só o professor, ator educativo mais próximo do aluno, é que vai tornar a possibilidade deste processo numa efetiva potencialidade para uma aprendizagem de qualidade do seu discente.

Apesar de já terem adquirido algumas práticas mais flexíveis, ainda é constatado algum receio na exploração da diversidade de instrumentos e metodologias, em plenas práticas diversificadas diariamente e em atividades cooperativas de aprendizagem, como resposta à heterogeneidade dos alunos numa escola participada. A título de exemplo e no decorrer desta análise sobre as dificuldades deste processo, os professores não reconhecem, em pleno, a Cidadania e Desenvolvimento (CD), uma das possibilidades da AFC, como uma disciplina de reforço transdisciplinar prevista no artigo 15º do DL 55/2018.

Ainda dentro da interpretação dos dados como veículo à verificação das dificuldades numa perspetiva para compreender o processo da AFC, na sua apropriação pelo referido grupo de professores, a avaliação surge como parte integrante do ensino e da aprendizagem, é uma estratégia pedagógica e essencial de todo o processo, como “primado da avaliação formativa” (Cohen & Fradique, 2018, p.19) numa escola voltada para o séc. XXI, ainda não é uma prática constante, como uma possibilidade deste processo legislado a partir do artigo 22º e a valorização das dimensões no artigo 24º do DL 55/2018. Estes dados foram relacionados com as questões que englobavam as dimensões da avaliação e referidos também pelo E1, na sua entrevista.

Nesta relação entre a dimensão avaliativa e o papel orientador que o professor deve ter e o papel que o aluno deve assumir, evidenciam-se potencialidades neste processo como um regulador da avaliação que sustenta e define estratégias de ensino, na obtenção de informação privilegiada e detalhada sobre o desempenho dos seus alunos. Esta deverá ser usada com um carácter contínuo e sistemático ao longo do processo de ensino-aprendizagem privilegiando o desempenho dos alunos.

Esta interpretação vai ao encontro do que está patente na decretação da AFC como uma avaliação formativa e a principal modalidade na promoção de técnicas, instrumentos e procedimentos diversificados de modo a envolver os alunos nos processos de ensino aprendizagem. Apesar desta reflexão ser consciente na maioria dos professores inquiridos, verificou-se que nas suas práticas, a avaliação sumativa tem um peso extremamente grande no modo classificativo da aferição das aprendizagens.

Estas constatações verificaram-se no cruzamento das respostas dadas às questões que englobavam a temática da avaliação, nas suas dimensões, bem como nos instrumentos de avaliação em evidenciar a modalidade formativa nas suas práticas. Os dados obtidos são confirmados pelos indicadores das entrevistas como uma prática, cada vez mais recorrente. Esta situação reflete-se, cada vez mais nos documentos orientadores da AFC, bem como nos procedimentos internos, em ajustamentos regulares de forma a aprimorar e a valorizar esta dimensão como estratégia educativa e plena nas práticas pedagógicas, a confirmar-se nos balanços e relatórios referentes ao processo AFC.

Este conceito reflete-se na valorização das dimensões formativa e formadora da avaliação no artigo 24º do DL 55/2018. Os docentes inquiridos foram unânimes em reconhecer este aspeto como algo a melhorar. Quando este conceito foi colocado na prática, verificou-se mais como um processo e menos como um produto final, numa estratégia de ação, em dinâmicas pedagógicas e no uso recorrente à diversificação de instrumentos e métodos. As respostas ficaram acima dos 50% com valor médio. Reconhece-se ainda algum constrangimento em colocar na prática esta dimensão formativa como a principal estratégia de avaliação do aluno, numa das possibilidades da AFC.

Esta problemática está interligada com os dados relativos ao reforço da avaliação formativa, na qual o aluno está ao serviço da promoção das aprendizagens. Concluiu-se que aspetos como por exemplo o feedback, a aprendizagem como o erro e o questionamento, ainda não constituem uma prática constante, refletida na divisão das respostas dadas pelos intervenientes.

Nesta análise assente nas dificuldades deste processo, verificou-se que alguns docentes ainda temem (uso de às vezes) a diversificação dos instrumentos em metodologias ativas nos projetos pedagógico de turma, bem como na participação de todos os atores no processo avaliativo (nenhuma valorização no descritor de ação das ACPA – auto e hétero avaliador).

Segundo Cosme (2018), “os descritores poderão ser um instrumento fundamental na definição das condições, exigências e desafios de natureza transversal que os estudantes deverão viver e enfrentar” (p. 18). Estes descritores são os grandes promotores na aquisição de competências das várias áreas expressas no PASEO e operacionalizadas nas AE.

Estas dificuldades podem ser reveladoras de insegurança, como asseguraram os entrevistados ao falar na dificuldade da operacionalização do processo AFC. Esta complexidade pode, no entanto, ser ajustada e transformada numa potencialidade, se o investimento da escola continuar a ser na cultura participativa, o que irá, no decorrer do tempo, sustentar uma melhor abordagem na aprendizagem significativa e efetiva do aluno.

Este cenário apresentado nos balanços intermédios do PEE é também referido pelo E1 como um dado evidente de melhoria dos objetivos e metas propostos para o período vigente do PEE. Evidenciou que, o envolvimento de todos os atores neste processo será um fortalecimento para passar de uma avaliação sumativa, para uma dimensão mais formativa e pedagógica.

Nesta análise e segundo Cohen e Fradique (2018), reflete-se numa escola tal como conhecemos e ainda se assenta numa avaliação que, “o papel preponderante dos testes; o peso da avaliação sumativa; o receio da avaliação externa; a tendência para a adequação das práticas e tarefas propostas aos itens da avaliação externa.” (p.19), o que se confirma ao analisar os dados sobre a escolha dos docentes nos instrumentos que mais utilizam. A norma ainda é na testagem. Ao longo das entrevistas, a avaliação é focada numa avaliação mais sumativa, embora já reconheçam que o rumo da educação passa por uma abordagem mais flexível e mais participada.

Nem todos os docentes sentem-se confiantes e seguros na exploração plena com o seu aluno porque a avaliação das “aprendizagens dos alunos é uma das atividades curriculares e pedagogicamente mais decisivas que têm lugar na escola” (Cosme, 2018, p.24). Esta estratégia é uma outra possibilidade do processo da AFC e para se tornar numa mais-valia, terá de ser a estratégia de planeamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas. Assim estará ajustada ao aluno do séc. XXI, mas reconhecemos que “trabalhar no sentido de uma avaliação mais formativa requer uma mudança do contrato pedagógico da escola.” (Cosme *et al.*, 2020, p.18).

Cabe à escola dar maior liberdade ao professor para gerir o currículo, contudo o docente terá que aceitar essa autonomia e concordar com a promoção da partilha disciplinar, o que

também ainda não é completamente adquirido ao referido grupo de professores. Demonstrou-se como uma dificuldade no desenvolvimento de atividades cooperativas de aprendizagem, em que ainda 44% não valorizou de muito importante.

A cada professor abre-se a necessidade de refletir acerca deste processo, na eventualidade de compreender o seu papel como decretado no artigo 4º do DL 55/2018, num dos princípios orientadores em dinâmicas pedagógicas explanadas no artigo 21º do referido decreto:

d) Reconhecimento dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar, acrescido do desenvolvimento partilhado em trabalho cooperativo e mediador de aprendizagens transversais e específicas (Cohen & Fradique, 2018, p.17).

O rumo deste processo pode surgir a partir da correlação do objetivo 1 e na análise da apropriação dos referidos 25 docentes a partir da interpretação dos dados no decorrer da visão do professor de si para si e de si para o outro, prevendo, tal como ao aluno, a consciência do desenvolvimento de competências (pessoais, sociais e profissionais) que podem vir a ser refletidas no perfil do professor do séc. XXI.

Uma das dificuldades verificadas por parte de alguns professores e também referidas pelas lideranças entrevistadas foi que, além da insegurança de sair da sua zona de conforto, alguns continuam presos a anos de lecionação de uma herança taylorista, numa imagem de escola como empresa educativa em referência a Costa (1996) e que, deverá assumir o papel do grande interlocutor deste processo.

A AFC veio propor uma “outra forma de conceber os atos de ensinar e de aprender, correspondentes quer a uma nova conceção sobre o que é ser aluno e ser professor quer a uma nova abordagem acerca do estatuto do património cultural dito comum” (Cosme, 2018, p.10).

Esta fundamentação partiu da análise das respostas através da valorização das categorias de competência (pessoal, social e profissional), a visão do docente sobre o que é um bom professor e que se enquadrava numa escala entre o muito importante até ao sem opinião.

A partir desta circunstância construímos uma abordagem mais pormenorizada (olhar para o relevante, inadequado e sem opinião), no sentido de percecionar as dificuldades apresentadas por um grupo de professores (um terço dos professores inquiridos) que de forma global, enquadram-se na escala de respostas acima referida.

Neste sentido e numa análise no apêndice 11, através das possibilidades abertas com o processo AFC, procurou-se perceber a complexidade na apropriação, do referido grupo de professores. Foram categorizadas a sua relação com o aluno, no desenvolvimento de competências e a autorreflexão orientado através de conjunto de questões que se refletiram em características de um bom professor e que podem vir a ser um indicador no suposto perfil do professor para a escola e o aluno do séc. XXI.

