

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Eva Maria Lopes Fernandes

**Os professores enquanto líderes: um
estudo com alunos do Ensino Básico**

outubro de 2013

Dissertação realizada no âmbito do Projeto TEL - *Teachers Exercising Leadership* (PTDC/CPE-CED/112164/2009), financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Eva Maria Lopes Fernandes

Os professores enquanto líderes: um estudo com alunos do Ensino Básico

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular
e Inovação Educativa

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Assunção Flores

outubro de 2013

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível graças ao contributo de várias pessoas a quem deixo o meu sincero agradecimento:

À Professora Doutora Maria Assunção Flores, pela excelente orientação, pela oportunidade de aprendizagem, crescimento pessoal e profissional que me proporcionou.

Aos meus colegas e professores do Mestrado em Ciências da Educação – Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa, pela partilha, aprendizagens, paciência e pelo muito estimado convívio.

Aos alunos que aceitaram participar nesta investigação, pela colaboração, pelos comentários críticos e pelas sábias observações acerca da escola e da educação.

Aos professores, diretores, pais e funcionários das escolas que participaram no projeto TEL, pela disponibilidade e preciosa colaboração no processo de recolha de informação.

A toda a equipa do projeto TEL, com quem tenho o privilégio de trabalhar, aprender e crescer pessoal e profissionalmente.

À minha família e amigos que me apoiaram com palavras de carinho e incentivo durante o meu percurso.

À Cristina, ao Nuno e à Dayana, pelo precioso apoio.

Ao Nuno, companheiro de sempre, pelo carinho, incentivo e amor com que sempre me apoiou.

Ao pequeno Afonso, cuja voz começa a ganhar forma e cor.

A todos vocês dedico este trabalho.

“As histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples, porque as crianças sendo pequenas, sabem poucas palavras e não gostam de usá-las complicadas. Quem me dera saber escrever essas histórias, mas nunca fui capaz de aprender, e tenho pena. Além de ser preciso saber escolher as palavras, faz falta um certo jeito de contar, uma maneira muito certa e muito explicada, uma paciência muito grande – e a mim falta-me pelo menos a paciência, do que peço desculpa.”

José Saramago, A Maior Flor do Mundo.

OS PROFESSORES ENQUANTO LÍDERES: UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO BÁSICO

RESUMO

Este estudo, que se insere num projeto de investigação mais amplo intitulado *Teachers Exercising Leadership* financiado pela *Fundação para a Ciência e a Tecnologia* (PTDC/CPE-CED/112164/2009), procura analisar a liderança num contexto especialmente desafiador, como é o caso da realidade portuguesa. Os principais objetivos deste projeto são compreender a forma como os professores constroem o seu profissionalismo e desenvolver estratégias potenciadoras da liderança docente, assumindo que a liderança dos professores envolve não apenas a liderança do ensino e da aprendizagem na sala de aula, mas também a liderança de inovações e a construção de conhecimento profissional dentro e para além da sala de aula e da escola (Frost, 2012; Danielson, 2006), reconhecendo-se, portanto, a sua dimensão formal e informal.

Este estudo coloca o enfoque na fase II do projeto TEL, privilegiando métodos de cariz qualitativo. Os dados aqui apresentados refletem a visão dos alunos do Ensino Básico e também de alguns alunos do Pré-Escolar acerca da liderança docente. A informação foi recolhida através de *focus groups* realizados entre novembro de 2012 e abril 2013. Participaram neste estudo 69 alunos oriundos de sete escolas de Portugal Continental, de contextos educativos diferenciados e que apresentam características muito distintas, o que nos permitiu colher uma pluralidade de vozes, mediante as vivências e experiências de cada aluno. A análise dos dados ditou um conjunto de dimensões e categorias emergentes que serão abordadas no âmbito deste trabalho: i) as perceções sobre a escola; e ii) as perceções dos alunos acerca da liderança. Na primeira dimensão analisamos os aspetos fortes da escola, os constrangimentos e aspetos menos positivos e o desenvolvimento do currículo e prática pedagógica. Na segunda dimensão consideramos as representações acerca da liderança, o perfil e qualidades dos líderes e influências nas dinâmicas da escola na visão dos alunos.

Alguns dos resultados que emergem dos dados são, por um lado, a existência de alguma dispersão nas vozes dos alunos, mas, por outro, a identificação dos papéis de liderança com o desempenho de cargos e funções formais na escola (pela direção, professores e mesmo alunos). Contudo, alguns alunos identificam claramente os professores como líderes e atribuem-lhes características específicas. Outros, apesar de não reconhecerem o seu papel informal de líderes, reconhecem-lhes características e dinâmicas típicas dos professores líderes.

PALAVRAS-CHAVE: Liderança docente, voz dos alunos, professores.

TEACHERS AS LEADERS: A STUDY WITH ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

This study draws upon a broader piece of research “Teachers Exercising Leadership” financed by Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/CPE-CED/112164/2009) that aims to examine conditions for teacher leadership in challenging circumstances, as it is the Portuguese reality. The research project’s goals are, among others, to understand the ways in which teachers construct their professional skills and to develop strategies in order to enhance teacher leadership in schools, assuming that teacher leadership involves not only the leadership of teaching and learning in the classroom, but also the leadership of innovations and the building of professional knowledge within and beyond the classroom and school (Frost, 2012; Danielson, 2006), and recognizing both formal and informal dimensions.

The data presented in this study corresponds to the second phase of the project. The data presented in the study reflects the voices of students from elementary schools about teacher leadership. Initially, 69 students from 7 schools from mainland Portugal participated in this research. Data were collected through focus group conducted between November 2012 and April 2013. This study was conducted with students with very different characteristics and from different educational contexts, which allowed us to collect a plurality of voices through the experiences and learning of each student. A set of categories emerged from data analysis: i) the perceptions about school; and ii) the perceptions about leadership strategies, which will be analyzed in the present work. In the first dimension we considered school’s positive aspects, but also less positive aspects and constraints, curriculum development and pedagogical practice. As far as the second dimension is concerned, it includes students’ views of leadership, leaders’ qualities and profiles and the key actors with key influence on the school dynamic.

Some of the results that emerge from the data are, on the one hand the variety of students’ voices. On the other hand, leadership is also associated with the performance of formal positions and roles at school (school management, teachers and students). However, some students clearly identify teachers as leaders and are able to identify specific characteristics. Other students although they do not recognize teachers’ informal leadership, they do assign them leadership characteristics.

KEYWORDS: Teacher leadership, students’ voice, teachers.

ÍNDICE GERAL:

RESUMO	vii
ABSTRACT	ix
ÍNDICE DE ANEXOS:	xiii
ÍNDICE DE ABREVIATURAS:	xiv
ÍNDICE DE FIGURAS:	xv
ÍNDICE DE QUADROS:	xv
INTRODUÇÃO	- 3 -
CAPÍTULO I - REVISÃO DA LITERATURA	- 13 -
1. O papel do professor do desenvolvimento do currículo e a importância da liderança.....	- 13 -
1.1. A liderança docente: conceito e resultados de investigação.....	- 17 -
1.1.1. Fatores potenciadores da liderança docente: culturas curriculares e colaborativas	- 26 -
1.2. A voz dos alunos: importância e implicações.....	- 33 -
1.2.1. A auscultação da voz dos alunos	- 35 -
CAPÍTULO II - METODOLOGIA	- 43 -
2.1. O contexto do estudo.....	- 43 -
2.2. Natureza do Estudo e problemática da investigação	- 44 -
2.2.1. Questão de investigação	- 44 -
2.2.2. Natureza do estudo	- 45 -
2.3. <i>Design</i> de investigação	- 46 -
2.3.1. Os participantes do estudo	- 48 -
2.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de informação	- 53 -
2.3.3. Técnicas de análise de dados	- 56 -
2.4. Questões éticas	- 60 -
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	- 65 -
3.1. Perceções sobre a escola e condições de exercício da liderança.....	- 65 -
3.1.1. Aspectos fortes	- 66 -

O espaço físico e os materiais	- 66 -
As pessoas.....	- 67 -
O ambiente	- 73 -
3.1.2. Constrangimentos e aspetos menos positivos	- 76 -
O espaço físico e os materiais	- 77 -
As pessoas.....	- 78 -
O ambiente	- 85 -
3.1.3 Desenvolvimento do currículo e prática pedagógica.....	- 86 -
3.2. Percepções dos alunos sobre liderança.....	- 89 -
3.2.1. Os líderes: características e rostos.....	- 89 -
3.2.2. O “comandante da tropa”, o gestor ou a “figura base”?	- 90 -
Os líderes têm um rosto na escola.....	- 92 -
3.2.3. Perfil e qualidades dos líderes	- 94 -
3.2.4. Influências nas dinâmicas da escola na visão dos alunos	- 98 -
CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO.....	- 107 -
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	- 115 -

ÍNDICE DE ANEXOS:

Anexo I – Pedido de autorização para a participação dos alunos

Anexo II – Protocolo da Entrevista aos alunos (*Focus Groups*)

Anexo III – Transcrição de uma entrevista

ÍNDICE DE ABREVIATURAS:

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DT – Diretor de Turma

EUA – Estados Unidos da América

FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia

FEDER – Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional

ITL – International Teacher Leadership

TEL – Teachers Exercising Leadership

UNICEF – United Nations International Children's Emergency Fund

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TPC's – Trabalhos para casa

ÍNDICE DE FIGURAS:

FIGURA 1. DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DAS ESCOLAS/AGRUPAMENTOS QUE PARTICIPARAM NO ESTUDO.....	- 49 -
FIGURA 2. CONSTRANGIMENTOS AO NÍVEL DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES.....	- 82 -
FIGURA 3. SINÓNIMOS DE LÍDER (A VOZ DOS ALUNOS DO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CEB)	- 89 -
FIGURA 4. CARATERÍSTICAS DOS LÍDERES (A VISÃO DOS ALUNOS).	- 96 -
FIGURA 5. A INFLUÊNCIA E O PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO NA VISÃO DOS ALUNOS	- 98 -

ÍNDICE DE QUADROS:

QUADRO 1. <i>DESIGN</i> DA INVESTIGAÇÃO (QUADRO RESUMO)	- 47 -
QUADRO 2. PARTICIPANTES NOS <i>FOCUS GROUPS</i> (CONTEXTO E NÍVEL DE ENSINO)	- 50 -
QUADRO 3. SEXO DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO	- 51 -
QUADRO 4. NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO	- 51 -
QUADRO 5. IDADE DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO	- 52 -
QUADRO 6. DIMENSÕES, TEMAS E CATEGORIAS DE APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DO CONTEÚDO DOS <i>FOCUS GROUPS</i>	- 59 -

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Vivenciamos tempos especialmente difíceis, marcados por uma grande incerteza e instabilidade instalada a vários níveis da realidade social, nomeadamente, ao nível educativo. Os diversos atores implicados no processo educativo, entre eles, os professores, que vivem neste momento um período de especial questionamento, incerteza profissional e de mudança, enfrentam um conjunto de desafios face à reestruturação e mudanças sociais e legislativas. Como nos lembra Hargreaves (2001, p. 89), “ensinar tem vindo a revelar-se algo extremamente complexo, não só pela crescente diversidade cultural, como pela necessidade de lidar com as constantes mudanças inerentes à sociedade de informação”. Face a isto, revela-se necessário incorporar novas estratégias de ensino, assim como os meios tecnológicos necessários, explorando novas fontes e novas ferramentas de ensino.

O interesse em realizar um estudo sobre a temática da liderança docente prende-se, por um lado, com a colaboração enquanto bolsista de investigação no projeto TEL, *Teacher Exercising Leadership*, no âmbito do qual é realizada esta investigação. Por outro lado, resulta de uma crescente curiosidade pessoal em escutar a opinião das crianças e jovens, nomeadamente nas questões que lhes dizem diretamente respeito como é o caso da educação e do ensino. Com esta investigação pretendemos conhecer com mais pormenor as perceções dos alunos acerca da liderança, dos professores, das lideranças dos professores e da escola.

Como referimos, este trabalho de investigação inscreve-se num projeto mais vasto intitulado TEL - *Teachers Exercising Leadership* (PTDC/CPE-CED/112164/2009), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, e pretende analisar as representações dos alunos do Ensino Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º CEB das escolas participantes na segunda fase do projeto TEL sobre a liderança dos professores. Com este projeto global pretende-se desenvolver estratégias para potenciar o profissionalismo docente de modo a que os professores possam contribuir, de forma mais eficaz, para a transformação da prática educativa nos contextos em que trabalham. A sua finalidade é desenvolver o profissionalismo dos professores através do exercício da liderança, assumindo que a liderança do professor envolve não apenas a liderança do ensino e da aprendizagem na sala de aula, mas também a liderança de inovações e a construção de conhecimento profissional dentro e para além da sala de aula e da escola.

O projeto TEL também inclui a análise dos contextos políticos e culturais do desenvolvimento da liderança do professor e o modo como os fatores culturais informam e enformam as estratégias que o potenciam, reiterando a literatura internacional mais recente neste domínio que tem chamado a atenção para a importância dos professores na transformação das suas escolas através do exercício da liderança desenvolvendo atividades práticas e projetos de investigação-ação.

Este projeto foi desenhado com base nessa investigação de modo a potenciar as condições para o exercício da liderança assente nos seguintes princípios: i) os professores são elementos decisivos no processo de mudança; ii) as escolas são comunidades de aprendizagem em que a liderança (distribuída) pode ser potenciada; iii) as escolas enquanto comunidades de aprendizagem têm mais probabilidade de formar cidadãos capazes e ativos; iv) a reforma dos sistemas educativos tem mais probabilidade de ser bem-sucedida se o profissionalismo docente incluir a liderança de processos de inovação e de melhoria da prática. No seguimento destes princípios o projeto TEL procura desenvolver o profissionalismo dos professores assumindo um conceito de liderança que envolve não só os professores líderes da aprendizagem no contexto da sala de aula, mas também a liderança da inovação e a construção do conhecimento profissional nas, e para além, das salas de aula e das escolas, incluindo desta forma, também a análise da conjuntura política e cultural do desenvolvimento da liderança dos professores e o modo como os fatores culturais e profissionais enquadram as estratégias que o potenciam.

Conscientes de que o trabalho dos professores não pode ser reduzido a números e estatísticas e de que a compreensão da sua complexidade necessita de uma abordagem mais compreensiva e profunda, para lá das evidências dos números e dos *rankings*, assumimos como fundamental o envolvimento dos professores em estratégias potenciadoras e capacitantes, que podem passar, por exemplo, pelas abordagens mais recentes e vanguardistas à liderança docente (Frost, 2012; Hunzicker, 2012 e Danielson, 2006).

Apropriamo-nos aqui da definição de desenvolvimento profissional apresentada por Forte (2009), assumindo o desenvolvimento profissional como um processo contínuo “composto por períodos de equilíbrio e desequilíbrio, formando fases ou estádios de vida distintos, cuja sequência depende de vários fatores quer internos, quer externos.” (Forte, 2009, p. 121). Por estes motivos os professores vão revelando diferenças nas atitudes, empenho, prática

pedagógica, ao longo dos diferentes momentos da sua vida profissional e espelhando os desafios que lhe são colocados pelo meio.

Analisando panoramicamente a literatura acerca do profissionalismo docente, foram várias as abordagens, teorias e modelos que tentaram caracterizar e potenciar o profissionalismo docente sem terem, no entanto, solucionado a questão (Frost, 2012). Por um lado, se as abordagens colaborativas ao desenvolvimento implicam um elevado grau de risco, por outro, as abordagens *gerencialistas* podem ser contraproduativas. Por isso, será importante olhar para a liderança docente como potenciadora da aprendizagem colaborativa profissional (Frost, 2012). O discurso sobre o desenvolvimento da escola está, cada vez mais, focado na qualidade do trabalho dos professores e no seu contributo para a reforma dos serviços educativos, porém, é ainda evidente uma tendência em quantificar a relação entre ser bom professor e os resultados dos alunos (Frost, 2012). Uma forma de ultrapassar estas limitações é romper com a visão tradicional e espalhada do desenvolvimento tradicional e abrir caminho para o desenvolvimento tradicional contínuo, exponenciado pela liderança docente.

No que concerne às questões do exercício da liderança docente, têm proliferado as abordagens mais formais que identificam o exercício da liderança com o exercício de cargos e responsabilidades (Fink, 2005; Dimmock, 2005; Pinheiro, 2010; Pires, 2012; Lapa, 2006), no entanto têm surgido contributos mais recentes que encaram a liderança independentemente do exercício de cargos e funções, nomeadamente através de projetos inovadores, assentes na partilha de experiências e no trabalho em rede (Danielson, 2006; Hunzicker, 2012; Frost, 2012; Flores, 2013).

A liderança docente surge desta forma como um elemento central na mudança e melhoria do sistema de ensino e educação, ao assumir as escolas como comunidades de aprendizagem possibilitar-se-á um ambiente propício a que os professores se sintam encorajados a exercer a liderança e a comprometerem-se no próprio processo de desenvolvimento (Flores, 2011 [2]). Nesta perspetiva a liderança docente não se foca no desempenho de papéis e funções formais na escola, para dar lugar à compreensão e análise da forma como os professores fazem a diferença no contexto em que trabalham: “Rather than focusing only on given roles, responsibilities and structures, teacher leadership is about the ways in which teachers make a difference in their contexts through agency and participation in innovative initiatives at school.” (Flores, 2011, p. 4 [2]).

Frost (2012, p. 216) alerta-nos para a necessidade de fazermos a distinção entre “quem os professores são” e “o que os professores fazem”. Esta distinção permitirá ultrapassar algumas visões castradoras (como, por exemplo, a crença de que contratar pessoas mais qualificadas e mais competentes irá solucionar os problemas da escola) e investir, concentrar esforços na melhoria da qualidade da ação dos professores através do investimento no desenvolvimento profissional contínuo (Frost, 2012) reconhecendo o potencial de todos os professores exercerem a liderança como parte integrante do seu papel como professores – “Instead it recognizes the potencial of all teachers to exercise leadership as part of their role as a teacher.” (Frost, 2012, p. 210).

No que concerne à voz das crianças, como reforça a Convenção dos Direitos da Criança, reiteramos que a criança “tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras”, e como tal de ser ouvida nos processos que lhe dizem diretamente respeito, como é o caso da educação e do ensino. A participação dos alunos assume nesta lógica especial importância, implicando envolvimento voluntário e compromisso no processo de mudança da escola e dos professores (Frost & Roberts, 2011).

Frost e Roberts (2011) referem que a voz dos alunos tornou-se um termo geralmente aceite nas escolas e que adquiriu algum amadurecimento em termos de estudos e publicações. Porém os estudos recentes acerca das práticas das escolas indicam que a auscultação dos alunos apenas envolve um pequeno número de alunos deixando de fora uma boa parte dos seus pares.

Por seu turno, Roberts e Nash (2009) usam o termo ‘Students as Researchers’ para descrever o processo pelo qual os alunos identificam os aspetos que gostariam de alterar e pelos quais gostariam de fazer a diferença. Nesse processo os alunos melhoram as suas práticas e competências como investigadores e aparentam estar cada vez mais envolvidos e comprometidos com e na escola.

A potencialização dos papéis de liderança implica um envolvimento dos vários atores educativos, nomeadamente os alunos. Frost e MacBeth (2010) defendem que a aprendizagem da liderança abre novos caminhos no campo da participação dos alunos e reforça a convicção de que escutar os alunos, mas sobretudo, envolvê-los ativamente nos processos de mudança

nas suas escolas, permite passar da voz para a agência: “The distinctive contribution of Learning to Lead is the transformation from ‘voice’ to ‘agency’” (Frost & MacBeth, 2010, p. 1).

O estudo das percepções dos alunos e as questões relacionadas com a liderança, nomeadamente a liderança no espaço da sala de aula, das dinâmicas de aprendizagem, do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem suscitam-nos (como já referimos) interesse a nível pessoal e profissional e, embora vários autores já tenham dedicado a sua atenção ao estudo das percepções dos alunos, ao escutar e dar voz aos alunos (Mitra, 2004; Soares, 2005; Amado, 2007; Santos, 2007; Rudduck & McIntyre, 2007; Teixeira & Flores, 2010;) esta área carece ainda de aprofundamento, nomeadamente na forma como os alunos entendem as dinâmicas da escola, o trabalho dos professores e o exercício da liderança.

Este estudo pretende dar voz aos alunos sobre as suas experiências e vivências sobre a escola, sobre a forma como veem a escola, os professores, a liderança através de uma abordagem compreensiva da realidade, centrando-nos no seu olhar sobre a liderança dos professores. A pertinência deste estudo justifica-se pelo contributo que os alunos enquanto elementos-chave no processo de ensino-aprendizagem poderão dar para a melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, nomeadamente para um pleno exercício da liderança docente.

Para alcançar estes objetivos recorreremos a um *design* de investigação qualitativo, que se enquadra na fase II do projeto TEL. Os dados apresentados neste estudo refletem a visão dos alunos do Ensino Básico (n=63) e também dos alunos do Pré-Escolar (n=6) acerca da liderança dos professores. A informação foi recolhida através da realização de *focus groups* (14 *focus groups*) em sete escolas de Portugal Continental. As questões que nortearam esta investigação foram as seguintes:

- Quais são as percepções dos alunos sobre a liderança docente?
- Como veem os alunos os professores líderes?
- Que percepções têm sobre a tomada de decisão e o grau de influência dos diferentes atores na escola?

Na tentativa de responder a estas questões, percorremos várias etapas de trabalho. Após apresentarmos e contextualizarmos, ainda que de forma breve, a problemática em estudo, descrevemos a organização deste trabalho de investigação. O trabalho está estruturado em três capítulos que explanaremos de seguida.

No Capítulo I procedemos à revisão da literatura nacional e internacional, centrando-nos, em particular, na liderança docente e na voz dos alunos. A partir da investigação nacional e internacional analisamos o papel do professor no currículo e a importância da liderança, destacando os principais contributos e resultados de investigação acerca das lideranças curriculares, da liderança docente, das culturas curriculares e colaborativas enquanto potenciadoras da liderança docente, e a importância e implicações de escutar a voz dos alunos.

No capítulo II expomos as linhas metodológicas seguidas neste estudo, iniciando com um enquadramento mais amplo do projeto TEL, refletindo, de seguida, sobre a natureza do estudo, o *design* de investigação, os participantes e as questões éticas que nortearam a investigação. Assim, num primeiro momento, procedemos à contextualização do estudo através da caracterização geral do projeto TEL no qual este trabalho se insere (enquadramento metodológico, objetivos, princípios e fases de investigação). Num segundo momento, será abordada a natureza do estudo e da problemática da investigação, identificando as questões e objetivos de investigação. Por último, esclarecemos o *design* de investigação, identificando as diferentes de fases de trabalho, as características dos participantes, as técnicas de recolha e tratamento de informação utilizados e as questões éticas que nortearam este estudo.

No capítulo III apresentamos o modo como os alunos perspetivam a liderança dos professores. Neste capítulo dedicamos a nossa atenção à análise e discussão dos resultados obtidos através dos *focus groups*. Os dados serão apresentados com base nas seguintes categorias de análise: i) as perceções sobre a escola; e ii) as perceções dos alunos acerca da liderança. Na primeira dimensão analisamos os aspetos fortes da escola, os constrangimentos e aspetos menos positivos e o desenvolvimento do currículo e prática pedagógica. Na segunda dimensão consideramos as representações acerca da liderança, o perfil e qualidades dos líderes e influências nas dinâmicas da escola na visão dos alunos.

Por último, apresentamos as conclusões e implicações deste estudo, tendo em conta as questões de investigação e o quadro teórico de referência. Neste capítulo procuramos sintetizar as principais conclusões e resultados obtidos, refletindo criticamente sobre o seu contributo e implicações. Refletimos também sobre o contributo do estudo, assim como as suas limitações, identificando possíveis pistas de investigação.

Este trabalho inclui também um conjunto de anexos que abarca o pedido de autorização para a participação dos alunos, o protocolo da entrevista aos alunos (*focus groups*) e um exemplo de uma transcrição de um *focus group*.

CAPÍTULO I

REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO I - REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo abordamos as questões relacionadas com os discursos produzidos em volta da liderança na escola, da liderança dos professores e da importância de dar voz aos alunos. A partir da investigação nacional e internacional enfatizamos o papel do professor no currículo e a importância da liderança, destacando os aspetos centrais e os resultados de investigação acerca do conceito de liderança, das culturas curriculares e colaborativas enquanto fator potenciador da liderança docente, e a importância e implicações de escutar a voz dos alunos.

1. O papel do professor do desenvolvimento do currículo e a importância da liderança

Como já referimos na nota introdutória desta investigação, atualmente vivemos tempos conturbados no campo educativo que se refletem nas vivências, aspirações e motivações dos diferentes agentes educativos, nomeadamente os professores. Estes enfrentam um período de especial questionamento, incerteza profissional e de mudança. Por um lado, têm de desenvolver o seu trabalho num sistema caracterizado por uma lógica centralizadora e burocrática, por pseudo-regimes de autonomia, pelos mega-agrupamentos e pelos desafios a eles inerentes. Por outro lado, lidam com a incerteza, a instabilidade social, o congelamento da carreira, os horários zero, uma sociedade cada vez mais problemática e que reivindica nas ruas direitos básicos como o direito ao sustento, saúde, segurança e educação, o que lhes exige uma boa dose de criatividade e arrojo. De facto, “o trabalho dos professores é complexo e ocorre em contextos que são exigentes (em termos de conhecimento, gestão da sala de aula e destrezas do ensino) e emocional e intelectualmente desafiadores” (Day, 2004, p. 38)

Cientes de que o trabalho do professor não pode ser reduzido a números e estatísticas e que a compreensão da sua complexidade necessita de uma abordagem mais compreensiva e profunda, para lá das evidências dos números e dos *rankings*, defendemos o envolvimento dos professores em estratégias potenciadoras e capacitantes que passam, por exemplo, pelas abordagens mais recentes e vanguardistas à liderança docente.

Tomando como ponto de partida a área e tema deste ciclo de estudos podemos verificar que o estudo da realidade curricular é algo recente e que nem sempre fez parte da discussão no campo educativo. Não obstante, esta área não tem, ao longo da história, reunido consenso entre

a comunidade educativa, muito pela multiplicidade de significados atribuídos ao conceito de currículo e pelas constantes alterações no campo educativo. Nesse sentido torna-se mais pertinente falar de teorias curriculares e não de teoria curricular: “dada a diversidade que cada teoria curricular contém, sobretudo quando o princípio estruturante da educação vai sofrendo alterações conceptuais que correspondem a uma ressignificação constante, é mais adequado o uso do termo teorias e não de teoria para o estudo da realidade curricular” (Pacheco, 2008, p.7).

A emergência das teorias sobre o currículo é paralela ao desenvolvimento do currículo como campo profissional. Para Kelly (1980) o currículo tem uma pluralidade de sentidos e de significados, tornando-se pertinente fazer a distinção entre o “programa total de uma instituição de ensino” e a “área de estudos particular” e, ainda, entre “o conteúdo de um assunto”. O currículo deve ser “o fundamento de qualquer sistema de ensino” e deverá contemplar o conjunto de experiências, aprendizagens que ocorrem intencionalmente, ou não, dentro do contexto escolar, sem esquecer todas as experiências e aprendizagens que ocorrem fora do contexto escolar mas que a ele estejam ligadas de qualquer forma. O currículo assume também uma missão política, estando estreitamente dependente do próprio texto político. Para Paraskeva (2001, p. 67) o currículo é “necessariamente um texto político, cuja redação depende basicamente da intervenção do Estado, ou seja, o currículo é a máscara política da educação”. O currículo tem sido um instrumento privilegiado da escolarização e da massificação do ensino sendo composto por “uma seleção de conteúdos, uma organização do conhecimento e destrezas e uma indicação de métodos relativos ao modo como os conteúdos devem ser selecionados” (Paraskeva, 2001, p. 96).

Desta forma, o desenvolvimento curricular não pode ser processado num vácuo intelectual nem pode ser alheio ao contexto social e cultural no qual está inserido. Exemplo disso são as pressões e influências sobre o currículo como as classes sociais, a economia, a evolução tecnológica, a mudança contínua, a influência política ou papel das universidades (Kelly, 1980).

Na linha de uma teoria curricular prática, o professor não deverá ignorar os contextos locais, os interesses e expectativas das comunidades escolares e não escolares e, sobretudo a articulação entre a teoria e a prática, transformando o desenvolvimento curricular num processo contínuo de evolução e planeamento (Kelly, 1980). Esta linha de pensamento e de ação deverá ser generalizada à formação de professores e formadores.

Por seu turno, Pacheco (1995) sustenta que o currículo, quando encarado como um processo, define-se como uma proposta que pode ser interpretada pelos professores de diferentes modos e aplicada em contextos distintos. Nesta perspetiva o professor é um agente curricular ativo, capacitado para tomar decisões antes e durante o processo curricular, assumindo um papel de protagonista no processo de ensino-aprendizagem.

Coloca-se aqui a questão da liberdade do papel do professor no desenvolvimento do currículo. Terão os professores voz e espaço para debater e decidir sobre as questões do currículo? Pacheco (2001, p. 212) aborda o “controlo curricular dos professores”, perpetuado na prevalência do desenvolvimento do currículo de “uma componente predominantemente técnica e burocrática”. Este controlo reforçado pela centralização do sistema educativo “num quadro em que as principais decisões curriculares são da competência da administração central” (Pacheco, 2001, p. 212) e no qual o controlo do professor se faz através da disseminação de normativos e regras, dissimula um falso regime de autonomia das escolas e do seu corpo docente.

Este controlo é perpetuado pelo próprio regime de avaliação, gradativamente mais focado numa cultura do exame, que funciona aqui como um mecanismo de controlo direto dos professores. Nas palavras de Pacheco (2001, p. 217), “os exames obrigam os professores a lecionar as matérias, a seguir metodologias e, muito mais ainda, a cumprir a interpretação oficial dos programas de modo a preparar os alunos para os resultados desejáveis.” Esta lógica tecnicista que enfatiza os resultados espantilha a prestação dos professores em detrimento duma lógica mais prática de valorização do contexto e do processo de ensino-aprendizagem. Este controlo do trabalho do professor repercute-se ainda numa visão controladora das práticas didáticas que veem o aluno como um recipiente de conteúdos (Pacheco, 2001, p. 222).

O modelo curricular português, “vertebrado” e “tecnocrático” (Pacheco, 2001, p. 247), pode, nas palavras do autor, ser resumido a três palavras: “centralismo, subjetividade e uniformização”, o que se repercute no relacionamento do professor com o currículo, qual surge marcado por um crescente afastamento e por aquilo que Pacheco (2001, p. 247) designa por “‘descurricularização’ do professor”

Contudo, apesar dos constrangimentos típicos da utilização de um espartilho (o desconforto, falta de espaço, falta de ar, mas aparente ordem), há ainda algumas margens de liberdade e protagonismo que podem e devem ser apropriadas pelos professores no sentido de repensar e contextualizar as suas práticas contribuindo para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem de forma a contemplar a pluralidade sociocultural existente. Estaríamos

numa situação desejável perante um trabalho curricular capaz de articular “a pluralidade cultural mais ampla da sociedade à pluralidade de identidades presentes no contexto concreto da sala de aula onde se desenvolve o processo de aprendizagem.” (Macedo & Moreira, 2002, p. 25).

Assumindo que “um dos primeiros propósitos da investigação é gerar informação que possa contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno social em estudo” (Coutinho, 2011, p. 55) iremos de seguida explicar os temas centrais deste trabalho. Em primeiro lugar, iremos abordar as questões relacionadas com a liderança docente e, de seguida, os estudos e contributos sobre a importância de dar voz aos alunos.

1.1. A liderança docente: conceito e resultados de investigação

“Leadership as a term in education has been viewed from different perspectives over time, with a notable increase in usage in the last two decades. Each phase in the study of educational leadership provides a different viewpoint from which to consider ‘teacher leadership’.”
(Alexandrou & Swaffield, 2012, p. 160)

As questões da liderança docente têm sido objeto de atenção na literatura internacional e nacional reforçando o trabalho e a investigação realizada em torno do desenvolvimento profissional dos professores. As questões em torno do ser professor e da forma como os docentes encaram a profissão têm sido de igual modo alvo de análise e reflexão por vários autores (*e.g.*: Pacheco, 1995; Day, 2001, 2004; Day & Gu, 2010; Flores, 2011 [1]; Flores & Viana, 2007; Forte, 2009, entre outros).

Como nos relembram Alexandrou e Swaffield (2012) na citação introdutória deste tema, a liderança docente tem também sido analisada a partir de diferentes perspetivas e o seu uso tem proliferado ao longo das duas últimas décadas. Um exemplo dessa diversidade de abordagens é a abordagem organizacional realizada por Torres (2004) ou as tradicionais abordagens à liderança associadas ao desempenho de cargos e funções (Costa, Mendes & Ventura, 2000; Pires, 2012).

O estudo e a prática de liderança no campo educativo é ainda hoje um campo bastante movimentado (Gunter, 2005) onde se cruzam várias teorias, áreas de influência e perspetivas. Porém, a linha seguida neste trabalho será a da liderança docente, a liderança dos professores no seu dia-a-dia enquanto professores, no desenvolvimento da sua profissão, a liderança que Frost (2011) define como “non-positional teacher leadership” e que é o motor de projetos em rede como a Rede *HertsCam* ou o *International Teacher Leadership Project* (ITL) do qual Portugal faz parte ou ainda o projeto TEL – *Teachers Exercising Leadership*.

São vários os fatores que contribuem para o desenvolvimento da profissão docente, por um lado, a formação inicial e contínua (Flores, 2011 [1]) que influencia determinantemente a sala de aula, os alunos, a paixão pelo ensino (Day, 2004). Por outro lado, devemos considerar que o “sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares” nas quais desenvolve a sua atividade profissional (Day, 2001, p. 15). Não obstante, não podemos ignorar que num tempo

em que as mudanças ocorrem a um ritmo acelerado e em que os desafios propostos aos professores são cada vez mais complexos, revela-se pertinente continuar a investigação e reflexão em torno das questões do desenvolvimento do profissionalismo dos professores (Flores & Viana, 2007).

O desenvolvimento profissional docente e a liderança docente relacionam-se com o desenvolvimento e afirmação dos estudos curriculares. Tradicionalmente o trabalho do professor era visto de modo linear, sem grandes variações e uma das poucas formas de evoluir e poder desempenhar outros papéis dentro da escola era “saindo da sala de aula e assumindo um papel administrativo” (Fullan & Hargreaves, 2000, p. 27), o que, na opinião dos autores, acarretava dois perigos, por um lado, o marasmo provocado pela falta de estimulação externa e o desperdício de boas ideias e de inovações desenvolvidas ao longo da prática docente, por outro lado, “para que as aulas sejam eficientes, as escolas necessitam sê-lo também”.

De igual modo, tradicionalmente, a liderança era associada à liderança formal, ao desempenho de cargos ou funções, porém essa visão tem vindo a evoluir numa perspetiva mais ampla: “It used to be the case that leadership was thought of wholly in terms of the head teacher or principal. This is not so nowadays, with the prevailing view that leadership is a permeable process that is widely distributed throughout school” (Dimmock, 2005, p. 7).

Leithwood (2005) reitera esta visão destacando a existência de um pólo informal e outro formal da liderança docente - “Teacher leadership may be either formal or informal in nature” (Leithwood, 2005, p. 104); por um lado, existe o desempenho de funções formais por parte dos professores enquanto diretores, responsáveis de departamento, representantes sindicais, mentores, entre outros; por outro lado, ao partilhar experiências, ao aderirem voluntariamente a projetos, ao apoiarem e mobilizarem os seus pares e os alunos, e ao trazerem novas ideias para a escola estão a exercer a liderança docente informal (Leithwood, 2005).

No entanto, esta é uma abordagem ainda pouco desenvolvida. De acordo com Collinson (2012, p. 247), a pesquisa na área de liderança informal tem sido pouco significativa: “Scholars have rarely investigated how people become informal leaders who ‘walk ahead’, model learning and innovation, and develop relationships and networks to extend their own learning and influence others”. Urge, portanto, continuar a contribuir para a explanação e compreensão deste fenómeno.

Para Fullan e Hargreaves (2000, p. 27), a liderança docente era muitas vezes encarada como um ideal de educação, como um navegar contra a corrente da resistência administrativa e do espartilho das tradicionais funções e papéis destinados aos professores. Por seu turno, a liderança nas escolas centrava-se nas lideranças formais, *per si* sobrecarregadas com as responsabilidades inerentes ao desafio do desempenho de cargos e funções, e incapazes de preparar os professores mais jovens para o exercício da liderança (Fullan & Hargreaves, 2000).

Para minorar esta inércia da escola e da liderança dos professores, Frost (2012) propõe a alteração de uma visão compartimentada e tradicional do desenvolvimento profissional pelo investimento no crescimento profissional contínuo de qualidade e pela aposta na inovação potenciada pela liderança docente.

Neste sentido, e numa lógica de valorização do contexto e das experiências dos diferentes atores do processo educativo, os professores são encarados como elementos centrais nos processos de mudança e transformação das escolas, enquanto como comunidades de aprendizagem, reforçadas pela partilha de experiências e pelo trabalho em rede no exercício da liderança docente.

Frost (2012) apresenta-nos um tipo específico de conceptualização de liderança docente que permite antecipar as limitações das normais abordagens ao profissionalismo docente, enquanto estratégias para a mobilização docente e para a inovação. O autor destaca a liderança docente como a chave do papel dos professores no desempenho de funções e responsabilidades nas escolas. Este argumento é suportado pelo projeto internacional *-International Teacher Leadership Project*, que envolve parceiros de 15 países. Este projeto ancora-se num modelo desenvolvido no Reino Unido – *The Hertscam Network* - cujo objetivo foi desenvolver a liderança docente enquanto estratégia da reforma educacional. O autor defende que, cada vez mais, o discurso sobre o desenvolvimento da escola deve estar focado na qualidade do trabalho dos professores e no seu contributo para a reforma dos sistemas educativos. Porém é ainda evidente uma tendência para quantificar a relação entre ser bom professor e os resultados dos alunos. Frost (2012) propõe uma visão mais ampla do desenvolvimento profissional:

“There is a distinction to me made between “what teachers do” and “who teachers are”, which some policy makers are tempted to focus on. My assumption here is that it is more productive to concentrate on improving the quality of what teachers do through investment in continuing professional development (CPD) rather than thinking that the quality of teaching and learning will be transformed by trying to recruit better qualified people to teaching profession.”

