

A implementação do projeto “Como na Vida”: A perspectiva do Diretor

The implementation of the “Como na Vida” project: The Director's perspective

Margarida Pereira¹
Susana Sá²

5

Resumo: O presente estudo pretende estabelecer uma ligação entre as características dos diretores das escolas e a implementação de projetos pedagogicamente inovadores. Optou-se por um estudo de caso de carácter qualitativo. A recolha de dados foi feita através de uma entrevista ao diretor da escola onde foi implementado o projeto “Como na Vida” tendo também sido feita pesquisa documental. Foi nosso objetivo perceber, a partir das características do líder a implementação de um projeto pedagogicamente inovador foi feita e analisar as dificuldades sentidas nessa implementação. Os resultados obtidos são condizentes com a literatura consultada verificando-se, no caso estudado, que líderes democráticos terão maior tendência para agitar águas, intervindo nas práticas pedagógicas.

Palavras chave: Liderança; Gestão de conflitos; Flexibilidade Curricular

Abstract: The present study intends to establish a link between the characteristics of the school principals and the implementation of pedagogically innovative projects. We opted for a qualitative case study. Data collection was carried out through an interview with the school principal where the project “Como na Vida” was implemented and documentary research was also carried out. It was our objective to realize, based on the characteristics of the leader, how the implementation of a pedagogically innovative project was carried out and to analyze the difficulties felt in this implementation. The results obtained are consistent with the literature consulted, verifying, in the case studied, that democratic leaders will have a greater tendency to agitate waters, intervening in pedagogical practices.

¹ Especialização em Administração e Organização Escolar – Área de administração escolar e educacional pelo Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF). Licenciada em Matemática -ramo educacional na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto e Pós-Graduação em Educação na Universidade Portucalense. Professora de Matemática do 3º ciclo e secundário. Curso de Especialização em Administração e Gestão Escolar. Email: margaridacfp@gmail.com

² Pós-Doutoramento em Desenvolvimento Curricular, Doutora e Mestre em Educação pela Universidade do Minho. Licenciada em Ensino de Física e Química pela Universidade do Minho. Professora Adjunta no Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF). Investigadora do Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação (CIDI) - IESF – Portugal. Investigadora da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Avaliadora externa do IGEC- Inspeção Geral do Ensino e Ciência, Perita da equipa de verificação EQAVET, Portugal. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1339-5745>. Email: susana.sa@iesfafe.pt

Recebido em 10/01/2021
Aprovado em 17/02/2021

Keywords: Leadership; Conflict management; Curricular Flexibility.

Introdução

O papel do diretor está longe de ser fácil. Para além de ser um gestor pede-se que também que seja um bom líder.

As características de um bom líder estão na sua maioria associadas a traços de personalidade, ficando a ideia de que não se aprende a ser líder, nasce-se!

Podemos, no entanto, tomar consciência daquilo que se espera de um líder e agir de acordo, procurando sempre a criação de uma cultura de escola, a satisfação de todos os elementos da comunidade escolar e claro o sucesso dos alunos.

A decisão de realizar um estudo de caso prende-se com a necessidade de ver pelos olhos de um diretor os constrangimentos aquando da implementação de um projeto inovador na área da flexibilidade curricular ainda desta estar na ordem do dia.

Ma entrevista realizada ao diretor que na altura orientava os caminhos da escola, pretendeu-se perceber as motivações e a avaliação do caminho percorrido ao longo do processo.

Lideranças

O ato de liderar não é uma tarefa simples de realizar. Segundo Pereira (2020), a liderança é um fenómeno social. Ela é definida como uma influência interpessoal exercida em uma dada situação dirigida pelo processo de comunicação humana para a consecução de um ou mais objetivos específicos.

Ainda segundo o mesmo autor, a escola necessita de alguém que faça o papel de líder de forma efetiva existindo alguns requisitos que devem fazer parte do processo de liderar como por exemplo, persuasão e imparcialidade.

Como resultado do estudo efetuado por Goleman (2006, p. 15) a mais de 3000 executivos onde se pretendeu estabelecer conexões entre liderança e inteligência emocional, o clima e o desempenho, apresenta o Quadro 1 resumo de seis estilos de liderança.