De forma global, as competências no referido apêndice foram organizadas e ordenadas por maior valorização até à menor valorização. Desta análise e de forma a salientar a menor valorização, destacamos a competência na categoria profissional em que apenas 40% dos professores reconhece o papel de professor como orientador.

Esta é uma das grandes dificuldades do professor detetadas na apropriação deste processo e referidas também nas lideranças, quando reconhecem que a motivação dos professores é essencial para o sucesso deste processo e que cada um deles são peças chave para a efetivação da AFC na organização da escola.

O professor terá que apreender, tal como indicado no PASEO, que na sua profissão a prioridade será a “abordagem por competência, estas concebidas como combinações complexas de conhecimento, capacidades e atitudes.” (Cosme *et al.*, 2020, p.17).

Deste modo e segundo Pacheco (2019) a aprendizagem profissional *sine qua non* do professor do séc. XXI para se realizar, será a partir de vertentes que devem de estar centradas na abrangência do conhecimento, de evidenciar a reflexão, no trabalho pedagógico que exprima o ensinar em contexto e em resultados que destacam as suas competências profissionais e que se estruturam também, nas pessoais e sociais.

Este desafio pressupõe “sair da sua zona de conforto” como já referido neste estudo. É necessária ousadia. Para “a quem ousar ensinar” Freire (1997), o professor tem de assumir o papel de orientador do seu aluno porque:

É mostrar que a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. (p.8)

O professor como o interlocutor e orientador dos alunos e como aprendiz deverá de perceber e gerir a sua relação com todo o processo AFC e fundamentalmente na sua entrega em trabalho cooperativo. A liderar a construção efetiva deste processo terá que revelar aptidão na

ligação com o aluno que, segundo Goleman *et al* (2016) a partir de um conjunto de competências pessoais, dentro das capacidades que revelam a autoconsciência e autogestão, bem como na consciência e na promoção de competências sociais.

O resultado deste estudo dentro da IE pode munir o professor de uma competência profissional e que se aplique em contextos significativos o seu suposto perfil como resposta às exigências e necessidade do processo AFC.

Este professor reconhecerá uma outra possibilidade aberta pelo processo da AFC, o aluno como centralidade deste processo na construção do seu conhecimento, desenvolvendo as suas capacidades e adquirindo as competências necessárias para lidar com um futuro patente no PASEO. Assume-se como o “centro do processo de ensino-aprendizagem; Autor das suas próprias aprendizagens; corresponsável pelo seu percurso formativo e projeto de vida e Cidadão ativo, interventivo e responsável.” (Cohen & Fradique, 2018, p.19).

Tornou-se evidente que o professor deverá acompanhar o aluno nesta caminhada de forma a orientá-lo, como um interlocutor nessa descoberta. Este papel e no questionário aos 25 professores, apresenta-se como uma dificuldade acima verificada por 60% dos inquiridos. Na liderança e nas declarações das suas entrevistas é por unanimidade que afirmam que o foco da escola é o aluno. A AFC veio potenciar todas as ações diretas ou indiretas do sistema educativo, para que a aprendizagem do aluno se traduza no sucesso, numa escola onde todos aprendam. A dificuldade do professor em sentir que é o orientador pode causar constrangimentos na apropriação deste processo.

O modo e a experimentação com que o professor terá nesta abordagem será sustentado pela incidência na frequência do uso de instrumentos e ferramentas pedagógicas de forma a conferir as aprendizagens dos seus alunos, já acima referido. A participação de todos os atores no processo avaliativo e conferido no artigo 26º do DL 55/2018 deverá ser sustentada com a operacionalização das ferramentas num processo contínuo e na valorização de capacidades transversais dos alunos. A valorização da CD como operadora transversal das aprendizagens significativas pode ser um excelente parceiro na implementação da AFC.

Um indicador desta situação decorre da análise e do cruzamento dos dados que os professores, na sua grande maioria privilegiam nas suas práticas com os alunos que, passa pelo trabalho colaborativo entre pares como um potenciador de aquisição de competências na colaboração e na resolução de problemas dentro de descritores das áreas de competência do perfil do aluno em ser participativo, colaborante, cooperante, responsável e autónomo.

Em relação ao desenvolvimento transversal da criatividade do aluno, como uma capacidade inerente nas suas atuações pedagógica, só se verifica, na valorização dada pela

maioria dos referidos docentes de, às vezes. Quanto à seleção das competências transversais presentes no PASEO, só um terço dos inquiridos evidencia esta aptidão associada, à comunicação e à persistência.

É evidente que no PASEO não existe uma ordenação de importância ou valorização das competências transversais e dos descritores de ação que estruturam as AE de cada área do ensino, ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória. Cabe, portanto, ao professor, através do conhecimento prévio do aluno e da visão do discente como um todo, saber que competências deverá privilegiar e quando planejar nas ações pedagógicas que podem vir, a promover uma, ou mesmo, um conjunto de competências aplicando-o(s) em contextos colaborativos específicos de trabalho pedagógico.

Uma das dificuldades decorrentes desta situação poderá ser que, no conjunto de privilégios dados aos referidos descritores de ação das áreas de competência do perfil do aluno e sem o trabalho colaborativo e de partilha entre a docência, não se consiga perceber se o aluno está efetivamente a ser construído como um todo porque, “o desafio de mudar a escola assenta na transformação de práticas de avaliação e de processos metodológicos e didáticos, requerendo que os professores trabalhem em equipa numa rede colaborativa.” (Cosme *et al.*, 2020, p.35).

Ressalvamos que, neste estudo, apesar da indicação de resposta ter sido o privilegiar três opções, nas competências transversais quando trabalha com o seu aluno, a liderança não foi distinguida por nenhum docente como preponderante na promoção de conhecimentos, capacidades e atitudes no aluno do séc. XXI. A reflexão que parte daquilo que somos e aquilo que esperamos dos outros, é necessário salientar que a liderança, no seu sentido transformacional é uma das grandes ferramentas para o sucesso em trabalho de equipa e é fundamental no perfil do aluno em ação.

Este rumo poderá ser o motor da prática pedagógica e culminará em alunos empoderados para: a aceitação da diferença; perspetivar várias soluções; aliar-se à conectividade com sentido crítico; promover a interação com respeito e a responsabilidade para olhar um mundo sustentável no bem-estar coletivo, que segundo a OCDE (2015) confere na conceção do aluno do séc. XXI, isto para além das orientações no PASEO.

As mudanças nos hábitos e a segurança serão fatores de extrema importância para que cada docente se sinta pleno em embarcar na renovação que foi proporcionada pelo processo de AFC. Os vários docentes reconheceram, através das respostas do inquérito por questionário, que embora ainda estejam muito ligados à aferição de aprendizagem por meio da testagem, é muito vantajoso a diversificação de metodologias e instrumentos. Na interpretação dos dados aferidos nas entrevistas também foram demonstrados, pelos quatro entrevistados, a mudança de

hábitos como uma vantagem na prática docente e a mais-valia na construção do processo de AFC.

Neste processo é fundamental compreender a mudança que, segundo Fullan (2010) é um procedimento que se desencadeia por três fases. Primeiro, é necessário definir a ação após a tomada de decisão e que, na triangulação dos indicadores com os vários componentes deste estudo e analisado através das entrevistas, foi uma decisão participada nos diferentes órgãos que constituem a escola e definida com a colaboração de todos os atores. A primeira fase ficou efetivada na construção da matriz para o 5º ano de escolaridade e de todos os documentos que iriam operacionalizar e dar contexto e identidade à AFC na escola, a partir da decretação a 6 de julho, no DL 55/2018.

A segunda fase e em linha com o pensamento deste autor, é a execução inicial que coincidiu com a implementação no ano letivo 2018/2019, no contexto do objeto em estudo e numa organização e planeamento entre o trabalho de equipa e promoção de um conjunto de procedimentos e documentos internos, em anexo a este estudo e nas notas de campo. Este aspeto também é referido pelos entrevistados que, passaram por experiências iniciais em trabalho colegial, mais prático, em aplicação de ações pedagógicas diversificadas, em adequações da avaliação aos instrumentos e a um conjunto de indicações numa dimensão mais formativa e numa liderança intermédia que se formalizou num cargo de CAFC.

A terceira fase continua ativa por ser ainda recente este contexto no plano educativo e formaliza-se pelo mesmo autor pela incorporação. Faz-se do “mundo-da-vida” Sergiovanni (2004a) da escola, num quotidiano de vivências formais e informais e oficializa-se através de balanços participativos e partilhados, a partir do feedback de quem está no terreno que dão origem a Re (ajustes, organização, formulações, avaliações...).

Estes registos foram essenciais e confirmados a partir dos dados das entrevistas e nas interpretações e correlações dos questionários, bem como na consulta aos documentos orientadores da escola e aos processos e balanços explanados e apresentados nas reuniões de CP pelas várias estruturas representativas e envolvidas no processo da AFC. Nas notas de campo, esta terceira fase é evidenciada pelos registos semanais da vivência da escola.

Aqui, cabe a cada docente perceber o seu papel e qual é a sua ambição para o seu envolvimento na apropriação deste processo. O rumo neste sentido é demonstrado através das suas escolhas e ligado à forma como se reflete nas ações pedagógicas sustentadas através da evolução da aprendizagem do aluno e patentes nos balanços intermédio ao plano de ação do PEE dos últimos dois anos letivos na referida escola. Os documentos foram consultados e

também confirmados pelo E1 no seu depoimento quando refere a motivação e a envolvimento que se demonstra a partir dos resultados de sucesso.