(Frost, 2012, p. 206)

Esta mesma linha de pensamento é já trabalhada anteriormente por Danielson (2006) que defende que a natureza natural e voluntária da liderança docente representa o mais alto nível de profissionalismo. Na obra “Teacher Leadership: that Strengthens Professional Practice”, a autora apresenta três histórias/percursos de professores que revelam características de liderança, tentando responder à pergunta “O que é que os professores líderes fazem que é diferente do trabalho de excelentes professores que não são líderes?”

As principais conclusões apresentadas pela autora são de que os professores não exercem a liderança apenas pelo exercício de cargos e funções: “Teacher Leaders don't gain their authority through an assigned role or position; rather, they earn it through their work with both their students and their colleagues.” (Danielson, 2006, p.1), pelo que a autora apresenta uma definição de liderança que emerge diretamente do exercício da profissão docente: “The term teacher leadership refers to that set of skills demonstrated by teachers who continue to teach students but also have influence that extends beyond their own school and elsewhere.” (Danielson, 2006, p. 12).

Estas conclusões são corroboradas por Jana Hunzicker (2012), num estudo realizado na região de Midwestern, nos EUA, cujo objetivo foi explorar a forma como os professores aprendem a exercer a liderança informal nas escolas e nos distritos em que trabalham. Este estudo privilegiou a metodologia qualitativa com recurso a reflexões escritas, questionários e *focus group*, estudos de caso múltiplos combinados com a análise fenomenológica hermenêutica e permitiu explorar as experiências vividas pelos professores, assim como os significados que eles constroem a partir das mesmas (Hunzicker, 2012).

Para Hunzicker (2012), o desenvolvimento profissional dos professores líderes é potenciado de diferentes formas, nomeadamente através da formação universitária, pelo desenvolvimento profissional da responsabilidade do distrito e pela formação em contexto de trabalho. A investigação realizada revela ainda que o desenvolvimento profissional isolado não prepara os professores para os desafios do exercício da liderança :“However, research shows that professional development alone does not adequately prepare teachers for leadership roles and responsibilities.” (Hunzicker, 2012, p. 268). Outra questão central neste estudo é perceber como os professores aprendem a exercer a liderança. O estudo sugere que os professores líderes estão melhores preparados. Tal deve-se a uma combinação do trabalho desenvolvido ao longo da prática docente e das experiências de trabalho colaborativo (Hunzicker, 2012). É

importante esclarecer que os líderes informais são aqui apresentados como os professores que não desempenham cargos oficiais ou funções específicas para além da prática docente.

Este estudo descreve a liderança docente informal em três fases de desenvolvimento:

1. Emergente,
2. Em desenvolvimento,
3. Estabelecido;

Identificam-se ainda três pré-requisitos para a liderança docente: relações profissionais e com os pares, uma mentalidade centrada no aluno, e uma procura contínua de crescimento profissional (Hunzicker, 2011 cit. por Hunzicker, 2012, p. 269). Tendo em conta as três fases de desenvolvimento acima apresentadas, os professores do estudo demonstraram uma maior disposição para a liderança emergente, valorizando os alunos e dando primazia às suas necessidades e interesses, construindo relações profissionais com os seus pares procurando o crescimento profissional (Hunzicker, 2012).

Assumindo a liderança docente como a forma como os professores, individual ou coletivamente, influenciam os seus pares no sentido de melhorar as práticas educativas e o processo de ensino aprendizagem (York-Barr & Duke, 2004, pp. 287–288, cit. por Hunzicker, 2012, p. 269) e reconhecendo a importância das lideranças informais, este estudo apostou no *Teacher Leader Portfolio* - TPL, revelando a existência de três fatores principais que contribuem para o desenvolvimento da liderança docente (Hunzicker, 2012, pp. 275-280):

1. Exposição a práticas baseadas na investigação;
2. O aumento da autoeficácia do professor;
3. O trabalho para além da sala de aula.

Uma das evidências deste estudo foi que o desenvolvimento profissional projetado para melhorar a prática de ensino, a par do trabalho colaborativo desenvolvido na prática docente, permite o progresso dos professores em direção à liderança. Segundo a autora, contrariamente às conclusões de estudos semelhantes, a liderança focada no desenvolvimento profissional é apenas um “suporte periférico”. Por sua vez, o desenvolvimento profissional orientado para melhorar a prática de ensino e desenvolver competências de liderança de modo colaborativo, apoia os professores para a liderança de forma gradual, ao longo do tempo, acumulando experiência profissional e aumento da autoeficácia.

“Teachers in the study served beyond the classroom by supporting and sharing with colleagues, leading professional development, engaging in professional inquiry and participating in collaborative decision-making. For some teachers, participating in collaborative decision-making particularly deepened their insight about effective leadership. (Hunzicker, 2012, p. 283)

Poekert (2012) faz uma revisão da literatura dos conceitos de desenvolvimento profissional e liderança docente. Neste artigo, o autor analisa a ligação conceptual entre estes dois conceitos reforçando uma conexão óbvia entre a liderança dos professores e o seu desenvolvimento profissional: “Teacher leadership is essentially a form of job-embedded professional development.” (Poekert, 2012, p. 185). O autor destaca a ligação entre a liderança docente e o desenvolvimento profissional: “professional development leads to teacher leadership, which leads to further professional development for the teachers enacting leadership and their colleagues” (Poekert, 2012, p.169).

Também Fairman e Mackenzie (2012) apresentam os resultados de um estudo qualitativo desenvolvido em sete escolas do Maine (EUA). A partir destes sete estudos de caso os autores constroem um modelo conceptual baseado no quadro teórico de York Barr e Duke (2004) que expande as tradicionais concepções de liderança docente e descrevem a sua complexa natureza e dinâmica (Fairman & Mackenzie, 2012). Este modelo é alicerçado em nove esferas e suportado pelas narrativas dos professores (Fairman & Mackenzie, 2012, pp. 233-238):

- a) Os professores dedicam-se a aprender sobre a sua prática;
- b) Os professores experimentam e refletem;
- c) Os professores partilham ideias, formam e orientam os outros professores
- d) Os professores colaboram e refletem em conjunto sobre o trabalho coletivo;
- e) Os professores interagem em grupos e através de relações para “reculturar” a escola;
- f) Os professores questionam, defendem, constroem e capacitam a organização escolar;
- g) Os professores envolvem-se na melhoria da escola, na concentração de recursos e na liderança partilhada;
- h) Os professores colaboram com a comunidade escolar (e extraescolar), com os pais e com os alunos;
- i) Os professores partilham o seu trabalho fora da escola ou em organizações profissionais.

Estas narrativas, recolhidas durante o ano letivo de 2006/2007, ilustram os diversos contextos em que os professores iniciaram os esforços de melhoria nas suas escolas mas também a sua motivação, os desafios, os apoios e as consequências da sua atividade de liderança.

Este estudo identificou vários contextos para a emergência da liderança docente: “Across the nine spheres we identified, we found that teacher leadership emerged within many different contexts: individual and collective efforts; informal and formal actions; narrowly-focused and broader school-wide improvement efforts; a school climate of isolation and mistrust or one of collegiality, shared vision and trust” (Fairman & Mackenzie, 2012, p. 238). Outro contributo interessante desta pesquisa é a identificação de quem inicia e participa nas atividades de liderança, concluindo que os professores são os principais responsáveis por acender a chama da liderança docente nas escolas: “Across all seven cases in our two studies, we found that it was primarily teachers, not principals, who initiated leadership action in the nine spheres. Teachers initiated both informal and formal activity, as well as individual and collective efforts, to improve teaching and student learning.” (Fairman & Mackenzie, 2012, p. 240).

Entre as principais conclusões deste estudo destacamos o facto de os professores continuarem algo relutantes quanto a serem considerados como 'líderes', de não pretenderem assumir títulos formais de liderança e preferirem trabalhar através de canais informais para efetuar a mudança. Estas conclusões refletem o facto de apresentarem uma conceção de liderança tradicional, perpetuada pelos papéis formalmente designados e por responsabilidades específicas" (Fairman & Mackenzie, 2012).

Na mesma linha de investigação, Collinson (2012) apresenta os resultados de um estudo cujo objetivo foi explorar o conceito de "professor exemplar", ou, noutras palavras, identificar os bons exemplos que os professores podem partilhar com os outros para que eles possam aprender e melhorar suas práticas. Este estudo revela que estes “professores exemplares” trazem uma lufada de energia ao ensino e à educação revelando compromisso, curiosidade, abertura, forte ética profissional, espírito de colaboração e humildade (Collinson, 2012). Para a autora, os professores exemplares trazem ao ensino um compromisso com a própria educação e uma vontade de aprender, de descobrir; são curiosos, estão recetivos à novidade, esforçam-se no sentido de dar o seu melhor. Para além disso, estão recetivos a trabalhar de forma colaborativa e têm uma característica que autora considera muito rara - a

humildade (Collinson, 2012). A humildade, apontada como uma rara característica, é aqui entendida como a forma como os professores reconhecem que aprendem com todos e em cada experiência: “teachers recognise that they can learn from everyone and every experience, that taking risks and making mistakes can be a way to learn, that asking for help is necessary, and that integration and refinement of attitudes and skills is a lifelong process” (Collinson, 2012, p. 263).

Outra descoberta relevante deste estudo é que a sua sede de conhecimento e vontade de ajudar e apoiar os seus alunos leva os professores a serem professores exemplares (Collinson, 2012). É através deste desejo de conhecimento que emerge a inovação, também central no processo de liderança docente - “In their quest to learn how to help students learn, the teachers become innovators.” (Collinson, 2012, p. 264). Os professores exemplares desenvolvem o seu conhecimento, por um lado, ao elevar os níveis de qualidade das suas escolas e, por outro ao observarem e aprenderem na interação com os seus alunos e com os respetivos pais e encarregados de educação. Em conclusão, estes professores não aspiram a posições ou a serem reconhecidos, primeiro eles querem aprender para ajudar os seus alunos, querem também desenvolver o seu profissionalismo e, desta forma, eles transformam-se em professores e líderes exemplares e, como líderes, os professores descobriram que têm ainda muito a aprender e que a liderança oferece novas possibilidades para a aprendizagem (Collinson, 2012).

Na linha dos estudos anteriores, Margolis (2012) analisa um modelo emergente para promover a transformação na sala de aula no âmbito dos esforços de desenvolvimento profissional sistémico. O modelo intitulado *hybrid teacher leader* (HTL), dada a natureza da sua posição emergente, encerra diversas posições e desempenha vários papéis dentro da organização escolar interagindo com vários subgrupos. Um dos principais contributos desta investigação é que não basta conjugar as identidades de professor e de líder, elas têm de ser combinadas na proporção certa, como numa receita delicada e cuidada ao longo de todo o processo (Margolis, 2012). Desta forma, cada papel de professor e, ao mesmo tempo, cada papel de líder deve ser considerado cautelosamente, os ingredientes devem, para além de estar nas proporções certas, ser cuidadosamente envolvidos e acompanhados (Margolis, 2012) como numa receita delicada. Não obstante, os professores líderes não podem continuar a serem vistos como simples veiculadores de desenvolvimento profissional para os outros, mas também como destinatários (Baecher, 2012).

Stevenson (2012) apresenta os resultados de um estudo de avaliação do trabalho dos representantes de Aprendizagem de um sindicato de professores (de grande dimensão) e desvenda "uma maneira nova e mais fecunda de considerar a liderança professor" (Stevenson, 2012, p. 346). Uma das principais conclusões deste trabalho de investigação é o surgimento de uma definição de liderança docente que emerge da prática do sindicato e que se afasta dos papéis tradicionais de liderança. O autor destaca três aspetos distintivos deste tipo de liderança (Stevenson, 2012, p. 358):

1. "É uma liderança coletiva e democrática";
2. "É uma liderança para além da escola";
3. "É uma liderança intelectual".

Este tipo de liderança pode fornecer as ferramentas para uma genuína possibilidade de transformação. No entanto, precisa de ser estimulado, a fim de alcançar um "verdadeiro" novo profissionalismo" (Stevenson, 2012).

Estas conclusões corroboram o trabalho de Dimmock (2005) que identifica como valores centrais da liderança na educação o enfoque na aprendizagem, a inovação, a aprendizagem ao longo das diferentes fases da vida, a educação universal e acessível a todos, um serviço orientado para as necessidades da comunidade, justiça e equidade e o desenvolvimento da pessoa como um todo. No que concerne às competências de liderança este autor identifica os seguintes grupos de competências alicerçadas nos valores educacionais e no conhecimento profissional: pessoais, comunicação e influência e organizacionais e técnicas (Dimmock, 2005, p. 18). Estas vão ao encontro das seguintes características apontadas como essenciais para ser um bom líder (Dimmock, 2005; Dimmock & Walker, 2005) adaptabilidade, responsabilidade na tomada de decisões na escola, coragem, convicção, confiança em si mesmo, resiliência, colaboração com os pares e integridade.

Dos vários estudos e dos contributos dos vários autores apresentados emergem pontos comuns como a estreita ligação entre o desenvolvimento profissional dos professores e a liderança docente, o importante papel da liderança docente informal e o trabalho colaborativo enquanto potenciador da inovação e da mudança nas escolas. De seguida dedicaremos a nossa atenção a explorar o papel das culturas colaborativas enquanto potenciadoras da liderança docente.

1.1.1. Fatores potenciadores da liderança docente: culturas curriculares e colaborativas

Compreendendo que a análise das culturas curriculares depende da forma como as pessoas se relacionam nos diferentes níveis da realidade educativa, desde da sala de aula à gestão, defendemos que a escola, para alcançar a tão almejada melhoria, deve trabalhar em torno de objetivos partilhados e construídos coletivamente, responsabilizando os diferentes intervenientes no sucesso da instituição, correndo riscos, mas buscando sempre o aperfeiçoamento das condições e dos processos de ensino-aprendizagem, ou seja, enquanto líderes no processo de ensino-aprendizagem trabalhando colaborativamente.

O estudo das culturas no espaço escolar é ainda incipiente, não existindo muitos estudos ou reflexões sobre o tema (Lima, 2002, p. 15). Por seu turno, Morgado e Pacheco (2010) alertam-nos para esta questão ao referirem a escassez de bibliografia sobre culturas curriculares e a necessidade de recorrermos aos contributos das diferentes áreas de conhecimento, como a filosofia, a antropologia, a educação, a sociologia das organizações, entre outras, para a compreensão deste fenómeno.

Apresentamos, de forma breve, os contributos dos principais autores para a discussão deste tema. Hargreaves (1998) e Fullan e Hargreaves (2000) refletem sobre a cultura dos professores, enfatizando os binómios individualismo e individualidade, colaboração e colegialidade e a balcanização do ensino. Em primeiro lugar, destacámos a crescente cultura do individualismo que se tem enraizado na cultura profissional docente que se distingue da individualidade, dos traços de personalidade, mais ou menos estáveis, que definem e caracterizam cada um de nós pessoal e profissionalmente. Para fazer frente a esta tendência individualista assistimos a alguns esforços colaborativos. As culturas de colaboração permitem e são alimentadas por um ambiente de trabalho marcado por uma maior satisfação e produtividade (Fullan & Hargreaves, 2000). Estas culturas podem assumir diferentes níveis de colaboração, desde a colaboração espontânea e efetiva até à colaboração programada, colegial e balcanizada. Enquanto em algumas escolas (escassas) assistimos a uma colaboração global e efetiva, noutras escolas os professores “agregam sua lealdade e sua identidade” a determinados grupos de colegas (Fullan & Hargreaves, 2000, p. 71) colaborando em grupos mais restritos. Este tipo de cultura balcanizada é alimentada pela departamentalização das escolas e agrupamentos e pode conduzir a um isolamento dos grupos e condenar uma colaboração efetiva na escola. Outro tipo de colaboração destacada pelos autores é a colaboração programada, a

colegialidade, que resulta de uma intervenção direta ou indireta das lideranças formais para fazer face à imprevisibilidade que normalmente tange as culturas colaborativas: “A imprevisibilidade das culturas colaborativas pode também levar os administradores a buscarem formas de colegiados que eles possam controlar, regular ou conjugar” (Fullan & Hargreaves, 2000, p. 77). Independentemente dos níveis de cooperação, as diferentes culturas apresentadas apresentam um elevado nível de complexidade, implicam tempo (Fullan & Hargreaves, 2000), devem ser analisadas cautelosamente pois uma cultura colaborativa implica uma real colaboração e não uma encenação colaborativa.

Lima (2002) reflete sobre as culturas profissionais associadas aos professores reforçando que iremos encontrar os aspetos mais relevantes para a análise desta problemática nas coletividades e nas interações pessoais e entre grupos.

Para Oliveira (2009) qualquer aspeto da cultura curricular deverá ter em conta todos os aspetos do desenvolvimento curricular desde das atividades administrativas e de gestão, às atividades pedagógicas, assim como os diferentes atores: professores, alunos, pais. Morgado e Pacheco (2010, p.10) defendem uma noção de cultura curricular que “ultrapassa as noções de cultura ligadas à escola” e “indissociável da noção de educação”.

Dos vários contributos apresentados sublinhamos a multiplicidade de aspetos que caracterizam as culturas curriculares e a forma como estes influenciam os diferentes aspetos da vida na escola e as interações estabelecidas entre os diferentes atores.

Partindo duma visão de currículo como “ (...) construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas.” (Pacheco, 1995, p. 19), e assumindo que “não existe uma perspetiva única que explique totalmente a realidade curricular”, pois falamos de uma “prática que produz linguagens contraditórias, resultantes de várias forças de influência” (Pacheco, 2004, p. 4), as culturas curriculares são vistas como o conjunto de referências que influenciam a ação dos diferentes atores educativos e que se refletem nos diferentes aspetos da vida na escola. Estas referências resultam da confluência da cultura vigente, das experiências passadas e da interiorização das normas e regras naturalizadas pelos atores, em especial pelos professores.

Aproximamo-nos da visão de Morgado e Pacheco (2010, p. 51) que defendem que a cultura assume um lugar central na mediação entre o passado e o presente permitindo idealizar

e construindo o futuro, com a óbvia interação entre contexto, professores, conhecimento e aluno a que os autores designaram por “pilares centrais da cultura curricular”. Os mesmos autores fazem a distinção entre quatro tipos de cultura curricular: a cultura curricular prescritiva; a cultura curricular contextualizada; a cultura curricular normativista e a cultura curricular projetual, estando a primeira localizada num eixo de maior controlo e a última num eixo de maior liberdade e responsabilização dos atores:

- **Cultura Curricular prescritiva** – o currículo resulta de uma construção que obedece a uma racionalidade técnica e existe uma centralização das decisões na administração central.
- **Cultura curricular contextualizada** - as práticas curriculares centram-se em referenciais concretos a partir do centro, trata-se de uma cultura curricular construída a partir de uma autonomia situada.
- **Cultura curricular normativista** – neste tipo de cultura assistimos a uma prevalência de uma perspectiva normativa, de uma descentralização ao nível do discurso mas, no entanto, centralizada ao nível das práticas.
- **Cultura curricular projetual** – neste tipo de cultura destacamos o papel preponderante dos territórios locais. Este tipo de colaboração implica uma maior responsabilização dos atores, estando perante uma autonomia construída.

Esta perspetiva é corroborada por Oliveira (2009, p. 23) quando afirma que “Qualquer definição de cultura curricular abrangerá todos os aspetos do desenvolvimento curricular, desde as decisões mais políticas e administrativas até às decisões de natureza pedagógica, incluindo-se decisões ao nível da escola, bem como o papel dos diversos atores, com relevo para os professores, alunos e pais”. A mesma autora (2009) apresenta-nos quatro componentes da cultura curricular:

- Cultura académica (currículo, programas, disciplinas escolares);
- Cultura institucional/organizacional (natureza organizacional da escola, a escola como organização social capaz de produzir uma cultura própria);
- Cultura docente (crenças, valores, conceções, práticas, desenvolvimento profissional);
- Experiencial (Alunos - campo experiencial dos atores, individualidade e subjetividade).

A existência destas diferentes culturas leva a que seja, na opinião da autora, mais correto falarmos de culturas curriculares e não de cultura curricular.

Por seu turno, Christopher Day (2004) na obra “A Paixão pelo Ensino” discute o papel das culturas de escola que, não sendo sinónimas das culturas curriculares, nos ajudam a refletir sobre esta problemática. Para o autor, a cultura “relaciona-se com a forma como as pessoas são quando estão com os outros na sala de aula, no departamento ou na escola”, representando a forma como os “valores, crenças, os preconceitos e o comportamento ocorrem dentro dos microprocessos políticos da vida da escola” (Day, 2004, p. 191).

A cultura de escola, muitas vezes descrita como o clima ou *ethos* da organização, constitui um elemento central na aprendizagem dos alunos mas também no desenvolvimento profissional dos professores.

Dentro da cultura das escolas, Day destaca a colegialidade aqui vista como as “compreensões emocionais de todos os membros das suas próprias motivações, dos seus propósitos, dos seus comprometimentos e das suas identidades, assim como das dos seus colegas” (Day, 2004, p. 193), as redes de aprendizagem como potenciadoras do trabalho colaborativo; a liderança dos professores como facilitadora do desenvolvimento profissional e uma inevitável paixão pela mudança, como fatores facilitadores da tão almejada melhoria da Escola.

Avançando para a colaboração na escola há uma premissa que devemos considerar, que é o facto de a colaboração não se manifestar e desenvolver de forma homogénea, ela desenvolve-se de forma diferenciada de escola para escola. Tradicionalmente em Portugal, especialmente no meio rural, prevaleceram exemplos de colaboração que permitiam às pessoas subsistir face às adversidades. Destaquemos, a título de exemplo, os fornos ou os tanques comunitários, partilhados por aldeias inteiras. Porém, fruto das mudanças sociais, culturais, demográficas, económicas e políticas, estas formas de estar e viver coletivo foram influenciadas pela massificação da cultura e da sociedade, sendo substituídas por outras mais individualistas e que marcam atualmente os vários aspetos da vida em sociedade.

A escola acompanhou esta tendência e o outrora trabalho coletivo tem sido entendido de diferentes modos. Fullan e Hargreaves (2000) fazem a distinção entre uma cultura individualista e uma cultura colaborativa, aproximando-se dos conceitos «culturas travadas e culturas em movimento» de Rosenholtz (1989). Hargreaves (1998) afirma que as culturas colaborativas

devem obedecer a alguns pressupostos: ser espontâneas, voluntárias e serem orientadas para o desenvolvimento. De igual modo, não nos podemos esquecer que a colaboração, apesar de poder implicar um certo grau de estruturação e planificação não é realizada apenas de hora marcada, difundindo-se no tempo e no espaço e implicando uma forte margem de incerteza e imprevisibilidade.

As culturas colaborativas implicam partilha, trabalho em rede, partilha de valores comuns, opondo-se aos valores mais individualistas. Fullan e Hargreaves (2000, pp. 57-58) alertam-nos para a necessidade de “«derrubarmos as paredes do individualismo» nas nossas escolas, caso queiramos a ocorrência de mudanças duradouras e bem sucedidas”. O individualismo é aqui apresentado não como uma atitude exclusiva dos professores, mas como um fenómeno mais complexo que resulta das condições do trabalho dos professores, das tradições, da interação entre os diferentes sujeitos. Porém, há um contributo muito importante dos autores que destacámos, que é distinção entre o individualismo, enquanto atitude e forma de (não) nos relacionarmos e a individualidade de cada um, as suas idiossincrasias, a sua identidade. Nesse sentido, não se deve erradicar o individualismo aniquilando a individualidade.

Face aos malogros do individualismo que teimam em perpetuar na nossa sociedade, emergem, ainda que envergonhada, algumas culturas de colaboração que, como já referimos se manifestam e desenvolvem de forma distinta de escola para escola mas que “respeitam, comemoram e também fazem concessões aos professores como pessoas” (Fullan & Hargreaves, 2000, p. 67), cumprindo esta dimensão da salvaguarda da individualidade.

As culturas colaborativas “criam-se e mantêm-se num ambiente de trabalho de maior produtividade e satisfação” (Fullan & Hargreaves, 2000, p. 68), contribuindo para um clima escolar positivo, apresentando porém diferentes níveis de colaboração. Hargreaves (1998) e Fullan e Hargreaves (2000) apresentam-nos diferentes tipos de culturas colaborativas:

- A balcanização - culturas de escola compostas por grupos separados, *e.g.*: os professores de Português - pode levar a uma comunicação insuficiente, grupos isolados e a uma divergência de caminhos.
- Colaboração Confortável ou limitada - não atinge em profundidade as situações, situação mais confortável, mais superficial da partilha....
- Ação colegiada programada – As culturas cooperativas não são atrativas pois são lentas, “de difícil perceção”, “têm consequências imprevisíveis”, reforçam valores e dinâmicas

que poderão ser poucos interessantes numa ótica mais gestonária (Fullan & Hargreaves, 2000, p.76). Face a estas incertezas surge a ação colegial programada que, por um lado pode trazer vantagens numa fase inicial do trabalho mas podem incorrer numa “imposição administrativa”. (Fullan & Hargreaves, 2000, pp.77-78).

Por último, os autores deixam-nos duas considerações fundamentais, a primeira é que a simples existência de colaboração não deve ser confundida com a existência de uma cultura de colaboração e a outra é que numa escola com uma forte cultura colaborativa “todos os professores são líderes” e que se esta se enraizar como o individualismo se enraizou “podemos dizer que as escolas não mais necessitarão de diretores, da forma como hoje os conhecemos” (Fullan & Hargreaves, 2000, pp. 70-71)

Posto isto, a colaboração não é o elixir milagroso que vai curar todas as maleitas de uma escola com claros sinais de debilidade. Sem dúvida um sistema colaborativo traz vários benefícios à escola e aos seus intervenientes, mas também acarreta os seus problemas e riscos. Fullan e Hargreaves na obra “A escola como organização aprendente” lembram-nos que: “Não existe nada automaticamente bom acerca de um sistema de parceria. As pessoas podem cooperar para realizar coisas boas ou más, ou para nada produzir. As pessoas podem ver-se como colaboradoras pela colaboração em si” (Fullan & Hargreaves, 2000, p. 22). Neste caso estaríamos perante aquilo que os autores designam por um “colegiado arquitetado” que pode afastar os professores de atividades fulcrais para os alunos, funcionar como um bloqueio à inovação e procura de soluções criativas. Um sistema de coletividade imposto ou arquitetado, “ao invés de evoluir como uma maneira valiosa de trabalho, pode, eventualmente ser imposto como um sistema inflexível ” (Fullan & Hargreaves, 2000, p. 23).

Reiterando a visão de Fullan e Hargreaves (2000, p. 81) que enunciam que as culturas de colaboração são sofisticadas; implicam tempo e um processo complexo; necessitam de um “sólido desenvolvimento individual”; devem velar pela individualidade de cada um na “compulsão eliminar o individualismo”; e devem envolver todos os atores educativos, defendemos que é vital que se trabalhem e cultivem verdadeiras culturas colaborativas na escola para que, como se de uma semente de tratasse, a melhoria e o sucesso da escola possam crescer e florescer, reforçando a liderança dos professores. Para tal, é necessário que professores, alunos, funcionários, direção, famílias e comunidade reúnam sinergias, troquem

experiências e estejam dispostos a reconhecer e valorizar a liderança docente e as culturas curriculares.

1.2. A voz dos alunos: importância e implicações

“A criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração.”

(Convenção sobre os Direitos da Criança)

As crianças são especiais! Especiais de uma forma complexa e difícil de explicar (Greig & Taylor, 2004, pp. 2-3), por um lado, porque são essenciais para a sobrevivência da espécie humana, por outro, porque são uma espécie de «enigma»: “we don’t understand so many things about them and they therefore puzzle us” (*idem, ibidem*). Ao longo da história, as crianças têm sido exaltadas umas vezes, ignoradas outras, mas na história recente da humanidade as vozes em torno dos direitos das crianças têm-se unido, reforçando a necessidade de assegurar os seus direitos: “Whether children are brought into the world by accident or design, once born they have certain rights which are upheld by law” (Greig & Taylor, 2004, p.3)

O excerto apresentado na introdução deste capítulo, e retirado da Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada pelo Estado Português em 1990, reforça a importância de escutar as crianças sobre os aspetos que lhes dizem respeito e criar as oportunidades para que a sua voz tenha eco nas práticas, nomeadamente nas práticas educativas. Este direito é lavrado nos artigos 12 e 13 da Convenção que reiteram a importância da auscultação da criança nos processos que lhes dizem respeito e na consagração do direito de expressão do todo o ser humano, independentemente da idade, género ou etnia.

A infância foi construída ao longo da história tendo por base uma “exclusão das crianças de esferas sociais de influência” (Sarmiento, Soares & Tomás, 2007, p. 184). Esta realidade perpassou também para a área de investigação, nomeadamente na esfera educativa, onde ainda escasseiam os estudos que dão voz e espaço a uma das principais partes interessadas: os alunos.

O aluno era tradicionalmente aquele que seguia as pisadas do professor, o que recebia os ensinamentos numa vertente artística, o que durante a Idade Média só era acessível aos estudantes das universidades ou faculdades, realidade que viria a estender-se a todos os níveis de ensino a partir do séc. XIX e que se reafirmou no séc. XX (Gimeno, 2003, p. 119). Na

verdade, como nos lembra Gimeno (2003, p. 119), “Atualmente ser-se menor de idade, implica ser-se aluno”, reforçando a associação do papel de ser escolarizado à infância e boa parte da juventude (e.g.: os atuais 12 anos de escolaridade obrigatória em Portugal). Porém, a condição de aluno implica ouvir mas, muitas vezes, não ser ouvido (Oliveira, 2011).

Estamos tão habituados à figura do aluno na nossa sociedade que “não questionamos o que verdadeiramente pressupõe essa condição social específica que é, ao mesmo tempo, contingente e transitória” (Gimeno, 2003, p. 13). Encaramos com normalidade a presença das crianças e adolescentes nas nossas escolas entre os 3 e os 17/18 anos, mas em cada escola, em cada sala, ou grupo de alunos assistimos a uma crescente uniformização dos meios e métodos de ensino, que não respeita a crescente heterogeneidade dos alunos.

Conceitos como «aluno», «criança» ou a própria «infância» são, em geral, “invenções dos adultos, categorias que produzimos através dos discursos que se relacionam com as práticas de estar, conviver e tratar desses seres peculiares” (Gimeno, 2003, p. 13). À volta destes conceitos, em especial o de aluno, formou-se toda uma “ordem social” na qual são desempenhados papéis diferenciados pelos diferentes atores sociais. Ser aluno é, desta forma, uma “forma social por antonomásia de ser *menor* ou de viver a *infância* ou *adolescência*”, que acumula o duplo peso de ser aluno e de ser escolarizado (Gimeno, 2003, p. 22).

Atendendo ao facto de a criança passar uma parte significativa dos seus dias em instituições educativas, devemos questionar-nos continuamente sobre as implicações que este facto acarreta na vida e na formação das nossas crianças:

“A escolarização tornou-se um passo tão natural em termos de paisagem social, e nas formas de vida que a compõe, que parece até anormal pensar-se num mundo que não funcione deste modo. Passar algum tempo nas escolas é, então, um rito natural na vida dos indivíduos, cujas finalidades são aparentemente óbvias, ocupando, deste modo, a vivência escolar um lugar central na experiência dos indivíduos, tendo-se convertido num modelo de referência que interiorizámos, que projetamos e valorizamos quando nos apercebemos da sua importância.”

(Gimeno, 2003, p. 120)

Atendendo a que todos habitámos um determinado espaço físico e temporal e cujas fronteiras poderão, em diferentes momentos, ser mais ou menos definidas (Santos, 1994, Gimeno, 2003), revela-se de especial importância compreender como é que as crianças vivem este espaço-tempo e como é que os adultos as veem e se relacionam com elas. Boaventura Santos fala-nos de vários “espaços-tempo” marcados por fronteiras ténues, por campos que se cruzam e que mutuamente se influenciam (1994, p. 246-98). Um desses espaços-tempo é o

“espaço-tempo” escolar que não se resume apenas ao tempo passado na escola e dedicado às atividades letivas mas que “se prolonga no tempo despendido fora da escola” (Gimeno, 2003, p.181), como se de uma profissão ou ofício se tratasse.

Perrenoud (1995) coloca a questão: Podemos falar de um «ofício de aluno»? E na resposta a esta questão apresenta-nos o «ofício de aluno» como um conceito integrador que agrega as relações entre a família e a escola, as pedagogias, o currículo (visível e oculto), as atividades na sala de aula e a transposição didática. Porém, não podemos descurar que o trabalho escolar não é um trabalho como os outros, não tem efeitos visíveis, não se coisifica num objeto, numa coisa palpável e visível, outrossim, reflete-se num conjunto alargado e complexo de práticas e interações entre os diferentes agentes educativos e a própria sociedade.

A escola desempenha também um importante papel de socialização na vida das crianças (Berns, 1997) ao possibilitar uma série de experiências de cariz intelectual e social, através das quais a criança desenvolverá competências, conhecimentos, interesses e atitudes que as definem como pessoas e que moldam as suas competências para mais tarde desempenhar papéis de adultos.

1.2.1. A auscultação da voz dos alunos

O Estatuto do Aluno (Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro) no seu artigo 7.º, ponto 1, alínea o) (direitos do aluno) define que o aluno tem direito a “Apresentar críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola e ser ouvido pelos professores, diretores de turma e órgãos de administração e gestão da escola em todos os assuntos que justificadamente forem do seu interesse”. Porém, assiste-se a uma contradição entre o papel do aluno celebrado na lei e a atenção que lhe é dada na prática, nomeadamente ao nível das decisões curriculares ao nível da escola e, muitas vezes, da sala de aula”, remetendo a sua participação para clubes e associação de estudantes (Teixeira, 2010, p. 42). Como nos relembra Vilarinho (2002, p. 1):

“Se é um facto que, nas sociedades modernas, as políticas de saúde, educação e proteção social têm melhorado significativamente a concretização dos direitos das crianças de provisão e proteção, também é uma evidência empírica uma maior fragilidade normativa relativa aos direitos de participação e uma grande resistência dos adultos no que respeita a esta dimensão”.

Amado (2007) defende que ouvir a voz do aluno é atualmente uma questão fundamental quer ao nível das práticas educativas, quer ao nível do processo de ensino-aprendizagem e da gestão das organizações educativas, representando uma exponenciação da democraticidade da escola. Seguindo a perspectiva de Perrenoud (1995, p. 112), encaramos, neste prisma, a criança enquanto ator que “intervém *seletivamente e ativamente* na comunicação” e cujo contributo merece especial atenção e dedicação pela sua riqueza e complexidade. Esta linha de ideias é partilhada por Soares (2005, p. 17) que defende o respeito e dos direitos da criança no processo de investigação:

“Privilegiar uma intervenção social com crianças baseada nos seus direitos permite, assim acentuar uma imagem social da criança enquanto sujeito de direitos e com acção social, decorrendo daqui a exigência de reservar espaços sociais de participação infantil. Para além de mais, permite pensar na intervenção e investigação social com crianças de uma forma holística, onde se reconhece a equidade e interdependência dos direitos que lhes estão consagrados.”

Day (2004) dedica o segundo capítulo da obra “A paixão pelo ensino” aos “propósitos morais: o cuidado, a coragem e a voz dos alunos”. Debruçando-nos sobre este último elemento “a voz dos alunos”, a parte final do capítulo centra-se “no que os alunos e ex-alunos dizem acerca dos professores, da aprendizagem e da educação” (Day, 2004, p. 64). Nas palavras do autor “com base em vários estudos torna-se claro que os alunos são muito competentes para entender as atitudes, as intenções e o comportamento dos professores de uma forma adequada” (Day, 2004, pp. 64-5) e por esse motivo devemos dedicar algum tempo a ouvi-los.

Embora vários autores já tenham dedicado a sua atenção ao estudo das perceções dos alunos, ao escutar e dar voz aos alunos (Mitra, 2004; Rudduck & Flutter, 2007; Soares, 2005; Amado, 2007; Flutter & Rudduck, 2004; Santos, 2007; Rudduck & McIntyre, 2007; Teixeira & Flores, 2010; Teixeira, 2010; Pires, 2013) esta área carece ainda de aprofundamento, nomeadamente na forma como os alunos entendem as dinâmicas da escola, o trabalho dos professores e o exercício da liderança.

No panorama internacional destacamos os trabalhos de Alderson e Alderson e Morrow, que têm enfatizado a salvaguarda dos direitos das crianças na investigação social, nomeadamente o direito à participação e as questões éticas a ela associada (Alderson, 1995; Alderson & Morrow, 2011).

Fletcher (2003, 2004 e 2005) assume o envolvimento efetivo dos alunos como uma forma de comprometimento no processo educativo: “Meaningful Student Involvement is the process of engaging students in every facet of the educational process for the purpose of strengthening their commitment to education, community and democracy” (Fletcher, 2004), apresentando vários guias para o envolvimento significativo dos alunos na mudança da escola, partilhando importantes recursos para pautar a investigação com alunos e a escuta ativa dos mesmos.

Flutter e Ruduck (2004) defendem o papel da consulta dos alunos como chave para melhorar o ensino e a aprendizagem. Quando as políticas e medidas governamentais falham o segredo está em voltar ao cerne da questão, à sala de aula, é lá que iremos encontrar as respostas para melhorar e mudar a escola: “to find new directions for improving schools we must take as our starting point the class room itself and explore teaching and learning through the eyes of those most closely involved – teachers and young learners.” (Flutter & Ruduck, 2004, p. 2). A resposta para a melhoria da escola encontra-se, portanto, no cenário privilegiado da ação educativa – a sala de aula -, e na voz dos seus atores, nomeadamente os alunos.