Quadro 1- Resumo de seis estilos de Liderança

Fonte: Goleman (2006, p. 15)

	Estilos de Liderança					
	Coercivo	Confiável	Agregador	Democrático	Agressivo	Conselheiro
Os modos de ação dos líderes	Exige imediata obediência	Mobiliza pessoas em direção a uma visão	Cria harmonia constrói laços emocionais	Forja consenso através da participação	Estabelece altos padrões de desempenho	Desenvolve pessoas para o futuro
Os estilos numa frase	“Faça o que eu digo”	“Venha comigo”	“As pessoas primeiro”	“o que você pensa?”	“Faça como eu faço agora”	“Tente isto”
Implícita competência da Inteligência Emocional.	Conduzir à execução, iniciativa, autocontrole	Ter autoconfiança, empatia, mudança estimulante	Ter empatia, construção de relacionamentos, comunicação	Colaborar, liderança de equipa, comunicação	Ter consciência, conduzir a execução, iniciativa	Desenvolver os outros, empatia, autoconsciência.
Quando os estilos funcionam melhor	Numa crise, no pontapé inicial de uma crise ou com problemas de funcionários	Quando as mudanças requerem uma nova visão ou quando é necessária uma clara direção	Na cura de ruturas numa equipa ou na motivação de pessoas durante momentos stressantes	Na consolidação ou no consenso, ou para obter contribuição de funcionários de valor	Na obtenção de resultados de uma equipa altamente motivada e competente	Na ajuda de um funcionário a melhorar o seu desempenho ou desenvolver força a longo prazo
Impacto no clima organizacional	Negativo	Fortemente positivo	Positivo	Positivo	Negativo	Positivo

Neste estudo, tal como em outros segundo Goleman (2006), mostra-se que quantos mais estilos um líder exibir melhor.

Os líderes que dominam quatro ou mais estilos, especialmente o confiável, o democrático, o agregador e o conselheiro, têm os melhores climas e desempenho de negócios. E os mais eficazes líderes trocam flexivelmente entre estilos de liderança quando necessário (GOLEMAN, 2006, p. 29)

No estudo realizado por Pereira (2020) são descritos oito tipos de liderança: Contingencial, participativa, partilhada, transformacional, instrucional, interpessoal, distribuída e pós-moderna: i) Liderança Contingencial – a coordenação é feita pelo líder, o qual deve ter a capacidade de se adaptar ao ambiente; ii) Liderança Participativa – típica da década de 80, onde a ideia é a de que a gestão seja realizada com o envolvimento da comunidade escolar como um todo. É por isso necessário que o líder tenha a capacidade de gerir práticas de cooperação em grande grupo; iii) Liderança Partilhada – Também aqui se procura envolver todos aqueles que

fazem parte da comunidade escolar, mas o seu envolvimento está ligado ao facto de que todos podem desenvolver tarefas tornando-se líderes, ou seja, participam de uma divisão de atividades e desenvolvem-nas como líderes; iv) Liderança Transformacional – o líder procura desenvolver mais os participantes, criando um estágio de consciência para atingir um elevado nível de desenvolvimento conseguindo fazer grandes mudanças no espaço de trabalho. O líder terá maturidade para resolver problemas recompondo-se de situações difíceis com mais facilidade; v) Liderança Instrucional – os diretores podem fazer uma liderança influenciando pela instrução. Procura-se construir e adaptar um currículo voltado para a realidade de cada escola; vi) Liderança Interpessoal – o líder deve ter grande conhecimento interior, e um olhar reflexivo diante do que acontece, colocando-se no lugar do outro para a resolução coerente dos conflitos. A sua credibilidade começa com o sucesso pessoal e confirma-se quando ajuda os outros a alcançarem também o sucesso; vii) Liderança Distribuída – existe uma grande preocupação com a distribuição das tarefas e procura-se aproveitar ao máximo as habilidades e as competências do corpo docente, ajudando assim a tornar mais leve as tarefas do gestor. No entanto, isso não significa que quem detém o poder seja líder; e viii) Liderança Pós-Moderna – Esta liderança é baseada no diálogo, na comparação e no respeito real pelas diferenças individuais. As ações são pensadas de forma a que todos os grupos participem. É uma liderança preocupada com a valorização dos professores, mas que, no entanto, cobra um olhar mais atento quanto à vida escolar dos alunos.