Neste sentido e como uma potencialidade que se manifesta num dado relevante na melhoria dos resultados do PEE, é necessário pensar na sustentabilidade deste processo que segundo, Hargreaves e Fink (2007), apontam para sete princípios ligados ao objetivo 2 deste estudo, na compreensão da liderança de topo e intermédia como impulsionadores para a apropriação do processo dos professores.

É fundamental, nesta situação, fazer a ligação e referir, no seguimento do papel do professor como potenciador na apropriação da AFC e numa liderança sustentável no princípio da profundidade, Hargreaves e Fink (2007), em que, importa que todos os professores, apesar de ser um processo recente, percebam que a mudança deverá dar lugar a uma aprendizagem orientada e focada na identidade, mais do que na generalização.

Esta situação é confirmada pela aceitação da grande maioria revelada pelos dados recolhidos no questionário aos 25 professores, nas questões sobre o aluno como figura central deste processo e nas respostas ligadas à inclusão nos instrumentos de inquérito.

O segundo princípio, a durabilidade em que todo o processo deverá se incorporar no mundo-da-vida da escola e o perdurar não deve de estar ligado à autoria de uma pessoa, mas sim de organização educativa, uma escola como cultura. Este conceito é verificado nos indicadores das entrevistas.

A amplitude, o princípio de que segundo os referidos autores está sustentado na interligação dos outros princípios como a distribuição de responsabilidades pelos vários contextos. Este quadro é descrito e interpretado pelos indicadores nas categorias da liderança das quatro entrevistas e assumida nas respostas ao QLM tanto nas autorreflexões das lideranças, bem como na visão dos professores em relação ao PCE, em resultados e efeitos, maioritariamente transformacionais.

Na continuidade à investigação para a validação das respostas à problemática deste estudo, passamos à análise do objetivo 2 que pretende **compreender os estilos de liderança dos órgãos de gestão no processo da AFC na EB23 Dr. Alfredo Ferreira Nóbrega Júnior**, ao identificá-los como uma **ferramenta de motivação e envolvimento na implementação e apropriação do referido processo pelos professores**.

Nesta análise, os instrumentos que serviram de base foram os inquéritos, tanto os questionários QLM (visão dos professores em relação ao PCE e as sete autorreflexões sobre as lideranças, especificamente três de topo e quatro intermédias), como as quatro entrevistas aos

três líderes de topo da escola e à CC, estruturadas a partir das dimensões ligadas à cultura da escola e à liderança.

Para interpretar os estilos de liderança mais frequentes e como ferramenta promotora à apropriação do processo AFC, foi feita a triangulação da interpretação dos dados através dos instrumentos acima referidos com os temas do estudo da arte sobre a organização escolar, a AFC e a liderança e também, com os documentos orientadores da escola e as notas de campo registadas pela investigadora ao longo do segundo ano da operacionalização deste processo.

Nesta correlação das várias fontes, foi necessário perceber se a ação da liderança refletida nos sete elementos já referidos, contribuiu para impulsionar a mudança de paradigma da escola em que o rumo da AFC fosse um processo orientado, sustentado como está refletido no pensamento dos autores Hargreaves e Fink (2007).

A este desafio em que é concedida uma maior qualidade na aprendizagem do aluno, dado retirado dos resultados das avaliações intermédias ao PEE e confirmada pelo E1 na sua entrevista, a questão da durabilidade, conceito dos referidos autores, impõe-se como a sustentabilidade da mudança e o papel assumido pela liderança. Neste contexto e numa mudança educativa tendo como plano de ação a AFC, é necessário, em primeiro lugar, em linha com os referidos autores, sentir se essa mudança é desejável.

As lideranças na sua ação devem proporcionar e criar a necessidade em cada um dos atores educativos (professor, alunos e mesmo a restante comunidade envolvida). Conferidos os dados dos questionários dos 25 professores, foram cruzados com as entrevistas e no que foi referido na dimensão da liderança, mais especificamente na categoria da apropriação deste processo, na motivação e no trabalho colaborativo.

Estas categorias de análise são conceitos que emergem a partir das possibilidades dadas pela AFC. Ao transpor os dados entre os vários entrevistados, percebemos que com o impacto inicial a partir da legislação desta mudança pedagógica, não foi logo de imediato, desejada.

A liderança, e de acordo com os relatos de todos os entrevistados, teve um papel fundamental na envolvência dos vários atores educativos ao estruturar momentos de trabalho colaborativo entre os vários organismos e na participação das decisões chaves. A escola participativa e democrática segundo Costa (1996) veio a se revelar como estratégia de uma envolvência gradual e numa aceitação da equipa para a mudança.

Para uma grande parte da equipa, bem como das lideranças intermédias (conjunto das DT e CC), esta envolvência e consequentemente a motivação é progressiva, como podemos perceber através da triangulação dos dados entre as respostas do QLM, ao nível da satisfação e das questões ligadas à motivação e envolvência com uma frequência de muitas vezes e

frequentemente. Nas notas de campo esta progressiva aceitação é bem explícita nos encontros entre as DT e a liderança intermédia, ao longo do tempo, nos encontros em trabalho colaborativo da equipa pedagógica. A necessidade foi crescente relativamente aos envolvidos no processo e foram criados novos contextos nas possibilidades dadas pela AFC para dar oportunidades à operacionalização das dinâmicas pedagógicas já referidas anteriormente e analisadas através do questionário aos 25 professores e nestas categorias em relação aos entrevistados.

As sucessivas adaptações tanto organizativas e de planeamento para tornar este processo mais adequado ao contexto da escola revelou-se, segundo Hargreaves e Fink (2007), na segunda fase de uma mudança sustentada que é perceber se é exequível.

Nesta operacionalização para chegar à apropriação do processo, muito além da formalidade de documentos orientadores e organizadores da filosofia da escola, tornou-se necessário efetivar no terreno e que de uma forma quantitativa revelou-se, nestes dois anos, no sucesso educativo, confirmado pelos resultados do PEE, na consecução dos objetivos e metas. A parte mais informal das dinâmicas de aceitação e de satisfação como práticas recorrentes de todo o processo é difícil de quantificar, sobretudo no que concerne às ferramentas para a apropriação do referido processo.

Esta situação foi interpretada a partir da motivação e satisfação, da liderança que se espelhou no levantamento dos questionários da autorreflexão da liderança de topo e da intermédia, ao cruzar os dados referentes às questões que envolviam estas categorias.

Revelaram-se na correlação com valores semelhantes dentro de frequências elevadas (muitas vezes e frequentemente) resultado de comportamentos transformacionais segundo Bass e Avolio (2004) na sua gama completa sobre o estudo da liderança. Esta problemática vai ao encontro do pensamento de Sergiovanni (2004a) na evidência do sucesso educativo e no envolvimento da comunidade para o bem maior que é manifestado em aprendizagens efetivas do aluno e que vai ao encontro da visão do PASEO.

Aqui entende-se que este fator transformacional na ação da equipa da liderança levou, nestes dois anos, os professores, a adquirir uma maior motivação, cada vez que a sua envolvimento era maior no processo.

Na correlação destes dados com os que foram manifestados pela equipa que esteve envolvida na implementação da AFC, a visão sobre a liderança do PCE corresponde ao mesmo estilo transformacional. Embora este estilo seja mais permanente segundo os valores representados, também é mostrado que existem, na sua ação, momentos transacionais, ao nível intermédio da gama completa que segundo Bass e Avolio (2004), manifesta-se principalmente

no fator de recompensa pelos objetivos atingidos e que remete para a gratificação e a troca em alcançar o sucesso, a eficácia e a eficiência na ação dos líderes.

Na entrevista E1 é reconhecida pelo próprio, este tipo de ação, quando se refere a momentos que é necessário “se chegar à frente” e demonstrar assim segurança nas opções tomadas pela escola e implementadas pela equipa, em reconhecimento do valor profissional das pessoas que desempenham as lideranças intermédias e nos professores que estão no terreno.

Esta situação transacional também é afirmada pelos três outros entrevistados ao admitirem que em alguns momentos, e dada a complexidade deste processo, principalmente na flexibilidade dos procedimentos e na autonomia das decisões, é necessário seguir em frente e promover a segurança na equipa para que acreditem no sistema e percebam que confiam nas suas decisões e que estão a ser apoiados.

Ao cruzar com o pensamento de Fullan (2003) no que se refere às palavras que compõem a história de uma mudança, seguramente que estaremos perante um misto de sensações positivas e negativas. Se por vezes os sentimentos são de medo, de ansiedade, de perda, de perigo, e até mesmo de pânico, por outro, e quando percebemos que estamos num rumo certo, a motivação surge e envolvemo-nos pela alegria, pela coragem e pelo entusiasmo.

Por aqui nasce a transformação e a capacidade de criar, empreender e até de inovar. No seguimento e na ação do líder, por vezes estas situações negativas promovem estados de crise que remetem para um comportamento mais transacional, mas a prevalência dos estilos transformacionais na mudança, “despertam sempre emoções, e quando as emoções ganham cada vez mais intensidade, a liderança é a chave” (Fullan, 2003, p.13).