As autoras reforçam a importância de consultarmos a opinião dos alunos, mas sobretudo, de possibilitarmos a sua participação ativa nos assuntos que lhe dizem respeito. Quando falamos na consulta da opinião dos alunos devemos ter em conta que os alunos podem dar importantes contributos para a discussão sobre a escola (Flutter & Ruduck, 2004). Esta perspetiva emana de uma perspetiva mais ampla, que implica um envolvimento ativo e direto nos assuntos da escola por parte dos alunos, reforçando a democracia e a cidadania desde a infância (*idem, ibidem*). Flutter e Ruduck (2004) apontam os vários benefícios da participação dos alunos para os diferentes atores: alunos, professores e também para a escola. Em primeiro lugar, os alunos ao envolverem-se na discussão sobre o ensino e a aprendizagem ficam a compreendê-lo, alcançando a sua seriedade e complexidade, desenvolvendo as suas estruturas cognitivas, a sua autoestima e confiança e também dominando o discurso da escola (Flutter & Ruduck, 2004, p. 21). Em segundo lugar, os professores, ao obterem *feedback* dos alunos, podem melhorar as suas práticas, melhorar a qualidade da sua relação com os alunos, identificar possíveis entraves à aprendizagem dos alunos e potenciar o surgimento de ideias e projetos (*idem, ibidem*). Por último, a escola fica também a granjear de novas ideias e pistas para a mudança e melhoria, obtendo dados importantes para a sua autoavaliação e

estabelecendo uma cultura de participação e cidadania que encoraja os seus membros sentirem-se válidos e respeitados numa comunidade colaborativa (*idem, ibidem*).

Subscrevemos também o contributo do trabalho de Ruduck e Flutter (2007), que alertam para a necessidade de modificarmos as nossas perceções sobre os alunos e de repensarmos vários aspetos da escolarização, entre os quais, a forma como vemos os alunos e avaliamos as suas capacidades; e a organização, relações e práticas escolares para analisarmos o que os alunos são capazes de fazer. Neste sentido, devemos ter em séria consideração o que os alunos nos podem dizer sobre a sua experiência, as suas dificuldades, gostos e interesses. De igual modo, devem ser criadas estruturas que permitam aos alunos participar na tomada das decisões que mais os afetam (Ruduck & Flutter, 2007, p. 18).

Em Portugal são ainda poucos os estudos que dedicam a sua atenção à voz dos alunos. Destacamos os trabalhos recentes de Pires (2013) que investigou a transformação das práticas de uma instituição de educação de infância, potenciada através da formação em contexto de trabalho enquanto estratégia privilegiada de desenvolvimento profissional. Assumindo uma perspetiva ecológica, assente na pedagogia da infância, que valora a voz da criança e a sua competência participativa, a autora destaca a reconceptualização da imagem da criança como elemento-chave no direito à participação e na mudança da ação das educadoras.

O trabalho apresentado por Machado (2012, p. 124) reflete a “partilha e o envolvimento de todos, bem como a sua importância para a formação e participação dos jovens na escola”. Dar voz aos alunos é imprescindível para o convívio na diversidade. Só assim é possível preparar para uma cidadania, ativa, crítica e reflexiva, proporcionando aos jovens não só momentos para serem ouvidos, mas também favorecendo e otimizando a sua participação nas transformações pessoais e sociais onde estão diretamente envolvidos, bem como os seus pares. Assim, estamos perante uma escola verdadeiramente democrática (Machado, 2012).

Na mesma linha, Oliveira (2011, p. 31) defende que a voz dos alunos pressupõe a “participação ativa, permanente e global de todos os discentes com vista ao melhoramento contínuo dos estabelecimentos escolares”, o que implica mudanças profundas na vida das escolas.

Em 2011, Costa enfatiza também a voz dos alunos e o seu contributo para uma melhor compreensão das escolas do 1.º CEB no que concerne às atividades de enriquecimento

curricular (AEC). Este estudo, suportado teoricamente pelo movimento da voz dos alunos, pretendeu conhecer a opinião das crianças acerca dos espaços e atores espaço da escola, analisando as suas produções escritas e iconográficas. No que concerne ao trabalho dos professores, os participantes do estudo agrupam-nos em duas categorias antagónicas – bons e maus -, reforçam também a preferência pela realização de trabalhos em grupo ou em pares; valorizam a componente lúdica das AEC e fazem sugestões de mudança ao nível do espaço físico e da gestão do tempo.

Teixeira e Flores (2010) e Teixeira (2010) abordam as perceções e experiências da escola, assim como as expectativas futuras dos alunos do ensino secundário. Os dados recolhidos pelas investigadoras sugerem que a maioria dos alunos “vê a escola como um local de descoberta e crescimento (intelectual e pessoal), como um agente de socialização e como uma "rampa de lançamento" para o futuro” (Teixeira & Flores, 2010), sendo ainda de destacar a influência de vários fatores como pressões externas e a saídas profissionais, experiências negativas e positivas (nomeadamente com professores), mudanças a nível de escola e conseqüente readaptação a novas realidades no modo como os estudantes olham para o lugar da escola na sua formação e desenvolvimento.

Santos (2007) focou o seu trabalho na análise dos processos de liderança e desenvolvimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A autora destaca a importância de escutar e dar voz aos diferentes atores e de despertar o interesse “pela exploração da liderança escolar em articulação com o processo de desenvolvimento do currículo e com a formação de comunidades de aprendizagem nas escolas” (Santos, 2007, p. 193). Também Amado (2007) destaca a importância de escutarmos os alunos, assumindo-o como um desafio mas também como um potencial de transformação e mudança. Advogando o direito a ser escutado como um direito fundamental da pessoa, o autor analisa as diferentes aceções da escuta, por um lado, ter alguém para nos escutar mas, por outro, ter voz na tomada de decisões (Amado, 2007; Flutter & Ruduck, 2004; Ruduck & Flutter, 2007). Por seu turno, Soares (2006) estudou a importância de “dar voz às crianças na interpretação dos seus mundos sociais e culturais” (Soares, 2006, p.26), enfatizando os principais pressupostos teóricos e éticos que fundamentam a investigação na qual os alunos têm uma voz ativa.

Independentemente das razões pelas quais pretendemos auscultar os alunos e cientes de que as crianças são seres complexos num mundo complexo (Greig & Taylor, 2004), devemos

garantir que estas têm um papel ativo e uma voz nas instituições educativas para que possam assegurar os seus direitos de participação e representação.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

Neste capítulo damos conta das opções metodológicas desta investigação. Partindo da caracterização geral do projeto TEL – *Teachers Exercising Leadership*, no qual este trabalho se insere, num primeiro momento, iremos apresentar o seu enquadramento metodológico, identificando os seus objetivos, princípios e fases de investigação. Num segundo momento, procederemos à apresentação da natureza do estudo, da problemática da investigação e dos seus objetivos. Após explicar o *design* de investigação, as diferentes de fases de trabalho e as técnicas de recolha e tratamento de informação utilizados, avançaremos para a caracterização dos participantes. Por último, abordaremos algumas das questões éticas que nortearam este estudo.

2.1. O contexto do estudo

A temática deste trabalho centra-se na forma como os alunos do Ensino Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º CEB entendem a liderança dos professores. Este estudo inscreve-se num projeto mais vasto com a duração de três – Projeto TEL – *Teachers Exercising Leadership* (PTDC/CPE-CED/112164/2009), cujos objetivos são: i) compreender o contexto social, cultural e político mais vasto em que o trabalho dos professores se inscreve, sobretudo em termos de desafios e oportunidades; ii) analisar a cultura organizacional e profissional das escolas em que os professores trabalham; iii) compreender o modo como os professores constroem o seu profissionalismo; iv) desenvolver estratégias no sentido de potenciar a liderança dos professores nas escolas.

Os pressupostos deste projeto são:

- i) Os professores são elementos-chave no processo de mudança;
- ii) As escolas são comunidades de aprendizagem em que a liderança (distribuída) pode ser reforçada;
- iii) As escolas como comunidades de aprendizagem são mais suscetíveis de permitir que as crianças aprendam, se tornem cidadãos capazes e ativos;

- iv) A reforma dos sistemas de ensino será mais bem-sucedida se o profissionalismo do professor incluir a liderança de processos de inovação e melhoria na prática.

Tendo em conta os objetivos do projeto e os seus pressupostos foi criado um *design* de investigação misto que concilia métodos de natureza qualitativa e quantitativa que decorreu ao longo de três fases de recolha de dados¹ através de inquérito por questionário junto de professores (n=2702), entrevistas a diretores de escolas (n=11); *focus groups* com professores (n=99) e com alunos (n=108). O projeto inclui a realização de cinco oficinas de formação em cinco escolas no sentido de desenvolver e potenciar a liderança e o profissionalismo docente.

Esta dissertação inscreve-se na segunda fase do projeto de investigação e centra-se na análise da voz dos alunos do Pré-Escolar e do Ensino Básico que participaram nos *focus groups*.

2.2. Natureza do Estudo e problemática da investigação

2.2.1. Questão de investigação

Com este trabalho pretendemos dar voz aos alunos e conhecer as suas experiências e vivências sobre a escola e sobre o modo como veem os professores e a sua liderança através de uma abordagem compreensiva da realidade. Trata-se de um estudo que, como vimos, se inscreve num projeto de investigação mais vasto que está a ser realizado a nível nacional. No âmbito desta dissertação, pretendemos responder às seguintes questões de investigação:

- Quais são as perceções dos alunos sobre a liderança docente?
- Como veem os alunos os professores líderes?
- Que perceções têm sobre a tomada de decisão e o grau de influência dos diferentes atores na escola?

¹ Para uma descrição mais exaustiva das várias fases do projeto de investigação, veja-se Flores (2013 [3]); Flores *et. al* (2013 [1]) - Comunicações apresentadas na "Biennial Conference on Teachers and Teaching (ISATT 2013)" e na "57th World Assembly of the International Council on Education for Teaching (ICET 2013 [2]); e o sítio do projeto: <http://www.teachersexercisingleadership.com/>.

2.2.2. Natureza do estudo

Esta investigação assumiu uma abordagem qualitativa e compreensiva da realidade. A investigação qualitativa centra-se numa compreensão mais aprofundada dos problemas (Fernandes, 1991), na interpretação da realidade que rodeia o/a investigador/a obedecendo a critérios de objetividade, validade e validação, fidelidade e de ordem social, respeitando os princípios éticos da *neutralidade*, *confidencialidade*, *envolvimento* e *clareza* (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005).

Este tipo de investigação que surge para superar algumas limitações da investigação quantitativa (Fernandes, 1991). Os seus pressupostos assentam não na quantidade de informação recolhida nem na sua mensuração, mas na sua profundidade e qualidade e das interações produzidas. Fernandes (1991, p. 3) identifica como foco da investigação qualitativa “(...) a compreensão mais profunda dos problemas”, ou seja, este tipo de investigação visa investigar “(...) o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes e convicções”, não havendo preocupações com a dimensão das amostras ou com a generalização dos resultados como acontece, por exemplo, com a investigação quantitativa.

As principais vantagens da utilização desta abordagem são, por um lado, a possibilidade de “gerar boas hipóteses de trabalho”, fruto do grau de detalhe e profundidade dos métodos utilizados (Fernandes, 1991). Por outro lado, a investigação de cariz qualitativo “fornece informação acerca do ensino e aprendizagem que de outra forma não se pode obter” (Fernandes, 1991, p. 4). Não obstante, existem também limitações apontadas a este tipo de investigação como, por exemplo, a insuficiência ou falta de objetividade e o elevado tempo e recursos requeridos para a levar a cabo.

Um aspeto central na investigação qualitativa são os critérios de cientificidade da investigação. Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005) apontam como critérios de cientificidade da investigação qualitativa a *objetividade*, a *validade* e a *fidelidade*. No que concerne à objetividade, ela distancia-se da objetividade do paradigma positivista, dando especial ênfase ao reconhecimento da subjetividade das informações recolhidas e prestando especial atenção à validade e fiabilidade dos resultados alcançados.

Outra questão que se coloca na investigação qualitativa é a validade e validação da informação alcançada. Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005, p. 79) apontam diferentes tipos

de validade: a *validade aparente*, na qual os dados surgem de forma evidente; a *validade instrumental*, na qual dois instrumentos distintos produzem resultados semelhantes e a *validade teórica*, reiterada por um quadro teórico consistente. Para estes autores, a insuficiência de provas, ou a sua falta de variedade, a interpretação errónea, a ausência de pesquisa e insuficiência de análise de dados divergentes/contraditórios constituem manifestações de “ausência ou de debilidade da validade”. Face a estes sinais os autores apontam vários caminhos para ultrapassar estas debilidades, por exemplo, a “interação entre o investigador e o grupo de indivíduos” (*idem, ibidem*); uma estada mais prolongada no meio, uma triangulação constante das técnicas e das inferências entre investigadores e entre investigadores e participantes e, por último, a documentação dos procedimentos.

Nesta mesma linha, Coutinho (2011, p. 211) refere a verificação da pesquisa qualitativa descrita pela autora como “o processo de testar, confirmar, assegurar”. Na pesquisa de cariz qualitativo a verificação ocorre de forma “gradual e progressiva”, de forma a “assegurar a fiabilidade e validade” e, desta forma, afiançar “o rigor da pesquisa desenvolvida”.

No que concerne ao critério de fidelidade Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005) fazem uma resenha dos contributos dos principais autores, destacando a necessidade de documentar as diferentes fases de investigação, nomeadamente a recolha de dados. Numa investigação qualitativa “ (...) é sobre o investigador que recai a responsabilidade desta redução das ações ou discurso dos indivíduos em função das condições de produção destes, assim como dos objetivos da sua investigação e do seu quadro teórico.” Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005, p. 71)

2.3. Design de investigação

Este estudo pretende dar voz aos alunos, conhecendo as suas experiências e vivências sobre a escola, mormente sobre os professores e a sua liderança através de uma abordagem qualitativa com recurso aos *focus groups* (Coutinho, 2011; Guerra, 2010; Fernandes, 1991; Flores 2003; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005).

Fernandes (1991, p. 69) destaca a importância de conhecermos de forma aprofundada os métodos e técnicas a utilizar para que a investigação possa ser um “um processo rigoroso e sistemático da realidade”. Seguindo este postulado, para o desenvolvimento deste trabalho de investigação foram realizados *focus groups* a alunos dos 1.º, 2.º e 3.º CEB (e também a alguns

alunos do Ensino Pré-Escolar) de várias as escolas de Portugal continental. Cada *focus group* foi constituído por grupos entre 4 ou 6 participantes designados pela escola, após a autorização dos respetivos encarregados de educação, no quadro do protocolo de investigação estabelecido entre a coordenadora do projeto e as escolas participantes no projeto de investigação mais vasto. Os dados foram posteriormente analisados através da técnica de análise de conteúdo que nos permitiu descrever e analisar o conteúdo das entrevistas realizadas, ajudando a reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão dos seus significados, num nível que vai para além de uma leitura comum (Esteves, 2006)

Os objetivos deste estudo (ver Quadro 1.) são: conhecer as perceções dos alunos sobre a liderança dos professores; compreender o modo como os alunos veem os professores líderes; analisar o modo como os alunos entendem a tomada de decisão e o grau de influência dos diferentes atores na escola.

Quadro 1. *Design* da Investigação (Quadro resumo)

DESIGN DE INVESTIGAÇÃO	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	TAREFAS DE INVESTIGAÇÃO	TÉCNICAS UTILIZADAS
<p>Abordagem qualitativa</p> <p>(Coutinho, 2011; Guerra, 2010 Fernandes, 1991; Flores 2003; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005)</p>	<p>- Quais são as perceções dos alunos sobre a liderança docente?</p> <p>- Como veem os alunos os professores líderes?</p> <p>- Que perceções têm sobre a tomada de decisão e o grau de influência dos diferentes atores na escola?</p>	<p>A) Conhecer as perceções dos alunos participantes na Fase II do projeto TEL sobre a liderança dos professores;</p> <p>B) Compreender a visão do professor na perspectiva dos alunos;</p> <p>C) Analisar o modo como os alunos entendem a tomada de decisão e o grau de influência dos diferentes atores na escola</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisão da literatura 2. Seleção dos contextos e contacto com as escolas. 3. Recolha de informação sobre a escola 4. Análise da informação recolhida 5. Análise e interpretação dos resultados 6. Redação da tese 	<p>- <i>Focus Group</i> aos alunos</p> <p>- Análise de Conteúdo</p> <p>- Análise de Conteúdo</p>

No Quadro 1. estão também identificadas as diferentes fases e tarefas de investigação, assim como as técnicas utilizadas.

Em primeiro lugar, realizámos a revisão da literatura nacional e estrangeira sobre a temática em análise bem como os estudos desenvolvidos no âmbito da liderança docente e da voz dos alunos. Uma boa revisão da literatura é de extrema importância para qualquer investigação, potenciando “a *credibilidade* da investigação ao *relacionar e conectar a*

investigação prévia com o problema e objeto da investigação" (Coutinho, 2011, p. 55, *it.* da autora). Esta fase de trabalho ajuda a explicitar e enquadrar melhor o problema de investigação e aprofundar o conhecimento do investigador sobre o mesmo. Contribui também para um melhor entendimento dos métodos e procedimentos metodológicos, mantendo o investigador atualizado sobre a temática em estudo.

Após realizarmos o enquadramento teórico e metodológico das temáticas em estudo procedemos à seleção dos contextos e ao contacto com as escolas. Nesta fase privilegamos os contactos via correio eletrónico e telefone, facilitando o envio de documentação de enquadramento do projeto.

A fase seguinte consistiu na recolha de informação através da realização de *focus groups* a grupos de alunos do Pré-Escolar e do Ensino Básico de sete escolas de Portugal Continental, sendo realizados dois *focus groups* em cada contexto. As entrevistas foram gravadas com o consentimento de todos os participantes, e respetivos encarregados de educação, e posteriormente transcritas na íntegra, respeitando os princípios éticos que apresentamos no ponto 2.5. Seguidamente, procedemos à análise de conteúdo dos *focus groups* através da descrição e interpretação dos mesmos e à codificação, categorização e análise. A última fase consistiu na discussão dos resultados e na redação da dissertação para dar a conhecer os resultados da investigação e os procedimentos adotados ao longo do processo de investigação (Coutinho, 2011).

2.3.1. Os participantes do estudo

Este estudo foi realizado com alunos do Pré-Escolar e do Ensino Básico com características muito distintas e oriundos de contextos educativos diferenciados (urbanos, rurais, pequenos, grandes, periféricos, entre outros), o que nos permitiu colher uma pluralidade de vozes, mediante as vivências de cada aluno. A seleção das escolas prendeu-se com os contactos efetuados previamente no âmbito do projeto TEL tendo sido contactadas diferentes escolas/agrupamentos de vários pontos de Portugal Continental. Destas, foram selecionados sete contextos que correspondiam aos níveis de Ensino Básico. Na seleção das escolas pesaram argumentos como o conhecimento do contexto e de algumas atividades e projetos realizados; a familiaridade com o contexto, que nos permitiria um acesso mais rápido e fácil ao terreno para solicitar autorização para a realização do estudo; a recetividade da direção das escolas/agrupamento; a recetividade

dos diferentes atores educativos (alunos, professores, diretores), entre outros. Na Figura 1. apresentamos a distribuição geográfica dos contextos envolvidos no estudo. Estes localizaram maioritariamente a Norte por questões logísticas e também pela manifestação de interesse de algumas escolas em aderir ao projeto.

No total participaram no estudo de que damos conta nesta dissertação 69 alunos oriundos de sete escolas, tendo realizado dois *focus groups* por contexto. Tratando-se de um estudo de natureza descritiva e interpretativa não pretendemos a generalização dos dados, mas a compreensão dos fenómenos da liderança docente a partir da voz dos alunos.

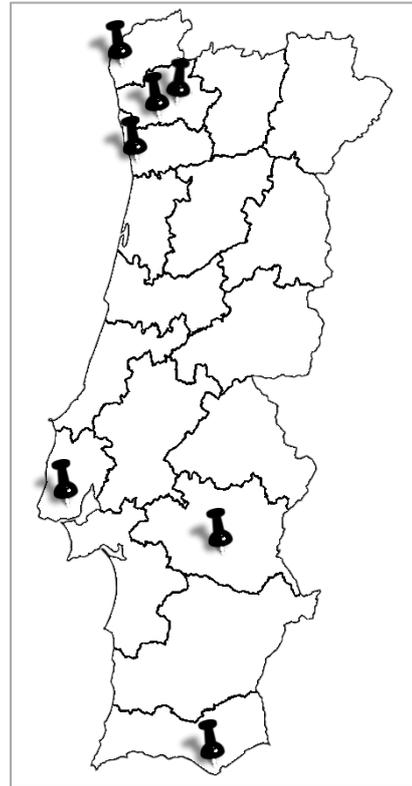
A seleção dos participantes foi realizada em função dos objetivos e das questões de investigação.

Foram selecionados grupos de alunos propostos pelas escolas/agrupamentos que correspondessem aos níveis de escolaridade pré-definidos e que demonstrassem interesse em participar, após a autorização dos encarregados de educação.

No que concerne à dimensão dos grupos, como já referimos, tal depende da área e objetivos do *focus group*. Krueger e Casey (2009, p. 67) indicam-nos que, por exemplo, na área do *marketing*, os *focus groups* são normalmente constituídos por grupos alargados de 10-12 pessoas, o que pode implicar algumas limitações ao nível da participação. Os mesmos autores destacam a emergência e crescente utilização de *focus groups* mais pequenos “small focus groups” ou “mini-focus groups” com quatro a seis participantes que possibilitam um recrutamento e acolhimento mais fáceis, mas que, em contrapartida, ao tratar-se de grupos mais pequenos, limitam a abrangência das ideias partilhadas (Krueger & Casey, 2009, p. 67).

Após considerar os propósitos do estudo, a complexidade do tema, o nível de conhecimento e experiência dos participantes, assim como as questões que pretendíamos colocar (Krueger & Casey, 2009, p. 68), optámos por grupos de menor dimensão, entre os quatro e os seis participantes. No Quadro 2. podemos visualizar a distribuição de participantes por *focus groups*.

Figura 1. Distribuição geográfica das escolas/agrupamentos que participaram no estudo



Quadro 2. Participantes nos *focus groups* (contexto e nível de ensino)

IDENTIFICAÇÃO DO <i>FOCUS GROUP</i>	CÓDIGO DA ESCOLA	CÓDIGO DO ALUNO	NÍVEL DE ENSINO
<i>Focus Group 1</i>	A	A1	2.º CEB
		A2	3.º CEB
		A3	3.º CEB
		A4	3.º CEB
		A5	2.º CEB
<i>Focus Group 2</i>	A	A6	PE
		A7	1.º CEB
		A8	PE
		A9	1.º CEB
		A10	1.º CEB
<i>Focus Group 3</i>	C	A11	3.º CEB
		A12	3.º CEB
		A13	3.º CEB
		A14	3.º CEB
		A15	3.º CEB
		A16	3.º CEB
<i>Focus Group 4</i>	C	A17	2.º CEB
		A18	2.º CEB
		A19	2.º CEB
		A20	2.º CEB
		A21	2.º CEB
		A22	2.º CEB
<i>Focus Group 5</i>	E	A23	3.º CEB
		A24	3.º CEB
		A25	2.º CEB
		A26	1.º CEB
		A27	PE
		A28	PE
<i>Focus Group 6</i>	E	A29	1.º CEB
		A30	2.º CEB
		A31	3.º CEB
		A32	3.º CEB
		A33	1.º CEB
<i>Focus Group 7</i>	F	A34	1.º CEB
		A35	1.º EB
		A36	PE
		A37	2.º CEB
<i>Focus Group 8</i>	F	A38	2.º CEB
		A39	3.º CEB
		A40	3.º CEB
		A41	3.º CEB
<i>Focus Group 9</i>	H	A42	2.º CEB
		A43	2.º CEB
		A44	3.º CEB
		A45	3.º CEB
		A46	3.º CEB
<i>Focus Group 10</i>	H	A47	2.º CEB
		A48	2.º CEB
		A49	3.º CEB
		A50	3.º CEB
		A51	3.º CEB
<i>Focus Group 11</i>	I	A52	3.º CEB
		A53	2.º CEB
		A54	2.º CEB
		A55	3.º CEB
<i>Focus Group 12</i>	I	A56	1.º CEB
		A57	1.º CEB
		A58	1.º CEB
		A59	1.º CEB
<i>Focus Group 13</i>	K	A60	1.º CEB
		A61	PE
		A62	1.º CEB
		A63	1.º CEB
<i>Focus Group 14</i>	K	A64	3.º CEB
		A65	2.º CEB
		A66	3.º CEB
		A67	3.º CEB
		A68	3.º CEB
		A69	3.º CEB

Os participantes foram, como já foi referido, selecionados e indicados pelas escolas que tiveram em conta as características dos alunos, a sua disponibilidade e também a proximidade ou presença na escola na data das entrevistas de forma a não causar entraves ao normal funcionamento da escola. No que concerne às características dos participantes do estudo, estes eram maioritariamente do sexo feminino (39 participantes) (ver Quadro 3.).

Quadro 3. Sexo dos participantes do estudo

SEXO	FREQUÊNCIA
Feminino	39
Masculino	30
Total	69

Relativamente ao nível de escolaridade (ver Quadro 4.) prevalece o 3.º Ciclo do Ensino Básico (29 participantes); seguido do 2.º Ciclo (19 participantes) e do 1.º Ciclo (15 participantes). Para além destes participantes do Ensino Básico, os *focus groups* contaram também com a colaboração de 6 crianças do Ensino Pré-Escolar que foram selecionados por estas escolas/agrupamentos para participar no projeto.

Quadro 4. Nível de escolaridade dos participantes do estudo

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	FREQUÊNCIA
1.º CEB	15
2.º CEB	19
3.º CEB	29
Outro (Pré-Escolar)	6
Total	69

Por último, a idade dos participantes oscila entre os cinco e os 15 anos. Entre os participantes destacam-se as crianças com 13 anos (12 participantes); 14 anos (11 participantes) e nove anos (10 participantes) (ver Quadro 5.).

Quadro 5. Idade dos participantes do estudo

IDADE	FREQUÊNCIA	%
5	6	8,7
6	1	1,4
8	3	4,3
9	10	14,5
10	7	10,1
11	8	11,6
12	9	13,0
13	12	17,4
14	11	15,9
15	2	2,9
Total	69	100,0

2.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de informação

Como referimos anteriormente, a nossa investigação centrou-se nas perceções dos alunos do Pré-Escolar e do Ensino Básico acerca da liderança dos professores de sete escolas/agrupamentos de Portugal Continental, sendo seleccionada como técnica de recolha de dados o *focus group*. Os *focus groups* foram realizados entre Novembro de 2012 e Abril 2013.

A seleção dos *focus group* prende-se com o facto de este ser uma alternativa em que os participantes se sentem confortáveis e confiantes para dar a sua opinião sobre o tema em estudo, num contexto onde o discurso flui naturalmente, onde compreendemos o que as pessoas realmente sentem e pensam (Krueger & Casey, 2009).

As vivências em grupo são intrínsecas à vida em sociedade. Nesses grupos somos muitas vezes convidados a fazer planos, a tomar decisões, a dar conselhos, a discutir ideias, a aprender, a ajudar e a partilhar (Krueger & Casey, 2009). Porém, muitas vezes, os grupos tornam-se pouco produtivos e revela-se necessária uma abordagem mais focada e profícua. O *focus group* é mais do que um grupo de pessoas que se junta para debater um determinado assunto. Trata-se de um grupo de trabalho com propósitos, tamanho, composição e procedimentos específicos (Krueger & Casey, 2009).

Os *focus groups* são conduzidos com o intuito de escutar e obter informação útil para a compreensão, discussão ou resolução de um fenómeno ou problema (Krueger & Casey, 2009). Os participantes são seleccionados de acordo com características específicas e comuns que permitem ao investigador através da recriação de um ambiente adequado e encorajador da comunicação dos participantes promover a discussão entre os participantes.

No que concerne aos *focus groups* realizados com crianças temos que ter em conta que: “Children have a naturally tendency to disclose things about themselves but through socialization they learn the value of dissemblance. Over time the natural and disclosures of children are modified by social pressure” (Krueger & Casey, 2009, p. 4).

Os *focus groups* são compostos comumente por grupos entre cinco e 10 pessoas, ou em alguns casos, por grupos entre quatro e 12 pessoas que possuam determinadas características. Os *focus groups* pequenos permitem uma maior discussão dos temas e ideias, enquanto os grupos mais alargados podem levar a uma fragmentação da discussão (Krueger &

Casey, 2009). Face a isto, optámos por organizar grupos de menor dimensão que oscilaram entre os quatro e seis participantes.

No que concerne ao *design* do *focus group* optámos por um *design* multicategorial (Krueger & Casey, 2009) que prevê a realização de vários *focus groups* com pessoas com características distintas (*e.g.*: alunos de diferentes níveis de ensino). A informação recolhida foi posteriormente transcrita e codificada, mantendo o sigilo relativamente a informações como nomes, localidades ou pessoas.

Os *focus groups* ocorreram em local e horário indicado pelas escolas (direção) e antecipadamente negociado com os alunos de forma a não afetar o bom funcionamento do trabalho letivo. Os locais propostos foram sempre espaços das escolas (*e. g.*: salas de aulas; salas de atividades; biblioteca; salas de reuniões). No momento das entrevistas apenas estiveram presentes o(s) entrevistador(es) e os participantes, com exceção de uns dos contextos onde a escola optou por colocar um professor na sala ainda que num ponto distante da mesa de debate.

Para realizar os *focus groups* foi elaborado um guião de entrevista pela equipa de investigação do projeto TEL (cf. Anexo II). Os objetivos traçados para a entrevista foram: compreender o modo como os alunos veem a escola enquanto comunidade, particularmente o papel dos professores e das lideranças; identificar os atores que, na perspetiva dos alunos, mais influenciam a escola e conhecer as suas perceções sobre liderança e sobre o trabalho dos professores. Neste estudo iremos dar especial atenção ao último objetivo “conhecer as suas perceções sobre liderança e sobre o trabalho dos professores”.

Os protocolos de entrevistas aos alunos foram desenvolvidos e aplicados respeitando os princípios propostos por (Krueger & Casey, 2009) colocando questões claras para os participantes, num ambiente propício a respostas espontâneas e verdadeiras. De igual modo, houve a preocupação de adequar as questões e a linguagem aos participantes, de forma que estes as compreendessem e fossem capazes de responder sem dificuldades.

No desenvolvimento dos *focus groups* foram considerados os seguintes princípios (Krueger & Casey, 2009, p. 36):

- O *focus group* deve evocar a conversação;
- Devem ser usadas as palavras dos participantes (evitando o uso de anacronismos, jargão ou linguagem demasiado técnica);

- As questões devem ser simples de colocar (para evitar hesitações e erros por parte do moderador);
- As questões devem ser claras e curtas;
- Usar questões abertas;
- Ter cuidado com as multi-significações e polissemia dos conceitos que podem gerar dúvidas e interpretações incorretas;
- Por último, as instruções devem ser claras e não ambíguas.

O protocolo da entrevista (cf. Anexo II) foi organizado por grupos: um primeiro relativo aos dados pessoais (idade, ano de escolaridade, nível de ensino, sexo); um segundo grupo relativo às perceções da escola em geral; um terceiro grupo sobre as perceções dos professores e um quinto grupo sobre as perceções de liderança. Por último, foram colocadas algumas questões finais que visavam identificar as pessoas que mais contribuíam para o bom funcionamento da escola e os fatores que poderiam contribuir para a melhoria da escola. Com estas últimas questões pretendemos fechar a discussão, levando os participantes a refletir e a rever de forma crítica os seus comentários (Krueger & Casey, 2009).

Este guião foi sempre precedido de um enquadramento e explicação do projeto de investigação, sublinhando a importância da participação dos alunos. Foi também solicitada a autorização para gravar em áudio a entrevista e a permissão para transcrever excertos nos relatórios de investigação, garantindo a confidencialidade dos dados, concluindo com o agradecimento aos participantes.

No desenvolvimento do *focus group* o moderador deve permitir que os alunos conversem entre si, realizando questões adequadas à idade em questão e recorrendo a vocabulário adequado, compreensível e significativo, respeitando o tempo de concentração, comportamentos e necessidades típicas de cada faixa etária, mas também de cada criança (Krueger & Casey, 2009). Foram realizados dois *focus groups* por contexto com uma duração que oscilou entre 28 minutos (contexto F) e os 90 minutos (contexto H), num total de 12h e 22 minutos de entrevistas. No que concerne às transcrições, estas oscilaram entre as 13 e as 26 páginas (documento Word).

2.3.3. Técnicas de análise de dados

A informação recolhida (*focus group*) com recurso a estratégias de gravação ou notas escritas e realizada a sua transcrição foi posteriormente analisada e codificada recorrendo à análise de conteúdo, através da decomposição de todos os elementos recolhidos, não só das palavras mas também das “descontinuidades, ruturas, tergiversações de enfoque, perdas semânticas”, etc. (Pais, 2005, p. 92).

Esteves (2006, p. 107) define a análise de conteúdo como a "expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida" possibilitando a resposta a inúmeras necessidades de investigadores da área educativa, especialmente os que privilegiam uma abordagem qualitativa.

Neste sentido, a análise de conteúdo é “a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida" (Esteves, 2006, p. 107) possibilitando a resposta a inúmeras necessidades de investigadores da área educativa, especialmente os que privilegiam uma abordagem qualitativa.

Esta técnica inicialmente usada por jornalistas, sociólogos e estudiosos da comunicação social na análise dos conteúdos produzidos e divulgados pelos *media* (e.g. notícias; propaganda, publicidade, artigos de opinião, etc.) rapidamente extrapolou para a esfera política. Durante a 2.^a Guerra Mundial foi utilizado para análise da propaganda política inimiga e desta para a área da investigação. Primeiramente associada a visão quantitativa (Berelson & Lazarsfeld, 1952, cit. por Esteves, 2006) onde era utilizada como uma "técnica de investigação para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação" (Esteves, 2006, p. 108) e, mais tarde, na década de 70 com os trabalhos de Holsti (1968) assume uma vertente mais qualitativa sendo assumida como uma "(...) técnica para fazer inferências por identificação sistemática e objetiva das características específicas de uma mensagem" (Esteves, 2006, p. 108) transformando-se atualmente numa técnica privilegiada de análise de informação qualitativa na medida em que " (...) sem deixar de ser uma "descrição com regras", prossegue com a realização de inferências pelo investigador (...) que por se apresentarem como um fundamento explícito possam ser corroboradas ou contrariadas por outros procedimentos de recolha de dados, no quadro de uma mesma investigação ou de investigações sucessivas." (Esteves, 2006, p. 108)

A análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de um documento, ajudando a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão dos seus significados, num nível que vai para além de uma leitura comum.

Na sua evolução, a análise de conteúdo tem oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade sempre questionada da subjetividade na lógica da crescente valorização das abordagens qualitativas

Um dos elementos vitais na análise de conteúdo são os dados, a informação. Van der Maren (1995) apresenta-nos dois tipos de dados: por um lado, temos os dados invocados pelo investigador, ou seja, os dados que já existem anteriores e independentes da sua ação (*e.g.* dados observação direta registados em protocolo; notas de campo; legislação; arquivos; artigos e publicações dos media; livros, etc.), por outro lado, temos os dados suscitados pelo investigador, que resultam da sua ação (*e.g.* protocolos de entrevistas semi-diretivas e não-diretivas; respostas abertas solicitadas em questionários, histórias de vida, diários, relatos de práticas, portefólios, etc.). Partindo desta proposta a informação recolhida emerge da ação da equipa de investigação e da resposta ao protocolo de entrevista previamente definido e aprovado, atendendo à questão de investigação definida. Partindo da questão de investigação foi recolhida, através dos *focus groups*, a matéria-prima (informação) que foi alvo de análise e tratamento. Para fazermos o tratamento e análise da informação foram definidas categorias.

Segundo Laurence Bardin (1994), a análise de conteúdo pode revestir-se das seguintes formas: análise categorial; análise de avaliação; análise de enunciação; análise da expressão; análise das relações e a análise do discurso. Neste estudo iremos privilegiar a análise categorial. A categorização é "...a operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetos de investigação" (Esteves, 2006, p.109). Esta permite reunir mais informação com a ajuda de uma esquematização e relaciona e ordena classes de acontecimentos. Para levar a cabo esta tarefa seguimos a seguinte sequência proposta por Esteves (2006):

- 1) Identificação dos dados pertinentes - *e.g.*: selecionar num protocolo de entrevista a informação relevante da não relevante;
- 2) Criar categorias ou classes de dados através de procedimentos fechados - todos aqueles casos em que o analista possui uma lista prévia de categorias; e/ou de procedimentos

abertos ou exploratórios - as categorias devem emergir do próprio material (é um método indutivo, passível de ser remodelado ao longo do processo).

Cientes de que não há uma única categorização possível e atendendo a critérios de exclusão mútua nos quais "a grade de categorias está concebida de tal forma que o conteúdo definido para cada uma dela não se sobrepõe (no todo ou em parte) ao conteúdo definido para nenhuma das restantes" (Esteves, 2006, p. 122) e obedecendo a critérios de objetividade assumindo que uma dada unidade de registo apenas deve pertencer a uma determinada categoria, independentemente de quem faz a categorização; homogeneidade com vista à coerência de critérios; exaustividade (seleccionando um sistema e conjunto de categorias que vá ao encontro das questões de pesquisa e quadro teórico de partida) e pertinência, foi desenvolvida a sequência de trabalho e estabelecidas as categorias de análise que a seguir se apresentam.

Dada a natureza desta investigação optámos por uma análise de conteúdo mista. Por um lado, atendemos ao carácter emergente dos dados, privilegiando uma abordagem indutiva na qual as categorias e os temas emergiam dos dados (Teixeira, 2010). Por outro lado, embora de forma não tão expressiva, optámos também por uma lógica dedutiva através da definição prévia de grandes temas ou categorias para análise à luz dos objetivos da investigação e do quadro teórico desenvolvido, e pré-definidas no protocolo de entrevista.

O tratamento e análise dos *focus groups* respeitaram as seguintes etapas: em primeiro lugar realizámos a leitura integral de cada *focus group*; de seguida identificamos as unidades de codificação e com base nestas procedemos à identificação de categorias e subcategorias para a análise da informação. Esta foi, posteriormente, organizada em quadros de acordo com as dimensões e categorias, privilegiando as transcrições diretas das vozes dos alunos.