Segundo Ball (1987), todos os estilos de liderança são meios para alcançar o mesmo fim: a manutenção da estabilidade política dentro da organização.

Do estudo realizado por Pacheco (2015) resultou a conclusão de que a liderança é um fator determinante na definição do clima de uma organização. Verificámos que, se a liderança revelar um estilo autoritário, controlador e centralizado, observaremos um grau significativo de alheamento (por parte dos professores) a todo o processo educativo para além do estritamente académico. No caso do exercício de uma liderança mais democrática, com alguma capacidade de delegação e confiança, estas capacidades parecem contagiar a restante comunidade e acabam por provocar condutas de participação efetiva e colaboração real e efetiva de todos no processo educativo.

Desta forma, a promoção da colaboração docente e do trabalho em equipa está na ordem do dia do gestor escolar.

Segundo Formosinho e Machado (2018), vários estudos mostram o papel central da liderança escolar de topo na criação das condições estruturais que favorecem o trabalho em equipa e a interdisciplinaridade dos professores.

Às lideranças estará reservada a percepção da necessidade e da criação de uma equipa, da sua composição e estrutura bem como a definição dos objetivos, o âmbito da sua ação e o grau de autonomia.

Dentro da orgânica da escola poderemos sempre encontrar a existência de dois tipos de atividade política denominados por Ball (1987), de “Influência” e “Oposição”. Para ser eficaz a Influência normalmente é subtil e não se deve levar demasiado longe. Em contraste a Oposição caracteriza-se pela sua visibilidade. É um manifesto intento de mudar as coisas, de desafiar o poder forma.

Ainda segundo o mesmo autor, muitos diretores parecem considerar toda a forma de oposição como uma ameaça à estabilidade e à autoridade do seu cargo e farão todos os possíveis para evitar, ou impedir, a expansão do conflito em aberto.

Ball (1997) enuncia três tipos de Oposição baseadas no tipo de liderança. Tipo 1: quando a principal preocupação do diretor é manter o *status quo* é provável que a Oposição seja progressista, ou seja, que tente a mudança e a inovação. Tipo 2: Quando o diretor é defensor de mudanças graduais, estando aberto a sugestões e sublinha que a mudança depende do apoio das pessoas, a Oposição tende a basear-se em problemas específicos e transitórios. Tipo 3: Quando o diretor trata de inovar e promover a mudança poderá encontrar a Oposição defensiva que tentará manter o *status quo*.

É importante que o líder tenha consciência que sempre existirão problemas, pois é sabido que “onde estiver o homem aí está o problema”. Desta forma o líder necessita saber administrar os conflitos. Ideias antagônicas se não bem administradas geram conflitos pessoais e destroem o clima organizacional.

Gestão de conflitos em contexto educacional

A gestão de conflitos dentro do ambiente escolar é algo que a cada dia requer mais preparo dos professores, coordenadores e gestores das instituições de ensino, de forma a entender, antecipar e responder adequadamente à tipologia de conflitos que surgem cada vez com maior frequência.

Segundo Kenneth Thomas (1992, p.265) “o conflito começa quando uma das partes entende que a outra a afetou de forma negativa. Esse processo engloba três características: o conflito precisa ser percebido, tem que existir uma interação e tem que haver incompatibilidade entre as partes”.

Muitos especialistas referem que os conflitos são naturais e necessários. Esse “combate” é entendido como o motor que impulsiona diversas mudanças.

Segundo Jesus (2012, p. 11), o conflito é visto “como algo que é necessário encorajar em termos de surgimento, no pressuposto de que o conflito é algo de benéfico para estimular a inovação e criatividade dos comportamentos, das atitudes e das cognições.”