Esta confiança e segurança dentro da liderança transformacional e neste estudo de caso, foi realizada de forma gradual, a par e passo com a construção de todo o processo, bem como na questão emocional e na aprendizagem de cada um dos professores sobre o processo. Este dado foi referido pelos quatro entrevistados, nas várias situações das dimensões abordadas e principalmente no valor em relação à cultura da escola e no bem-estar da equipa que terá reflexos no aluno.

O facto de ser uma escola pequena, indicadora de potenciar uma relação mais saudável e mais próxima entre todos os atores envolvidos neste processo e nas suas conexões, são facilitadoras para que a mensagem se torne mais assertiva entre as partes, tal como fez referência o E1. A inclusão também foi um indicador positivo, embora não evidenciados nesta investigação, foi reforçado pela liderança como um promotor à aprendizagem de cada um dos alunos, numa “escola onde todos aprendam”.

Nesta abordagem foram progressivamente criadas condições na estrutura organizativa para que todos os professores envolvidos pudessem trabalhar mais entre pares, em colaboração e promovendo inclusão de todos neste processo. Estes aspetos referidos pelos quatro entrevistados foram essenciais na aceitação das diferenças de cada um e para além de um constrangimento, tornaram-se numa mais-valia para o processo e para o trabalho colaborativo como uma ferramenta promotora da apropriação deste processo.

Segundo Sergiovanni (2004b), e no seguimento das estratégias de mudança em estilos de ressonância que segundo Goleman, Boyatzis e Mckee, (2003), os reflexos serão positivos na organização educativa. Na escola em questão, o exemplo de uma ação ressonante, de quem lidera a escola até à sala de aula, vai proporcionar ao aluno, a aquisição de competências essenciais para capacitá-lo a enfrentar a incerteza do futuro.

Estas estratégias de lideranças transformacionais vão promover uma mudança educativa e na dimensão relacional vão dar contextos entre a experiência e o treino, segundo Goleman, Boyatzis e Mckee (2003) até à efetiva mudança sustentável Hargreaves e Fink (2007).

Além das lideranças transformacionais com ressonância, os docentes deverão de ter o comprometimento com a sua aprendizagem profissional, Pacheco (2019) revelados em quatro vertentes entre o conhecimento, a constante, a reflexão na sua ação, e saber olhar os resultados pedagógicos conciliado no trabalho colegial, baseado em valores partilhados segundo Sergiovanni (2004a).

Deste modo, as ligações entre as partes revelam-se mais saudáveis, projetados em decisões democráticas e com compromissos partilhados, rumo ao sucesso do bem comum – o aluno. Estas sinergias relacionadas com os dados são consagradas tanto pela forma como se avalia os comportamentos do PCE, como na valorização profissional da equipa, no contributo positivo em relação a uma escola emocionalmente saudável. Esta orientação também se reflete nas afirmações dos outros líderes em relação a todo o envolvimento que se proporciona com o trabalho colaborativo e a crescente motivação, ao longo dos dois anos, na apropriação ao processo AFC, por parte da equipa pedagógica.

O reconhecimento feito pelo E1 à sua equipa de líderes e aos professores aprofunda este conceito de Fullan (2003) em relação ao papel da liderança que se refletem em cinco componentes e que se conjugam em energias fantásticas para uma mudança. O objetivo moral na construção de uma comunidade socialmente democrática e refletida nos documentos orientadores desta escola são impulsionadores das ferramentas da AFC.

O trabalho colaborativo que foi estruturado, como é visível na organização do horário dos professores desta escola, é fomentado em análises que culminam em decisões partilhadas e

participadas no órgão da escola. Todos estes aspetos podem ser confirmados ao cruzar os balanços e atas do CP com os indicadores na categoria da cultura da escola fornecidos pelos quatro líderes.

Esta estratégia de escola vai ao encontro da aceitação e da compreensão dessa mudança, Fullan (2010). A criação de coerência do processo numa escola que todos aprendam vai motivar para a formação e partilha de conhecimento e para a construção de relações numa colegialidade docente segundo Cosme (2018) neste processo da AFC.

Deste modo, a profundidade verificada por esta mudança com a AFC dá lugar à “metáfora básica para que a escola seja alterada por uma metáfora de comunidade. Uma vez realizada esta mudança, as estratégias de liderança e as forças de mudança devem ser adaptadas aos requisitos culturais singulares das escolas, compreendidas como comunidades”. (Sergiovanni, 2004b, p. 170).

Este pensamento pode-se triangular como uma orientação e é refletida nos variados documentos construídos pela escola (documentos orientadores de reuniões gerais e atas, bem como balanços intermédios e finais em CP da AFC) e consultados para aferir dados e triangulá-los para uma validação da problemática deste estudo. A cultura como organização educativa segundo Costa (1996), em trabalho colaborativo, estruturados nos contextos desta escola sedimentou a efetivação do processo da AFC.

No que diz respeito a esta partilha como impulsionadora da apropriação por parte dos professores das possibilidades investidas no processo da AFC, as lideranças são também grandes forças motrizes e são verificadas nos resultados da liderança nos QLM.

Tanto a liderança intermédia, como as de topo e no que se refere às três categorias que estruturam os referidos resultados, a frequência dos comportamentos transformacionais refletem-se na eficácia entre a parte representativa e a parte relacional com os liderados, no esforço da superação da equipa para o sucesso de todos e a satisfação refletidos num clima organizacional agradável e saudável.

Nos inquéritos estas são apontados de muitas vezes e frequentemente. Este alinhamento de atuação no papel da liderança veio a se demonstrar como uma ferramenta na motivação e na envolvimento eficaz, tanto na implementação como na apropriação do processo da AFC pelos professores e também reforçado pelas palavras dos quatro líderes, na forma como descreveram a ação e o carinho com as suas equipas.

Nos indicadores relacionados com a liderança distribuída, segundo Hargreaves e Fink (2007) é sinónimo de sustentabilidade do processo da AFC e que potencia a amplitude da responsabilidade para garantir o sucesso. A descentralização do poder de decisão, que é

assertivamente partilhado pelos quatro entrevistados, em relação às várias fases do processo AFC, é observado desde a fase inicial de preparação e decisão até aos balanços e avaliações. Estas estratégias dão lugar às reestruturações que são sinónimos de decisões participadas e evolução do referido processo.

A criação do cargo de liderança intermédia para AFC veio abrir o caminho ao reconhecimento das competências profissionais e na imprescindível ligação das partes com o todo. Assim, é reforçada a liderança distribuída e colaborativa, referida ao longo das entrevistas dos quatro líderes. Estas lideranças refletem-se nas ações de promoção da autonomia da equipa, no conceito de cultura da escola e na flexibilidade de estratégias que se traduzem em comunicações eficazes entre as partes e nos vários organismos que compõem a escola.

A participação ativa, numa liderança distribuída, não ignora toda a parte informal, pelo contrário reforça a formalidade em estratégias flexíveis e dentro de contextos que vão facilitar a aprendizagem do aluno. Nestes dois anos refletiu-se na tendência crescente dos resultados do PEE, assegurada pelo E1, E2 e E3, nas suas lideranças e especificidades dos respetivos organismos.

Sendo assim, a liderança distribuída e colaborativa, segundo os autores Hargreaves e Fink (2007), numa primeira fase de normativa, abrange tanto os professores, como os alunos, bem como os encarregados de educação. Esta questão foi referida pelo E2, várias vezes no seu testemunho.

A questão formal e neste caso a decretação da AFC, deve evitar centralizar-se num poder vertical e desenvolver a liderança horizontal que, numa gestão colaborativa e participativa, poderá atingir níveis de contentamento elevados, o que se verifica na aferição das respostas da grande maioria com a valorização máxima na categoria da satisfação, para que se concretize a mudança educativa, numa sustentabilidade pedagógica do processo da AFC.

Com a envolvimento de todos e numa segunda fase, segundo os mesmos autores, assumida a complexidade da cultura da escola como descritiva, é visível a coabitação do quotidiano da organização educativa de cariz democrático. Aqui a decisão é confirmada pelos indicadores dos quatro entrevistados, na envolvimento e partilha de decisões. A apropriação estabelece-se com assertividade, com uma flexibilidade possibilitada por este processo e com a liberdade e responsabilidade em assumir este bem comum que é o sucesso do aluno e a aquisição das competências refletidas no PASEO.

Apesar da força motriz da liderança intermédia como um instrumento importante na motivação, na envolvimento dos professores e na sua adaptação ao processo da AFC, o reconhecimento e valorização na escola em estudo, advém da triangulação dos dados do

questionário com o papel do DT no processo AFC. Refletem-se, no DT, as competências e a prioridade na liderança deste processo dentro dos contextos do grupo turma, bem como na adequação em assegurar as dinâmicas pedagógicas.

Esta gestão das práticas promove, segundo os dados aferidos, a realização de trabalhos interdisciplinares e de articulação disciplinar e envolvem os alunos no planeamento, na realização e na avaliação do ensino aprendizagem, sem descuidar o papel fundamental na definição de dinâmicas de trabalho pedagógico, adequados às especificidades da turma.