Pais (2005, p. 92, *it.* do autor) apresenta-nos três níveis distintos de análise de conteúdo: "o *sintático*, o *semântico* e o *pragmático*". Quando falamos do nível sintático referimo-nos ao texto propriamente dito, por seu turno ao referirmo-nos e debruçarmos a nossa atenção sobre os significados dos discursos falamos do nível semântico e, por último, quando nos prendemos com questões relacionadas com os usos, estamos perante o nível pragmático. A análise de conteúdo pressupõe, por conseguinte, o cruzamento e análise sistemática destes três níveis, de forma a descortinar o texto inicial e apreender os seus significados e intenções mais profundas.

As categorias de análise foram do tipo semântico, de acordo com as dimensões selecionadas a partir da leitura flutuante e reconstruídas ao longo do processo de análise. Realizámos uma leitura atenta do discurso, procurando as dimensões centradas na percepção sobre a liderança e sobre as próprias dinâmicas da escola nas palavras dos alunos. Trata-se de um processo demorado e sujeito a várias reestruturações.

Com base nas leituras realizadas e na análise prévia dos *focus groups* definimos como dimensões centrais da análise de conteúdo as percepções dos alunos sobre a escola e as percepções dos alunos acerca da liderança. Obedecendo às seis regras fundamentais de categorização (Amado, 2000) exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade, produtividade e conteúdos categorizáveis, apresentamos um conjunto de temas, categorias e subcategorias que nos permitem situar e compreender as visões dos alunos acerca da liderança docente (ver quadro 3.)

Quadro 6. Dimensões, temas e categorias de apresentação da análise do conteúdo dos *focus groups*

DIMENSÕES	TEMAS E CATEGORIAS
1. Percepções sobre a Escola	1.1. Aspetos fortes 1.2. Constrangimentos e aspetos menos positivos 1.3. Desenvolvimento do currículo e prática pedagógica
2. Percepções sobre a liderança	2.1. Representações acerca da liderança 2.2. Perfil e qualidades dos líderes 2.3. Influências nas dinâmicas da escola na visão dos alunos

A leitura atenta da informação dos *focus groups* proporcionou a definição destas categorias a partir das vozes alunos que serão alvo de reflexão e análise no Capítulo III.

2.4. Questões éticas

Em qualquer investigação de natureza qualitativa para acedermos às opiniões dos participantes devemos “manter com eles uma relação aberta e mutuamente enriquecedora”, informando os participantes sobre os objetivos da investigação e as atividades que pretendemos desenvolver e protegendo-os de eventuais riscos e repercussões da informação (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, pp. 84-85). Foram estas as linhas que nortearam a nossa ação, na qual privilegiamos a série de princípios éticos, dos quais destacamos o consentimento informado, o anonimato e a confidencialidade (Teixeira, 2010; Flores, 2003). De referir que a investigação participativa com crianças é um importante mecanismo na “construção de espaços de cidadania da infância”, pelo que é premente considerar as crianças e os jovens como “atores co-construtores do conhecimento acerca dos seus mundos sociais e culturais” (Soares, 2006, p. 26).

O consentimento informado é outro tema que tem sido alvo de discussão do ponto de vista ético. O trabalho de Morrow (s.d.) destaca o facto de, muitas vezes, o consentimento informado ter apenas em conta a consulta dos pais, não consultando os alunos sobre a sua vontade em aderir, ou não, ao projeto de investigação, reforçando a sua competência para julgar se querem ou não estar envolvidas em todo o processo.

Para o efeito as escolas contactadas para participar no estudo tiveram antecipadamente acesso aos objetivos e apresentação do projeto TEL, assim como aos protocolos de entrevista dos diferentes intervenientes. Tratando-se de alunos menores de idade, foi também fornecida uma ficha de autorização para os encarregados de organização que foi enviada para as escolas e recolhida aquando dos *focus groups* (cf. Anexo I). Os alunos foram também auscultados sobre a sua participação, ou não, nas entrevistas, havendo espaços/momentos para debate, perguntas e esclarecimentos sobre o projeto e os objetivos da recolha de informação.

Salvaguardando o artigo 13 da Convenção dos Direitos da Criança, que celebra o direito à liberdade de expressão das crianças, incluindo o procurar, receber e fornecer informação/ideias através da comunicação oral, escrita ou iconográfica ou qualquer outro meio à escolha da criança (UNICEF, 2002, p. 5), tivemos o cuidado de que as crianças e jovens não fossem meros espetadores, mas que fossem informadas e que compreendessem o objetivo e as consequências das suas opiniões, fruindo do direito à participação.

Para garantir o anonimato dos participantes, atribuímos códigos às escolas e suprimimos toda a informação que pudesse contribuir para a sua identificação. As escolas/agrupamentos foram identificadas com letras [A, C, E, F, H, I, K]. Adotámos um procedimento semelhante para os alunos, que foram identificados com uma letra e um número [A1-A69], para que os participantes não fossem identificados.

Tivemos também o cuidado de informar ao longo da investigação sobre a confidencialidade dos dados estando o seu acesso reservado apenas à equipa de coordenação do projeto TEL. Para além destes cuidados de natureza ética, sempre que os alunos fizeram referência a locais, pessoas, ou outros elementos que pudessem contribuir para a sua identificação eliminámos ou substituímos essas referências (Teixeira, 2010).

Procuramos com estes cuidados preservar a identidade das crianças e jovens envolvidos no projeto, auscultando as suas perceções, contributos e aspirações, num ambiente seguro e no qual eles co-construíram o conhecimento acerca da liderança dos professores.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos os dados obtidos através dos *focus group* realizados aos alunos do Pré-Escolar e do 1.º CEB. Depois de efetuarmos uma leitura flutuante (Bardin, 1994) e uma vez identificados os dados mais relevantes expressos nas dimensões e categorias que nortearam a análise do discurso dos participantes do estudo, procedemos à análise do discurso dos participantes. Os dados serão apresentados com base nas seguintes categorias de análise: i) as percepções dos alunos sobre a escola e ii) as percepções dos alunos acerca da liderança. Na primeira dimensão emergiram como categorias de análise os aspetos fortes da escola; os constrangimentos e aspetos menos positivos da escola e o desenvolvimento do currículo e da prática pedagógica. Na segunda dimensão temos como categorias emergentes as representações dos alunos acerca da liderança; o perfil e as qualidades dos líderes e a visão dos alunos acerca das influências nas dinâmicas da escola.

3.1. Percepções sobre a escola e condições de exercício da liderança

Neste primeiro ponto analisamos as percepções dos alunos do 1.º CEB e dos alunos do Pré-Escolar acerca da escola, destacando as suas oportunidades e constrangimentos, a ação pedagógica e desenvolvimento do currículo e o clima e cultura das sete escolas/agrupamentos envolvidos no estudo. As escolas são descritas como um espaço amplo onde cabem sentimentos, desafios, boas práticas, relações, aprendizagens:

“Eu acho que é um lugar onde nos sentimos bem, onde temos os nossos amigos, e onde também aprendemos culturalmente. (A51).

A escola exerce uma influência na vida das crianças através das políticas e práticas educativas, através do lado mais formal da prática educativa, mas também das relações sociais que se estabelecem na e para além da sala de aula (Berns, 1997). Conscientes de que é na escola que as crianças passam mais tempo e entendendo que o sentido que atribuímos às coisas é construído, que não existe *a priori* (Perrenoud, 1995), que ele resulta de um processo de construção que pressupõe uma cultura de referência e um conjunto de valores e representação, analisaremos, de seguida, alguns destes aspetos no sentido de compreender as percepções dos alunos sobre o local onde passam uma boa parte da sua vida: a sua escola.

3.1.1. Aspetos fortes

Na opinião dos alunos as escolas apresentam vários aspetos positivos, sendo os principais os espaços físicos, o trabalho dos professores, as atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas, a direção e o ambiente da escola.

A escola deve reconhecer o papel da “herança cultural dos alunos” que se revela “extremamente diversificada e desigual” (Perrenoud, 1995, p. 196), deve reconhecer as suas vivências, o meio de onde provêm os alunos e de que forma este influencia o trabalho e a vida na escola. Os alunos destacam sobretudo a localização da escola “É uma escola bem situada, bem localizada na cidade” (A41); “E pela localização da escola. Fica numa boa zona, há paragens de autocarro, portanto é um bom local. Que é um local de fácil acesso.” (A3), mas também o facto de na escola encontrarem os seus amigos, as pessoas que já conhecem:

“Temos cá os amigos, é uma escola em que nos damos bem. Para mim, pelo menos fica perto da minha casa. Estou habituada a estar aqui.” (A66)

“A maior parte dos alunos que estão aqui já vêm da mesma turma desde muito cedo. A maior parte dos alunos vem da primária, todos para aqui. Eu tenho colegas da minha turma que já estão comigo desde a Pré-Escola.” (A68)

O espaço físico e os materiais

As condições físicas e materiais são também um dos pontos fortes destacados nos vários contextos em análise (“A escola tem boas condições.” – A45; “Tem boas condições no geral tem boas condições.” – A11). Os alunos destacam os locais que têm para estudar e conviver; a qualidade das instalações; os equipamentos, nomeadamente ao nível das TIC. A escola é “acolhedora” (A41) e tem “todo o material que nós precisamos” (A53). Abaixo destacamos alguns dos contributos dos alunos que fundamentam estas afirmações:

“Temos muitos locais onde podemos estudar, onde podemos conversar.” (A14).

“Não é só aulas, tem sala de convívio, recreio, os professores também tentam ajudar tanto no estudo como no aspeto social. O recreio é um espaço bom, agradável, limpo, com funcionários atentos.” (A43).

“Mais positivos: é uma escola espaçosa. É acolhedora, porque tem muitos espaços.” (A41).

“A escola atende a todas as nossas necessidades, não nos podemos queixar; o acesso à educação já é um privilégio para nós. Há países que não têm. Disponibilizam os computadores aos alunos na biblioteca, a sala de convívio é um espaço que está super agradável para todos os alunos.” (A51).

“A escola é, sem dúvida, uma boa escola, tem tudo, praticamente tudo, o que nós queremos e o que nós precisamos. Temos um espaço para comermos o que nós queremos, temos um espaço para lermos, temos um espaço para nos divertirmos, temos também a sala de convívio para descansarmos.” (A50).

“É uma escola com todo o material que nós precisamos, o pavilhão tem todos os materiais educativos que nós utilizamos, os professores são todos muito bons. Também houve aqui um caso de uma menina, veio para aqui mas depois teve que se mudar. Ela era da cidade A (supressão do nome), mudou-se para a cidade B (supressão do nome) e depois mudou-se para aqui. Ela mudou para outra escola e nós tentamos contatar com ela e ela tem dito que gostava muito desta escola e gostava muito de se mudar para cá.” (A53).

Não obstante, as condições físicas e materiais da escola foram também alvo de fortes críticas pelos alunos entrevistados que serão alvo de reflexão no ponto 3.1.2., abaixo destacamos o comentário do Aluno A40 que nos descreve uma evolução positiva nos espaços e materiais da sua escola, mas que também aponta algumas críticas, nomeadamente ao nível das acessibilidades:

“Mas eu que já “tu” aqui já vai fazer 5 anos, já estou de saída. Quando eu cá cheguei, não havia praticamente computadores, nem projetores, nem quadros interativos nas salas e isso tem vindo a melhorar, porque tem feito um esforço e também acho que aqui há uns 2, 3 anos ganhámos um projeto onde nos foi dado esses sistemas informáticos. Uma coisa que, ainda falando de espaço interior e exterior, uma coisa que eu acho que a nossa escola melhorou o ano passado foi o acesso aos alunos que se movimentam numa cadeira de rodas. Sim, porque na minha turma temos uma menina que anda de cadeira de rodas. Os acessos foram melhorados, porque agora já há rampas e essas coisas em quase todos os blocos. Mas, por exemplo, para ir para o auditório ela não pode ir para o auditório, não pode ir para a biblioteca, temos sempre aulas cá em baixo porque ela não pode ir lá para cima e isso aí a escola podia melhorar.” (A40).

As pessoas

“Uma das coisas de que eu gosto muito na escola são os professores...” (A38)

As pessoas são apontadas como a principal força das várias escolas, o que se expressa na natureza, frequência e conteúdo das intervenções. Entre os vários atores da escola é clara a importância atribuída aos professores mas também à direção, aspetos que retomaremos mais adiante a propósito do tema da liderança. Abaixo apresentamos algumas das vozes que destacam o contributo dos diferentes atores educativos para o bom funcionamento da escola, reforçando os laços afetivos estabelecidos; as características e as qualidades das pessoas e as respetivas funções:

“Pelos alunos, nós fazemos grandes amigos aqui. Pelas auxiliares, nós desenvolvemos um grande laço com as auxiliares, e os professores e os DTs.” (A4).

“As pessoas são simpáticas, os funcionários também, acho que tem... por exemplo, tem alguns espaços no recinto onde se pode estar à vontade, tem campos de futebol, também tem alguns campos... por exemplo, campos de vólei, mas são só meio campo. (risos) ” (A14).

“Acho que a atitude dos alunos também... os professores, os funcionários também contribuem muito...” (A11).

“Porque é bem comandada, pelos professores, pela diretora, pelos amigos, pelas auxiliares...” (A63).

“Tem uma boa administração, está em bom estado, tem bons espaços e bons funcionários, tem bons professores. (...) Pode-se sempre ir ter com os funcionários se tiver algum problema, com o diretor de turma, com a direção.” (A43).

“Acho que tem bons funcionários que nos ajudam, os professores explicam-nos bem as coisas, para compreendermos melhor, ...” (A4).

Neste ponto iremos analisar o contributo de cada um dos atores. Os alunos “não se limitam a estar numa sala de aula”, eles trabalham, agem, movimentam-se, relacionam-se (Perrenoud, 1995, p. 172). As intervenções dos alunos reiteram esta visão de Perrenoud, os alunos são sobretudo destacados pelas amizades que desenvolvem (A4), pela sua atitude e ações (A14) e o comportamento: “porque nós nos portamos bem na sala.” (A36).

Os professores são as pessoas cujo contributo merece maior destaque por parte dos alunos entrevistados. No estudo desenvolvido por Rudduck e Flutter (2007) praticamente todos os alunos entrevistados consideram que os professores são uma peça chave na aprendizagem, apontando como principais características dos professores a sua humanidade, sentido de justiça, respeito, apoio, entusiasmo, ânimo, competência profissional, respeito, entre outros. Estas características assemelham-se à descrição dos professores efetuada pelos alunos do nosso estudo. Os professores são “próximos” (A46); “Dedicados” (A43); “Compreensivos” (A44); “Simpáticos para nós, preocupados, empenhados” (A45); eles “apoiam” (A19), “Incentivam” (A20); mas também são engraçados: “Os outros são engraçados! O professor de apoio ao estudo é engraçado. O professor de apoio ao estudo até nos deixa jogar a um jogo” (A 59). São várias as referências ao bom trabalho desempenhado pelos professores das diferentes escolas:

“No geral os professores ensinam bem e são amigos dos alunos, pode haver assim um ou outro que tem um modo de ensino diferente, mas todos têm os seus métodos.” (A17).

“Eu falaria em termos psicológicos (acho que é assim), que até agora que estou cá, estou a gostar imenso, acho que nunca tinha visto uma escola tão grande, que é fantástica, que as aulas e os professores que até agora tenho são muito simpáticos e bons para nós e sabem ensinar-nos muito bem. Qua há certas coisas que temos de respeitar e acho que isso também é bom haver regras e que acho que aconselharia que viessem para cá que era uma boa escola.” (A20).

“Eu diria que deviam vir para a escola porque é uma escola que tem muitas capacidades, um bom ensino, ou seja, os professores ensinam bem, e... ou seja, é interessante ouvir o que os professores dizem. Portanto, eu acho que eles são assim uns bons professores. E também o funcionamento da escola é bom!” (A21).

“Na nossa turma não nos podemos queixar, tivemos professores muito bons, muito simpáticos, educam-nos muito, os comportamentos que temos, temos que melhorá-los, às vezes berram um bocadinho mas é para aprendermos. São bons professores, pelo menos para mim, são bons professores.” (A53).

“Têm muita iniciativa. Não são só professores que chegam à sala e dão as aulas. Interagem connosco, conversam, preocupam-se connosco. Quando as nossas notas começam a baixar eles preocupam-se em saber o porque que elas estão a baixar, se há algum problema connosco. Os professores são muito simpáticos e os funcionários também.” (A69).

Os professores têm iniciativa, não se limitam a dar aulas, têm uma espécie de centelha, uma paixão, que faz com que os alunos os destaquem. Para Day (2004, p. 23) estes professores que têm uma “paixão pelo ensino” comprometem-se e “ (...) demonstram entusiasmo e uma energia intelectual e emocional no seu trabalho, tanto com as crianças como com os jovens adultos”, têm consciência dos desafios que enfrentam, revelam um elevado interesse pelos alunos e pelas suas aprendizagens e apresentam um claro sentido de identidade e pertença. Lapo (2010, p. 160) destaca o papel dos “professores que marcam a diferença” e “marcam os alunos”.

Perrenoud (1995, p. 174) defende que a comunicação na sala de aula é paradoxal, no entanto, é determinada pela relação pedagógica, “pelo contrato didático, pelas condições de exercício do ofício de aluno e de ofício de professor”. A relação pedagógica é também um dos temas evocados pelos alunos quando nos falamos dos seus professores. Estes professores ensinam de um modo especial, usam metodologias adequadas e com as quais os alunos se identificam:

“Que os professores quando explicam, explicam bem” (A5).

“Podemos por exemplo falar de um professor? Eu tenho uma professora que eu acho que foi a melhor professora que alguma vez tive porque faz diversas atividades, diversos testes de forma que consigamos ter uma melhor aprendizagem. E mesmo que não seja nossa diretora de turma importa-se com todas as nossas atividades e em coisas que façamos fora da disciplina.” (A17).

“Pontos fortes da escola, em minha opinião, é o ensino e como os professores ensinam os alunos.” (A43)

“Eles levam sempre muitos recursos para as aulas PowerPoint, documentos em Word fotocópias para termos sempre o material quando não tem no livro arranjam fotocópias com a matéria (...) Fazem muitos exercícios para ver se percebemos bem.” (A52).

“São simpáticos, tentam sempre tirar-nos as dúvidas, nunca querem, depende dos professores, mas não querem que saíamos da sala com dúvidas. Antes do teste querem tirar dúvidas, estão sempre a perguntar se nós temos dúvidas (...) Estão sempre a perguntar, até

enervam... Estão a perceber? Estão sempre a perguntar às vezes até enerva, alguns ainda vão ao quadro fazer esquemas." (A55).

Para além destes aspetos, os professores preocupam-se com os alunos, ensinam bem, apoiam-nos nos momentos mais difíceis, apoiam-nos quando têm dificuldades e emocionalmente, ajudam-nos a recuperar as más notas e protegem-nos:

"Porque os professores são bons. Quando nós temos alguma dificuldade eles ajudam-nos." (A10).

"Acho que são bons, por exemplo, quando temos más notas ou às vezes quando estamos com dificuldades, ajudam-nos e fazem tudo para que nós sejamos melhores alunos, quando temos notas mais baixas, eles querem que nós estudemos mais." (A42).

"E também não é só nas notas, também se preocupam connosco a nível emocional, quando estamos com algum problema sem ser só notas baixas, tentam ajudar sempre." (A43).

"Os professores incentivam os alunos a estudar, preocupam-se com o sucesso escolar e o aproveitamento dos alunos." (A45).

"Pontos fortes da escola, em minha opinião, é o ensino e como os professores ensinam os alunos." (A49).

"Acho que os professores costumam reparar sempre quando estamos doentes e preocupam-se connosco, em estarmos melhores, se não estamos melhores, mandam-nos ao bar para tomarmos um chá, por exemplo, se nos dói a barriga, e têm sempre a preocupação se estivermos pior de nos mandar para casa." (A50).

"Os professores, quase todos eles, são simpáticos, alegres, ajudam tudo o que nós precisamos. Se puderem ajudar estão lá para nos ajudar. Se nos fizer alguma coisa de mal, se estiver um professor ao lado, o professor vai logo a correr tentar ajudar-nos para que não nos seja feito nada de mal." (A53).

Outro aspeto destacado pelos participantes, e que pode ser um importante contributo no desenvolvimento da liderança docente, é o bom relacionamento entre pares, os professores mantêm um bom relacionamento com os seus pares, trabalham colaborativamente, partilham conhecimentos, e isso traduz-se no bom funcionamento da organização:

"E a minha professora dá-se muito bem com os outros professores." (A10).

"Sim, a minha professora faz a as fichas com os outros professores." (A34).

"Sim. Por exemplo, a minha professora se um professor tem uma dúvida, a minha professora também tem, vamos à sala de um professor resolver." (A33).

"Mas, por acaso, eu apercebo-me que na escola existe um grupo muito forte de professores que se dão bem (...) Que se dão bem entre eles... se calhar porque já estão aqui há muito tempo, embora não sejam propriamente velhos de idade. Têm os seus 40/30 anos, mas já estão aqui há muito tempo e há um grupo muito forte..." (A40).

"E têm um tempo para estabelecerem uma relação..." (A41).

“Exato! E depois, às vezes, até nos é transmitido: “Ah, porque não sei quê, o professor X disse isso. Eu sei, já falei com ele... Ah, sim, sim, vou falar com ele”. E isso também para nós é bom.” (A40).

“Realmente terem essa ligação, claro que é mais fácil. Imaginemos uma parte desses professores são professores de uma turma, ao comunicarem podem arranjar formas de trabalhar com essa turma e cada um fazer o seu papel. Se arranjam uma forma de trabalhar com a turma, claro que vai resultar muito melhor.” (A41).

“Os professores estão sempre preocupados em nos ajudar.” (A54).

As afirmações apresentadas denunciam a existência de traços de culturas colaborativas em alguns dos contextos estudados, explícitos nos exemplos de partilha, cooperação, trabalho em rede e partilha de valores comuns (Fullan & Hargreaves, 2000).

Alguns alunos destacam também o papel dos professores que desempenham funções ao nível da direção de turma, destacando a sua disponibilidade e apoio, apontando, neste caso, claramente para professores que assumem a liderança formal:

“Os professores e o diretor de turma também são próximos de nós e quando se apercebem de alguma coisa tentam sempre ajudar-nos. (...) E lidam bem com os problemas, para que não haja problemas.” (A43).

“Os professores, principalmente os Diretores de Turma, tentam garantir a segurança entre os alunos.” (A46).

“Mas há outros, os nossos diretores de turma falam por nós e falam sempre. Por exemplo, a professora Marta (nome fictício) é nossa diretora de turma, professora de ciências e matemática e temos mais confiança.” (A54).

Os professores (aqueles que são apaixonados pelo ensino) “não trabalham de forma isolada dos seus colegas e dos seus alunos, é expectável que as suas salas de aula sejam locais onde os seus alunos possam ser participantes ativos da sua própria aprendizagem, que as práticas dos professores sejam partilhadas através da liderança da escola que encoraja a observação feita pelos pares e outras formas de colegialidade e que haja um sentido coletivo de eficácia e confiança.” (Day, 2004, p. 31).

Não obstante o papel desempenhado pelos professores, que representa um importante fator potenciador da liderança docente, os alunos também destacaram o papel das lideranças mais formais, nomeadamente a direção. Alguns alunos destacaram a relação de proximidade que mantém com a direção, que se revela acessível e disponível:

“Eu falo por mim, porque houve uma situação em que me roubaram umas sapatilhas, então eu tive... e foi muito acessível, foi muito simpático e tentou resolver logo o problema só que não consegui, mas pronto, tentou.” (A16).

“Quando há um problema vai logo ter com o Diretor, não é, ele sabe logo e toma sempre alguma medida contra isso. (...) Há aqueles alunos com que ele se dá mais, não é, aqueles que têm mais problemas, por isso (risos), normalmente são eles que tratam dessas coisas. Mas eu acho que é uma pessoa acessível, com que se pode até... se tenho algum problema mesmo, mesmo pessoal, pode-se ir lá e ele quando está disponível...” (A14).

“Se temos algum problema mais grave, podemos ir à direção, e falar abertamente com o diretor ou quem lá estiver, o diretor/a direção recebe-nos, são pessoas bastante abertas, e resolvem os problemas. Ter uma direção aberta aos alunos é muito bom.” (A43).

As características atribuídas à direção, nomeadamente ao diretor ou diretora, são bastante diversas. Destacamos a determinação, o gosto pela ordem, o apoio aos alunos, seriedade, concentração no trabalho, sentido de justiça, simpatia, rigidez e preocupação pelos alunos. O diretor é também apontado como um bom gestor, um bom profissional e alguém bastante competente na resolução dos problemas da escola, é o “núcleo da própria escola” (A43). Abaixo apresentamos alguns desses testemunhos:

“Eu acho que ele é determinado, tenta sempre ajudar os alunos, tenta resolver sempre os problemas, pelo menos o que acontece na nossa turma e na escola (...) Ele tenta ajudar os alunos, tenta ser amigo deles, tenta fazer com que eles se tornem melhores alunos ou que não se portem tão mal e mete-lhes na cabeça que para ser alguém na vida tem que se ser bom aluno e não se comportar mal.” (A13).

“É uma pessoa séria que toma ali as suas decisões quando uma pessoa se porta mal, ou fica de castigo, ou vais suspenso ou vais expulso e...” (A19).

“É concentrado no trabalho, consegue dar, por exemplo, uma oportunidade quando um aluno se... pronto se... quando acontece alguma coisa a um aluno e não tenho mais nada a dizer.” (A18).

“Acho que o diretor é uma pessoa justa, pelo que já conheci algumas vezes acho que é engraçado, é divertido e, ao mesmo tempo, sério. E que também é um bocadinho difícil dizer a um aluno: estás expulso da escola por uns dias! Porque acho que é um bocado difícil ele estar a dizer aquilo a um aluno e o aluno revoltar-se contra o diretor mas acho que é uma pessoa justa.” (A20).

“O diretor, no geral, é simpático, portanto talvez da maneira que o aluno se comporta seja diferente em algumas coisas, mas de resto...” (A21).

“É uma pessoa preocupada. Ela é uma pessoa séria, preocupada e que gosta de ter as coisas bem-feitas. Não é uma daquelas pessoas que pronto... deixa estar... Ela arranja sempre uma forma para as coisas ficarem melhor. Mas, se ela não sabe das coisas... Há coisas em que há falta de conhecimento da diretora. Falta um pouco de comunicação, acho que sim...” (A41).

“Eu acho que é uma pessoa que sabe lidar bem com as situações. Quando sabe das situações, quando sabe dos problemas resolve sempre bem, e de forma positiva.” (A44).

“Que gere bem a escola, que é um bom diretor, sabe como gerir bem a escola, toma as medidas certas e é um bom líder.” (A42).

Para além dos argumentos acima apresentados alguns alunos destacam o bom relacionamento da direção com os vários atores do sistema educativo:

“Sim, eu também acho que não beneficia nenhum, não importa o cargo de cada um, todos são tratados da mesma maneira, que são os professores e funcionários.” (A17).

“Por isso a relação do diretor com vários alunos é diferente. Por exemplo: um aluno que se porta muito mal e é mandado ao Conselho Executivo, já é diferente de um aluno que se porta muito bem, nunca foi expulso, é diferente a maneira assim de...” (A21).

“Sim, porque é ele que diz algumas coisas aos professores, que os aconselha.” (A29).

“Tem que ter uma boa relação com os professores, é importante ter essa relação, e o diretor tem essa relação.” (A43).

“O diretor estabelece uma relação com os pais de forma a resolver os problemas dos alunos, sempre no sentido positivo e de melhorar as coisas para esses alunos.” (A45).

“Os alunos aqui não têm problemas em ir ao conselho falar sobre algum problema, porque a diretora é simpática e está disponível e sabem que ela vai ajudar, se fosse uma diretora que fosse intimidativa, não havia confiança e a escola não era a mesma (...) Os professores conhecem bem a diretora e são amigos dela, pelo menos aquilo que eu vejo, eles conhecem-se todos muito bem. E há confiança nos professores. Acho que como os alunos são basicamente uma família.” (A68).

Os funcionários são também um elemento-chave no funcionamento das escolas. Para os alunos que participaram nos *focus groups* da Escola H, os funcionários são próximos dos alunos, são amigos, quebram barreiras, preocupam-se com os alunos, são empenhados e apoiam-nos nos seus trabalhos:

“Os funcionários são bastante próximos de nós, também” (A43).

“Entre os alunos e funcionários, os funcionários são amigos, deixam-nos ter uma certa confiança não como se fossem amigos, mas como se fossem nossos conhecidos (...) O facto de termos os funcionários empenhados, que estão sempre vigilantes, alerta e atentos no recreio, e em todos os espaços físicos torna a escola segura porque essas pessoas são muito bons profissionais...” (A44).

“Acho que os funcionários ajudam, por exemplo, a funcionária da biblioteca, ajuda-nos a realizar os trabalhos de casa, quando temos dificuldades, vai buscar-nos livros com informação, está sempre muito atenta. É uma boa funcionária.” (A45).

O ambiente

“Eu acho, que, é um lugar onde nos sentimos bem, onde temos os nossos amigos, e onde também aprendemos culturalmente.” (A51).

A cultura de escola está relacionada com a forma que as pessoas são e estão com os outros nos diferentes espaços da escola e reflete os valores, crenças, preconceitos e comportamentos que ocorrem “dentro dos microprocessos políticos da vida da escola” (Day, 2004, p. 191). A cultura

de escola influencia e, ao mesmo tempo, resulta do ambiente da própria escola e representa, desta forma, um importante papel na vida da escola e ajuda-nos a compreender os processos e microprocessos que nela ocorrem.

Um dos aspetos destacados pelos alunos que participaram nos *focus group* foi o bom ambiente ou *ethos* escolar, expresso através da segurança; do bom relacionamento entre os alunos; do tratamento justo; da cumplicidade e boa relação entre todos; do ambiente familiar que fazem com que a escola seja um lugar onde se sentem bem:

“Porque aqui somos todos tratados como iguais. Não há diferenças entre os alunos. (...) O ambiente na escola em que eu estava (referência a uma localidade próxima) antes: os alunos não se davam tão bem uns com os outros como aqui nesta escola. Eu gosto desta escola.” (A4).

“Somos todos amigos uns dos outros. Às vezes há conflitos entre turmas, mas são sempre resolvidos.” (A1)

“A escola é boa, há cumplicidade entre as pessoas e isso é bom. É essa a minha opinião.” (A46)

“Há um bom ambiente, quase como se fosse uma grande família, ambiente familiar, conhecemo-nos todos e somos amigos e conversamos, seja com os colegas, seja com os professores, com os funcionários, direção e tentam sempre resolver os problemas. A família também é chamada à escola quando é necessário” (A44).

“O ambiente em aulas está tudo muito calmo, nós quando estamos na sala de aula nunca ouvimos gritos de outros alunos, mesmo quando há outros que não têm aulas e querem ir para a biblioteca as funcionárias, impedem-nos de gritar e chamam sempre a atenção: olha que aqui, estão em aulas, portanto está caladinho” (A47).

“O ambiente é agradável, nas aulas é sempre calmo, só às vezes os professores chamam a atenção de certos alunos senão começam a fazer balbúrdia, depois no recreio se não houver confusão também é agradável. Confusão do género: o estarem a gritar e coisas assim, mas nada de agressões, nada de violência” (A50).

Outro aspeto que é destacado na cultura da escola é o trabalho dos professores, a sua preocupação e acompanhamento dos alunos e o bom relacionamento com os seus pares:

“Porque os professores são bons. Quando nós temos alguma dificuldade eles ajudam-nos.” (A10).

“Acho que há um maior equilíbrio, são equilibrados, como a A14 estava a dizer há bocado, não são nem muito autoritários nem muito permissivos, então, não sei, acabamos por gostar mais deles por isso e conseguem manter a ordem, nós também estamos aqui a falar e não gostamos de estar sempre a ouvir barulho e, por outro lado, também nos ajudam a ... são exigentes, não é, mas só que também nos dão a matéria direito, preparam-nos bem.” (A16).

“O professor Leonardo (nome fictício) é um dos professores que eu acho que mais se preocupa com os alunos.” (A40)

“Quando os alunos estão bem, academicamente, os professores dão-nos os parabéns, normalmente é isso, somos incentivados para continuarmos assim e quando estamos mal eles apoiam mais os alunos, tentam ajudar, veem mais à nossa beira nas aulas.” (A45)

“Acho que os professores costumam reparar sempre quando estamos doentes e preocupam-se connosco, em estarmos melhores, se não estamos melhores, mandam-nos ao bar para tomarmos um chá, por exemplo, se nos dói a barriga, e têm sempre a preocupação se estivermos pior de nos mandar para casa.” (A50).

“E a minha professora dá-se muito bem com os outros professores” (A10).

Os professores não são os únicos a preocuparem-se com os alunos:

“Não é só os professores que se preocupam quando estamos doentes, também os funcionários, muitas vezes, por exemplo, quando os professores nos mandam sair da sala, eles perguntam sempre o que se passa, se precisamos de alguma coisa, por aí..., ir ao bar tomar um chá, qualquer coisa desse género.” (A49).

A referência ao trabalho colaborativo nos testemunhos das crianças (Day, 2004) parece evidenciar a existência de culturas colaborativas (Fullan & Hargreaves, 2000):

“ Eu acho que eles dão-se bem, organizam as coisas para nós, fazem tudo para nós, mas depois eles agradecem numa maneira muito má! Portam-se mal...” (A9).

“A minha professora tem formação de Matemática quando tem assim dificuldades. Depois ela vai para lá e ajudam-se uns aos outros.” (A10).

“O meu professor ajuda a professora dela, a professora dele e são assim que se resolvem as coisas! Trocando ideias... (...) Na hora do intervalo a professora Clotilde chama todos os professores do 1º ano, 3.º ano...” (A9)

Globalmente, os alunos consideraram que o ambiente na sua escola é positivo, destacando a existência e o cumprimento das regras; o facto de todos serem tratados de igual forma; o relacionamento entre os alunos e o ambiente calmo. Abaixo apresentamos alguns testemunhos que ilustram estas evidências:

“Somos todos amigos uns dos outros. Às vezes há conflitos entre turmas, mas são sempre resolvidos.” (A1).

“Porque aqui somos todos tratados como iguais. Não há diferenças entre os alunos. (...) O ambiente na escola em que eu estava (referência a uma localidade próxima) antes: os alunos não se davam tão bem uns com os outros como aqui nesta escola. Eu gosto desta escola.” (A4).

“Primeiro, acho que é por isso que estamos na escola, os professores preparam-nos bem, pelo menos os que nós temos a maior parte eu acho que nos preparam bem, as aulas, a matéria e tudo para... até para tudo, não é, acho que é a primeira coisa. Depois, é uma escola com bom ambiente também...” (A12).

“Há regras na escola e quando os alunos violam as regras, são chamados à atenção no sentido de melhorarem as suas atitudes, o seu comportamento. (...) A escola é boa, há cumplicidade entre as pessoas e isso é bom. É essa a minha opinião.” (A46).

“O ambiente em aulas está tudo muito calmo, nós quando estamos na sala de aula nunca ouvimos gritos de outros alunos, mesmo quando há outros que não têm aulas e querem ir para a biblioteca as funcionárias, impedem-nos de gritar e chamam sempre a atenção: olha que aqui, estão em aulas, portanto está caladinho.” (A47).

“O ambiente é agradável, nas aulas é sempre calmo, só às vezes os professores chamam a atenção de certos alunos senão começam a fazer balbúrdia, depois no recreio se não houver confusão, também é agradável, confusão do género, o estarem a gritar e coisas assim, mas nada de agressões, nada de violência.” (A50).

A escola surge, desta forma, como um local onde há bom ambiente, uma comunidade, como uma segunda casa, onde as pessoas se sentem bem e onde há um ambiente familiar:

“Porque me sinto lá bem, porque é a minha segunda casa. Porque se não me sentisse lá bem não me sentia bem comigo mesmo, porque é lá que eu passo a maior parte da minha vida!” (A32).

“Há um bom ambiente, quase como se fosse uma grande família, ambiente familiar, conhecemo-nos todos e somos amigos e conversamos, seja com os colegas, seja com os professores, com os funcionários, direção e tentam sempre resolver os problemas. A família também é chamada à escola quando é necessário.” (A44).

“Eu acho que é um lugar onde nos sentimos bem, onde temos os nossos amigos, e onde também aprendemos culturalmente. Os desafios da escola (para os alunos tem alguns concursos onde os alunos podem participar) têm que ajudar a educar os alunos, o que muitas vezes é um desafio complicado.” (A51).

“Pelo que já referimos: convívio, segurança, sentimos que aqui dentro não passamos despercebidos como em certas escolas a nível de funcionários, professores.” (A64).

“Todos têm o seu próprio lugar aqui na escola, não há alunos que participam e outros não fazem nada. Todos os alunos desta escola sentem o mesmo, são uma comunidade.” (A68).

Os fatores que mais contribuem para o bom ambiente na escola são as pessoas, o bom comportamento dos alunos, o trabalho dos funcionários;

“O que contribui para o bom ambiente é tudo, são os professores, os alunos, os funcionários, até os pais contribuem para o bom ambiente da escola, na educação que dão, em casa, aos filhos; quando os pais,...na maneira como falam com os professores, quando vêm à escola para falar com os professores.” (A51).

“Tudo contribui para o bom ambiente; os alunos portam-se bem devido aos pais, também os professores contribuem nesse aspeto, depois acho que a escola tem mesmo bom ambiente, porque não se passa no recreio casos..., não se vê alunos à pancada, os funcionários também são pessoas muito atentas, eu acho que está tudo bem.” (A49)”.