Ainda segundo a mesma autora, citando Neves e Carvalho (2011, p.581), os conflitos podem ser individuais, grupais, funcionais, organizacionais e ambientais. Por exemplo, um conflito pode ser indivíduo - indivíduo “que se expressa pelo choque de personalidades, pela hostilidade, pela não cooperação ou até pela conspiração” Outro conflito pode ser o indivíduo – função “manifesta-se pelo desempenho eficiente, por elevada tensão e ansiedade”. Surge também o conflito indivíduo - grupo que se revela “pelo isolamento do indivíduo face ao grupo, pela falta de sintonia com o grupo, pelo relacionamento à margem do grupo” Estes são tipos de conflitos que podem existir nas escolas com os professores, alunos, pais e comunidade escolar

Ainda segundo Jesus (2012), também é possível partir da realidade de existência de conflitos na escola, podendo classificá-los de acordo com Johnson e Johnson (1995 citando COSTA; MATOS, 2007, p.76) como: i) Controvérsia - quando apesar da controvérsia entre ambas as partes, existe uma disponibilidade para o consenso. Nesta perspectiva, a controvérsia pode assumir um papel importante no desenvolvimento da tomada de atitudes; ii) Conflito Conceptual - quando a incompatibilidade de ideias inviabiliza o acordo; iii) Conflito de interesses – quando as ações de um indivíduo limitam as ações do outro, impedindo que o mesmo atinja os seus objetivos; iv) Conflito desenvolvimental – quando ocorre entre adultos e crianças.

Assim, é fácil compreender que a escola não fica impune à ocorrência de conflitos, onde, frequentemente, os adultos tendem a negar a responsabilidade dos seus atos, atribuindo o conflito à ação dos outros, a políticas, regras e regulamentos institucionais e a papéis determinados por sexo, idade e posição social.

Um dos cenários que poderá levar ao conflito é a mudança, que força a organização a adaptar-se às novas realidades do mercado.

De modo geral, a assertividade e a cooperação são estratégias básicas de resolução de conflitos. Pensando nisso, Kenneth Thomas (1992) dividiu em cinco as formas com que os gestores podem lidar com as divergências na sua empresa de modo eficaz: a) Integração: Busca o meio-termo, uma solução que satisfaça todas as partes. Para que esse estilo dê certo é preciso que os envolvidos primeiro exponham suas visões acerca do problema e depois proponham soluções. Cabe ao mediador encontrar uma forma de equilibrar a situação; b) Acomodação: Apenas uma parte tem seus desejos atendidos e a parte que resolve adotar esse estilo precisa abrir mão de seus objetivos; c) Dominar: Os objetivos de uma parte são considerados prioritários em relação aos da outra, o que torna praticamente impossível chegar a uma solução que beneficie todos os envolvidos; d) Evitamento: Como o próprio nome sugere, tal técnica usa a fuga ou negação do conflito para não ter que lidar com ele. Esse estilo envolve adiar o máximo possível o confronto e as partes consideram até mesmo fugir caso a situação chegue aos extremos; e) Compromisso: Assemelha-se ao estilo “integração”, mas nesse caso a solução aceitável implica que as partes devem abdicar de algo. O resultado é satisfatório, porém incompleto, e busca a realização parcial de um objetivo em prol do fim do embate.

Segundo Pacheco (2015), em termos genéricos podemos definir mediação escolar como um “método de resolução de conflitos em que duas partes em confronto recorrem, voluntariamente, a uma terceira pessoa imparcial, o mediador, a fim de chegarem a um acordo satisfatório” (SEIJO, 2003, p.5). Assim sendo, verificamos que na mediação não há adversários; o que existe é a criação de um ambiente favorável ao encontro, à comunicação e ao entendimento entre as partes em conflito. E esse facto constitui-se como objetivo principal da mediação e em particular da que é operacionalizada em meio escolar; contribuindo para a aquisição, manutenção e generalização de uma intervenção comportamental/cognitiva, no sentido da prevenção e remediação dos comportamentos disruptivos ou agressivos (de qualquer tipo) nas escolas.

Articulação Curricular

Segundo Roldão (2018), o conceito de articulação curricular assume-se como estruturante da própria noção de currículo enquanto corpo organizado, integrado e sequencial de conhecimentos cuja aquisição se considera necessária aos cidadãos e à sobrevivência e desenvolvimento da própria sociedade.

Ainda segundo a mesma autora, a articulação curricular diz respeito à organização do processo de desenvolvimento do trabalho e ensino orientado para a concretização das aprendizagens curriculares. Ela não nasce nos documentos curriculares, sendo no essencial uma questão relativa às questões “como se constrói o conhecimento? Como se pode tornar significativo o conhecimento curricular para os aprendentes?” (ROLDÃO, 2018, p.13)

É no plano das estratégias de ensino, sua gestão, diferenciação e monitorização constantes que pode ser construída, por cada professor na sua área e pela equipa de professores que trabalha em comum com um ou vários grupos de alunos.