São, segundo a opinião dos professores da equipa, os grandes líderes na avaliação do impacto das estratégias e medidas adotadas em colaboração com o seu CT e na passagem da mensagem à CC e CAFC e às lideranças de topo. São a ligação entre a escola e a família, imprescindível para o sucesso do aluno. Estas evidências também são referidas nas entrevistas com destaque pelo E2 e o E4.

Outro membro fundamental na liderança do processo e na visão dos 25 professores é o PCE. O seu estilo de liderança refletido na sua ação é segundo Sergiovanni (2004a) a peça fundamental para o estudo de liderança escolar e que vai ao encontro de toda a problemática deste estudo, como uma das partes para a dinâmica de um todo. A forma como a sua influência se desenvolve tem consequências no êxito da apropriação do processo da AFC. Ao desencadear a mudança educativa, a forma do seu comportamento refletir-se-á na amplitude e sustentação da sua apropriação, pelos professores e restante comunidade.

Nas palavras do PCE relativamente ao tempo do processo AFC, afirmou que não existe o tempo ideal, mas que é necessário amadurecer todas as decisões que vão para o terreno e que isso leva o seu tempo. Algumas das soluções foram efetivamente tomadas de forma participada porque apesar de ter sido numa fase muito próxima do início do ano letivo, o PCE garantiu que a cultura da escola que já existia antes deste processo proporcionou a envolvência de todos, que foi fundamental para a aceitação acima referida como uma das fases de mudança de Hargreaves e Fink (2007), na sua sustentabilidade.

Em seguimento e na relação aos dados aferidos do QLM, através da frequência do comportamento que se demonstrou predominantemente transformacional corresponde ao nível mais alto de eficácia e eficiência no sucesso do PCE, em relação à sua atuação, segundo os mesmos autores. No global, os 25 professores, no fator de influência idealizada, com uma frequência de muitas vezes, reconheceram que é um líder que se destaca porque é ele que inspira o comportamento transformacional tanto em si, como nos seus liderados e que se propõe a avançar para além dos seus próprios interesses para bem do grupo.

Nestes fatores dentro do QLM que sustentam uma liderança transformacional, a grande maioria dos docentes envolvidos no processo da AFC reconhece que o PCE é um modelo a seguir e ao mesmo tempo promove a pertença de grupo, tanto na partilha mútua pela admiração, como pelo respeito e pela confiança. Esta situação é transversal nos indicadores analisados através das entrevistas, bem como no estudo a partir dos dados dos QLM da autorreflexão da liderança do CCE e CP, bem como das CC e DT.

No seguimento da análise do líder do CE revelou-se persistente na melhoria da sua ação e segundo Goleman, Boyatzis e Mckee, (2003) revela-se uma liderança ressonante que demonstra a vontade de aprender e melhorar esta aptidão para poder, em partilha na liderança distribuída e colaborativa atingir o sucesso da organização educativa. Esta situação é indicadora de um líder emocionalmente inteligente, no conceito da IE, na linha de pensamento dos autores acima referidos.

Na sua autorreflexão, o PCE assume que quer uma equipa envolvida e com uma ação transformacional e em espelho fazer com que os outros professores, em particular a sua equipa de liderança, os sigam neste comportamento. Segundo os referidos autores, desta forma promovem-se as cinco descobertas em cada um dos liderados e remete-se para a transformação positiva toda a escola. Estas atitudes promovem gradualmente a motivação na criação de mudanças a partir dos desejos, dos sonhos, da visão do ser ideal que se traça para si próprio num processo de crescimento e de adaptação que seja sustentável e duradouro. Esta postura vai promover, na mesma linha de pensamento, o autoconhecimento e o comportamento transformacional reconhecido nos dados dos QLM da autorreflexão do PCE, bem como na confirmação na visão dos 25 professores sobre a sua atuação.

Estas descobertas levam à aceitação e cria-se a necessidade de melhorar. Motivam para querer aprender a ser líder na tomada de consciência dos pontos fortes e nas melhorias com soluções. Em conjunto vão transformar os obstáculos em possibilidades de sucesso. Os planos de ação são partilhados e em parcerias na experimentação do novo e culmina em relações mais verdadeiras e de confiança para a abertura à apropriação do processo AFC.

Este estilo de liderança veio representar um importante contributo para a promoção da apropriação do processo da AFC no sucesso dentro da equipa. Estas orientações são referidas nos vários indicadores das categorias da liderança, tanto na motivação como no trabalho colaborativo do próprio PCE e dos outros três entrevistados.

Esta noção que o PCE tem, frequentemente na sua conduta, de valores que são semelhantes no cruzamento das várias respostas ao QLM das lideranças, de enfatizar a importância de um sentido de missão coletiva são preponderantes na implementação de todo o

processo. Desta forma, traduzem-se em fatores de segurança, na equipa da liderança (topo e intermédia), em colaboração entre os órgãos. Motivam assim, a restante equipa para a aceitação e adaptação neste processo. Esta estratégia está patente nos indicadores das entrevistas, bem como nos professores inquiridos.

Deste modo, o PCE revela-se com um impulsionador de motivação e envolvimento, no impacto aos seus liderados e segundo a interpretação, usa o entusiasmo, energia e empatia, segundo Fullan (2003) para o comprometimento de modo que a apropriação deste processo seja positiva. Esta evidência é muito referida pelo E2, no que se refere à importância da Comunidade Educativa no comprometimento externo na apropriação do processo AFC.

No que diz respeito à motivação, como fator do referido comportamento transformacional na ação do PCE e autenticado pelos liderados no resultado dos dados, apresenta-se como um dos indicadores com uma frequência média mais elevada, o que leva a perceber a grande importância nesta parcela em função à apropriação do processo. O líder motivado vai inspirar a equipa. Os docentes reconhecem que regularmente fala com entusiasmo acerca daquilo que é preciso realizar, apresenta uma visão motivadora do futuro, apesar da complexidade do processo AFC, o que exprime confiança de que os objetivos serão alcançados em conjunto para o sucesso da aprendizagem do aluno.

Esta motivação inspiracional é refletida no otimismo e que de acordo com a análise dos indicadores na entrevista, é uma constante referência do E1 porque afirma confiar na equipa, nas lideranças intermédias e por isso sente que os envolvidos estão cada vez mais motivados.

É reconhecido pelos vários entrevistados que esta motivação não é igual em todos e nos vários os momentos, mas é fundamental para o contágio positivo o que vai favorecer a apropriação da AFC. Com base em Goleman (2013,2018) e nos estudos sobre a IE, na relação do líder com este fator, como uma condição primal, cumpre-se assim o papel de guia no rumo deste processo. Nesta sensibilidade revelada pelo líder, E1 torna-se essencial cumprir esta tarefa e encaminhar coletivamente as emoções da equipa para emoções positivas, segundo os mesmos autores.

Neste sentido e nas várias análises do PCE sobre a forma como lida com o valor humano, o próprio reconhece que está atento às necessidades de cada qual e à vertente emocional da sua equipa. O líder valoriza esta componente e tem noção do impacto que tem na aceitação da sua liderança e em todas as decisões e aplicações em contextos educativos.

Nesta perspetiva e em complemento ao que foi referido na atuação do PCE, nos vários instrumentos e na relação de si para si, de si para os outros, bem como a visão dos outros sobre si, reveste-se de extrema importância para o sucesso educativo referido pela liderança

transformacional e ressonante. Este sucesso é sedimentado pelos resultados positivos e balanços do PEE na perspectiva sempre de reformulação.

Na correlação com o estudo da arte é imprescindível fundamentar com Goleman (2018), nos seus estudos sobre a IE, ao longo de vários anos nos quais é feita referência à ligação com a liderança em ação, particularmente nos cinco elementos desta relação. A figura central, nesta fase do estudo é o PCE, reconhecido como um modelo a seguir pela comunidade educativa e o contágio pela equipa pode vir a se revelar uma potencialidade na apropriação do processo da AFC.

As capacidades de autogestão que passam por competências da relação em que estabelece, em primeiro lugar consigo, e que se aprofunda na análise dos dados do QLM do PCE e também na forma como respondeu e conduziu a sua entrevista semiestruturada, alinha-se com os elementos desta faceta da IE que são: o autoconhecimento, na forma que revela autoconfiança a falar sobre os assuntos, na autoavaliação realista sobre este processo entre os aspetos positivos e menos assertivos traduzidos em críticas construtivas.

A liderança também revela a capacidade de controlar, ou redirecionar situações menos propícias ao bom funcionamento e ambientes da escola. De acordo com a visão dos professores e mesmo na sua autoanálise revelam que os comportamentos de liderança transacionais permitem o ultrapassar momentos de crise e a imprevisibilidade promotores de insegurança sendo, por vezes necessário rever a autoridade e seguir em frente.

Nas entrevistas e no cruzamento com os dados dos vários QLM, compreendemos que a oscilação pontual da frequência deste comportamento apresenta-se necessária para que aos poucos, os níveis de fiabilidade deste processo sejam progressivamente estabelecidos. Aqui a autodisciplina do PCE promoverá a confiança que justifica o reconhecimento da integridade, no que se deduz pelo facto de estar confortável com a mudança e as ambiguidades que decorrem deste processo.