3.1.2. Constrangimentos e aspetos menos positivos

“É uma escola normal, é boa, tem bons professores... ah, também há sempre alguns menos bons, é basicamente isso.” (A11)

A escola tem coisas boas e coisas más, bons e maus professores, boas e más instalações, neste sentido, são vários os desafios apontados pelos alunos. No que concerne ao meio envolvente alguns alunos destacam os problemas familiares, a falta de acompanhamento das famílias. Um

aluno referiu também os desafios das escolas que estão a fechar e a tendência ao aumento do número de alunos por turma:

“E problemas familiares que isso é cada vez mais... Porque há cada vez mais famílias muito desorganizadas entre si, filhos que andam por aí ao Deus dará e depois acabam por se dar com mais companhias e pronto isso influencia uma data de coisas. (...) Mas, às vezes, para os professores também é difícil chegar a essas famílias. Porque telefonam uma vez, telefonam outra, porque não atende, porque não está em casa. O filho: “Ah, telefone a estas X horas, telefone a Y”... E pronto, é difícil. E acredito que também enfrentem algumas dificuldades, depois às vezes mete tribunal de menores e não sei quê... (A40).

“Alguns pais também contribuem. Os pais têm que estar atentos, não é por exemplo, um aluno tirar no teste não satisfaz e os pais dizerem, deixa lá, para a próxima tiras melhor, não, os pais devem dizer, se tiras não satisfaz vais estudar mais, vais aplicar-te mais, vais estudar aquilo que não conseguiste responder, não é para a próxima, é agora.” (A46).

“Difícil também, agora é as turmas aumentarem porque as escolas estão a fechar, quanto mais aumenta a turma, mais difícil é para o professor explicar. Tem que explicar mais que uma vez porque pode haver alguns que não percebem muito bem. Isso também é uma dificuldade.” (A53).

O espaço físico e os materiais

O espaço físico e a carência ou más condições dos materiais e equipamentos foram um dos constrangimentos apontados pelos alunos dos diferentes contextos ao bom funcionamento da escola. Por um lado, os alunos destacaram as condições das salas de aula e outros espaços, nomeadamente a sua dimensão, conservação e acessibilidade:

“As salas podiam ser maiores para caber mais alunos, por exemplo a biblioteca... é só isto (apontando para o espaço).” (A4).

“As poucas condições das salas de aulas.” (A3).

“Eu acho que a biblioteca está muito longe do aluno, ou seja, está lá no 2.º andar no fim do corredor. Devia estar muito mais acessível.” (A41).

“Se calhar nos espaços interiores... Porque os espaços exteriores são bons... Mas, por exemplo, nos dias de chuva aquilo nos corredores é muita confusão.” (A24).

“Acho que a escola devia ser maior... (...) P’ra mim era uma escola muito maior...” (A23).

Por outro lado, os alunos destacaram também as carências ao nível dos materiais e equipamentos:

“Dava o manual às pessoas que não têm possibilidade de o comprar, de o adquirir; melhorava as condições da sala e da escola (...) Para estar preparada para outras condições de trabalho. Que aqui não havia tanto material. Poderia haver mais!” (A2).

“Que é uma escola que não é muito grande que para o número de alunos podia ser um bocadinho maior. Que as salas não têm muitas condições, que às vezes chove lá dentro.” (A3).

“Sim, as salas de aula! As salas de aula não têm computador, nem projetor.” (A37).

“Os aspetos mais negativos, mas agora com a economia era praticamente impossível, mas os computadores portáteis que são levados para as salas, deviam estar em melhores condições, muitos deles já estão estragados, já não funcionam, têm vírus,... faltam-lhes teclas, era mesmo melhorar essa parte dos portáteis; de termos acesso a esses computadores, mas em melhores condições.” (A50).

Outros alunos referiram a dificuldade em aceder a determinados espaços, devido a proibições:

“Não podemos ir para certos espaços, não podemos jogar em cima nos campos... Às vezes os campos estão cheios e só há mais dois campos, por exemplo, tem um atrás do pavilhão com duas balizas e depois tem lá umas rochas e isso, mas esse não podemos ir. E há um outro no pavilhão grande, um campo de pedra grande e nós não vamos para lá... agora, não temos ligado muito à regra. Agora nós perguntamos ao professor Filipe (nome fictício e ele deixa-nos ir).” (A59).

As pessoas

“Também já tive uma experiência, em que tive um colega que ele era mesmo do piorio no comportamento e os professores desistiram mesmo dele, já estavam fartos de o aturar há 4 anos. Mandavam recados na caderneta, chamavam os pais, já não sabiam mais o que fazer com ele, mas por pior que seja um aluno, a minha opinião é que os professores não deviam desistir dele.” (A43).

No que concerne aos desafios relacionados com os atores do sistema educativo, os participantes apontam para os desafios inerentes aos alunos, professores, direção e funcionários. O ensino “implica conjuntos complexos de interações interpessoais diferenciadas com alunos que nem sempre estão motivados para aprender no contexto de sala de aula, o que envolve considerações difíceis sobre o currículo e sobre a aplicação de estratégias e destrezas de ensino, cujo sucesso, irá, em última análise, depender da qualidade do juízo discricionário do professor” (Day, 2001, p. 45).

Iniciando a nossa explanação pelos constrangimentos associados aos alunos, as evidências apontam para o papel da indisciplina e do comportamento dos alunos como constrangedores do bom funcionamento da escola e do próprio trabalho dos professores. Assumindo que é na escola que aprendemos todo um conjunto de regras necessárias para trabalharmos em conjunto, que é na escola que aprendemos a obedecer (Perrenoud, 1995) ponderemos sobre os testemunhos dos alunos que transparecem a apropriação dessa aprendizagem instituída:

“O mau comportamento dos alunos.” (A2).

“O barulho dentro das salas de aula, dos alunos.” (A5).

“Eu acho que é o comportamento. Sinceramente! Por exemplo, na minha turma há algumas pessoas que, sinceramente, não respeitam nada o professor. São postas na rua mas mesmo assim não aprendem. Mais tarde um dia já nem se lembram que aquilo aconteceu.” (A18).

“Eu também acho que é a indisciplina de alguns alunos.” (A48).

“Para mim, o único desafio que a escola enfrenta é alguns alunos não se saberem comportar. É só a indisciplina.” (A47).

“Eu acho que é a indisciplina e também o fraco aproveitamento de alguns alunos, é um desafio para a escola melhorar o ensino, o sucesso e combater o insucesso escolar.” (A50).

“O comportamento dos alunos interfere muito.” (A66).

Alguns alunos desenvolvem esta questão identificando comportamentos e ações que, por exemplo, danificam o património, e degradam o aspeto geral e as condições da escola, como podemos verificar nos exemplos abaixo:

“Se estragarem todas as árvores da nossa escola não temos muito ar no recreio.” (A7).

“Os alunos também podiam ser mais respeitadores, por exemplo, as paredes estão todas com grafitis, todas escritas.” (A2).

“E depois fazem barulho no refeitório e depois eles batem na porta para eles se calarem. (...) E o Célio, a Catarina e o Caio (nome fictício) levam sempre brinquedos da escola para casa e depois nós não sabemos onde estão as peças dos jogos.” (A8).

“Nós quando é o dia da árvore vamos ao jardim e plantámos lá árvores de fruto. Mas só que depois os meninos vão lá e estragam. (A10).

“Penduram-se nas árvores. As auxiliares, e às vezes nós, vamos lá dizemos-lhes para não fazerem isso, porque estão a estragar a árvore.” (A9).

Contudo, algumas vezes os casos de indisciplina agudizam-se provocando situações de desrespeito aos professores e de perturbação da sala de aula e, conseqüentemente, da aprendizagem.

“O João (nome fictício) muitas vezes ameaça a professora, está a berrar com ela, a professora vira-se e... (...) Mas agora a professora Marta (nome fictício) desde que vieram os outros meninos (supressão do nome de dois colegas) tem estado constantemente a berrar...” (A57).

“Quando nós nos queremos concentrar e a sala não está nas melhores condições de estar em silêncio.” (A4).

As questões de indisciplina repercutem-se ao nível do relacionamento entre os próprios alunos – “Os conflitos que há entre os alunos” (A1) -, mas também no relacionamento com os

professores. No testemunho do aluno A10 podemos vivenciar uma dessas situações de especial gravidade:

“Tenho colegas na minha sala que andam sempre a fazer mal. Como tenho um colega ... que está sempre a fazer coisas más. Ele trouxe, uma vez trouxe, quer dizer duas vezes, uma faca e depois começou a ameaçar as pessoas. Depois tenho outro colega que veio agora de novo e ele depois é mal-educado com a professora” (A10).

Ainda no item relacionamento destacamos o contributo dos alunos A46 e A68 que alertam para a necessidade de a turma funcionar como um todo, “como um bloco” (A46) e para a necessidade de alguns alunos se preocuparem mais com os seus pares e com os professores:

“Devia ser ... para se formar um elo de ligação, por vezes há grupos dentro de uma turma, a turma não funciona como um bloco e em minha opinião haver grupos e subgrupos dentro de uma mesma turma não é bom.” (A46).

“Há certos alunos que não se preocupam com os outros nem com as professoras, só se preocupam com eles próprios, baldam-se e perturbam as aulas e por mais que os professores tentem dizer a esses alunos que estão a perturbar e que não estão a ganhar nada, não estão a contribuir para bem deles nem de ninguém, há alguns alunos que não mudam mesmo o comportamento.” (A68).

As dificuldades de aprendizagem são outro dos pontos referidos pelos alunos. Alguns alunos não estudam, não se interessam, outros apresentam dificuldades na leitura e interpretação. O desinteresse e desmotivação dos alunos é também um constrangimento apontado e que se repercute nas aprendizagens dos alunos:

“Eu tenho um colega que é assim, ele não estuda nada, ele atrasou-se nas fichas e agora está fazendo as fichas e quando nós temos de trabalhar e ele não está...” (A33).

“Também acho que os alunos não sabem ler e interpretar. Não sabem o que é: “refere, descreve, menciona, identifica”,... mas eles também não gostam de ler e depois reflete-se porque depois chegam ao teste e esbarram logo e depois chegam cá fora e perguntam o que era para responder naquela em que perguntava para mencionar, etc.” (A46).

“Eu também, bem eu não vou mencionar, mas há alunos que me impressionam porque ainda não sabem bem o português, a língua materna e já estão a pensar noutra língua, não sei até que ponto devem avançar para outra língua sem saberem o português.” (A43).

“ (...) Mas também há alunos, e isso é mau, que estão distraídos nas aulas e estão-se nas tintas, não deixam o professor avançar com as matérias e nem se lembram que têm teste.” (A50).

“Os professores sentem-se desmotivados com o desinteresse dos alunos.” (A43).

“Por exemplo, quando só, dois alunos, numa turma é que fazem os TPC, o professor sente-se desmotivado pelo desinteresse, e ainda por cima são sempre os mesmos e são os melhores alunos que realizam sempre os TPC's.” (A46).

A motivação ou a sua ausência tem sido alvo de discussão e reflexão por vários autores. Partilhamos a propósito da desmotivação dos professores e da desmotivação para a

aprendizagem por parte dos alunos algumas considerações de Perrenoud (1995) sobre o tema. A motivação é grande parte das vezes referenciada pela sua ausência e não pela sua presença, é assumida como uma característica pessoal que acompanha a pessoa ao longo da vida, o que não contempla inúmeros fatores como, por exemplo as condições de vida das pessoas, por isso revela-se premente encarar que o sentido que atribuímos às coisas é construído e resulta das diferentes interações e relações (Perrenoud, 1995, pp. 189-90).

Relativamente aos professores, os alunos entrevistados reconhecem e apontam vários desafios ao trabalho dos professores. Em primeiro lugar, temos a indisciplina, desmotivação e as dificuldades de aprendizagem dos alunos. De seguida, abordaremos as condições de trabalho e a desmotivação dos professores. Por último, dedicaremos a nossa atenção às críticas ao trabalho e metodologias desenvolvidos pelos professores. Ao nível da sala de aula os professores enfrentam a indisciplina, a desmotivação e dificuldades de aprendizagem de alguns alunos:

“No trabalho do professor é ficar até tarde a preparar coisas para os alunos. E ter de cuidar dos meninos mal-educados, que eles às vezes vão professores novos e não estão à espera daquilo, pensam que... pensam que são mais bem comportados e afinal vão para lá e seguem as mesmas coisas que as outras escolas.” (A9).

“ (...) Também há alunos... ou não querem aprender ou não estão atentos ou que também não fazem os trabalhos de casa, os trabalhos em casa. (...) Eu não tinha paciência para aturar crianças mal-educadas e que não queriam aprender, nem é mesmo pelo trabalho que os professores têm, é porque se uma pessoa gostar mesmo do que faz não se importa, mas eu não tinha paciência para aturar crianças mal-educadas.” (A14).

“Há aqueles professores que, às vezes, não conseguem controlar a turma e depois já não conseguem meter os alunos na ordem, logo, já não dá para explicar tanto a matéria e depois os alunos ficam dispersos e não aprendem a matéria e depois...” (A12).

“Os professores também ficam desmotivados com o desinteresse de alguns alunos e também com o desinteresse de alguns dos encarregados de educação.” (A45).

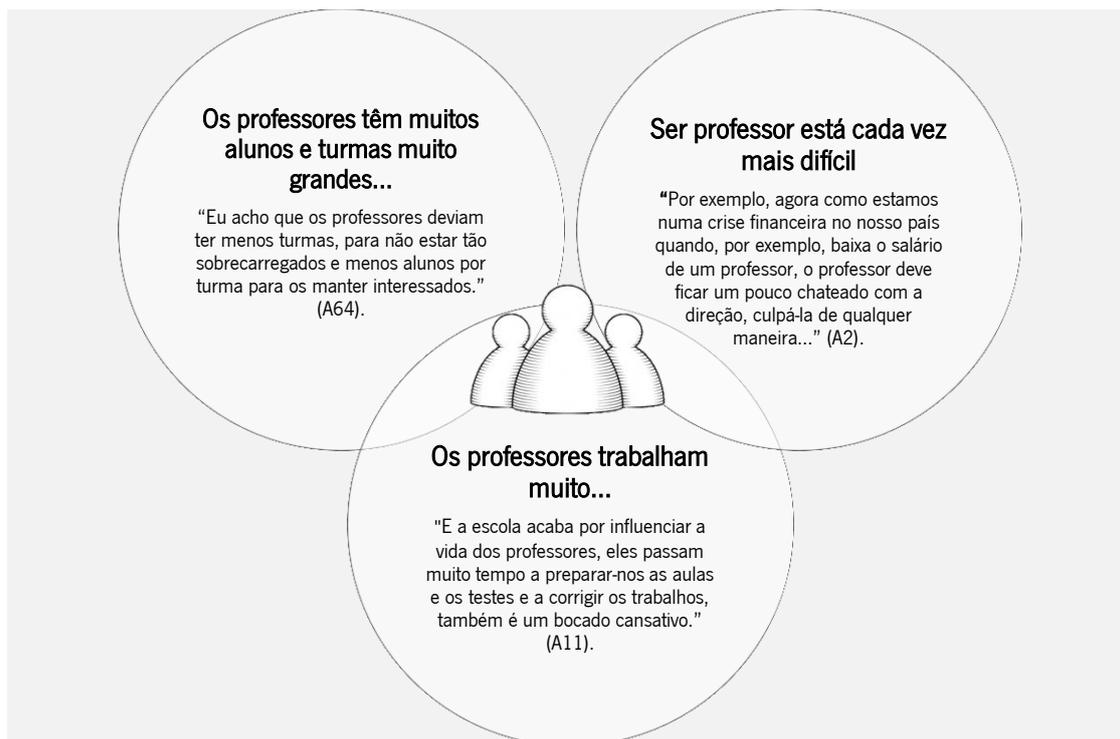
“Muita... Na minha turma por exemplo nas aulas os meus colegas não estão atentos nas aulas, estão sempre a falar, não quer dizer que não seja eu também. Mudança de atitude, porque temos que pensar que a nossa vida é que está em jogo. Vamos perder um ano da nossa vida, por isso temos que mudar.” (A55).

Sobre a desmotivação e os maus resultados de aprendizagem, o aluno A32 destaca a prestação de contas que os professores enfrentam: “E não é só isso. Há muitos pais que os filhos não têm boas notas, e culpam os professores e no geral a culpa as vezes não é dos professores, é mesmo do aluno”, e que poderá constituir um entrave ao bom desenvolvimento do seu trabalho:

“Eu gostava de dizer que, por exemplo, alguns professores sentem-se muito desanimados porque pensam que os pais se o filho não aprende a culpa é automaticamente do professor, não do aluno que está a estudar. Eu acho que isso é errado e os professores também pensam: “Eu estou a dar a matéria mas não serve para nada!”” (A18).

Ao nível das condições de trabalho os alunos destacam algumas questões burocráticas - “Os professores às vezes andam muito chateados por causa dos professores das outras escolas e por causa das atas, e por causa das reuniões e isso.” (A59) -; a carga excessiva de trabalho (sobrecarga horária e número excessivo de alunos por turma) e a perda de regalias. Na figura 2. apresentamos os constrangimentos ao nível das condições de trabalho dos professores.

Figura 2. Constrangimentos ao nível das condições de trabalho dos professores



Os professores trabalham muito, fazem muitos sacrifícios pessoais, têm muitas avaliações para fazer:

“la dizer a mesma coisa que ela, que os professores as coisas mais difíceis para eles é nós estarmos a falar e eles quererem dar a aula e também corrigir os testes porque são muitas turmas que eles têm e depois corrigir os testes em casa. Não têm tempo para si, nem nada...” (A19).

“Tal como os alunos os professores também têm os seus trabalhos de casa, preparar os testes, corrigir os testes, e essas coisas assim.” (A21).

“E às vezes nós, entre aspas, algumas turmas portam-se mal e fazem com que os professores às vezes os expulsem ou que sejam suspensos e, às vezes os testes também não ajudam, porque às vezes há várias turmas e... (...) E eu no 4.º ano também pensava que ia ser professor, vim para o 5.º e depois comecei a pensar: os professores com tanto trabalho no 2.º ciclo e até no 3.º, a terem que corrigir testes, a mandar calar os alunos, e vi que não iria conseguir.” (A22).

“Acho que é difícil porque normalmente o professor tem mais que uma turma, e então ter que fazer isso de todos... (...) Pois é... O aluno tem uma avaliação individual... Como são muitos alunos ter uma avaliação por cada um é portanto difícil.” (A23).

Os professores têm muitos alunos, as turmas são cada vez mais heterogêneas e maiores, o que dificulta o seu trabalho:

“Se calhar eu punha as turmas um bocado mais pequenas, são muitos alunos e não se pode estar atento a todos.” (A12).

“Sim! E também, por exemplo, um aluno faz mal a um professor e depois ele expulsa-o da aula, não só têm de aturar as crianças como os pais das crianças porque, ao fim e ao cabo, a culpa é sempre do professor, nunca é da criança! E acho que isso também é um bocadinho difícil para um professor estar ali a ouvir, a ouvir que a culpa é dele enquanto sabe que a culpa é do aluno e não dizer nada! Acho que isso também é um trabalho muito difícil!” (A20).

“Na questão da escola básica, ter menos turma, porque há professores que têm as turmas todas do 9º, e se formos a ver, pelo menos na minha escola são mais de 100, e corrigir testes todos na mesma altura...” (A32).

“Eu acho! Porque as turmas são cada vez mais heterogêneas.” (A40).

“É muito mais complicado o professor lidar com uma turma que não têm alunos “especiais” (entre aspas), que não tem nenhum problema de aprendizagem, do que estar a lidar com uma turma que tem 1 ou 2 alunos com problemas de aprendizagem. Claro! Requer mais atenção!” (A41).

A propósito do número excessivo de alunos por turma destacamos o contributo de Fullan e Hargreaves (2000) que apresentam várias implicações na mudança da composição das turmas, nomeadamente a indisciplina, o aumento dos níveis de *stress*, assim como o aumento da complexidade da preparação e planificação do trabalho. Se acrescentarmos a estes desafios os desafios inerentes à heterogeneidade das turmas, “a sala de aula transforma-se no microcosmos dos problemas da sociedade” (Fullan & Hargreaves, 2000, p. 18).

A profissão de professor está cada vez mais difícil, os cortes orçamentais, os concursos e colocações representam, na opinião dos alunos entrevistados, entraves ao seu trabalho:

“Houve uma professora de substituição de inglês o ano passado, era da Cidade B (supressão do nome da cidade situada a 140 Km de distância), teve que vir para aqui, deixou o marido em casa, teve que se mudar.” (A53).

“Os salários, cada vez há mais cortes, não só para os professores mas também para outras pessoas que trabalham muito, por exemplo um trolha trabalha muito e recebe pouco. Há muitos casos assim e às vezes os trabalhos mais fáceis são as pessoas que não conseguem fazer. Se calhar uma pessoa sem estudos, sem nada, consegue fazê-lo. (...) Vêm de muito longe e gastam muita gasolina.” (A54).

Para explicitar as dificuldades do trabalho dos professores alguns alunos exemplificaram o trabalho desempenhado pelos seus pais que também são professores:

“Eu tenho uma mãe que é professora e eu vejo o trabalho que ela tem para as aulas e para isso. E, quase todos os dias, chega das aulas cansada e com trabalho e ela diz-me sempre: “não queiras ser professora!” (risos).” (A16).

“Eu também não seria professora porque a minha também é professora e, então, às vezes vejo a preparar aulas e nós já estamos estes anos todos a estudar, se calhar ainda vamos para o secundário e para a universidade e depois eu vejo o trabalho dela e é quase como se tivéssemos que estudar uma segunda vez, eu não...” (A15).

“Eu não seria professor porque vejo a minha mãe, ela às vezes vai a cursos (E: Também é professora?). Não é professora, mas às vezes dá aulas e uma vez quando estava a dar aulas na Cidade A (supressão do nome) e ela chegava mesmo estourada... os alunos estavam sempre a chatear, ou trocavam os nomes e ela tentava pôr a ordem mas não conseguia, chegava toda estourada.” (A13).

“Eu gostava de dizer que, por exemplo, alguns professores sentem-se muito desanimados porque pensam que os pais se o filho não aprende a culpa é automaticamente do professor, não do aluno que está a estudar. Eu acho que isso é errado e os professores também pensam: “Eu estou a dar a matéria mas não serve para nada!”.” (A18).

Pela experiência familiar vários alunos afirmam que não gostariam de vir a ser professores no futuro. Os alunos apontam também críticas às metodologias, trabalho e atitudes de alguns professores. Condenam a teoria excessiva - “Só despejar a teoria, cumprir os programas” (A46); a rigidez excessiva; exigem mais testes; e mais atenção:

“É que nós temos um professor nas aulas que é um pouco severo. (...) Detestamos! Ninguém gosta na nossa turma! Graças a deus é só um!” (A57).

“Não é uma coisa que não se veja muito mas acredito que seja também um bocado assim, há certas aulas, nomeadamente, História e Geografia, há outros em que se dá mesmo muita matéria, que é preciso, muitas vezes acho que é difícil manter os alunos que também torna-se... maçã, não é, como é que vão dar a aula sem maçar os alunos muito mas é difícil porque tem que dar aquela matéria e não podem estar com brincadeiras.” (A11).

“Também acho que os professores deveriam privilegiar as aulas mais práticas em vez das mais teóricas, porque os professores se só dizem: isto faz-se assim, assim, mas se não praticarmos não aprendemos.” (A44).

“Os professores deviam testar mais os alunos. Não estou a dizer que os professores não preparam bem os alunos, mas deviam trazer testes, exames de anos anteriores para fazermos sem serem para nota. Só para sermos nós a testar as nossas capacidades para nos prepararmos melhor para os exames. Não se limitarem só ao manual e ao caderno de atividades.” (A43).

“Por exemplo, no ano passado a professora de matemática tinha muito maus resultados da nossa parte e eu acho que era um bocado por não ligar tanto aos alunos que não se empenhavam tanto, e, ignorava-os um bocado e quem queria aprender aprendia e eu acho que não é bem assim porque, por exemplo, se uma pessoa que não consegue perceber bem a matéria precisa de ajuda, de um apoio da parte da professora, mas os alunos também não ajudavam, também não contribuía para a aprendizagem. (A49).

No que concerne à direção, as opiniões são, no geral, positivas, mas um dos constrangimentos destacados por alguns alunos é o contacto escasso com os elementos da

direção, que fazem com que estes passem despercebidos, com que não tenham uma opinião formada acerca da direção:

“Praticamente não o vemos.” (A14).

“Acho que nós não podemos dizer muito porque nós quase nunca estamos com ele, duas vezes num ano, talvez.” (A15).

“Eu não conheço muito bem o diretor. (...) Acho que ele passa um bocado despercebido na escola” (A23).

Alguns alunos revelaram também algum descontentamento face aos reparos e chamadas de atenção da direção.

Os funcionários são pouco referidos nas críticas dos alunos. O principal constrangimento apontado é o número insuficiente: “Falta de funcionários.” (A37); “Os horários não serem cumpridos à letra... Também não era preciso ali... mas em vez de uma coisa que era preciso abrir ao meio dia, devido à falta de funcionários, já abre ao meio dia e um quarto, meio-dia e meia.” (A41). Para além deste constrangimento surgem, ao longo dos *focus groups*, alguns comentários esporádicos relativamente ao comportamento e desempenho das funções dos funcionários como o que exemplificamos de seguida: “As donas empregadas podiam gritar menos, estão sempre a gritar.” (A60).

O ambiente

Como já referimos no ponto 3.1.1. o bom ambiente, o clima escolar positivo descrito pelos alunos dos diferentes contextos é uma das oportunidades ao desenvolvimento do potencial da escola, porém alguns alunos, apesar de considerarem o ambiente escolar positivo, revelaram algumas preocupações ao nível da segurança: “Falta de segurança...” (A41); “E depois o facto de haver poucos funcionários leva à insegurança...” (A40). Este grupo de alunos destaca também o facto de escola ser muito “suave”:

“Eu acho que nós aqui somos muito suaves... (...) Acho que somos um bocadinho suaves...” (A41).

“A escola é assim muito *soft*...” (A40).

“Ah, fizeste isto! Então agora limpa aqui um bocadinho o chão.” (A41).

“Ah, outra vez! Limpas outra vez!” (A40).

“Depois o que é que acontece vai o aluno com a empregada, vai limpar o chão, o chão fica pior limpo do que uma casa duas semanas ali abandonada... (...) Deviam ser mais severos...” (A41).

“Eu acho que é preciso mais firmeza! Mas isso parte muito de cada um...” (A40).

Não obstante, existem também aspetos que não contribuem para um clima positivo na escola, como por exemplo o mau comportamento dos alunos “Os alunos também podiam ser mais respeitadores, por exemplo, as paredes estão todas com grafitis, todas escritas.” (A1).

3.1.3 Desenvolvimento do currículo e prática pedagógica

Assumindo os pressupostos da teoria curricular prática, a prática pedagógica deve contemplar os contextos locais, os interesses e expectativas das comunidades escolares e não escolares e articular a teoria e a prática, renovando-se num processo contínuo de evolução e planeamento (Kelly, 1980). No discurso dos alunos encontramos exemplos desta articulação teoria e prática e da contemplação do contexto nas vivências diárias da escola:

“De várias coisas que os professores... foi uma aula de ciências que eu tive em que estivemos a estudar as plantas e vários levaram plantas e eu gostei muito dessa aula. Marcou-me muito porque houve muitas plantas que eu não conhecia e que aprendi. ” (A19).

“Acho as visitas de estudo que se organizam todos os anos é um meio de aprendemos muita coisa, visitamos outros lugares, saímos do nosso espaço escolar, acho que este tipo de atividades é um meio de abrir muito os nossos horizontes. ” (A49).

“Contar histórias para se perceber melhor a matéria. Por exemplo, a minha professora de história do 5º ano, falava e ia por aquele caminho, que não tinha mais retorno, por exemplo, estávamos a falar de D. João V, acabávamos a falar de marcas de camas, ... ” (A44).

“Uma experiência boa para mim foi participar no concurso de leitura e gostei muito, foi a minha primeira participação, e esforcei-me, mas não estava assim muito confiante, mas consegui ganhar, motivou-me muito. ” (A47).

“Uma experiência que me marcou pela positiva foi a participação nos Artistas Digitais. Eu não podia querer melhor. Posso partilhar essa experiência aqui. Quando andava no 5º ano participei num concurso a nível nacional em que tinha que fazer um desenho em computador, seguir um tema, ler um livro e fazer o desenho no computador e fiquei no 1º lugar e ganhei um computador totalmente de graça, um portátil, livros, a escola também recebeu montes de livros para dar aos alunos e aos professores, para a biblioteca e também foi bom para a escola porque deu nome à escola, ficou mais conhecida e foi muito bom para mim, marcou-me mesmo.” (A51).

Outro aspeto destacado são os métodos de ensino-aprendizagem adotados pelos professores dentro da sala de aula:

“No geral, os professores ensinam bem e são amigos dos alunos, pode haver assim um ou outro que tem um modo de ensino diferente, mas todos têm os seus métodos.” (A17).

Os alunos destacaram alguns dos seus professores, os seus métodos de ensino e exemplificaram atividades marcantes:

“Eu acho que os professores desta escola sabem, ao mesmo tempo, ajudar-nos a aprender, (que é o que eu já tinha dito) cativar-nos, sentirmo-nos bem, mas, ao mesmo tempo (vou usar uma expressão um bocado mais estranha), sabem ser professores num momento sérios e noutros levam-nos a brincar para podermos levar a matéria a brincar, mas quando nos esticamos mais um bocadinho, já começam a ser mais sérios. ” (A20).

“Tínhamos um hamster, uma horta e ela de vez em quando lhe dá jeito e tem vindo sempre visitar-nos. Tem vindo sempre... (...) Houve muitos. Mas o que mais gostei foi a nossa professora de português um vez disse vou levar-vos a visita de estudo mas com a matéria toda dada e falou-nos sobre a notícia, estivemos a dar o que era a notícia, a fazer uma e depois no final a professora disse vou dizer-vos uma coisa que vão ficar todos contentes, vamos a uma visita de estudo ao Media Lab, no Porto. E Lá os senhores vão dizer uma surpresa para vocês fazerem. Por acaso foi ontem. Nós ontem fomos e os professores estiveram a dizer uma ideia de fazermos o nosso próprio jornal. Nós fizemos com tudo aquilo que os professores nos ensinaram, fizemos o jornal e depois a professora de português ficou toda contente quando viu. ” (A53).

“Na nossa escola estamos envolvidos num projeto. É a caixa de crédito, começou na nossa turma... (...) Através da caixa de crédito criou-se o banco e a papelaria. ” (A64).

“Fazemos coisas muito diferentes fazemos muitos trabalhos de grupos, trabalhamos em conjunto, construímos textos ouvimos sons, fazemos coisas muito diferentes. ” (A69).

Alguns professores ajudam os alunos a ultrapassar as suas dificuldades através de atividades de apoio:

“Às vezes alguns professores quando algumas pessoas têm dificuldades numa certa matéria realizam aulas de apoio para se concentrar, porque às vezes quando uma turma é muito grande não se consegue só concentrar naqueles que não conseguem perceber a matéria assim de uma forma mais pequena e assim eles conseguem ajudar melhor. ” (A14).

“Às vezes nós dizemos que temos uma dúvida e como a turma é muito grande, vamos lá no final da aula, dizemos o que é que não percebemos e ele explica. ” (A16).

“Fazíamos muitas coisas... até na expressão plástica, a professora levava um cd e ouvíamos enquanto trabalhávamos...” (A56).

“As aulas de português são sempre diferentes. Fazemos sempre alguma coisa diferente. Trabalhos de grupo, algumas atividades diferentes. Outro dia a professora mandou-nos deitar com a cabeça no meio dos braços e estivemos a ouvir sons e tentar imaginar o que poderia ser. As aulas de português são sempre diferentes. ” (A64).

Vários alunos destacaram o papel dos Clubes, torneios, olimpíadas enquanto fonte de aprendizagem e socialização:

“Neste momento não estou mas quando andava no 6º ano frequentei um dos clubes que era..., chamava-se “O Clube do Brinquedo”, então fazíamos bonecos, pássaros, com mecanismos, não é, de madeira, pintávamos e pronto, era isso o clube, íamos lá uma vez por semana e dava para passar bem o tempo.” (A15).

“Eu no 5º e no 6º, eu não tenho Moral, no intervalo de Moral com mais três colegas meus íamos ao clube de Pintura, estava mesmo no horário. (...) O professor ensinou... ensinava várias coisas, fazíamos colagem, fazíamos pinturas, às vezes estas esculturas que às vezes estão cá fora e mesmo esta... tipo, é uma espécie de prisma com madeiras, foi tudo feito pelo clube de Pintura e fazia-se várias coisas diferentes. ” (A15).

“Eu pessoalmente não frequento o clube de Xadrez mas, pelo que dizem, é muito fixe, eles dizem que jogam Xadrez e que aprendem jogadas e isso tudo, e depois aplicam-nas contra nós. ” (A12).

“Um torneio de Vólei em que o 6.º 2 ficou em segundo lugar (acho eu) e estava o professor de física e os alunos de fora da nossa turma sempre a incentivar e a dizer: “Vocês vão ganhar “, e isso foi bom. ” (A22).

Outros alunos fazem sugestões de mudança para melhorar o ensino-aprendizagem, que passam por uma maior componente prática do ensino-aprendizagem:

“Eu acho que eles usam todos os métodos para nós aprendermos, acho que eles não precisavam de acrescentar mais nada... Se calhar nalguns casos de algumas disciplinas darem mais informação... Alguns professores estão mais a falar, estão a dar a matéria mas é mais difícil de decifrar o que eles estão a dizer... Podiam nos dar mais qualquer coisa em que nos não tivéssemos algo só dito pra poder estudar.” (A23).

“Talvez em matérias teóricas fazer mais exercícios, porque depois para os testes estamos preparados. Não estar a decorar teoria e depois quando vamos ao teste não sabemos bem. ” (A31).

3.2. Perceções dos alunos sobre liderança

Liderar é difícil, mas definir o que é ser líder é ainda mais difícil nas palavras dos alunos:

“Exato! Somos sede de agrupamento e eu acho que há muita coisa para gerir, embora haja dentro do conselho executivo, um professor destinado para cada coisa. Mas... um bom líder, um bom representante de uma escola eu acho que é um bocadinho difícil de definir, porque cada professor tem o seu ideal e cada professor tem a sua ideia para a escola e a maneira e a forma que quer orientar (para a direita, para a esquerda) e, determinando se é para a direita ou para a esquerda, tem que fazer o possível, ou aquilo que acha que é necessário para ela continuar na direita ou na esquerda. E sempre de pé!” (A40)

Cientes da dificuldade de definir o que é a liderança, nomeadamente a liderança dos professores, para os alunos do 1.º CEB e do Pré-Escolar participantes na fase II do projeto TEL iremos de seguida explorar a sua visão acerca deste conceito.

3.2.1. Os líderes: características e rostos

Quando questionados sobre: *O que é um bom líder para ti?* -, os alunos que participaram nos *focus groups* apresentaram várias perspetivas, identificando diferentes significações e sinónimos para a palavra líder. Na figura abaixo apresentamos alguns desses sinónimos:

Figura 3. Sinónimos de Líder (a voz dos alunos do Pré-Escolar e 1.º CEB)



A figura do líder é identificada ora como sinónimo de uma figura de comando, como o chefe, o que manda, que respeita as normas/ordens, exponenciada na expressão: “É o comandante da tropa” (A60); ora é a “figura base” (A20), justa, responsável, “que não faz asneiras” (A26), que é respeitador e respeitado pelos outros e que “consegue tirar o potencial das outras pessoas” (A43).

3.2.2. O “comandante da tropa”, o gestor ou a “figura base”?

Dimmock e Walker (2005) alertam-nos para o carácter ilusório da tentativa de definir o que é a liderança. O principal motivo apontado pelos autores é a sua ubiquidade, a sua natureza multifacetada que encerra várias dimensões e realidades culturais.

As opiniões dos alunos acerca do que é um líder ou do que é ser líder evidenciam também esta realidade ao apontarem para uma profusão de definições, que oscilam entre a figura militar que deve ser seguida pelos seus seguidores, à pessoa que motiva e consegue levar os outros até outros patamares: “Consegue liderar um grupo ou uma equipa até outros patamares.” (A2).

Um grupo de alunos associa ser líder ao exercício da autoridade, definindo o líder como “o chefe” (A26); “Alguém que manda.” (A25) – “A tua educadora é líder da tua sala... Ela é que manda” (A23) -, como “o comandante.” (A63); o “ Comandante da tropa.” (A60); aquele que “Manda em tudo” (A63).

Outros alunos destacam a sua capacidade de gestão (A25), a sua capacidade de lidar com as situações, o seu carácter, a capacidade de reconhecer uma derrota, a capacidade de tomar decisões, ou a persistência face à adversidade:

“Eu acho que é uma pessoa que sabe lidar bem com as situações. Quando sabe das situações, quando sabe dos problemas resolve sempre bem, e de forma positiva.” (A44).

“Nunca deixa as situações a meio, leva-as sempre até ao fim.” (A46).

“Tem que saber perder. (...) Tem de saber lidar com as situações complicadas.” (A59)

“Acho que um bom líder é uma pessoa que é justa. Que tem, que faz, por exemplo... que deixa... que ouve todas as partes. Por exemplo, há uma decisão a ter que ser tomada, ouve toda a gente e depois aí toma a sua decisão. Se tem que se fazer um placard ou assim de uma coisa, ouve todas as ideias e tenta condensá-las, um bocadinho de cada uma. Acho que também um bom líder não é mais simpático para um e menos simpático para outro, tem que ser igual. Acho que um bom líder também ajuda os seus seguidores, quando eles têm um problema vai ter com eles e acho que tem que impor, tem que ser igual para todos, tem que

fazer com que, embora seja líder, tenta que os outros se integrem e que não deixe nenhum para o lado.” (A20).

“Um bom líder sabe liderar bem um determinado espaço, por exemplo aqui é a escola ou o agrupamento inteiro...” (A53).

Destacam também a forma como os líderes inspiram os outros, o seu sentido de justiça, o seu espírito de liderança, que o transforma na figura base do seu grupo, no núcleo da escola:

“Eu acho que um bom líder inspira confiança nos seus seguidores e não se deixa influenciar por amizades que tem ou não.” (A18).

“Acho que um bom líder tem de ter, ao mesmo tempo, um espírito de liderança, mas tem de saber manter a ordem, ser paciente, compreender os outros e ser justo.” (A17).