O outro fator das competências da autogestão reveladas na ação do PCE e já aqui referida, é a motivação que também se revela na orientação e na vontade de atingir o sucesso participativo na consecução das metas e objetivos do PEE, imbuídos na AFC como uma possibilidade em contextos educativos. É uma referência, nas entrevistas da liderança, que a análise do erro e de fracassos são importantes investimentos para soluções e conhecimento, tornando assim o processo mais colegial e pedagógico. O E3 aborda várias vezes a liderança do CP e a sintonia com o órgão executivo e os restantes membros que também têm assento neste órgão.

A relação do PCE com o outro e as competências reveladas pela interação que fazem parte também dos cinco elementos de uma liderança de sucesso no estudo, a empatia no grau de compreensão do outro e a qualidade de se colocar no seu lugar são aptidões validadas na correlação entre os vários dados aferidos. A forma como o PCE reconhece o valor humano de cada um, a maneira como os vários intervenientes do processo reconhecem esta situação que estabelece na valorização do trabalho individual e na confiança da equipa são aspetos imprescindíveis em todo este processo.

Esta situação de liderança eleva-se para a aptidão social e para a capacidade de criar uma rede humana que se manifestam na liderança distribuída, mais sustentável na mudança, já aqui referida, e produz ecos nas ligações e na validação da problemática deste estudo.

Nesta validação e no cruzamento aos dados dos QLM acima referidos e na categoria de liderança mais frequente de caráter transformacional, os resultados apresentados na dimensão do esforço extra, com um uso de muitas vezes, apresenta-se como o reconhecimento da equipa de professores em relação à ação do PCE, bem como na autorreflexão nas lideranças de topo e intermédia. Confirma-se, na correlação entre os vários fatores de estudo que foram tratados nesta investigação, o reconhecimento da equipa, na condução da envolvimento de todos para fazer mais do que é esperado, no empenho e motivação para superar-se nas dinâmicas pedagógicas e no trabalho colaborativo e participativo, para assim colegialmente, criar condições ao aluno para atingir o sucesso através das ferramentas disponíveis da AFC.

Na dimensão da eficácia, em atitude transformacional como resultado dessa liderança, a mesma atinge o valor máximo em relação aos dados interpretados a partir da visão do grupo sobre o PCE e nas autorreflexões do grupo das lideranças. Cruza-se com os depoimentos que destacam a eficácia na representatividade externa, que vão ao encontro das necessidades individuais, coletivas e organizacionais e que unanimemente valorizam a equipa como eficaz e profissional.

Em todas as fases do processo, desde apreender, decidir, planear, organizar e implementar, em contextos muito próprios, elevaram o bem comum que é o aprendizado do aluno, segundo Freire (1996), para a promoção da sua autonomia numa pedagogia que imprime flexibilidade no ato de ensinar. No que concerne ao fator da satisfação tendo referência os métodos de liderança e o trabalho colaborativo, atingiu o valor alto de frequência nas várias reflexões que foram analisadas. Em conclusão a este capítulo, verificamos que o professor é o principal agente, o pilar em torno de todo este processo de apropriação da AFC na escola. Em seguida passaremos à validação das possíveis respostas à problemática relativamente ao rumo da AFC.

Na análise do processo AFC envolveram-se cerca de 25 professores que formam a equipa pedagógica no ano da implementação, como os grandes atores das possibilidades dadas por este processo de forma a garantir o sucesso da aprendizagem efetiva do aluno como ponto central deste paradigma. Por outro lado, compreender a liderança como uma ferramenta de promoção da envolvimento e motivação na equipa para a apropriação do referido processo. Após o estudo desta triangulação dos dados foram verificadas as seguintes situações potenciadoras e os pontos a melhorar no contexto específico da Escola B23 Dr. Alfredo Ferreira Nóbrega Júnior que segue em síntese:

- A aceitação/resistência à mudança das práticas pedagógicas decretadas pelo DL 55/2018;
- A construção participada nestas diretrizes em contextos próprios na cultura da escola democrática refletidos no seu mundo-da-vida;
- A apropriação progressiva do processo através das possibilidades dadas pela AFC;
- A liderança em ações maioritariamente transformacionais para promover mudanças sustentadas em trabalho colaborativo num clima organizacional promotor do bem-estar;
- O papel ressonante do PCE como um líder impulsionador e motivador da cultura da escola inclusiva e da sustentabilidade do processo AFC numa organização educativa como uma CA;
- O professor como orientador do aluno e facilitador de conhecimentos, capacidades e atitudes previsto nas orientações do PASEO.

## CONCLUSÕES

A análise baseou-se em contexto educativos e na validação da problemática deste estudo no que concerne aos professores e a procura das respostas para a questão se são eles os pilares fundamentais na apropriação do processo da AFC foram os fatores principais que orientaram todo a investigação.

Ao longo da pesquisa e da interpretação dos dados dos vários recursos utilizados na metodologia maioritariamente qualitativa, constatamos claramente que, “os professores terão de ser vistos como atores educativos que deixam de ocupar o centro da cena educativa para assumirem um papel mais decisivo e influente no desenvolvimento de uma relação produtiva.” (Cosme, 2018, p.14). Esta relação deverá ser empática com o seu aluno que é o centro de todo o processo de aprendizagem, e onde a AFC veio conferir esse direito.

Através da análise do processo da AFC na EB23 Dr. Alfredo Ferreira Nóbrega Júnior, tanto nas potencialidades aqui identificadas pelos professores, bem como nas dificuldades encontradas, importa salientar que estas situações estão intimamente ligadas às práticas pedagógicas do docente e são referentes aos dados revelados através da visão do professor em relação à importância da promoção das competências transversais dos alunos relacionadas com o PASEO e com os descritores de ação das ACPA.

Neste documento é referido um plano de ação que visa a melhoria na prática docente PASEO (2017) e na operacionalização deste processo. Desafia o professor a aplicar as várias práticas aqui já explanadas, mas num contexto mais sintético que se formaliza num plano de ação que poderá ser também um rumo à questão problema deste estudo.

O trabalho pedagógico deverá imbuir-se num conceito de Freire (1996) de do-discência, onde no centro do ensino-aprendizagem está o aluno, mas o professor assume o papel de orientador no rumo da sua ação docente pelo ciclo da OCDE (2015): ARR – Antecipação, Ação e Reflexão. O Ensinar aqui é concebido com grande exigência que, no pensamento de Freire (1996) assenta nos seguintes aspetos: rigor e método; pesquisa; respeito; crítica; criatividade; expressividade; exemplo; aceitar; responsabilidade; reflexão; praticidade; dar contexto, identidade e cultura.

Ao longo da prática docente é fundamental o reconhecimento do compromisso com o objetivo moral de Fullan (2003), em dinâmicas e energias que em conjunto com os outros componentes, como a compreensão da mudança, o envolver todos a pensar e a criar soluções, na promoção da criação de relações entre as partes e as partes com o todo, na coerência de um

processo que se torna óbvio nas ambivalências e benefícios para o aluno no futuro e acima de tudo, na insistente partilha de conhecimento em situações formais e informais.

Estas sinergias estão reconhecidas nas afirmações das lideranças sobre a cultura da escola, bem como na importância do PCE a liderar este processo comprovado com o reforço no compromisso entre ele e as partes e na envolvimento de todos no referido processo (introduzindo os alunos, os encarregados de educação e os parceiros do meio).

Esta é a cultura que surge a partir do tratamento e da interpretação dos dados dos vários instrumentos de suporte a este estudo, bem como nos documentos orientadores na visão e missão da escola, nas atividades do PAE e outros documentos consultados como os guiões e atas das reuniões.

Este compromisso é sustentado pelos princípios da justiça, diversidade e a disponibilização de meios potenciadores da melhoria do ambiente da escola, bem como a coesão em redes profissionais cada vez mais colaborativas que não se esgotam e se renovam a partir da identificação dos seus recursos disponíveis e por fim, no aproveitamento de sinergias para que se efetive o processo AFC.

O fator potenciador desta apropriação é a liderança em comportamentos transformacionais e o PCE surge como uma figura fundamental na forma como desencadeia a sua visão da equipa e a comunicação com os outros líderes.

Estas sinergias são basilares. O pensamento de Goleman, Boyatzis e McKee (2003) reforça esta ação do líder na forma como direciona as emoções que, aliadas ao exercício de liderança e orientadas no sentido certo, tornam-se ressonantes e manifestam-se em estilos que proporcionam a envolvimento e a motivação como ferramentas na apropriação deste processo. Ao gerar ressonância numa visão partilhada com a equipa é desafiado o desejo de atingir os objetivos e na criação de ambientes harmoniosos que se refletem nos relacionamentos.

Todos os contributos são valorizados e, desta forma, é incentivado o empenho dos professores através da sua participação, aspetos que produzem efeitos positivos sobre o clima organizacional. Foi também aferido que o comportamento transacional é essencial nas tomadas de decisão em alturas de crise. O facto de não se revelar na aferição dos dados, valores baixos na ausência de liderança veio a confirmar por unanimidade que a cultura da escola não é passiva.

O reconhecimento do líder executivo ser presente impulsiona o sentido de pertença e se transforma numa equipa confiável e motivada, o que faz, a grande maioria, sentir-se envolvida no processo. Desta forma, o facto de nas várias estruturas serem tomadas de decisões participadas, originou a implicação de todos no processo. A responsabilidade é reconhecida e partilhada.