“Por exemplo, eu vou dar um exemplo: há um grupo de reciclagem e há um líder, o líder tem que dar o exemplo. Vê uma garrafa de leite, por exemplo, no chão e tem que apanhá-la e meter no sítio certo. Não é: “Oh, deixem estar uma garrafa também não faz mal!”. Acho que tem de dar o exemplo para que os seus seguidores sejam... Tem que ser a figura base! (A21).

“Está presente sempre nas várias dinâmicas da escola, é o núcleo da própria escola.” (A43).

“É uma pessoa que consegue tirar o potencial das outras pessoas.” (A43).

“Saber o que é o melhor para os outros...” (A29)

Os líderes também são reconhecidos pelos seus pares, pois foram escolhidos ou porque conquistaram o afeto das pessoas à sua volta:

“Porque por alguma razão foram escolhidos para ser delegados por toda a turma. Porque nós sabemos, conhecemos o nosso colega e sabemos que ele é o certo para aquilo.” (A4)

“Exatamente, acaba por ser aquele com que... os aqueles que nós gostamos mais.” (A15)

Apesar de liderar ser “um desafio constante” (A44), um bom líder é justo, importa-se com a escola, respeita os outros, ausculta a opinião dos outros e é responsável:

“É saber liderar as decisões que se tomam, é respeitar os outros, tomar as decisões, é tomar as decisões mas saber sempre as opiniões dos outros.” (A54).

“Um bom líder tem que tomar decisões que sejam boas para todos, não tomar decisões que sejam só boas para si. Tem que se importar...” (A55).

“Tem que se importar com a escola, com o bem-estar dos alunos.” (A53).

“É alguém que é responsável. (...) Que não faça asneiras, que não tenha muitas obrigações... Que não faça lá muitas objeções. E não brinque muito com a professora, não goze muito com as pessoas.” (A59).

Os líderes têm um rosto na escola

Na continuidade da exploração das percepções de liderança dos alunos entrevistados, destacamos o facto de, em vários momentos, os alunos atribuírem um rosto, de identificarem quem são os líderes das suas escolas. E os líderes são os vários atores da escola, desde a direção aos alunos, passando pelos professores, funcionários e até os pais:

“ O diretor é um líder, os professores, os diretores de turma e alguns dos empregados, mas na minha opinião os verdadeiros líderes, assim de alunos, são os mais novos” (A17)

“Eu acho que os líderes desta escola são: o diretor, os professores, os diretores de turma, aquelas pessoas mais velhas que nos ensinam a fazer as coisas” (A18)

“Eu conheço muitos: professores, coordenador, diretor, auxiliares...” (A63)

Em alguns casos os papéis de liderança, ocorrem a vários níveis, mediante o espaço, ou os grupos em que se desenvolvem, podendo um ator ser líder numa situação, mas liderado noutra:

“Há líderes dentro dos alunos. Agora, dentro de grupos de alunos, porque os alunos dividem-se em grupos, não há forma de evitar isso, então, há sempre aquele que toda a gente diz “ah, ele fez isto; ah, mas ele foi ali e é sempre aquele”; depois, se for entre alunos e professores numa aula é o professor que está lá. Depois há o que é da escola toda, que neste caso, é o Diretor, por isso, há muitas formas de...” (A11)

Alguns alunos destacam o seu próprio papel de liderança ao afirmar: “Nós não podemos deixar que ninguém nos lidere nós é que temos que nos liderar a nós próprios” (A21), porque os líderes da escola são também os próprios alunos, os mais velhos porque têm mais experiência, mas sobretudo alunos mais novos que fazem frente aos mais velhos:

“Talvez os mais velhos, porque os mais velhos... alguns não nos respeitam gostam muito de...” (A21) “Implicar!” (A19).

“Sim! De dizer: “Nós é que somos os grandes, vocês ficam aí que os mais novos têm que fazer o que nós dissermos”, nós temos que os respeitar mas eles também têm que nos respeitar a nós.” (A21).

“Mas na minha opinião os verdadeiros líderes assim de alunos são os mais novos porque os mais velhos tentam sempre impor ordem mas não é da maneira mais correta.” (A17).

Os delegados de turma são também indicados como líderes que devem ser escutados, porque foram escolhidos pelos seus pares, porque “não arranjam confusões”, ou porque, em alguns casos, até cumprem funções normalmente desempenhadas pelos próprios professores:

“Porque por alguma razão foram escolhidos (referência aos delegados de turma) para ser delegados por toda a turma. Porque nós sabemos, conhecemos o nosso colega e sabemos que ele é o certo para aquilo.” (A4).

“Porque não faz asneiras na sala de aula, não arranja confusões.” (A3).

“Os delegados. Também temos de ouvir o delegado. Às vezes deixamos uma cadeira desarrumada e ele vai lá chamar-nos a atenção. Às vezes os alunos não ouvem o professor mas se for uma pessoa amiga deles ele se calhar vai tentar fazer melhor.” (A22)

“Muitas vezes os professores deixam as decisões (não é bem as decisões), deixam que os delegados façam muitas das coisas que um professor deve fazer e nem sempre o fazem da forma mais correta. Por exemplo, às vezes quando um professor sai dizem aos delegados para dar os nomes e quando eles chegam o quadro está sempre vazio e eles acabam sempre por tirar os nomes.” (A17).

Destacamos também um a forte identificação de papéis de liderança com a Direção, aspeto que será mais explorado no ponto 3.2.4. Nesta fase destacamos a atribuição de uma apreciação à liderança da direção que contribui para o bem-estar dos alunos:

“Ela também contribui para o nosso bem-estar...” (A7)

“É um bom líder e se não fosse autoritário a escola era uma balbúrdia.” (A47)

“Acho que o diretor é muito bom líder.” (A49)

“É bom líder porque impõe autoridade, mas também pode ser extremamente simpático.” (A50)

“Porque se não fosse nada autoritários os alunos faziam o que queriam.” (A51)

“Porque são eles que nos proporcionam um bom ambiente escolar... Com as decisões que vão ser feitas em relação ao ensino, às instalações da escola.” (A23).

Os funcionários, ao ajudarem os alunos, são também identificados como líderes. Alguns conseguem “transformar os alunos” (A12) e desta forma transformar a própria escola:

“Os funcionários alguns... uns está em cada sítio e muitos conseguem ajudar os alunos a não fazer tanto barulho e a caminhar... há muitos funcionários e eles conseguem transformar os alunos e alguns que era maus torná-los bons, e conseguir que eles ajudem a transformar a escola, para serem bons no futuro.” (A12)

Os pais desempenham identicamente papéis de liderança na educação dos filhos, porque “Os pais também têm que ser líderes...” (A40) e um pai ou uma mãe têm que se preocupar com a educação do seu filho: “Para um pai que não se preocupa em dar a educação ao seu filho e a explicar-lhe...” (A41).

Vários alunos identificaram os professores como líderes nas suas escolas. Os professores são os líderes da sala de aula, mas também fora dela:

“Sim, são professores que... quer dizer, esta é mais a nossa visão, agora não sei se é mesmo líder em que influencia o resto da escola toda, não é.” (A15).

“A tua educadora é líder da tua sala... Ela é que manda. (A23).

“Eu concordo com ela. Aliás que também deve isso, mas fora da sala... Não tem que ser só um professor dentro da sala, no exterior também... Que comunique com os alunos, se um aluno precisar de ajuda...” (A41).

Os professores como líderes estão acessíveis, cativam os alunos, ouvem os mais velhos, conciliam o “civismo com o bom comportamento” (A41), dão “bem aulas”, conciliando a diversão com a exigência:

“Dá bem as aulas, é divertido mas também sabe... é exigente... é assim.” (A14).

“Acho que há um maior equilíbrio, são equilibrados, como a A14 estava a dizer há bocado, não são nem muito autoritários nem muito permissivos, então, não sei, acabamos por gostar mais deles por isso e conseguimos manter a ordem, nós também estamos aqui a falar e não gostamos de estar sempre a ouvir barulho e, por outro lado, também nos ajudam a ... são exigentes, não é, mas só que também nos dão a matéria direito, preparam-nos bem.” (A16).

“Eu acho que, sem dúvida, que esteja acessível.” (A21).

“Normalmente, os líderes são aqueles que já têm mais experiência, que já sabem mais como manter a ordem e fazer o que deve ser feito.” (A17).

“Acho que com o passar do tempo há professores mais novos e outros mais velhos, não estou a falar de idades mas dos anos que passam na escola e (...) Sim, da experiência e acho que os mais novos quando há reuniões ouvem sempre primeiro os mais velhos, acho que também os que estão cá há mais tempo são obrigados a mostrar aos mais novos como é que se deve fazer e em termos de professores são os líderes.” (A20).

“Aqueles que cativam mais a nossa... talvez esses sejam assim os mais líderes, ou seja, está tudo calado e cativam-nos a ouvi-los.” (A21).

“Eu acho que um professor líder foi aquilo que eu disse no início, conseguir conciliar o civismo e o bom comportamento dentro da sala, mas não sendo um “cemitério”.” (A41).

3.2.3. Perfil e qualidades dos líderes

“Está presente sempre nas várias dinâmicas da escola, é o núcleo da própria escola.” (A43)

“Um bom líder é um bom líder.” (A60)

Os líderes são identificados como elementos positivos, centrais na vida da escola e que apresentam um conjunto de características relativamente comuns entre os alunos dos diferentes contextos:

“Acho que um bom líder tem de ter, ao mesmo tempo, um espírito de liderança, mas tem de saber manter a ordem, ser paciente, compreender os outros e ser justo.” (A17)

“Eu acho que um bom líder inspira confiança nos seus seguidores e não se deixa influenciar por amizades que tem ou não.” (A18)

“la dizer o mesmo, que os bons líderes não é pelas amizades que se aplicam, por exemplo, na minha escola antiga, um líder, por exemplo, uma vez era a minha prima, era eu e ela. Então a minha prima tinha muitas amizades lá, tinha os amigos e isso, e tirava os nomes aos melhores amigos e punha-os e eu acho que isso não é ser um bom líder. Um bom líder é aquele que é justo.” (A19)

“Um bom líder tem de ser justo (...) ouvir todas as ideias e juntá-las.” (A21)

“Acho que um bom líder tem de saber ouvir os outros mas também impor respeito, tem que haver respeito mútuo, tanto os seguidores uns com os outros, tanto o líder. E também tomar decisões corretas, não é influenciar uns seguidores e outros não, porque os seguidores são todos iguais, podem ter um cargo maior ou mais pequeno mas tem que ser tratado da mesma forma.” (A22)

“Eu acho que é uma pessoa que sabe lidar bem com as situações. Quando sabe das situações, quando sabe dos problemas resolve sempre bem, e de forma positiva.” (A44)

“Dar o exemplo! Tem que ser inteligente, tem que saber muitas estratégias...” (A59)

“Que não faça asneiras, que não tenha muitas obrigações... Que não faça lá muitas objeções. E não brinque muito com a professora, não goze muito com as pessoas.” (A59)

“É uma pessoa que consegue tirar o potencial das outras pessoas.” (A43)”

Os testemunhos apresentados revelam a identificação de qualidades de diferente natureza, por um lado, temos os princípios éticos como a justiça e a equidade: “os bons líderes não é pelas amizades que se aplicam (...) Um bom líder é aquele que é justo.” (A19); um bom líder deve apoiar todos sem exceção – “Acho que um bom líder também ajuda os seus seguidores, quando eles têm um problema vai ter com eles e acho que tem que impor, tem que ser igual para todos, tem que fazer com que, embora seja líder, tenta que os outros se integrem e que não deixe nenhum para o lado.” (A20); “não goze muito com as pessoas.” (A59).

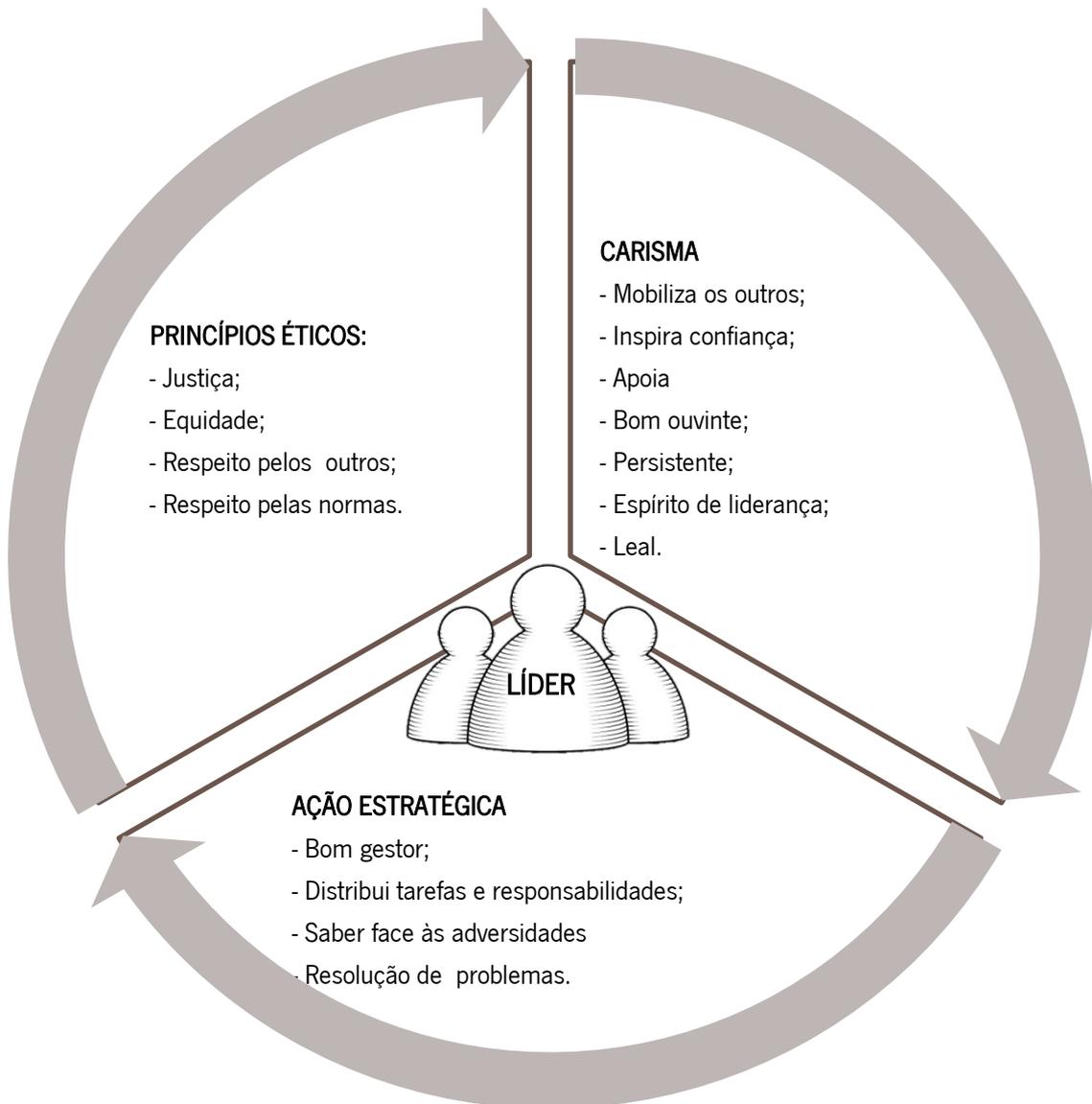
São destacadas características que emanam da personalidade dos próprios líderes e da sua capacidade de mobilizar os outros, do seu carisma, da sua capacidade de “tirar o potencial das outras pessoas” (A43): “um bom líder inspira confiança nos seus seguidores” (A18); “um espírito de liderança” (A17); “Incentivar os alunos, os professores...” (A26); “Nunca deixa as situações a meio, leva-as sempre até ao fim.” (A46); “Nunca deixa para trás nada, nunca desiste!” (A60).

Um bom líder revela competências ao nível da resolução de problemas: “é uma pessoa que sabe lidar bem com as situações. Quando sabe das situações, quando sabe dos problemas resolve sempre bem, e de forma positiva.” (A44); “Sabe como resolver os problemas.” (A42); “Tem que saber perder. (...) Tem de saber lidar com as situações complicadas. E também tem

que saber...” (A59). Um líder distribuiu ainda tarefas e responsabilidades, delega: “Delegar a alguém, que comanda...” (A23) “Distribuir responsabilidades.” (A4); “Dividir tarefas” (A2).

Na Figura 4. representamos em esquema as características atribuídas pelos alunos aos líderes, distribuídas de acordo com três dimensões: princípios éticos; carisma e ação estratégica.

Figura 4. Características dos líderes (a visão dos alunos).



A leitura e análise das respostas à questão “O que é um bom líder para ti?” permitiu-nos organizar as características dos líderes em três grupos (Figura 4.). O primeiro grupo corresponde aos princípios éticos que norteiam a ação de um líder, um bom líder deve ter sentido de justiça - “Ser justo” (A32) -; respeitar e ser respeitado – “Ser respeitado e respeitar os outros...” (A29) “É saber respeitar...” (A31), “Respeitar os outros.” (A24), “Escrever, ter uma boa

caligrafia, respeitar as pessoas.” (A58) -. Um bom líder deve também apoiar os outros (“Ajudar.” (A31)); “não ser muito mau!” (A59); estar “acessível.” (A24) e respeitar as normas - “ É o que respeita as ordens.” (A60) -.

O segundo grupo corresponde ao carisma do líder, ou seja às características pessoais que o transformam num bom líder. Deste modo, um bom líder deve ter: “Carisma” (A2) “Ser leal.” (A25) “Saber ouvir...” (A24); “E ser responsável também.” (A32); “É objetivo.” (A44); “Tem que ser explícito.” (A57); “Tem que ser participativo” (A56) e que esteja acessível: “Eu acho que, sem dúvida, que esteja acessível” (A40). Não obstante, deve demonstrar “Simpatia” (A38), “Sabe o que faz” (A45), é “Rica..., rico” (A63); “É alguém que é responsável” (A59); “Que não faça asneiras” (A58); que “não faz asneiras na sala de aula, não arranja confusões” (A3). Um bom líder pode também estar associado ao exercício da autoridade: ser “Um chefe...” (A26); “Alguém que manda” (A25); “Porque se não fosse nada autoritários os alunos faziam o que queriam” (A51).

O terceiro grupo, que designamos por ação estratégica, abarca o conjunto de características que definem a sua ação e se traduzem numa ação/intervenção eficaz. Deste modo, um bom líder deve ser um bom gestor: “Gerir bem...” (A25); “Que gere bem a escola, que é um bom diretor, sabe como gerir bem a escola, toma as medidas certas e é um bom líder.” (A42). Deve também ser um bom comunicador: “Que comunique com os alunos, se um aluno precisar de ajuda...” (A41); “Ouvir as opiniões” (A3); e “Saber o que é o melhor para os outros...” (A29). Cabe também ao líder o papel de incentivar as pessoas - “Incentivá-los” (A5) -; mas também de mandar (“Manda em tudo” (A63)) e fazer tudo (“Faz tudo.” (A63)).

Pela análise das vozes acima transcritas podemos apreender que ser líder é “um desafio constante.” (A44) e que as características apresentadas apontam diferentes perceções de liderança, oscilando entre ser “extremamente simpático” e exercer a autoridade: “É bom líder porque impõe autoridade, mas também pode ser extremamente simpático.” (A50). Não obstante, as características de um bom líder passam por um conjunto de princípios éticos relativamente estáveis, assim como do carisma, das características pessoais do líder, concretizada através da sua ação estratégica.

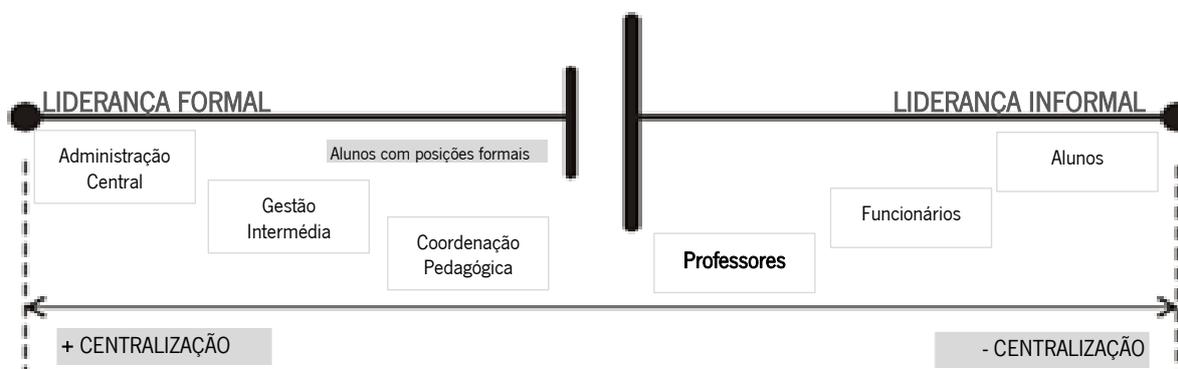
3.2.4. Influências nas dinâmicas da escola na visão dos alunos

Por último, para completar compreender as perceções de liderança dos alunos iremos debruçar-nos sobre um conjunto de questões que pretendem compreender quem toma as decisões e quem mais influencia as dinâmicas da escola, a partir das questões:

- *Quem mais contribui para o bom funcionamento da escola?*
- *Que pessoas mais contribuem para esta escola?*
- *Quem toma decisões na escola?*
- *Quem mais influencia as dinâmicas desta escola? Porquê?*

Neste ponto, o discurso dos alunos revela a coexistência de diferentes tipos de liderança, agrupadas num polo formal e noutra informal (Danielson, 2006; Leithwood, 2005). Dentro destes polos encontramos diferentes níveis de tomada de decisão e exercício da liderança. Na Figura 5., usando como base a representação de um circuito elétrico simples, podemos visualizar a representação gráfica desses polos e níveis:

Figura 5. A influência e o processo de tomada de decisão na visão dos alunos



No polo formal, os alunos destacam o papel das lideranças ao nível da administração central, da gestão intermédia e também da coordenação pedagógica, destacando o papel de cada ator, ou conjunto de atores, nos diferentes níveis:

“Depende, na direção é a diretora, na turma é o diretor de turma, delegado e subdelegado, nas funcionárias não sei se têm um líder, assim...” (A55)

“Os professores tem os departamentos, os funcionários têm os seus representantes e os alunos têm os delegados, subdelegados,” (A43)

Ao nível da administração um dos alunos refere o papel do Ministério na tomada de decisão (A2). Ao nível da gestão intermédia, ao nível da tomada de decisão na escola/agrupamento, vários alunos destacam o papel da direção das escolas:

“Sim, às vezes os professores também ajudam o Conselho Diretivo, mas é sempre o conselho que toma as decisões, tem de pedir sempre a opinião.” (A4)

“A professora que é a diretora do agrupamento das escolas 1 (nome fictício).” (A7).

“É o Diretor, mas quem está mais perto de nós são os funcionários e os professores, mas quem toma as decisões é o Diretor.” (A11)

“Sim a subdiretora... Diretora não sei bem... Conheço isso e sei que ela toma decisões.” (A23)

“Porque o professor Dionísio (nome fictício) trabalha junto dos alunos (...) Sim! Sim! Vê-se muito mais o professor Dionísio do que a diretora. (...) Sim, porque o professor Dionísio... eu acho que o cargo dele na direção é a componente dos alunos. Se calhar por isso é que nos está mais acessível e o vemos mais. (...) Acho que é adjunto. E tem a cargo dele os alunos.” (A40)

“Ele está situado... No gabinete, ele não está sempre ali... Nós vemos a Diretora uma vez por mês... Eu também vou e acho que uma pessoa que está lá nessas reuniões é o professor Dionísio. (...) Exato! E interage mais com os alunos.” (A41)

“Quem toma as decisões é o conselho diretivo, mas acham que tomam em conta a nossa opinião, sempre que há reuniões de delegados e subdelegados de turma fazem sempre uma lista do que os alunos tem a apontar positivo e tentam melhorar. Quando na reunião falámos dos cacifos, que não havia cacifos suficientes para os alunos e de alunos que não tinham sala base ou os do 5º ano não conseguem andar com as mochilas porque são pequeninos e são muitos livros, tentaram resolver o problema.” (A68).

Para além dos excertos apresentados, vários alunos apontaram a direção da escola como a responsável pelo funcionamento da escola e pelo processo de tomada de decisões: “A diretora da escola.” (A2); “O Conselho Executivo” (A3); “A diretora e o Subdiretor” (A31); “A diretora” (A32); “Sim! E a diretora” (A34); “Os membros da direção!” (A52); “O conselho diretivo” (A64); “Acho que é a diretora” (A69).

Vários alunos destacam também o papel das lideranças ao nível da coordenação pedagógica, nomeadamente o papel dos DT's:

“Porque têm contacto direto connosco” (A4).

“Porque quando nos acontece aqui alguma coisa eles têm logo a possibilidade de dizer logo aos pais.” (A5).

Por último, para fechar os papéis de liderança associados a cargos e a funções, destacamos os alunos que desempenham funções formais, como é o caso dos delegados e subdelegados de turma:

“Os delegados. Também temos de ouvir o delegado. Às vezes deixamos uma cadeira desarrumada e ele via lá chamar-nos à atenção. Às vezes os alunos não ouvem o professor mas se for uma pessoa amiga deles ele se calhar vai tentar fazer melhor.” (A22).

“É para isso que servem os delegados e subdelegados.” (A54).

No polo informal temos a liderança exercida pelos alunos, funcionários e professores que não desempenham funções ou cargos formais na escola, aproximando-se do conceito de “non-positional leadership” apresentada por Frost (2012). Os professores surgem como elementos importantes na vida da escola, que tomam decisões ou contribuem para o processo de tomada de decisão, resolvem problemas, são importantes e assumem um especial papel ao nível da sala de aula e da escola:

“Eu acho que são os professores, porque se há bons professores vão ter alunos bons, se forem interessados também vão ter bons alunos e também os funcionários que também ajudam muito nas dinâmicas da escola.” (A44).

“Na escola... A educadora.” (A27).

“Os professores porque quando há alguns meninos batem ou fazem assim, o professor também está sempre lá para ajudar e resolve os problemas (...) Os professores do apoio também são importantes!” (A10).

“Os professores (...) Na sala de aula se o aluno se portar mal quem é o líder é o professor...” (A29).

“O líder da escola principal de todos é o professor” (A53).

Outros alunos reconhecem que embora o papel dos professores seja preponderante, não lhes cabe a última palavra no processo de tomada de decisão: “Por exemplo os professores não são bem eles que vão tomar a decisão mas podem ajudar com opiniões para algumas decisões poderem ser tomadas...” (A23).

Os alunos são também destacados como vitais para o funcionamento da escola (A7, A30, A65, A67). Os alunos são importantes porque depende deles o bom funcionamento da escola, porque opinam criticamente sobre o que está bem e o que está mal na escola, e porque são eles que lidam com as “coisas” da escola:

“São os alunos porque nós temos as regras a cumprir, mas caso nós cumpramos ou não, é isso que faz com que a escola funcione bem ou mal.” (A50)

“Nós é que damos as opiniões, fazemos as críticas, apontamos aquilo que está bem, que está mal.” (A65)

“Acho que noutras escolas não se tem em conta a opinião dos alunos. A opinião do aluno é muito importante porque a escola é para os alunos. O conselho deve tomar a nossa opinião e toma. Por isso cá na escola é tudo um conjunto.” (A68)

“Eu acho que são os alunos que mexem nas coisas, que sabem quais são os problemas e depois vamos dizer quais são os problemas ou quais são as coisas boas, para tentar resolver os problemas e continuar com as coisas boas.” (A69).

Ainda no campo das lideranças informais e que se desenvolvem ao nível da escola, “do pátio” (A29), os alunos destacam o papel dos funcionários (A32, A34, A45), nomeadamente os auxiliares:

“As auxiliares. Porque no refeitório eles portam-se mal e se as auxiliares não estiverem ali presentes não sei como é que aquilo ia ser.” (A9).

“Não só as que servem a comida, as cozinheiras.” (A7).

“Os auxiliares se veem que nós estamos a fazer alguma coisa, vão lá e repreendem-nos.” (A32).

“As auxiliares que tomam conta de nós.” (A63).

“Os funcionários alguns... uns está em cada sítio e muitos conseguem ajudar os alunos a não fazer tanto barulho e a caminhar... há muitos funcionários e eles conseguem transformar os alunos e alguns que era maus torná-los bons, e conseguir que eles ajudem a transformar a escola, para serem bons no futuro.” (A12).

Vários alunos destacam uma articulação entre as lideranças de carácter mais formal e outras de carácter mais informal, destacando a importância de todos os atores educativos para o bom funcionamento da escola:

“Depois também... acabamos também por ser a escola toda porque às vezes se falta alguma coisa, alguém informa, não é, e diz e acaba também por ser assim.” (A12).

“Acho que na escola cada um.” (A23).

“Todos tomam decisões na escola.” (A25).

“Eu acho que toda a gente contribui da mesma forma porque se não fosse assim as funcionárias estavam a fazer bem, nós estávamos a estragar e isso não dava resultado, toda a gente deve contribuir da melhor forma possível para que tudo funcione bem aqui na escola.” (A64).

“O diretor, os professores e os funcionários, e os alunos também, é como se todos, mas em que cada um, contribuísse com a sua parte para que tudo funcione bem na escola (...) Todas as pessoas são muito importantes na escola, ...” (A43).

“Todos são importantes.” (A46).

“Desde os funcionários até ao diretor.” (A44).

Apesar de reconhecerem a colaboração de todos para o bom funcionamento da escola vários alunos, reforçam o papel das lideranças formais ao nível da direção, da coordenação pedagógica

e das estruturas representantes dos alunos, e destacam o papel das reuniões, das regras e da hierarquia no bom funcionamento da escola:

No que diz respeito aos alunos têm reuniões que depois a direção tem conhecimento através dos professores e reflete; toma as decisões. (...) A direção é quem manda, é o motor, mas alguém diz à direção, apesar de a direção ter a decisão, alguém tem que informar a direção para depois com base nessas informações tomar as decisões. (...) Professores, funcionários e os alunos. Na escola conta tudo, todos dão o seu contributo para que a escola funcione bem, todos são importantes; os professores, os alunos, os funcionários, a direção, ..." (A46).

"Eu acho que toda a escola tem a ver com o bom funcionamento, não é só o diretor, mas também são os professores, os funcionários, os alunos porque os alunos têm que cumprir as regras para tudo funcionar melhor, porque por exemplo, se um aluno não cumprir uma das regras já há mais problemas, já é o ter que ir ao diretor...." (A49).

"É como se fosse uma pirâmide, os alunos dizem as decisões aos Diretores de Turma, estes à direção, esta talvez ao Ministério, Conselho Pedagógico, ..." (A44).

No contributo do aluno A44 podemos verificar, além da referência às lideranças formais, uma atenção ao pormenor e detalhe do funcionamento piramidal das organizações educativas. Curiosamente, o aluno refere movimentos ascendentes na tomada de decisões que enfatizam um tipo de tomada de decisão que parte da base para o topo.

Alguns alunos destacam ainda os papéis de todos os atores, relevando os contributos de cada um e destacando a importância do trabalho em equipa:

"O diretor tem que ter uma equipa, o diretor não consegue fazer tudo, não consegue fazer nada sozinho, tem que ter uma equipa. Eu penso que toda a gente toma decisões, mas os alunos têm mais o papel das propostas, os professores, e, os funcionários,..., a associação de estudantes, a associação de estudantes este ano parece que estão a fazer alguma coisa, porque em anos anteriores, coitadinhos,...era só no primeiro mês, depois,..., bem estes também ainda estão no primeiro mês deles, vamos ter esperanças... (...) Eu acho que normalmente toda a gente influencia, a escola não é só os alunos, uma escola não é só constituída por um corpo, é por um todo, e então, toda a gente influencia caso um faça alguma coisa mal, a escola está influenciada, portanto é influenciada por todos; se forem coisas boas, então o nome da escola também está envolvido neste assunto; coisas boas numa escola é, boas atitudes, bons alunos, boas notas, o nome da escola é bom, e isso é bom para toda a escola, muito bom (...) Tudo é importante, a direção, os pais, os funcionários, os alunos, os professores, enfim, todos os corpos da organização (...) Toda a gente contribui um pouco, se não houvesse alunos, as pessoas não estavam aqui, senão houvesse professores os alunos não tinham como aprender, se não houvesse funcionários isto ia ser difícil de controlar, se não houvesse presidentes as decisões não eram tomadas, é importante que tudo funcione como um bloco" (A51).

Outros alunos associam a tomada de decisões às pessoas mais velhas, mais experientes:

" Eu acho que os líderes desta escola... acho que são: o diretor, os professores, os diretores de turma, aquelas pessoas mais velhas que nos ensinam a fazer as coisas" (A18)

Porém, no que concerne aos alunos, como afirma o A20 “todos são iguais” e não deve haver distinção entre papéis:

“Eu acho que em termos das pessoas que trabalham aqui por assim dizer são o diretor e os professores. Em termos de alunos acho que não deve ser ninguém, porque ao fim e ao cabo, somos todos iguais, andamos todos na mesma escola em termos de alunos. E por mais que um seja mais alto ou mais velho devem ser tratados todos da mesma forma, não deve haver os mais velhos: “Ah, eu sou maior do que tu, fazes o que eu quero e não dizes nada!”, acho que isso não deve acontecer. Devem ser todos iguais, não haver distinção entre ninguém.” (A20).

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Neste ponto apresentamos as principais conclusões do estudo, as suas implicações, limitações e possíveis pistas para futuras investigações. Como referimos anteriormente, este trabalho está enquadrado num projeto mais vasto – o Projeto *Teachers Exercising Leadership* (PTDC/CPE-CED/112164/2009). Partindo das questões de investigação: Como veem os alunos os professores líderes? Que perceções têm sobre a tomada de decisão e o grau de influência dos diferentes atores na escola? Quais são as perceções dos alunos sobre a liderança docente?; pretendemos com este estudo dar voz aos alunos, conhecer as suas experiências e vivências sobre a escola, sobre os seus professores e as suas visões acerca da liderança docente. Valorizando uma abordagem qualitativa e compreensiva da realidade, através da realização de *focus group* a alunos do 1.º CEB (n=63) e alguns alunos do Pré-Escolar (n=6), oriundos de sete escolas de Portugal Continental, centramo-nos nos seguintes objetivos: conhecer as perceções dos alunos participantes na Fase II do projeto TEL sobre a liderança dos professores; e compreender a visão do professor na perspetiva dos alunos. Da análise de conteúdo dos *focus groups* ressaltaram várias conclusões que explanaremos de seguida.

Em Portugal o funcionamento das escolas evidencia uma tendência centralizadora e burocrática agudizada pelos “permanentes sobressaltos por que passam os sistemas educativos, em que as reformas se engatam umas nas outras, a que acresce, na atualidade, a pressão externa para uma avaliação permanente no desempenho das escolas, dos professores e dos alunos, estão a fomentar um clima que em pouco ou nada propicia melhorias sustentadas da qualidade da educação.” (Azevedo, 2003, p. 9). O contexto em que decorre este estudo é um contexto especialmente desafiante, marcado por uma crise económica e financeira que afeta todo o país e que desaguou num aumento da carga fiscal, cortes salariais e desemprego com implicações na profissão docente (Flores, 2013 [3]). Flores (2013 [3]), num texto que apresenta os resultados exploratórios da fase I do projeto TEL, alerta para a necessidade de termos em conta as condições em que a profissão docente é desenvolvida - “The findings of this study point to the need to take into account the current conditions of the teaching profession in Portugal and the complex and multifaceted factors that shape schools’ and teachers’ work, with implications for their views of teacher professionalism and leadership.” (Flores, 2013, p.18 [3]).

Este trabalho vem destacar a voz dos alunos na compreensão da liderança docente e das condições em que ela é ou pode ser exercida. Iniciando a nossa explicação pela questão de

investigação: Quais são as percepções dos alunos sobre a liderança docente?-, a informação dos *focus groups* evidencia, por um lado, uma profusão de definições de liderança, que oscilam entre a figura militar e a pessoa que consegue levar os outros até outros patamares. A figura do líder surge associada a várias percepções: do “comandante da tropa”, passando pelo gestor e confluindo na “figura base”. Por outro lado, assistimos a uma forte identificação e associação da liderança na escola ao desempenho e cargos de funções formais, nomeadamente de direção, ou coordenação e gestão pedagógica.

Os alunos reconhecem a dificuldade de definir o que é a liderança, nomeadamente a liderança dos professores e identificam o líder como uma figura de comando, como o chefe, o que manda, que respeita as normas, mas também como uma figura justa, de confiança, que respeita e é respeitado e que consegue descobrir o que há de melhor em cada pessoa. Assumindo que o conceito de liderança abarca várias dimensões e realidades culturais (Dimmock & Walker, 2005), as opiniões dos alunos acerca do que é um líder ou do que é ser líder, evidenciam também esta realidade ao apontarem para uma profusão de definições, que oscilam entre a figura militar que deve ser seguida pelos seus seguidores, à pessoa que consegue motivar e levar os outros até outros patamares. Os alunos associam a liderança ao exercício da autoridade, mas também à capacidade de gerir e lidar com as situações, ou ainda, à forma como inspiram os outros.

Outra conclusão interessante que surge dos dados é que os papéis de liderança na escola ocorrem a vários níveis, mediante o espaço, ou os grupos em que se desenvolvem, podendo um ator ser líder numa situação, mas liderado noutra. Alguns alunos identificam quem são os líderes das suas escolas e, novamente, assistimos a uma profusão de opiniões: os líderes são os vários atores da escola, desde a direção aos alunos, passando pelos professores, funcionários e até os pais. É evidente uma forte identificação de papéis de liderança com a Direção, mas também são destacados o contributo dos próprios alunos, dos funcionários (ao ajudarem os alunos), dos pais (ao educar os seus filhos) e de alguns professores que são os líderes da sala de aula, mas também fora dela.

Os alunos veem os professores líderes como professores acessíveis, justos, que se importam com a escola, respeitam os outros, auscultam a opinião dos outros, são responsáveis, cativam os alunos, ouvem os mais velhos, são civilizados, bem comportados, usam métodos e estratégias de ensino aprendizagem interessantes, são exigentes mas também são divertidos.