Tendo em vista a condução a um rumo para a obtenção de respostas assertivas na dualidade entre as potencialidades e dificuldades reconhecidas como janelas para soluções no que concerne aos professores a apropriação efetiva da AFC. Neste contexto específico e enquadrado na cultura desta escola, as contestações podem ser norteadas com as questões que se seguem na ótica de Sergiovanni (2004b):

Para que serve e qual a especificidade desta escola?

O que é verdadeiramente importante aqui?

Em que é que acreditamos?

Porque funcionamos assim?

Em que é que somos únicos?

Como é que eu e os outros nos enquadrámos numa mesma estrutura?

A resposta a estas perguntas fornece-nos um quadro conceptual que nos permite compreender a vida escolar de cada um. (p. 24).

Este quadro conceptual vai criar no PEE o espaço fundamental da cultura da escola no seu mundo-da-vida e os professores nesta mudança são os pilares fundamentais não só na efetiva construção deste processo da AFC, como também na sustentabilidade na organização educativa. O papel do professor deverá ser o orientador para a flexibilidade num jogo de competências pessoais, sociais e profissionais em que o trabalho colaborativo surge como uma estratégia primordial na apropriação deste processo.

A construção das estratégias de intervenção e a sua implementação devem estar sustentadas a partir de processos participativos e das conexões em verdadeiras CA que segundo Sergiovanni (2004b), são espaços de partilha e a identidade comum que reconhecem as relações empáticas e informais, em que cada um é importante, desde as lideranças dos professores de forma a legitimar o bem comum, que é o aluno. Sentem que pertencem à escola desde a aceitação da mudança e tornam-se gradualmente, flexíveis à experimentação das dinâmicas possibilitadas pela AFC.

A organização democrática permite que todos sejam envolvidos no planeamento de documentos que refletem os procedimentos como o PEE, PAE e RI, bem como os documentos que operacionalizam o processo. A comunicação é eficaz e as novas tecnologias permitem a abertura para um trabalho mais participado e partilhado através das janelas do mundo virtual. Esta colegialidade docente, Cosme (2018), potenciam as metodologias ativas e a avaliação

formativa, bem como convidam o aluno a fazer parte do processo e na construção da sua aprendizagem.

Em suma, a figura 6 exprime uma dinâmica entre a centralidade do aluno proporcionada pela promoção e a aquisição, bem como a aplicação das competências previstas no PASEO. A sua sustentabilidade deverá existir a partir da interação das várias condicionantes neste processo de construção:

A ação de OUSAR deverá estar no *paseo* – “Caminhar” - na língua espanhola, no sentido metafórico de chegada a um destino: o ensino de qualidade e de excelência promovidos pelas possibilidades da AFC e não manifestos em resultados quantificados. A construção sustentada está prevista ao longo dos 12 anos de escolaridade. É necessário dar tempo para aprender e consolidar todo este processo de mudança.

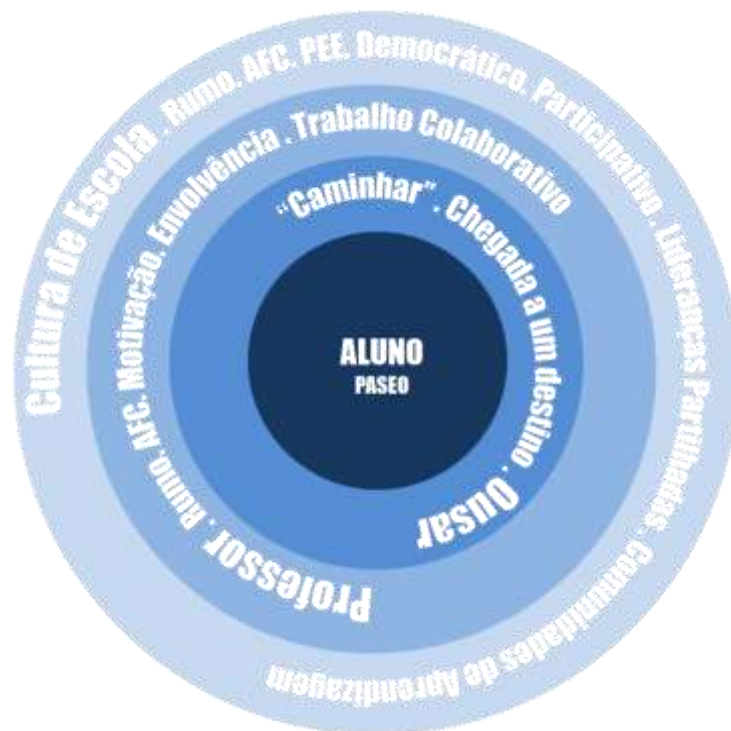
Para ousar, o professor terá de ser o interlocutor entre a motivação e a envolvimento num trabalho colaborativo de apropriação deste processo. O rumo será a efetiva concretização do PASEO no conceito de aluno que segundo Freire (1996), no “ciclo gnosiológico” de 12 anos de escolaridade, numa verdadeira “do-discência” em tornar o conhecimento em ação, promovidas as capacidades de aplicação em contextos significativos, por parte do aluno, mas sempre na partilha e sob a orientação do professor.

Este rumo terá de ser também orientado por uma operacionalização de autonomia no PEE, com base democrática e participativa em lideranças distribuídas e colaborativas, partilhadas e promovidas nas CA, reflexo da vivência de uma cultura da escola que visa preparar o aluno para as exigências e desafios do mundo atual.

Esta ação conjunta, de acordo com Roldão (2019) para se efetivar no terreno, deverá seguir um plano de ação que envolve todas as situações anteriores e se resume em nove princípios que confirmam toda a problemática aqui evidenciada com a finalidade de alargar o contexto para a implementação da AFC no sistema educativo.

Apostar na autonomia e na responsabilização de todos, tornar as equipas educativas em verdadeiras CA com responsabilidade de gerir o seu grupo de alunos adotando estratégias pedagógicas proporcionadas pela AFC e dar lugar à informalidade do processo, numa cultura de escola de verdadeira partilha e com respostas às dificuldades em tempo útil de aprendizagem numa avaliação mais formativa que são as principais diretrizes em torno deste processo. A gestão articulada do currículo, a potenciar as AE, na ação do PASEO em envolver o aluno na construção do seu processo de ensino-aprendizagem é um fator determinante.

**Figura 6** - Interação das várias condicionantes no processo AFC para construção do aluno



Outro importante aspeto é a colegialidade como uma estratégia de confiança e de aprendizagem profissional com base na ação de lideranças transformacionais tal como na escola em estudo em que o sucesso tem de se refletir na verdadeira metamorfose da escola em que todos aprendam. Segundo Costa e Couvaneiro (2019), a grande questão passa pela inclusão como uma estratégia de sucesso do aluno.

Por fim, a pensar no presente e nos desafios do futuro e como uma estratégia de planeamento de um cenário em educação na apropriação do processo da AFC, destacam-se duas forças motrizes emergentes da atualidade que são:

- As tecnologias de informação e comunicação como ferramentas pedagógicas que aliam os interesses dos alunos à sua aprendizagem significativa e vai dotá-los de competências do PASEO impulsionadas pelas às dinâmicas pedagógicas da AFC;
- As CA reforçadas com planos de formação em comunidade profissionais de aprendizagem como ferramenta contextualizada na cultura da escola, nas suas dinâmicas e carências tornando a aquisição de competências num processo entre a experimentação prática e a avaliação formativa do docente com a aplicabilidade em atividades diárias com o aluno.

## REFERÊNCIAS

- Abreu, J., Bilhim, F. (2006). *Gestão estratégica de recursos humanos*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas - ISCSP
- Ahumada, L., Maureira, O., Castro, S. (2019). Fortalecer el liderazgo destruido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa. *Profesorado revista de curriculum y formación de profesorado*. 23, 2, 211-230. Disponível em: <http://doi.org/10.30827/profesorado.v.23i2.9252>
- Ambrósio, T., Terrén, E., Hameline, D., Barroso, J. (2001). *O Século da Escola: Actas das Conferências do Curso de Verão (julho de 2000)*. Porto: Edições ASA
- Arranca, A. (2014). Políticas Educativas Liderança e Eficácia – Inovação Pedagógica, Inevitabilidade ou Estratégia. In J. Fialho, J. Verdasca, M. Cid, M. Favinha (Org.). *Políticas Educativas, Eficácia e Melhoria das Escolas* (pp. 235-252). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – CIEP-EU.
- Araya, V., Afaro, P. (2019). Influencia del Liderazgo Distribuido y de la Eficacia Colectiva sobre el Compromiso Organizacional Docente. *Profesorado revista de curriculum y formación de profesorado*. 23, 2, 189-210. Disponível em: <http://doi.org/10.30827/profesorado.v.23i2.9270>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1995). Para uma abordagem teórica da reforma da Administração Escolar: a distinção entre “direcção” e “gestão”, *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 8, n.1, pp.33-56, disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Editorial do Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2001). O século da Escola: Do mito da reforma à reforma do mito. In Teresa Ambrósio, Eduardo Terrén, Daniel Hameline e João Barroso. *O século da Escola: Entre a utopia e a burocracia*. (pp. 63-90). Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Edição Universidade Aberta.
- Bass, B. M., Avolio, B. J. (2004). *Mlq Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City: Mind Garden.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. (3ª ed.). Lisboa: Gravidia.