São identificados como elementos positivos, centrais na vida da escola e que apresentam um conjunto de características relativamente comuns entre os alunos dos diferentes contextos que agrupamos da seguinte forma: a) os princípios éticos (justiça, respeito e a equidade); b) Carisma (mobiliza os outros; inspira confiança; bom ouvinte; persistente; espírito de liderança; lealdade); c) ação estratégica (bom gestor; distribui tarefas e responsabilidades; sabe como agir face às adversidades; resolve problemas). Estas características vão ao encontro das características de um bom líder apontadas por Dimmock (2005); Dimmock e Walker (2005), nomeadamente a adaptabilidade; responsabilidade na tomada de decisões na escola; coragem; convicção; confiança em si mesmo; resiliência; colaboração com os pares e integridade.

Relativamente à questão: Que perceções têm sobre a tomada de decisão e o grau de influência dos diferentes atores na escola?-, no que concerne à influência exercida pelos diferentes atores na vida da escola, o discurso dos alunos revela a coexistência de diferentes tipos de liderança, agrupadas num polo formal e noutra informal (Danielson, 2006; Dimmock, 2005; Leithwood, 2005). Dentro destes polos encontramos diferentes níveis de tomada de decisão e exercício da liderança. No polo formal, os alunos destacam o papel das lideranças ao nível da administração central, da gestão intermédia e também da coordenação pedagógica. No polo informal destacam a liderança exercida pelos alunos, funcionários e professores que não desempenham funções ou cargos formais na escola. Esta associação da liderança docente ao polo informal aproxima-se da perspetiva de Danielson (2006) e de Frost (2012) que defendem que os professores não exercem a liderança apenas pelo exercício de cargos e funções e que a liderança docente implica fazer um bom trabalho como professor na sala de aula mas ser também capaz de influenciar as dinâmicas fora da sala de aula e da própria escola. Os professores surgem como elementos importantes na vida da escola, porém, alguns alunos assumem que, embora o papel dos professores seja preponderante, não lhes cabe a última palavra no processo de tomada de decisão.

Esta ambivalência e ambiguidade da visão de liderança acompanha os resultados da primeira fase do projeto TEL – “By and large, ambiguity and ambivalence in teachers’ views and perceptions of leadership emerged from the data. One might ask therefore about the effective existing conditions for a culture of leadership to be developed, which is to be related to teachers’ own understandings of leadership and their professional values.” (Flores, 2013, p. 17 [3]). Também os professores apresentam uma visão da liderança docente ambígua e ambivalente, o

que nos leva também a questionar sobre a existência de condições para o desenvolvimento de uma cultura de liderança nas escolas.

Outra das evidências deste estudo é a existência de alguma dispersão nas vozes dos alunos, que evidenciam as diferentes experiências e vivências de cada aluno e de cada contexto. Gimeno (2003, p. 242) relembra-nos que o “adulto não pode afastar-se da ideia de que as crianças, especialmente no seu papel de alunos, são diferentes do que ele foi ou daquilo que espera que eles sejam: mais dóceis, menos independentes e mais disciplinadas”. Hoje, as mudanças acontecem muito rapidamente e não apenas no salto de gerações, as crianças vivenciam realidades e contextos familiares e sociais muito distintos que agudizam as diferenças nas vozes e nas opiniões (Gimeno, 2003).

É na escola que as crianças passam mais tempo, as escolas exercem uma importante influência na vida das crianças através do lado mais formal da prática educativa, mas também das relações sociais que se estabelecem na, e para além da, sala de aula. Retomando os objetivos de investigação, para compreendermos as visões dos alunos sobre os professores necessitamos de uma perspetiva mais ampla no sentido de compreender como é que os alunos veem a escola, e dentro da escola, como é que os alunos veem os seus professores.

No que concerne às perceções dos alunos sobre a escola, os testemunhos dos alunos que participaram neste estudo são marcadamente positivos, a escola surge como um local onde há bom ambiente, uma comunidade, como uma segunda casa, onde as pessoas se sentem bem e onde há um ambiente familiar, porém são também algumas evidentes algumas preocupações ao nível da segurança. A escola é apontada como o palco para vivências e experiências e nela destacaremos as suas potencialidades e constrangimentos.

Os principais pontos fortes apontados pelos alunos nas suas escolas são os espaços físicos (que curiosamente também são alvo de críticas), o trabalho dos professores, as atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas, a direção e o ambiente da escola. Por seu turno, as pessoas são apontadas como o principal motor da escola, e entre estes é claro o destaque atribuído aos professores mas também à direção. Os professores são apontados como elementos fundamentais no funcionamento das escolas, porém os professores também são alvo de algumas críticas nomeadamente ao nível das metodologias de ensino-aprendizagem.

Os professores que marcam pela positiva têm iniciativa, não se limitam a dar aulas, têm uma paixão pelo que fazem, preocupam-se com os alunos, ensinam bem, apoiam-nos nos

momentos mais difíceis, apoiam quando têm dificuldades e emocionalmente, ajudam a recuperar as más notas e protegem os alunos. Estes dados corroboram as características apontadas por Teixeira (2010) no seu trabalho de investigação. Nos resultados do seu estudo realizado com alunos do ensino secundário, a autora aponta como qualidades dos professores mais marcantes o rigor científico, a dedicação, o sentido de justiça, a paciência, o empenho, o facto de estarem disponíveis, o sentido de humor, adaptabilidade, simpatia, o entusiasmo pela escola e a paixão pelo ensino.

Estes professores apaixonados pelo ensino mantêm também um bom relacionamento com os seus pares, trabalham de forma colaborativa e isso traduz-se no bom funcionamento da organização e revela um compromisso com a escola, o que é essencial para o próprio desenvolvimento profissional - “without commitment, change efforts – those within and especially those which are initiated from outside the school or other organization – will be limited on their success” (Day & Gu, 2010, p. 127).

Outros aspetos marcantes acerca das perceções da escola são a identificação de um ambiente escolar positivo, excetuando algumas situações de insegurança e indisciplina. As Direções das diferentes escolas são também apontadas como um forte elemento para o bom funcionamento da escola e cujo único reparo é o facto de nem sempre estarem acessíveis aos alunos. Os alunos destacam também como aspetos menos positivos as carências de material e ao nível do espaço físico, mas também a utilização de métodos de ensino-aprendizagem menos atrativos e algumas questões organizacionais.

Um aspeto que emerge dos dados apresentados é a identificação dos papéis de liderança com o desempenho de cargos e funções formais na escola (pela direção, professores e mesmo alunos). Contudo, alguns alunos identificam claramente os professores como líderes e atribuem-lhes características específicas, outros, apesar de não reconhecerem o seu papel informal de líderes, reconhecem-lhes características e dinâmicas típicas dos professores líderes.

Uma vez apresentadas as principais conclusões do estudo revela-se pertinente refletir sobre algumas das suas limitações e sobre alguns dos constrangimentos encontrados ao longo do processo de investigação. Uma das grandes dificuldades sentidas no desenvolvimento do trabalho de investigação foi a grande quantidade de informação recolhida nos *focus groups* que confluiu num longo processo de transcrição e análise e na necessidade de focar a análise dos

dados incisivamente na questão e objetivos de investigação. Ao optarmos por metodologias de cariz qualitativo e por uma abordagem compreensiva da realidade assumimos também algumas das críticas que lhe são inerentes.

Os *focus groups* com jovens e crianças (que foi o método de recolha de informação privilegiado para este estudo) são pontualmente alvo de críticas (*e.g.*: os participantes mais jovens têm dificuldades em articular o discurso (Krueger & Casey, 2009)), porém reforçamos que representam uma forma efetiva de obter informação. Para ultrapassar algumas dessas limitações revelou-se vital assegurar sempre que possível algumas condições: a existência de um ambiente propício à conversação, uma boa moderação e questões pertinentes (Krueger & Casey, 2009).

Relativamente à análise de conteúdo, tratando-se de um método que privilegia a indução e também a intuição, as vozes mais críticas colocam algumas questões na sua utilização, nomeadamente a insuficiência da fundamentação teórica em que a análise de conteúdo assenta, assim como a consistência teórica dos diversos procedimentos técnicos utilizados, a par de questões de objetividade. Seguindo as orientações de Esteves (2006), fomos explorando linhas de interpretação, validando informação através da triangulação dos diferentes elementos, em diferentes momentos e com diferentes membros do projeto tendo em vista a análise crítica dos resultados obtidos e o facto da “objetividade e a sistematicidade de um trabalho de análise de conteúdo podem e devem ser testadas e, se necessário, melhoradas, desde logo por quem o fez” (Esteves, 2006, p.109). Outra das críticas que normalmente é apontada a este método é a dificuldade em evitar a subjetividade do analista. Ao longo de todo o processo preocupámo-nos em privilegiar a informação e não a nossa opinião, recorrendo ao constante diálogo com o quadro teórico de referência que nos permitiu “compreender, de modo mais abrangente, o que os resultados alcançados significam, seja por se conformarem com teorias e conceitos existentes, seja por de umas e/ou de outros se afastarem” (Esteves, 2006, p.120).

Com este trabalho pretendemos contribuir para a abertura de novas linhas de investigação em torno do estudo da liderança docente e sobre a forma como os alunos veem a escola, os seus professores e as dinâmicas que nela se desenvolvem. O tema que nos propusemos a estudar é um tema de enorme complexidade e ainda recente, marcado por uma profusão de definições e aceções, pelo que não temos a ambição de generalizar resultados mas,

outrossim, dar o nosso contributo para uma compreensão mais efetiva da problemática e, sobretudo, para a identificação de aspetos que possam ser abordados em futuras investigações.

Assim, seria interessante alargar o estudo a outros contextos e comparar os resultados obtidos, por exemplo entre diferentes ciclos de ensino (e.g. Ensino Secundário e Pré-Escolar). Outra linha de investigação que nos parece interessante desenvolver seria uma abordagem através de projetos potenciadores de liderança, numa lógica de investigação-ação.

Como nos lembra Santos (2007), no nosso país a investigação nesta área tem-se centrado nos aspetos relacionados com a gestão e administração das escolas, pelo que, como a autora, esperamos que este estudo tenha contribuído para enriquecer a exploração e compreensão do tema e que, sobretudo, venha a despertar o interesse pela liderança docente em todas as suas dimensões e potencialidades. Por outro lado, consideramos que este estudo contribuiu também para reforçar a necessidade de escutar as crianças, os adolescentes e jovens. Como defendem Flutter e Rudduck (2004), o papel da consulta dos alunos constitui a chave para melhorar o ensino e a aprendizagem. Quando as políticas e medidas governamentais falham o segredo está em voltar ao cerne da questão, à sala de aula, é lá que iremos encontrar as respostas para melhorar e mudar a escola.

Após um ano de trabalho no Projeto TEL reconhecemos o claro enriquecimento pessoal e profissional. A troca e partilha de experiências, o contacto com diferentes realidades e atores permitiu-nos construir e reconstruir as nossa leituras e visões acerca da escola, da(s) sua(s) realidade(s) e dos seus atores e, mais concretamente, acerca da liderança docente.

Escutámos os alunos, gravámos os seus testemunhos, as suas conversas, registámos as suas brincadeiras e também as suas reflexões mais sérias e esperámos ter estado à altura de transmitir os seus ensejos. Como escreveu o Nobel da Literatura, José Saramago, esta era também a *história* que queríamos partilhar, mas também nos faltará o engenho e arte para *contar* as coisas do jeito que as crianças sabem, e também nós temos muita pena por não sabermos dizer as coisas com a clareza e elucidação com que as crianças as dizem. Resta-nos esperar que outros estudos surjam e que possam valorizar as vozes dos alunos contribuindo, assim, para a compreensão das suas experiências e vivências com vista à melhoria do ensino e da aprendizagem nas escolas e nas salas de aula.

“Quem sabe se um dia virei a ler outra vez esta história,
escrita por ti que me lêes, mas muito mais bonita?”
(Saramago, 2001)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Alderson, Priscilla (1995). *Listening to children : children, ethics and social research*. Essex : Barnardos.
- Alderson, Priscilla; & Morrow, Virginia (2011). *The ethics of Research with Children and Young People*. Los Angeles: Sage.
- Alexandrou, Alex, & Swaffield, Sue (2012). Teacher leadership and professional development: perspectives, connections and prospects, *Professional Development in Education*, 38:2, 159-167.
- Amado, J. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Referência*, n. 5, p. 53-63, Nov. 2000.
- Amado, J. (2007). A voz do aluno: um desafio e um potencial transformador. *Arquipélago: Ciências da Educação*, Açores, n. 8, p. 117-142, 2007.
- Azevedo, Joaquim (coord.) (2003). *Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema eficaz*. Porto: Edições Asa.
- Baecher, Laura (2012). Pathways to teacher leadership among English-as-a-second-language teachers: professional development by and for emerging teacher leaders. *Professional Development in Education*, 38:2, 317-330.
- Bardin, Laurence (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Berns, Roberta M. (1997). *Child, Family, School, Community: Socialization and Support* (4th Ed.). USA: Harcourt Brace College Publishers.
- Collinson, Vivienne (2012). Leading by learning, learning by leading, *Professional Development in Education*, 38:2, 247-266.
- Costa, Anabela J. O. F. (2011). *As atividades de enriquecimento curricular na voz dos alunos: um estudo exploratório com alunos do 4º ano*. Braga: Universidade do Minho.
- Costa, Jorge Adelino; Mendes, António Neto; & Ventura, Alexandre (2000) (orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro : Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. (2011) *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Danielson, Charlotte (2006). *Teacher Leadership: that Strengthens Professional Practice*. Alexandria, Virginia USA: Association for supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Day, Christopher & Gu, Quing (2010). *The New Lives of Teachers*. New York: Routledge.
- Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.
- Day, Christopher (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Dimmock, Clive (2005). Leadership in learning-Centred Schools: Cultural Context, Function and Context. In: Brundrett, Mark; Burton; Neil & Smith, Robert (Eds.). *Leadership in Education*. London: Sage Publications, pp. 3-23.
- Dimmock, Clive & Walker Allan (2005). *Educational Leadership : culture and diversity*. London : Sage Publications.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo, in: L. Lima & J. A. Pacheco (orgs.) *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertação e teses*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis* (18), 64-66).
- Fink, Dean (2007). *Leadership for Mortals. Developing and sustaining Leaders of Learning*. California: Sage Publications.

- Fletcher, A. (2003). *Meaningful Student Involvement Research Guide*. Seattle, WA: HumanLinks Foundation. Disponível na URL: <http://www.soundout.org/MSIGuide.pdf> consultado a 12/08/13..
- Fletcher, A. (2004). *Stories of Meaningful Student Involvement*. Seattle, WA: HumanLinks Foundation. Disponível na URL: <http://www.soundout.org/MSIStories.pdf> consultado a 12/08/13.
- Fletcher, A. (2005). *Meaningful Student Involvement: Guide to Students as Partners in School Change*. Seattle, WA: HumanLinks Foundation. disponível na URL: <http://www.soundout.org/MSIGuide.pdf>, consultado a 12/08/13.
- Flores, M. A. (2003). Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. *Perspetiva*, Florianópolis, v. 21, n.º 02, p. 391-412, Jul./Dez. 2003.
- Flores, M.ª Assunção & VIANA, Isabel C. (2007). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Universidade do Minho: CIED.
- Flores, M.ª Assunção (2011). *Perspetivas internacionais sobre trabalho docente e formação de professores*. Comunicação apresentada no III Seminário sobre Formação de Professores - Trabalho docente, educação superior, cultural digital realizado a 1 de dezembro de 2011, Uberaba, MG, Brasil. Disponível na URL <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15507/1/Confer%C3%A2ncia%20no%20Brasil%201%20de%20dezembro%20de%202011.pdf>, consultado a 20.01.13. [1]
- Flores, M.ª Assunção (2011). Teacher Leadership: challenges and possibilities. Comunicação apresentada no *56th World Assembly of the International Council on Education for Teaching (ICET 2011)*, Glasgow, Scotland, disponível na URL: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15878/1/ICET2011FLORES1.pdf>, consultado 20.09.13 [2]
- Flores, A.; Fernandes, E.; Forte, A.; & Flores, M. (2013). Teacher Leadership: challenges and possibilities, Comunicação apresentada na *Biennial Conference on Teachers and Teaching (ISATT 2013)*, 1-5 Julho, 2013. Bélgica: Universidade de Ghent. [1]
- Flores, A., Parente, C.; Vieira, F.; Forte, A. & Fernandes, E. (2013). Teachers' perceptions of teaching in challenging times: findings from a 3-year research project, Comunicação apresentada no *57th World Assembly of the International Council on Education for Teaching (ICET 2013)*, 25-28 Junho, 2013. Tailândia: Sukkhotai Thammathirat Open university. [2]
- Flores, M.ª Assunção (2013). *Teacher Leadership in Portugal: Constraints and Possibilities*. Disponível na URL: <https://www.hertscam.org.uk/downloadpublication.php?f=23>, consultado a 01.10.13.
- Flores, A.; Fernandes, E.; Forte, Ana; & Flores, M. (2013). *Excellence of teachers? Practice, policy, research*. A publicar pela Academia Press, Ginkgo-imprint (em publicação). [3]
- Forte, Ana M.ª P. Xavier (2009). *Colaboração e Desenvolvimento profissional de Professores: Perspetivas e Estratégias. Um estudo realizado numa EB 2,3*. Braga: Universidade do Minho.
- Flutter, Julia; & Rudduck Jean (2004). *Consulting Pupils. What 's in it for schools?* London: RoutledgeFalmer.
- Fairman, Janet C.; & Mackenzie, Sarah V. (2012). Spheres of teacher leadership action for learning, *Professional Development in Education*, 38:2, 229-246.
- Frost, David; & MacBeth, John (2010). *Learning to lead: an evaluation*. Cambridge: University of Cambridge.
- Frost, David; & Roberts, Amanda (2011). Student Leadership, Participation and Democracy, *Leading & Managing*, Vol. 17, No. 2, 2011, pp. 66-84.
- Frost, David (2011). Supporting Teacher Leadership in 15 countries. International Teacher Leadership project, Phase 1, A report. Disponível na URL: http://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfi/researchanddevelopment/teachers/itl/ITL%20project_Phase%201_A%20Report_Nov2011.pdf, consultado a 20.04.13.

- Frost, David (2012). From professional development to system change: teacher leadership and innovation, *Professional Development in Education*, 38:2, 205 – 227.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A Escola como Organização Aprendiz. Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas, Sul.
- Greig, Anne; & Taylor, Jayne (2004). *Doing Research With Children*. London: Sage Publications.
- Guerra, Isabel (2010). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de Uso*. Cascais: Principia Editores.
- Gunter, Helen M. (2005). Teacher Leadership: Prospects and Possibilities. In: Brundrett, Mark; Burton; Neil & Smith, Robert (Eds.). *Leadership in Education*. London: Sage Publications, pp. 118-131.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves A. (2001). The changing nature of teachers' professionalism in a changing world. In: Yin Cheng; King Chow & Kwo Tsui. *New teacher education for the future: International perspectives*. The Hong Kong Institute of Education: Kluwer Academic Publishers.
- Hunzicker, Jana (2012): Professional development and job-embedded collaboration: how teachers learn to exercise leadership, *Professional Development in Education*, 38:2, 267 – 289.
- Kelly, Albert Victor (1980). *O Currículo: Teoria e Prática*. Brasil: Harper & Row do Brasil Lda.
- Krueger, Richard A. & Casey, Mary Anne (2009). *Focus Groups a practical guide for applied research*. London: Sage Publications.
- Lapa, M.^a Fernanda A. R. (2006). *Liderança escolar em contexto de mudança curriculares*. Braga: Universidade do Minho.
- Lapo, M.^a João (2010). *Professores que marcam a diferença*. Alcochete: Alfarroba.
- Leithwood, Kenneth (2005). Teacher Leadership: Its Nature Development, and Impact on School and Students. In: Brundrett, Mark; Burton; Neil & Smith, Robert (Eds.). *Leadership in Education*. London: Sage Publications, pp. 101-117.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas (2.^a Ed.)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, Jorge Ávila de (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: porto Editora.
- Macedo, Elizabeth & Moreira, António Flávio B. (2002). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.
- Machado, Elsa Biscaia da Silveira (2012). *Dar voz aos jovens do ensino secundário: Reconhecimento mútuo e construção de identidades*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Margolis, Jason (2012). Hybrid teacher leaders and the new professional development ecology, *Professional Development in Education*, 38:2, 291-315.
- Miles, Matthew B. & Huberman, A. Michael (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook. 2nd ed.*. Thousand Oaks : Sage.
- Mitra, D. The significance of students: can increasing "student voice" in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record*, New York, v. 106, n. 4, p. 651-688, 2004.
- Morgado, José & Pacheco, José (2010). Para uma análise da(s) cultura(a) curricula(res) da escola. *Arquipélago – Ciências da Educação*. 2010, 11, p.43-6.

- Morrow, Virgínia (s.d.). *The ethics of social research with children and young people – an overview*. Londres: Institute of Education, University of London, disponível na URL: http://www.ciimu.org/webs/wellchi/reports/workshop_1/w1_morrow.pdf, consultado a 30.06.13
- Nações Unidas (1989). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível na URL: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf, consultado a 10.03.13.
- Oliveira, Francisco Salgueiro (2011). *A voz dos alunos como potencial transformador da formação e prática dos professores*. Universidade da Madeira: Centro de Ciências Sociais.
- Oliveira, Isabel Maria (2009). *Trabalho docente e organização curricular: um estudo sobre culturas curriculares numa escola de ensino secundário*. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, José A. (1995). *O Pensamento e a Ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (2004). Teorias Curriculares Políticas, Lógicas e Processos de Regulação Regional das práticas Curriculares, disponível na URL: <http://webs.ie.uminho.pt/jpacheco/files/curriculoRegional.pdf>, consultado a 10/02/13.
- Pacheco, José Augusto (2008). Currículo: Entre Teorias e Métodos. In Atas do *IV Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares*. UFSC – Florianópolis.
- Pais, José Machado (2005). *Ganchos, tachos e biscates. Jovens trabalho e futuro*. Lisboa: Ambar.
- Paraskeva, João M. (2001). *A Dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, Philippe (1995). *O ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto editora.
- Pinheiro, José A. P. (2010). *Lideranças Curriculares intermédias como fatores de mudança na escola*. Braga: Universidade do Minho.
- Pires, Cristina Maria Mesquita Gomes (2013). *A voz da criança sobre a inovação pedagógica*. Braga: Universidade do Minho.
- Pires, Isabel (2012). *Lideranças Intermédias: tomada de decisão e comunicação em Departamento Curricular num Agrupamento de Escolas (estudo de caso)*. Universidade Aberta.
- Poekert, Philip E. (2012). Teacher leadership and professional development: examining links between two concepts central to school improvement, *Professional Development in Education*, 38:2, 169-188.
- Roberts, Amanda; & Nash, Judith (2009). Enabling students to participate in school improvement through a Students as Researchers programme. *Improving Schools*, Volume 12, Number 2, July 2009 174–187.
- Rudduck, J.; & McIntyre, D. (2007). *Improving learning through consulting pupils*. New York: Routledge.
- Rudduck, Jean; & Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid : Morata.
- Sacristán, José Gimeno (2003). *O Aluno como Invenção*. Porto: Porto Editora.
- Santos, Boaventura de Sousa (1994). *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Eva (2007). *Processos de Liderança e Desenvolvimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo de Caso*. Braga: universidade do Minho.
- Saramago, José (2001). *A Maior Flor do Mundo (5.ª Ed.)*. Alfragide: Caminho.
- Sarmento, Manuel Jacinto; Soares, Natália & Tomás, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. In: *Educação Sociedade e Culturas*, n.º 25, 2007, pág. 183-206.

- Silverman, David, (2000). *Doing qualitative research: a practical handbook. 3rd ed.*. Los Angeles: Sage.
- Soares, Natália (2005). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes*. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, Natália (2006). A Investigação Participativa no Grupo Social da Infância. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n.º 1, pp. 25-40, Junho de 2006.
- Stevenson, Howard (2012). Teacher leadership as intellectual leadership: creating spaces for alternative voices in the English school system, *Professional Development in Education*, 38:2, 345-360.
- Teixeira, Cidália & Flores, M^a Assunção (2010). Experiências escolares de alunos do ensino secundário: resultados de um estudo em curso. *Educação e Sociedade*, Campinas, V. 31, n. 110, p. 113-133, jan.-março 2010.
- Teixeira, Cidália M.^a F. (2010). *Percepções e experiências da escola, trajetórias escolares e expectativas futuras : um estudo com alunos do ensino secundário*. Braga: universidade do Minho.
- Torres, Leonor Lima (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo : sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga : Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia.
- UNICEF (2002). *Children Participating in Research, Monitoring And Evaluation (M&E) – Ethics and Your Responsibilities as a Manager*. Disponível na URL: http://www.unicef.org/evaluation/files/TechNote1_Ethics.pdf, consultado a 20.07.13.
- Van der Maren, Jean-Marie. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Vilarinho, Emília (2002). Formação Cívica no Ensino Básico - É preciso dar voz às crianças e aos jovens! *A Página da Educação*, n.º 116, ano 11, Outubro de 2002. Disponível na URL: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=116&doc=9040&mid=2>, consultado a 20.07.13.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS:

Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro, Diário da República, 1.ª série — N.º 172 — 5 de setembro de 2012.

SÍTIOS CONSULTADOS:

Sítio do Projeto TEL - <http://www.teachersexercisingleadership.com/>, consultado de 01.10.2013 a 24.10.13.

ANEXOS

ANEXO I

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A
PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

Agrupamento de _____

Ano Letivo 2012/2013

Venho, por este meio, solicitar a V. Ex^ª, na qualidade de Encarregado de Educação, autorização para o seu educando participar numa entrevista de grupo com mais quatro alunos (*focus groups*) no âmbito de um projeto de investigação que se intitula *Teachers Exercising Leadership - Os professores e o exercício da liderança - Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/CPE-CED/112164/2009)* – que tem como objetivos:

- ❖ Compreender o contexto social, cultural e político mais vasto em que o trabalho dos professores se inscreve, sobretudo em termos de desafios e oportunidades;
- ❖ Analisar a cultura organizacional e profissional das escolas em que os professores trabalham;
- ❖ Compreender o modo como os professores constroem o seu profissionalismo;
- ❖ Desenvolver estratégias no sentido de potenciar a liderança dos professores nas escolas

A entrevista será realizada no dia _____, com duração de 1 hora aproximadamente, na sala _____

Solicita-se autorização para gravar a entrevista em áudio e permissão para transcrever excertos nos relatórios de investigação que vierem a ser produzidos, garantindo a confidencialidade dos dados. Serão utilizados nomes fictícios (ex. A1, para o aluno 1, A2 para o aluno 2,...)

Ficha de Autorização

Autorizo a participação do meu educando,

Aluno _____ Ano ____ Turma ____ Nº ____

Assinatura do Encarregado de Educação _____

Data da autorização ____ / ____ / _____

ANEXO II

PROTOCOLO DA
ENTREVISTA AOS ALUNOS

PROTOCOLO DAS ENTREVISTAS AOS ALUNOS (ENTREVISTAS DE GRUPO) – INDICADOS PELO/A DIRETOR/A

(pelo menos 2 grupos por escola, 4 a 5 alunos cada)

Assegurar que todos participam na entrevista.

Adaptar a linguagem ao nível etário dos alunos.

NOTA: Explicar em que consiste o projeto de investigação e sublinhar que é importante a participação dos alunos. Solicitar autorização para gravar em áudio a entrevista e permissão para transcrever excertos nos relatórios de investigação que vierem a ser produzidos, garantindo a confidencialidade dos dados. Serão utilizados nomes fictícios para as escolas envolvidas nesta segunda fase do estudo.

AGRADECER PARTICIPAÇÃO NESTE PROJETO.

Objetivos da entrevista:

- Compreender o modo como os alunos veem a escola enquanto comunidade, particularmente o papel dos professores e das lideranças;
- Identificar os atores que, na perspetiva dos alunos, mais influenciam a escola;
- Conhecer as suas perceções sobre liderança e sobre o trabalho dos professores.

1. Registrar

- Idade
- Ano de escolaridade
- Curso
- Sexo
- Nível de ensino

2. PERCEÇÕES DA ESCOLA EM GERAL

- Identifica os **aspetos/características principais** desta escola (pontos fortes e desafios, perguntar exemplos)
 - o Como descreves a tua escola?
 - És feliz aqui? Gostas de andar aqui? Porquê? Por que não? O que faz da escola um lugar agradável/feliz? (exemplos)
 - É uma escola segura? Porquê? Por que não? O que te faz sentir seguro/a na escola? (exemplos)
 - Como é que a escola te apoia quando tens dificuldades? (motivação/attitudes/saúde/bem-estar académico e emocional)
 - o Como descreves os teus professores?
 - o Por favor dá um exemplo de uma experiência de aprendizagem (boa ou má) e atividade em que aprendeste na escola (o nome dos professores **não** deve ser mencionado)
 - o O que achas que poderia melhorar a tua aprendizagem e a dos teus colegas?
 - o Achas que esta é uma boa escola? Porquê? (exemplos)
 - o Identificas-te com esta escola? Sim? Não? Porquê?
 - o Preferias ir para outra escola? Porquê?

- Recomendavas esta escola aos teus amigos? Porquê? Por que não?
 - Quais são os aspetos mais positivos e mais negativos desta escola?
 - Como descreves o ambiente nesta escola? O que achas que mas contribui para o ambiente desta escola?
 - Há um bom ambiente? Que fatores mais contribuem para isso?
 - Quem toma decisões na escola? Quem é que mais influência exerce nesta escola?
 - Quem mais influencia as dinâmicas desta escola? Porquê?
- O que tornaria esta escola ainda melhor? (exemplos concretos)

3. PERCEÇÕES SOBRE OS PROFESSORES

- Em que medida esta escola seria a mesma sem os professores que aqui trabalham? Por que dizes isso? Achas que eles ainda podem fazer melhor? Se sim, o quê? Como?
- O que achas que os professores poderiam ainda fazer para melhorar a aprendizagem dos alunos desta escola?
- Quais achas que são as principais dificuldades que os professores enfrentam/têm?
- Se pudesses, que medidas próprias para apoiar o trabalho dos professores?
- O que é um bom professor para ti? Porquê?

4. PERCEÇÕES SOBRE AS LIDERANÇAS

- Quem mais contribui para o bom funcionamento da escola?
- Fala-me do/a diretor/a ou coordenador/a ou responsável da escola. Como o/a descreverias para uma pessoa fora da escola?
- Em que medida esta escola seria como é sem o/a diretor/a ou coordenador/a ou responsável da escola? Por que dizes isso? Achas que ele/ela ainda pode fazer melhor? O quê? Como?
- Como achas que o/a diretor/a ou coordenador/a ou responsável se dá com:
 - Os alunos
 - Os professores
 - Os pais
- O que é um bom líder para ti?

5. QUESTÕES FINAIS

- O que pode contribuir mais para o sucesso desta escola na tua opinião? (Porquê? Exemplos)
- Que pessoas mais contribuem para esta escola? Porquê? (ex. o DT, os profs, o diretor, etc.)

Agradecer novamente participação neste projeto e perguntar se querem acrescentar algo.

ANEXO III

TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA

TEACHERS EXERCISING LEADERSHIP [TEL] – FASE II**FOCUS GROUP ALUNOS/AS – Agrupamento de Escolas C (2.º ciclo)**

Entrevistadora (E)

Alunos/as (A17, A18, A19, A20, A21, A22)

Entrevistadora (E)**Alunos/as (A17, A18, A19, A20, A21, A22)**

DADOS: A17 - 11 anos, 6º ano (fem.); A18 - 12 anos, 6º ano (masc.); A19 - 10 anos, 5º ano (masc.); A20 - 10 anos, 5º ano (fem.); A21 - 10 anos, 5º ano (fem.); A22 - 11 anos, 6º ano (masc.).

ALUNO/AS DO 2.º CICLO DO AGRUPAMENTO C

E: Descrevam-me a vossa escola. Se tivessem que descrever a vossa escola para um colega vosso que não andasse nesta escola o que é que vocês diriam?

A19: Uma escola grande com um ginásio e dois edifícios grandes com... com várias salas, vários professores, com diversos campos de futebol, com uma cantina, um bar para nós estarmos ali e convivermos todos juntos... vários corredores, uma biblioteca, uma sala de música, uma biblioteca.

E: Diriam mais alguma coisa?

A20: Eu falaria em termos psicológicos (acho que é assim), que até agora que estou cá estou a gostar imenso, acho que nunca tinha visto uma escola tão grande, que é fantástica, que as aulas e os professores que até agora tenho são muito simpáticos e bons para nós e sabem ensinar-nos muito bem. Quá há certas coisas que temos de respeitar e acho que isso também é bom haver regras e que acho que aconselharia que viessem para cá que era uma boa escola.

E: Portanto, vocês recomendariam a outros colegas vossos.

Todos: Sim!

A19: Eu dizia aos meus amigos para virem para esta escola.

A17: Apesar das confusões e todos os conflitos que há nesta escola também recomendava.

E: E como é que vocês iriam convencê-los a vir?

A19: Se fosse um rapaz eu dizia que tinha campos de futebol, porque os rapazes adoram jogar futebol e mesas de ping-pong, entre outras coisas. Para aqueles rapazes calmos dizia que tínhamos bibliotecas, para

os diversos rapazes que gostam de coisas que a escola tem começávamos a cativá-los a dizer para vir para esta escola.

A21: Eu diria que deviam vir para a escola porque é uma escola que tem muitas capacidades, um bom ensino, ou seja os professores ensinam bem, e... ou seja, é interessante ouvir o que os professores dizem. Portanto, eu acho que eles são assim uns bons professores. E também o funcionamento da escola é bom! Sim! Às vezes há assim um pouco de brutalidade mas...

A20: Há em todas as escolas...

A21: Mas de resto tem assim muitas capacidades.

A20: Eu diria o que a minha colega disse e também acrescentaria que os professores, pelo menos para mim, sabem cativar-nos de forma a que nós possamos aprender melhor. Isso... Na minha escola antiga não faziam isso muito bem. Quando cá cheguei era como se já cá estivesse há muito tempo, porque eles souberam meter-nos mesmo à vontade e também aconselharia, porque acho que esta escola é boa, que tem um funcionamento bom e que...

A17: Havia várias coisas de que iam gostar se experimentassem.

A22: Perto da escola também tem uma série de coisas onde as pessoas gostam de ir almoçar, quando saem da escola e isso eu também acho que as pessoas gostam.

A18: Eu diria que tinha muitos espaços livres, para qualquer tipo de pessoa, rapaz, rapariga, diria que tinha muitas salas, uma biblioteca com livros espetaculares e isso se calhar já os cativava para vir para esta escola. Eu também diria que para as pessoas que não se possam deslocar ou que os pais não os possam levar de carro que tem uma paragem de autocarro aqui perto que também facilita para os alunos se deslocarem para aqui.

A21: Várias paragens!

A20: E eu acrescentaria também que os que têm dificuldades físicas e mentais que esta escola fá-los ficar muito à vontade. Eu tenho muitas amigas minhas que, umas são surdas e outras são paraplégicas e elas sentem-se muito à vontade, porque até a minha irmã já me tinha dito que eles aqui aceitam todo o tipo de deficiências e sabem ajudá-los muito bem. E sabem integrá-los!

A17: Na biblioteca fazem muitas atividades, fazem muitos concursos e coisas que são importantes para a aprendizagem.

E: E vocês acham que esta escola seria a mesma se em vez de estes alunos tivesse outros?

Todos: Sim!

A22: Sim, porque seriam pessoas diferentes, se calhar com outras personalidades, se calhar uns estudavam mais e outros estudavam menos, e se calhar eram amigos... antigamente se calhar uns ajudavam os outros.

A21: Seria diferente porque cada pessoa tem a sua personalidade e não é o lugar que nos define mas sim nós que definimos o lugar.

A20: Sim, portanto...

A19: Pode haver umas pessoas mais agressivas e umas pessoas que são mais calmas e destabilizam logo a escola.

A20: E é por isso que as auxiliares estão cá, para nos ajudar melhor! E já no início do ano, os mais velhos, do 7.º, 8.º ano, ajudaram-nos no início a integrar-nos na escola. Alunos diferentes, cada um tem a sua personalidade e, se calhar, seria diferente.

A22: E aos mais velhos devemos respeitar. Mas isso muitas vezes não acontece... e às auxiliares.

A20: Eles também devem respeitar os mais novos.

A21: Sim! Tem que haver respeito por todos, não é!?

E: E se em vez destes professores tivessem outros professores acham que seria diferente ou igual?

Todos: Sim!

A20: Mudava sempre...

A22: Mudava a maneira de ensinar, a forma como nós aprendíamos, se calhar fazia mais, ou menos, perguntas. E, se calhar, fazia atividades, ou não fazia

A18: Acho que seria diferente. Porque concordo com o meu colega: atividades, perguntas, ia ser totalmente diferentes.

A19: Iam ter critérios de avaliação diferentes.

E: O que é que seria diferente? Ia ser diferente em que aspetos?

A21: A maneira de ensino...

A19: Os testes.

A20: Mas acho que os professores iam ser bons na mesma, porque é óbvio que esta escola está classificada, está classificada para contratar assim professores qualificados para poderem ensinar-nos nem e que, quando sairmos daqui possamos dizer bem desta escola e dizer que tinha professores bons. Acho que seria completamente diferente porque por mais que um tenha os olhos castanhos e outro também têm sempre uma personalidade diferente.

E: Como é que vocês descrevem os vossos professores?

A19: No geral, a maioria ensina-nos bem. Não tenho nenhuma queixa contra nenhum nem nada.

A22: Só que às vezes alguns na nossa turma, às vezes... esticámo-nos um bocado e os professores...

A17: No geral os professores ensinam bem e são amigos dos alunos, pode haver assim um ou outro que tem um modo de ensino diferente, mas todos têm os seus métodos.

A20: Eu acho que os professores desta escola sabem, ao mesmo tempo, ajudar-nos a aprender, (que é o que eu já tinha dito) cativar-nos, sentirmo-nos bem, mas, ao mesmo tempo (vou usar uma expressão um bocado mais estranha), sabem ser professores num momento sérios e noutros levam-nos a brincar para podermos levar a matéria a brincar, mas quando nos esticamos mais um bocadinho, já começam a ser mais sérios.

A21: É uma questão de confiança.

E: Quais são as maiores dificuldades que os professores sentem?

A20: Eu acho que eles sentem mais dificuldade em tentar-nos calar...

(risos)

A19: Pois é isso que eu ia dizer...

A20: Em também terem que corrigir tantos e tantos testes e fazer aquelas coisas todas, porque o trabalho de um professor não é só na escola, em casa tem que ter mais trabalho. E acho que também é a dificuldade em cativar-nos, calar-nos, poder fazer com que nós tenhamos confiança e acho que um trabalho de um professor é rígido.

A19: la dizer a mesma coisa que ela, que os professores as coisas mais difíceis para eles é nós estarmos a falar e eles quererem dar a aula e também corrigir os testes porque são muitas turmas que eles têm e depois corrigir os testes em casa. Não têm tempo para si, nem nada...

A21: Tal como os alunos os professores também têm os seus trabalhos de casa, preparar os testes, corrigir os testes, e essas coisas assim.

A22: E às vezes nós, entre aspas, alguns as turmas portam-se mal e fazem com que os professores às vezes os expulsem ou que sejam suspensos e, às vezes os testes também não ajudam, porque às vezes hão várias turmas e...

A21: Sim, mas não é só isso porque os professores não só têm de aturar os alunos na escola como também têm de aturar certas coisas em casa, ou seja, é mais ou menos a dobrar.

A20: Sim! E também, por exemplo, um aluno faz mal a um professor e depois ele expulsa-o da aula, não só têm de aturar as crianças como os pais das crianças porque, ao fim e ao cabo, a culpa é sempre do professor, nuca é da criança! E acho que isso também é um bocadinho difícil para um professor estar ali a ouvir, a ouvir que a culpa é dele enquanto sabe que a culpa é do aluno e não dizer nada! Acho que isso também é um trabalho muito difícil!

A18: Eu acho que é o comportamento. Sinceramente! Por exemplo, na minha turma há algumas pessoas que, sinceramente, não respeitam nada o professor. São postas na rua mas mesmo assim não aprendem. Mais tarde um dia já nem se lembram que aquilo aconteceu.

A22: Na minha turma, às vezes no início, quando vínhamos para o 5.º ano os professores que têm turmas mais avançadas às vezes nem decoram os nossos nomes.

A19: Em todas é assim...

E: E vocês gostavam de ser professores?

A19: Já gostei na infância de ser professor mas...

A17: Mesmo! Sim!

E: agora não, porquê?

A19: Porque dá muito trabalho, agora temos de corrigir testes...

A21: Tudo dá trabalho!

A19: Sim, mas dá mais trabalho ter de estar a corrigir testes, não tens tempo para ti nem nada disso.

A17: Há primeira impressão que ser professor até parece muito simples mas os professores, mas quando é no 2.º e 3.º ciclo já tem trabalhos mais difíceis.

A20: Pois, eu quando tinha para aí uns 7, 6 anos, pensava que a minha profissão ia ser professora porque achava que ia ser muito engraçado, ia ser muito divertido, mas depois no quarto ano quando via a minha professora ali na aula cansada, um bocado deprimida pelo que se passava, percebi que aquilo não é trabalho mesmo, era um trabalho muito desgastante.

A22: E eu no 4.º ano também pensava que ia ser professor, vim para o 5.º e depois comecei a pensar: os professores com tanto trabalho no 2.º ciclo e até no 3.º, a terem que corrigir testes, a mandar calar os alunos, e vi que não iria conseguir.

A21: Eu já quis ser professora porque eu dantes pensava que se eu fosse professora ia ser muito fixe, ter que aturar os alunos, ter que... ou seja, liderar (mais ou menos), mas mais tarde quando eu fui para a primária e isso tudo eu reparei que já não é tão fixe ter que aturar os alunos, ou seja porque acaba por ser cansativo.

E: E o que é que vocês acham que podia apoiar ou ajudar o trabalho dos vossos professores.

A20: Nós principalmente, acho que nós se nos portarmos melhor, se ficarmos calados e tentarmos apanhar melhor a matéria, metermos todas as dúvidas em cima da mesa e chegar a casa, e em vez de ir para o computador ou ver televisão, ir para o quarto e estudar. Acho que isso ajudaria muito um trabalho de um professor.

A22: Tentar-nos portar melhor dentro da sala de aula para o professor não estar a parar constantemente a aula. Porque assim os prejudicados no fim não é só o aluno que foi para a rua mas somos nós, e tentar estudar mais no testes e esforçarmo-nos melhor. Não é estudar um dia antes é pelo menos uma semana.

A19: Ia dizer o mesmo do comportamento e darmos todo o respeito ao professor, o que ele merece para ele nos respeitar a nós.

A21: E talvez nos esforçar mais, ou seja, por exemplo para facilitar o ensino do professor, esforçarmo-nos mais, não falarmos tanto com o colega, estudarmos mais.

E: Haverá mais alguma coisa que possa ajudar os professores?

A20: Sim, acho que sim. Acho que deve ser muito alegre o aluno no final de uma aula dizer ao professor que gostou muito daquela aula e que se pudesse gostaria de ficar lá mais tempo, acho que o professor fica mais incentivado nessa altura e acho que fica mais alegre e consegue, já não fica tão... "Oh, agora tenho de ir para casa preparar a aula...". Não! Fica muito incentivado e acho que isso também é bom.

A17: Muitos dos alunos pensam que o trabalho do professor é fácil e não entendem porque chamam a atenção e porque têm as regras, não compreendem mas no fundo os professores só querem ajudar.

E: A A20 referiu que se os alunos fossem ter com os professores e dissessem que gostaram da aula era algo positivo. Vocês costumam fazê-lo?

A20: Às vezes sim.

A19: Sim!

A21: Sim!

A22: Eu também às vezes.

A19: Na aula de ciências...

A20: Eu por exemplo acho que (quando é que tivemos EV?) ah, é à terça... ontem, por exemplo, estávamos na aula de história e gostei muito da aula de história e formação cívica e no final fui dizer à professora que gostei muito e na aula de EV também porque acho que são aulas muito interessantes.

E: E vocês concordam com a A20 que é uma coisa boa fazer isso?

Todos: Sim!

E: E que outras coisas para além de vocês alunos poderiam ajudar os vossos professores?

A17: Os alunos podiam ser mais compreensivos e entender os professores e o motivo porque eles fazem as coisas.

A20: Acho que também os pais... por exemplo quando um professor (um professor não é só encontrado na escola, também lá fora na rua), quando os pais virem o professor e disserem-lhe que ele está a fazer um bom trabalho. Também incentivá-los mais, sei lá... os colegas de trabalho e assim dizerem que... partilhar!

A21: Sim, mas também se os pais dissessem ao filho para se esforçar e não sei quê podia ser que ele cumprisse isso e se esforçasse mais o que fazia com que o professor ficasse mais e se incentivasse mais...

A18: Eu gostava de dizer que, por exemplo, alguns professores sentem-se muito desanimados porque pensam que os pais se o filho não aprende a culpa é automaticamente do professor, não do aluno que está a estudar. Eu acho que isso é errado e os professores também pensam: "Eu estou a dar a matéria mas não serve para nada!".

E: O que é para vocês um bom professor? Como definiriam um bom professor?

A19: É um professor que ensina bem, que... por exemplo, que... gosta de dar uma aula, como é que hei de dizer... que dá uma aula razoavelmente, engraçada ao mesmo tempo e que estejamos a aprender. Por exemplo, eu em algumas aulas de Inglês... Porque o nosso professor ensina a aula mas, ao mesmo tempo, é engraçado a explicar as coisas, põe coisas divertidas nos PowerPoint e assim.

A18: Um bom professor também devia ser concentrado e ter alguma paciência para aturar aqueles alunos que são um bocado rebeldes.

A17: O professor devia ser compreensivo, ter também paciência, encarar as opiniões dos alunos e ajudá-los ao máximo.

A22: Penso que o professor às vezes não se devia importar tanto com o que os pais dizem porque às vezes podem estar enganados, mas o professor sabe que a culpa é dos alunos, serem mais compreensivos como muita gente já disse aqui, "engraçados" (entre aspas), fazer brincadeiras nas aulas e mais nada.

A21: Um bom professor eu acho que é aquele que diz coisas interessantes, ou seja, que nos cativa e, por exemplo, também depende um pouco do modo de ensino de cada professor, e ao mesmo tempo que pode estar a explicar uma coisa interessante faz com que nós fiquemos com toda a atenção nele a contar aquela coisa interessante... o que faz com que nós queiramos ouvir.

A20: Eu concordo com a minha colega e também, por exemplo a minha professora... acho que na nossa idade nós temos muita curiosidade em várias coisas e também gostamos muito de saber como é que aquela professora era quando era pequena e assim, acho que os professores também deviam, sei lá, falar-nos um bocadinho sobre... não tornar aquela aula tão secante, sim, contar-lhe mais coisas e assim, tolerar certas

coisas. Eu quando era pequena não percebia porque é que os professores ralham comigo por eu falar, porquê? Mas agora percebo: porque deve haver regras dentro da sala, mas também deve haver pessoas sérias e pessoas alegres, então deve haver um bocadinho dos dois.

A22: Há alguns professores nossos que às vezes nos mandam ralhar mas depois dizem, devem estar a pensar eu se calhar também já fui assim, tenho de chamá-los à atenção em vez de os mandar para a rua, assim aprendem e não fazem mais.

E: E o que é que vocês acham que os professores poderiam ainda fazer para melhorar as aprendizagens dos alunos aqui nesta escola?

A21: Talvez contar histórias antigas que tenham um bocado a ver com o contexto...

A20: Era o que eu estava a tentar dizer.

A21: Que tenham um pouco a ver com o contexto.

A18: Também os professores podiam, por exemplo, o nosso professor costuma juntar um bocadinho de humor às respostas dos alunos e isso faz com que o ambiente de trabalho seja leve e toda a gente se consiga concentrar e faça o trabalho direito.

A19: E eu também acho que os professores deviam alterar os trabalhos de casa, reduzir um bocadinho, nós quando temos testes ainda temos os trabalhos de casa para fazer e assim não temos tempo para estudar, para estar ali à vontade a estudar. Deviam ser mais reduzidos os trabalhos.

A20: Dos professores que eu tenho acho que para mim o professor modelo é a minha professora de português, porque o que nós estamos a falar aqui, ela tem isso tudo. É séria, muito! Ao princípio parece que, não vou negar, quando a conheci pensava que era uma daquelas pessoas más, que estão sempre a ralhar, mas quando a comecei a conhecer ela é muito engraçada, quando nos enganamos ela em vez de nos ralhar e dizer que nós só fazemos asneiras, ela não, brinca sempre connosco, leva aquilo na brincadeira mas ao mesmo tempo faz com que consigamos captar a matéria e conta muitas histórias antigas dela e isso...

A19: Mas consegue ser muito séria mas, ao mesmo tempo, muito engraçada.

A20: Sim! E acho que isso é...

A21: Depende da tática de ensino deles.

E: Quem é que vocês acham que influencia mais esta escola? Quem é que toma mais decisões aqui na escola?

A20: O diretor. Acho que tudo o que acontece aqui chega sempre aos ouvidos do diretor.

A19: Quase sempre...

A20: Quando um aluno se porta mal e faz coisas más a um professor logicamente ele vai ao gabinete do diretor. Acho que um diretor tem um trabalho muito importante numa escola porque... Todos têm! Mas se não houvesse um diretor acho que isto seria um bocado mais estranho e que os professores teriam de tomar decisões sozinhos e isso seria mais difícil. Acho que é mais fácil tomar uma decisão com o consenso de outra pessoa do que sozinho.

E: Como é que vocês descreveriam o diretor?

A19: É uma pessoa séria que toma ali as suas decisões quando uma pessoa se porta mal, ou fica de castigo,

ou vais suspenso ou vais expulso e...

A18: É concentrado no trabalho, consegue dar, por exemplo, uma oportunidade quando um aluno se... pronto se quando acontece alguma coisa a um aluno e não tenho mais nada a dizer.

E: Vocês já o viram? Já falaram com ele?

A17: Eu já. Eu acho que o diretor tem um cargo importante, sabe o que tem de fazer. Embora não tenha falado muitas vezes com el dá para perceber pelas decisões que são tomadas pela escola.

A20: Acho que o diretor é uma pessoa justa, pelo que já conheci algumas vezes acho que é engraçado, é divertido e ao mesmo tempo sério. E que também é um bocadinho difícil dizer a um aluno estás expulso da escola por uns dias, porque acho que é um bocado difícil ele estar a dizer aquilo a um aluno e o aluno revoltar-se contra o diretor mas acho que é uma pessoa justa.

E: Vocês acham que esta escola seria a mesma se em vez deste diretor tivesse outro diretor?

A20: Sem dúvida!

A21: Seria diferente!

A22: As decisões seriam outras. Se calhar se fosse um diretor daqueles... este diretor às vezes dá oportunidades a quem merece, há diretores que não dão. Que às vezes são suspensos ou expulsos.

A19: há uns que são mais ríspidos que não ligam nada ao que nós dizemos e mandam-nos logo expulsos.

A17: Talvez se fosse outro diretor seria muito diferente porque como eu já disse as pessoas tem personalidades diferentes e maneiras de liderar diferentes e pronto...

A21: Baseia-se tudo mesmo na personalidade das pessoas.

A20: Seria sempre diferente em tudo. Porque cada um tem a sua personalidade.

E: Há algum exemplo que queiram dar do que é que poderia ser diferente?

A20: Acho que, por exemplo, um diretor muito otimista veria que em questões de professores, via que aquele professor está-se a portar um bocadinho mal, não é? "Ah mas ele pode sere melhor!" Um diretor injusto que gostasse mais ou menos daquele professor, acho que o julgaria e também em questões de, sei lá, intervalo e da escola, mais tempo ou menos tempo, se chegassem (acho que chegam sempre as notas ao diretor) e vissem, por exemplo, alguns não satisfaz, alguns "2" e "1" (acho que há), ou meteria mais tempo. Se fosse um diretor mau, maus não rígido, meteria mais tempo de aulas e menos de intervalos, seria sempre...

E: E tu, ias dizer alguma coisa?

A22: la dizer que um professor rígido, que às vezes decisões aos professores, se calhar punha-lhes mais trabalho em cima e aos outros não! Aos que se calhar se dava melhor... mas se for um diretor justo não fazia nada a nenhum deles, ficavam todos normais e, se calhar, as decisões que fossem tomadas, não era pelo aluno, era pela gravidade.

E: como é que vocês acham que o diretor se dá com os professores?

A22: De maneira igual com todos.

A18: Sim! Por isso é que ele é um bom diretor.

A19: Sim! Não faz diferença entre os professores.

A18: Se o diretor conhecesse, por exemplo, um professor, vizinho ou assim. Por exemplo, este diretor pelo que sei dele, trata os professores de igual maneira, não beneficia nenhum.

A17: Sim, eu também acho que não beneficia nenhum, não importa o cargo de cada um, todos são tratados da mesma maneira, que são os professores e funcionários.

A20: Existe relações profissionais e coisas lá fora, vamos dizer pessoais, pessoais! E como se costuma dizer deixa-se as coisas lá fora e aqui é como se nunca tivesse acontecido, aqui há relações profissionais entre todas as pessoas.

A21: Mas lá fora já pode haver... outras relações

A20: Já pode haver... por exemplo: dois professores que são muito amigos, cá dentro tratam-se todos por igual, mas quando saem pelo portão já se podem tratar como bons amigos.

A22: E este diretor, pelo que sei dele, não é daqueles diretores que quando um aluno faz uma asneira grita assim muito, é daqueles que o chama mais à atenção e diz a punição que ele terá. Eu no 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano, 1.º ciclo, a nossa diretora era muito mais rígida.

E: Como é que acham que o diretor se dá com os alunos?

A21: O diretor, no geral, é simpático, portanto talvez da maneira que o aluno se comporta seja diferente em algumas coisas, mas de resto...

A17: Eu acho que o diretor é rígido quando tem de ser rígido, quando um aluno faz coisas mais graves tem que ser mais exigente, pronto...

A20: O que os meus colegas já disseram e acho também, pelo que sei do diretor, ele trata os alunos de acordo com o que eles fazem. Mas, por exemplo, um aluno faz assim uma coisa um bocado grave, por exemplo, é expulso de uma aula, e o diretor vê que ele está um bocadinho mais mudado, já não vai implicar tanto. Acho que um diretor não deve implicar tanto com os alunos pela sua "cara", pelo seu caráter, pela aparência, mas sim por indo conhecer.

A21: Por isso a relação do diretor com vários alunos é diferente. Por exemplo: um aluno que se porta muito mal e é mandado ao Conselho Executivo, já é diferente de um aluno que se porta muito bem, nunca foi expulso, é diferente a maneira assim de...

E: E como acham que o diretor se dá com os pais?

A19: Sim!

A22: Com uns melhor que outros.

A20: Acho que o diretor quando tem que chamar um pai pelo seu filho, acho que não deve julgar o pai pelo que o filho é porque mesmo o que se dá na educação de casa na escola é sempre mais diferente. Para pior e para melhor, é uma questão de se saber estar e acho que o diretor dá-se bem com todos os pais da mesma forma.

A17: Eu acho que há alguns pais que defendem sempre os filhos, são um pouco injustos, e culpam o diretor por tudo o que acontece na escola.

A22: Alguns professores, sim...

E: Há pouco falaram da liderança, o que é para vocês um bom líder?

A20: Acho que um bom líder é uma pessoa que é justa. Que tem, que faz, por exemplo... que deixa... que ouve todas as partes. Por exemplo, há uma decisão a ter que ser tomada, ouve toda a gente e depois aí toma a sua decisão. Se tem que se fazer um placard ou assim de uma coisa, ouve todas as ideias e tenta condensá-las, um bocadinho de cada uma. Acho que também um bom líder não é mais simpático para um e menos simpático para outro, tem que ser igual. Acho que um bom líder também ajuda os seus seguidores, quando eles têm um problema vai ter com eles e acho que tem que impor, tem que ser igual para todos, tem que fazer com que, embora seja líder, tenta que os outros se integrem e que não deixe nenhum para o lado.

A18: Eu acho que um bom líder inspira confiança nos seus seguidores e não se deixa influenciar por amizades que tem ou não.

A17: Acho que um bom líder tem de ter, ao mesmo tempo, um espírito de liderança, mas tem de saber manter a ordem, ser paciente, compreender os outros e ser justo.

A19: Ia dizer o mesmo, que os bons líderes não é pelas amizades que se aplicam, por exemplo, na minha escola antiga, um líder, por exemplo, uma vez era a minha prima, era eu e ela. Então a minha prima tinha muitas amizades lá, tinha os amigos e isso, e tirava os nomes aos melhores amigos e punha-os e eu acho que isso não é ser um bom líder. Um bom líder é aquele que é justo.

A22: acho que um bom líder tem de saber ouvir os outros mas também impor respeito, tem que haver respeito mútuo, tanto os seguidores uns com os outros, tanto o líder. E também tomar decisões corretas, não é influenciar uns seguidores e outros não, porque os seguidores são todos iguais, podem ter um cargo maior ou mais pequeno mas tem que ser tratado da mesma forma.

A21: Um bom líder tem de ser justo como disseram e também concordo com o que a minha amiga A20 disse, de que o líder tem de, por exemplo, ouvir todas as ideias e juntá-las.

A20: Por exemplo, eu vou dar um exemplo: há um grupo de reciclagem e há um líder, o líder tem que dar o exemplo. Vê uma garrafa de leite, por exemplo, no chão e tem que apanhá-la e meter no sítio certo. Não é: "Oh, deixem estar uma garrafa também não faz mal!". Acho que tem de dar o exemplo para que os seus seguidores sejam... Tem que ser a figura base!

A17: Muitas vezes os professores deixam as decisões (não é bem as decisões), deixam que os delegados façam muitas das coisas que um professor deve fazer e nem sempre o fazem da forma mais correta. Por exemplo, às vezes quando um professor sai dizem aos delegados para dar os nomes e quando eles chegam o quadro está sempre vazio e eles acabam sempre por tirar os nomes.

E: Para vocês quem é que são os líderes da vossa escola?

A21: Talvez os mais velhos, porque os mais velhos... alguns não nos respeitam gostam muito de...

A19: Implicar!

A21: Sim! De dizer: "Nós é que somos os grandes, vocês ficam aí que os mais novos têm que fazer o que nós dissermos", nós temos que os respeitar mas eles também têm que nos respeitar a nós.

A18: Eu acho que os líderes desta escola... acho que são: o diretor, os professores, os diretores de turma, aquelas pessoas mais velhas que nos ensinam a fazer as coisas.

A22: Os delegados. Também temos de ouvir o delegado. Às vezes deixamos uma cadeira desarrumada e ele vai lá chamar-nos à atenção. Às vezes os alunos não ouvem o professor mas se for uma pessoa amiga deles ele se calhar vai tentar fazer melhor.

A17: O diretor é um líder, os professores, os diretores de turma e alguns dos empregados, mas na minha opinião os verdadeiros líderes assim de alunos são os mais novos porque os mais velhos tentam sempre impor ordem mas não é da maneira mais correta.

A20: Eu acho que em termos das pessoas que trabalham aqui por assim dizer são o diretor e os professores. Em termos de alunos acho que não deve ser ninguém, porque ao fim e ao cabo, somos todos iguais, andamos todos na mesma escola em termos de alunos. E por mais que um seja mais alto ou mais velho devem ser tratados todos da mesma forma, não deve haver os mais velhos: "Ah, eu sou maior do que tu, fazes o que eu quero e não dizes nada!", acho que isso não deve acontecer. Devem ser todos iguais, não haver distinção entre ninguém.

A21: Nós não podemos deixar que ninguém nos lidere nós é que temos que nos liderar a nós próprios.

E: E vocês também falaram dos professores serem líderes, há professores que são mais líderes do que outros.

Todos: Claro que sim!

A21: Aqueles que cativam mais a nossa... talvez esses sejam assim os mais líderes, ou seja, está tudo calado e cativam-nos a ouvi-los.

A20: Acho que com o passar do tempo há professores mais novos e outros mais velhos, não estou a falar de idades mas dos anos que passam na escola e...

A21: Da experiência...

A20: Sim, da experiência e acho que os mais novos quando há reuniões ouvem sempre primeiro os mais velhos, acho que também os que estão cá há mais tempo são obrigados a mostrar aos mais novos como é que se deve fazer e em termos de professores são os líderes.

A17: Normalmente os líderes são aqueles que já têm mais experiência, que já sabem mais como manter a ordem e fazer o que deve ser feito.

E: E voltando aqui à questão do diretor, o que é que ele ainda poderia fazer melhor.

A21: Há certas coisas que o diretor proíbe que ao cabo acabam por fazer as coisas, os alunos acabam por fazer as coisas que são proibidas, é assim, não sei se tomam medidas, ou não mas acho assim que isso é um bocadinho, não tem assim muita...

A22: Lógica!

A21: Sim!

A18: Por exemplo, há regras que propriamente no 9.º ano como acham que são regras que não tem necessidade, não as cumprem, basicamente é isso, acho que há regras que não deveriam ser tão rígidas.

A20: Concordo com o que os meus colegas disseram e também acho eu um diretor teria também de fazer com que os professores fiquem mais integrados na escola e consigam, por exemplo, ir às salas e ver como é que a aula está a correr, ir pelas salas e pela escola para ver se está tudo a ser cumprido. Em todas as

escolas há sempre um rufia, por assim dizer, ou vários que fazem mal aos mais totós (risos) e acho que um diretor tem que passar pela escola para ver se essas coisas estão a acontecer e pará-las, deve impor medidas, ou seja tirara regras e meter regras por assim dizer.

A22: Nós temos um professor que às vezes vai à rua para ver como é que o recreio está. Para às vezes dizer se estão a lutar para tentar separá-los, é que às vezes os alunos aqui da escola se vêm uma luta em vez de separar, não...

A19: Ainda apoiam...

A20: Incentivam!

A19: Por exemplo, outro dia o professor Sousa (nome fictício) andava aí e o professor Dias (nome fictício), no dia em que andavam aí, no dia dos votos, estavam aí a vigiar e a ver.

E: Se tivessem de escolher uma experiência de aprendizagem ou outro tipo de experiência que tenham vivenciado aqui na escola e da qual vocês gostaram, ou que vos marcou por motivos menos bons, o que é que vocês destacariam?

A19: De várias coisas que os professores... foi uma aula de ciências que eu tive em que estivemos a estudar as plantas e vários levaram plantas e eu gostei muito dessa aula. Marcou-me muito porque houve muitas plantas que eu não conhecia e que aprendi.

A17: Podemos por exemplo falar de um professor? Eu tenho uma professora que eu acho que foi a melhor professora que alguma vez tive porque faz diversas atividades, diversos testes de forma que consigamos ter uma melhor aprendizagem. E mesmo que não seja nossa diretora de turma importa-se com todas as nossas atividades e em coisas que façamos fora da disciplina.

A22: Um torneio de Vólei em que o 6.º 2 ficou em segundo lugar (acho eu) e estava o professor de física e os alunos de fora da nossa turma sempre a incentivar e a dizer: "Vocês vão ganhar ", e isso foi bom.

A21: O que eu gostei mais até agora foi a visita de estudo que fizemos na disciplina de história porque acabamos por conhecer um pouco mais coisas que não sabíamos e também foi uma experiência assim divertida. Diverti-me e acho que se divertiram todos muito na visita de estudo.

A20: Concordo com a minha colega porque eu já tinha ido à tal visita de estudo (supressão do local), mas acho que desta vez foi especial, diferente, porque vimos coisas que quando fomos não tínhamos percebido muito bem e fomos a salas onde não tínhamos estado da outra vez. E acho que também foi... ontem, foi ontem, em cidadania mostrámos o nosso lado mais poético (risos) e acho que foi muito divertido termos ouvido alguns trabalhos e termos experimentado fazer um poema sobre um conteúdo.

A19: Outra coisa de que eu gostei mesmo muito foi um torneio que foi realizado e aqui na escola, os alunos de xadrez foram participar, incentivaram muito, até o professor de xadrez. O meu pai estava lá a ver e incentivaram-me e fiquei num lugar bom.

A18: Eu acho que uma coisa que eu queria destacar é, como o meu colega já referiu, o torneio de Vólei. Em parte porque os nossos colegas de fora da turma também nos apoiaram...

A19: Mas daí também temos uma má recordação! Porque acho que foi uma vez que perdemos e eles começaram-se todos a ir embora, a dizer que nós não valíamos nada e depois o professor chamou-os e, se calhar, daí perceberam que ainda havia mais torneio.

A22: Mas foi só daquela vez...

A17: Como o meu colega já disse eu também gostei do torneio de xadrez, também foi uma experiência ótima e também, muitas vezes, quando foi aquela coisa das listas para a associação...

A20: Ah foi muito engraçado...

A17: Vinham bandas o ano passado e cantavam, eu achei assim muito...

A20: Pelo que eu tinha ouvido isto das listas, houve uma parte que eu não achei muito justa, a partir de um certo ano é que se podia votar!

A21: Sim, não foi nada justo!

A20: Porque nós as duas víamos muita coisa e os mais velhos perguntavam-nos de que ano, primeiro perguntavam-nos do que nós gostávamos mais, de que lista.

A21: E depois de que ano éramos e nós dizíamos 5.º e eles...

A20: Então não interessa. Eram mesmo estas palavras nós sentíamos-nos um bocado mal

A18: Excluídos.

A20: Sim, acho que toda a gente deveria votar.

E: Então vocês não votaram?

A20: Não!

A22: É só a partir do 7.º.

A19: Uma amiga minha confundiram-na com o 7.º e deram-lhe um papel da lista B.

E: Acham que esta é uma escola boa?

Todos: Sim!

A19: Relativamente boa.

E: Mas o que é que acham que a poderia tornar ainda melhor?

A20: Acho que todos os alunos concordam...

A21: Intervalos maiores! (Yehhhh)

A20: Sabe porquê? Queremos ir comprar uma coisa ao Sr. Fonseca (nome fictício) são muitos alunos e...

A19: Há filas enormes!

A20: E a fila é muito grande e estamos quase na nossa vez e toca e temos de ir para as aulas e perdemos...

A21: Mas eu às vezes fico lá mais tempo porque sei que os professores demoram...

A19: Alguns! Por exemplo o professor de EVT, eu um dia queria marcar a senha porque eu não tinha marcado no dia e então fui lá depois como ia ter EVT e como sei que o professor demora um pouco, marquei.

A17: Há cerca de 7 anos tinha antes aqui uma rádio e até tem um sítio para a fazer. Deixaram de fazer a rádio escolar por causa da associação de estudantes, eu acho que deviam ter uma associação de estudantes e também deviam voltar com a rádio.

A19: Mas eu acho que...

A21: Houve uma vez dessa coisa da rádio que um aluno tinha assim muitas folhas e dava assim aos alunos para quem quisesse assinar para voltar a ter a rádio. Só que acho que não fez efeito nenhum! Porque a associação...

A19: Pois foi... Eu assinei!

A20: Eu também!

A21: Também eu!

A18: Uma coisa que poderia melhorar é por exemplo, e agora vou dar um exemplo, eu tenho (por acaso hoje) aula de ginástica (45 minutos) e depois tinha ciências logo a seguir sem intervalo e então nós temos que correr para chegar à aula. Se a nossa professora não fosse tão compreensiva como é (a nossa professora de ciências) provavelmente a turma toda teria falta.

A22: Às vezes a nossa professora de Educação Física, às vezes deixa-nos sair um bocado tarde e às vezes só faltam 5 minutos e alguns tomam banho e ficam lá 10 minutos, nas primeiras aulas a professora de ciências marcava falta.

A20: Por exemplo, às segundas-feiras acabamos a aula de ginástica e temos pouco tempo para tomar banho, vestirmo-nos, fazer as coisas.

A21: É sobre os intervalos?

A20: Sim! E então acho que os professores poderiam tolerar pelo menos 10/5 minutos para que nós possamos não ter uma falta injustificada, porque parecendo que não, uma, mais uma, mais uma au final do ano...

A21: Acumulam-se e chumbam!

A20: E dá para reprovar e acho que poder fazer isso e acontecer mais... Sei lá...

A21: Mais compreensão!

A20: Sim!

A22: E, às vezes, nos torneios quando os rapazes jogam e as raparigas tomam banho a água não está quente, está gelada!

A21: Pois!

(risos)

A19: O que eu queria dizer era que eu hoje ia ter um teste a seguir a educação física, só tínhamos 10 minutos e não tivemos quase tempo porque a água como o meu colega disse estava fria e nós não conseguimos tomar com a água fria e demoramos um pouco e eu cheguei um pouco atrasado ao teste.

A22: E aquele professor não tolera assim muito...

E: O vosso contributo foi muito importante queríamos agradecer-vos, mas antes disso saber se têm alguma pergunta para nos fazer, se têm alguma curiosidade? Ou se quiserem acrescentar alguma coisa?

A20: Acho que também sobre aquilo de liderança e assim, acho que os mais velhos deveriam perder um bocadinho a mania e assim.

(Burburinho)

A20: Sim! Porque nos balneários e assim eles começam a espreitar e assim, saímos dos banhos e começam a gozar connosco e depois empurram as portas e depois fingem que não percebem o que se passa. E isso é um bocado irritante e...

A21: E desconfortável!

A20: E temos medo, os mais novos, de falar, e se falamos ficam todas “coisas” e dizem que a culpa é nossa! Isso é um bocado irritante! Por exemplo, outro dia na biblioteca, nós íamos para (foi na altura dos votos)..

A22: Das listas.

A20: Não! Não!

A19: Foi uns votos de...

A20: Sim do INOI, ou lá como é que era? E um rapaz, devia ser para aí do 9.º, muito, muito alto, passou-nos à frente e nós ficamos...

A17: Com medo!

A20: Com medo de dizer alguma coisa e depois falamos com ele.

A17: Acabamos por ganhar coragem!

A20: Falamos assim cheias de medo e ele fingia que não nos via e então tentamos falar outra vez e ele ficou um bocado agressivo mas depois acabou por deixar porque também acho que não nos ia bater à frente das auxiliares.

A18: Hoje aconteceu uma coisa também com rapazes do 7.º. Houve uma situação com rapazes do 7.º, não foi bem agredir, foi com uma amiga nossa e ela não teve medo, não é caso para ter medo.

E: Os alunos têm de ser todos respeitados!

A17: Sim!

A22: A mim já me ameaçaram! Mesmo do 9.º e isso, vinham sempre atrás de mim e depois...

A19: Foi por causa de um do 5.º que conhecia muitos do 9.º. Então ele julgava que era mais esperto que eu e essas coisas todas e depois começou a chamar os outros para me virem bater e isso.

A17: Uma coisa que eu acho que há em muitas escolas é a discriminação das pessoas por serem diferentes.

A20: Hoje por exemplo, eu e a minha colega presenciamos uma situação que é um bocado, não é por ela ser deficiente (ela é parapléjica) e outra menina que é, vá, um bocadinho egoísta por assim dizer. E elas as duas

estavam chateadas e a menina paraplégica, só por ser paraplégica começou, só porque a menina disse que ela era muito má para ela, ela começou a dizer que era deficiente e que não se podia enervar, ou seja, ela estava a virar a sua própria doença contra ela e acho que isso não se deve fazer. Porque depois ficamos, mas o que é que havemos de fazer? Ela é deficiente, não podemos...

A21: Não podemos fazer certas coisas que fazemos com...

A20: Porque ela vira a sua própria doença contra ela.

A19: E às vezes na escola há um certo *bullying* e os alunos que levam, ou alunas, têm medo que se fizerem queixa os que lhe bateram podem vingar-se a seguir e andam com medo.

A18: Por exemplo, hoje aconteceu-me uma situação aqui com o meu colega, que uma rapariga nossa a quem os rapazes do 7.º ano andaram a empurrá-la e tirar-lhe as coisas e isso. E ela estava a chorar e não queria contar a ninguém porque tinha medo deles. Se eu e o A22...

A22: Não interviéssemos...

A18: Não entrevíssemos, provavelmente ela...

A22: Ele tinha um primo que viu e olhei de canto para ele e ele viu que era nosso (...).

A17: Muitas vezes as pessoas surdas quando se olha para elas, assim como se olha para muitas outras pessoas, pensam que estão a olhar assim de lado só por ser portador de deficiência (supressão da designação). E muitas vezes quando estamos numa fila ou isso eles acham que por serem portadores de deficiência (supressão da designação) têm direito a tudo. Podem ter direito a ter táxis a pagar porque vivem longe, mas de resto...

A22: Às vezes nós estamos na fila, mas se passamos à frente, mais novo ou mais velho, os empregados mandam-nos logo para trás, se forem eles se calhar não chamam à atenção.

A19: Não! Por acaso chamam. Uma vez um aluno portador de deficiência (supressão da designação) passou-me à frente e o Sr. Manuel (nome fictício) mandou-o para trás (...).

A20: Há um rapaz mais velho mas ele faz muitas coisas aos mais novos. Quando o mais velho faz um gesto qualquer os mais novos afastam-se logo.

A21: Fogo! Todos com medo!

A20: Passam nos corredores com a cabeça cabisbaixa para...

A21: Não correremos vários riscos...

A20: Porque têm medo... Acho que isso, ou seja, o *bullying* devia diminuir.

A19: Não devia diminuir, devia era acabar!

E: E vocês não têm os diretores de turma para falar? Sei que não é fácil...

A20: Temos medo que ele saiba e venha ter connosco e ainda nos faça pior, porque ao fim ao cabo, quando saímos pelo portão da escola a culpa já não é da escola.

A22: Já não estamos protegidos!

A20: A culpa já é nossa e se ninguém, por exemplo, se estamos a passar por um sítio mais refugiado e acho que é esse medo que nós temos um bocado.

A19: Mas isso não se pode ter medo!

A20: Não se deve mostrar parte fraca.

A18: Aqui há pessoas que conseguem lidar com isso...

A22: E também se eles forem mais violentos, se calhar há alunos que contam a primos mais velhos e isso gera muita violência e os professores não conseguem que acabe. Está sempre a aumentar.

A20: Por exemplo, há algumas pessoas que são mais corajosas e, primeiro agem, e depois vêm “Ai, o que é que eu fiz?”, podia-me ter acontecido alguma coisa... E isso acontece muitas vezes e acabamos por sofrer as consequências e eu vou chamar a coragem “burra” (risos) porque se vê que estamos a correr aquele risco...

A19: Portanto, mais vale ficarmos afastados...

A20: Só que quanto mais afastados ficarmos pior é para nós! Por isso, acho que não temos saída, porque se ficamos afastados sofreremos mais se dissermos alguma coisa, sofreremos na mesma. Por isso há coisas que deviam não ser toleradas.

A19: Mas no 9.º às vezes fazem o que já lhes fizeram a eles.

A20: Vingança! Por exemplo, no balneário foi o que eu disse às mais velhas porque elas estavam a gozar connosco e eu disse-lhes que se calhar já tinham passado por aquilo e tinham que pensar como nós nos estávamos a sentir agora! E depois elas pararam. Acho que se deve...

A19: O peso na consciência.

A20: Fazer o peso na consciência! “Bater no ceguinho” para elas verem o que estão a fazer. Não ir logo para a violência.

A22: Sim! Porque acaba por ser pior para quem vai para a violência, eles são maiores.

A20: Na minha turma há dois amigos (...) que por causa de um pão ficaram chateados (...). Estavam os dois a sangrar com os olhos inchados (...). Acho que o que deu o murro ou o outro deviam ceder e não partirem para a violência.

(supressão de texto)

A17: Muitas vezes quando uma pessoa dá um soco a outra, não é por ter doído nem nada, é só para ter aquela sensação fui eu que dei...

A18: Também há outra situação. Há dois colegas nossos que têm que se sentar na mesma mesa e eles basicamente são o oposto. Numa vez pegaram em cadeiras e andaram à porrada...

(supressão de texto)

E: Muito obrigada pela vossa colaboração! Gostamos muito de os ouvir, foi muito divertido e aprendemos muito convosco.