- Bento, A. & Ribeiro, I. (2013). *A Liderança Escolar a Três Dimensões: Diretores, Professores e Alunos*. Guarda: Coleção Ideias em Prática.
- Bento, A. V. (2015). *15 tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*. Guarda: Coleção Ideias em prática.
- Bolivar, A. (2017). Lideranças Pedagógicas e Transformacionais: Princípios, Práticas e Possibilidades (Cap.3) (pp.49 – 69).  
Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/323846704>
- Caetano, A. P. (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Castro, C. S. (2007). *Administração e Organização Escolar: O Direito Administrativo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Chiavenato, I. (2004). *Administração nos novos tempos*. (2ªed.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Cohen, A., Fradique, J. (2018). *Guia AFC*. Lisboa: Raiz Editora.
- Cosme, A. (2018). *AFC. Propostas e estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. et al (2020) *Avaliação das Aprendizagens. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- Costa, A., Trigo, J. (2008). Liderança nas Organizações Educativas: a Direção por Valores. *Ensaio: aval. pol. Públ. Educ* vol. 16, (n.61), pp. 561-582. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000400005>.
- Costa, J., Couveiro, J. (2019). *Conhecimentos vs. Competências uma dicotomia disparatada na educação*. Lisboa: Guerra e paz.
- CNE (2017). *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva – Volume I*. Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação. ISBN: 978-989-8841-16-2. Disponível em: [recipp.ipp.pt CNEDU\\_lei\\_de\\_bases\\_vol-i\\_LR\\_385-399](http://recipp.ipp.pt/CNEDU_lei_de_bases_vol-i_LR_385-399).
- Drucker, P. (2018). O que torna um executivo eficaz. In Daniel Goleman et al. HBR 10 Artigos Essenciais – *Liderança*. (pp. 35-50). Coimbra: Conjuntura.
- Flick, U., (2005). *Métodos qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Projetos e edições, Lda.
- Fraga, N. (2013). *Entre Sísifo e Prometeu. Lideranças, Orçamentos Participativo e Cidadania. As Representações de uma Líder Autárquica no Desnivelar de uma Cidade Educadora*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação.
- Freire, P. (1993). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Paz e Guerra.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, Tia não - cartas a quem ousa ensinar*. Olho d'Água.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA Editora.
- Fullan, M. (2010). *O significado da mudança educacional*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2003). *Os Novos Líderes a Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Grávida.
- Goleman, D. et al (2016). HBR 10 Artigos Essenciais – *Gestão de Pessoas*. Coimbra: Conjuntura Atual Editores
- Goleman, D. et al (2018). HBR 10 Artigos Essenciais – *Liderança*. Coimbra: Conjuntura Atual Editores
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de Mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- Hargreaves, A., Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Ibarra, H. et al. (2018). HBR 10 Artigos Essenciais – *Colaboração*. Coimbra: Conjuntura Atual Editores.
- Lima, L., (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Universidade do Minho: CEEP/Edições.
- Lima, L. (2003). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L.C.V.S. (2010). Administração escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: *trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CDROM. Disponível em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/34000/1/Verbetes\\_Adm\\_Escolar.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/34000/1/Verbetes_Adm_Escolar.pdf).
- Lima, L. (2018). Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): ruturas, continuidades, apropriações seletivas. *Revista Portuguesa de Educação*. N.º 31, (n.º especial 30 Anos), pp. 75-91. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.15077>.
- Lima, L. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. N.º especial, pp. 172-192. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8505>
- Nóvoa, A. et al (1995). Vidas de professores. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e as histórias da sua vida* (pp.11-29) Porto: Porto Editora

- OCDE, (2015). *Future of Education and Skills 2030*. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- PASEO (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*– Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação. Disponível em: [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf).
- Pacheco, J. P. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora.
- Rocha, S. (2017). *A liderança no projeto de aprendizagem cooperativa. Um estudo de caso na Escola dos 2º e 3º ciclos do Caniço*. Universidade da Madeira. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.13/1972>.
- Roldão, M. C. (2019). *Quem lidera o ensino e a aprendizagem nas escolas?* Vila Nova de Gaia: EDULOG Fundação Belmiro de Azevedo.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. (2012). *A Arte da Investigação com Estudo de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sergiovanni, T. (2004a). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: ASA Editora.
- Sergiovanni, T. (2004b). *O mundo da liderança*. Porto: ASA Editora.
- Torres, L., Palhares, J. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona da Educação*. V. 14, 77-99.
- Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar. Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: ASA Editores SA. Vizeu, P. A. (Jan./Mar de 2015). Revisitando a perspectiva de James MacGregor Burns: qual é a ideia por trás do conceito de liderança transformacional? *Cadernos EBAPE.BR*, v. 13, nº 1, artigo 7. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v13n1/1679-3951-cebape-13-01-00121.pdf>
- Yin, R. (2003). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. (2ªed.). São Paulo: Bookman.

## **REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS**

- Lei nº 46/86 de 14 de outubro de 1986 - Lei de Bases do Sistema Educativo - estabelece o quadro geral do sistema educativo nacional. Com as adaptações: Lei nº 115/97 de 19 de setembro; Lei nº 49/2005 de 30 de agosto; Lei nº 85/2009 de 27 de agosto.
- Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho de 2018 – Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M de 21 de junho de 2006 - Altera o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira.

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M de 29 de julho de 2020 - Adapta à Região Autónoma da Madeira os regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho de 2017 – Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Despacho n.º 8476-A/2018 de 31 de agosto de 2018 - Homologa as Aprendizagens Essenciais das disciplinas dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais.

Portaria n.º 181/2019 de 11 de junho de 2019 - Define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário.

## **LISTA DE ANEXOS**

- **ANEXO 1** – Projeto Educativo da Escola 2017\_2022
- **ANEXO 2** – Avaliação intermédia do PEE\_2018\_2019
- **ANEXO 3** – Avaliação intermédia do PEE\_2019\_2020
- **ANEXO 4** – Avaliação intermédia do PEE\_2020\_2021
- **ANEXO 5** – Regulamento Interno\_21 de novembro 2018
- **ANEXO 6** – Plano de Inovação Pedagógica\_2019\_2020
- **ANEXO 7** – Plano de Inovação Pedagógica\_2020\_2021
- **ANEXO 8** – Balanço do Plano Anual de Escola\_2018\_2019
- **ANEXO 9** – Balanço do Plano Anual de Escola\_2019\_2020
- **ANEXO 10** – Balanço do Plano Anual de Escola\_2020\_2021
- **ANEXO 11** – Guião para Reunião Geral\_2018\_2019
- **ANEXO 12** – Guião para Reunião Geral\_2019\_2020
- **ANEXO 13** – Guião para Reunião Geral\_2020\_2021
- **ANEXO 14** – Documentos orientadores AFC\_2018\_2019
- **ANEXO 15** – Documentos orientadores AFC\_2019\_2020
- **ANEXO 16** – Documentos orientadores AFC\_2020\_2021

## LISTA DE APÊNDICES

- **APÊNDICE 1** – Imagens organizacionais na escola
- **APÊNDICE 2** – Tratamento dos dados recolhidos pelos inquéritos
- **APÊNDICE 3** – Categorização- características do bom professor – Perfil do Professor
- **APÊNDICE 4** – Contextualização Cronológica da AFC na Escola
- **APÊNDICE 5** – Emolduramento teórico sobre liderança/estilos/transformação
- **APÊNDICE 6** – Seis novas formas de pensar para compreender a mudança
- **APÊNDICE 7** – Orientações para uma liderança sustentável
- **APÊNDICE 8** - Aprender a ser líder com ressonância: as cinco descobertas
- **APÊNDICE 9** – Estilos de Liderança que geram Ressonância – da teoria à prática
- **APÊNDICE 10** - Quatro aptidões para gerir as relações
- **APÊNDICE 11** - Dimensões ou Categorias QLM
- **APÊNDICE 12** – Pedido de autorização à DRE para realização da investigação
- **APÊNDICE 13** – Pedido de autorização à Escola para realização da investigação
- **APÊNDICE 14** – Questionário AFC para os 25 professores
- **APÊNDICE 15** – Consentimento para Participação em Estudos de Investigação – Questionário AFC aos 25 professores
- **APÊNDICE 16** – Questionário Multifatorial Liderança
- **APÊNDICE 17** – Consentimento para Participação em Estudos de Investigação – Questionário Multifatorial Liderança
- **APÊNDICE 18** – Guião comum para as quatro entrevistas
- **APÊNDICE 19** – Consentimento para Participação em Estudos de Investigação
- **APÊNDICE 20** – Transcrição da Entrevista\_E1
- **APÊNDICE 21** – Transcrição da Entrevista\_E2
- **APÊNDICE 22** – Transcrição da Entrevista\_E3
- **APÊNDICE 23** – Transcrição da Entrevista\_E4
- **APÊNDICE 24** – Análise de conteúdo da Entrevista 1 - Tabela de categorização
- **APÊNDICE 25** – Análise de conteúdo da Entrevista 2 - Tabela de categorização
- **APÊNDICE 26** – Análise de conteúdo da Entrevista 3 - Tabela de categorização
- **APÊNDICE 27** – Análise de conteúdo da Entrevista 4 - Tabela de categorização
- **APÊNDICE 28** – Diário de Bordo – Notas de Campo