A articulação curricular deve estar prevista e construída nos documentos de orientação curricular e joga-se sobretudo no terreno da ação concreta e estratégica dos projetos educativos e das equipas docentes.

Projeto “Como na Vida”

O projeto “Como na Vida!” (CNV) foi idealizado, inicialmente, por um professor do quadro da Escola Secundária Augusto Gomes (ESAG) e diretor do Centro de Formação de Associação das Escolas de Matosinhos (CFAE). A operacionalização, e posterior apresentação deste projeto, coube a uma equipa de professores da ESAG, conseguindo a sua aprovação pela DGIDC.

O projeto é implementado, pela primeira vez, no ano letivo de 2011/2012, começando apenas com duas turmas de 7.º ano e com supervisão da Universidade de Aveiro.

Nos anos seguintes a aplicação do projeto foi alargada a todas as novas turmas do ensino básico, funcionando hoje em pleno, para este nível de ensino, na Escola Augusto Gomes.

O projeto CNV promove a articulação horizontal de forma sustentada, recorrendo para isso a desafios problema como desencadeadores da ação pedagógica. Inspira-se no projeto “*Project Based Learning*” (PBL) do *Buck Institut of Education*.

Apresentam os objetivos do projeto CNV: i) Promover o sucesso dos alunos do ensino básico e reforçar as competências transversais deste ciclo de forma a permitir um percurso educativo sustentado; ii) Enfatizar a dimensão transversal do trabalho cooperativo e articulado das diferentes áreas disciplinares; iii) Traçar uma estratégia concertada de atuação dos professores que se sobreponha a lógicas fechadas e atomizantes, de enfoque exclusivamente disciplinar; iv) Promover nos alunos a capacidade de refletir criticamente sobre os problemas, de mobilizar os saberes e de encontrar, de forma autónoma, as soluções, num contexto real.

A equipa pedagógica, era constituída pelos professores que lecionavam duas turmas comuns, e reunia semanalmente para preparar e planificar as atividades a desenvolver e, em simultâneo, fazer a monitorização do projeto. Para isso eram elaborados dois documentos orientadores: a) Visão global do desafio problema; e b) Planificação global.

O trabalho iniciava-se com o lançamento do desafio problema. A maior parte das vezes o desafio era proposto pelos professores, embora tenham existido situações em que foram os alunos que fizeram a proposta.

A questão central que é colocada desencadeava a planificação, a interdisciplinaridade dos saberes, a transdisciplinaridade de competências, partilha de estratégias e atividades comuns.

Era preparada uma atividade motivadora que envolvia os alunos e fazia emergir a necessidade da aprendizagem dos conteúdos.

Os alunos eram inseridos em grupos de trabalho que iriam tentar dar uma resposta à questão formulada mobilizando para isso competências e saberes.

Nas diferentes disciplinas era gerida a planificação de forma a desenvolver atividades integradas no tema do desafio, onde se trabalhavam competências e/ou se aplicavam conhecimentos específicos da disciplina. Também se preparava no seio da equipa pedagógica atividades conjuntas entre duas ou mais disciplinas com o mesmo propósito.

Na matriz curricular do ensino básico foram criados dois espaços de apoio ao desenvolvimento dos desafios- problema: a Oficina de Competências, para o desenvolvimento de competências transversais como: a pesquisa, o tratamento da informação, a utilização das TIC; e, o Espaço Turma, onde os grupos de alunos sob a orientação de professores tutores desenvolviam o seu trabalho de forma a dar resposta ao desafio- problema, e se organizavam para a apresentação pública final.

Ao longo deste processo há a referir as publicações nos e-portefólios individuais dos alunos que iam ilustrando várias fases do projeto.

O desafio era concluído com a apresentação final dos trabalhos, realizada para as duas turmas e, por vezes, contava com a presença dos pais.

Posteriormente era pedido aos alunos que avaliassem de forma reflexiva o seu trabalho e o dos colegas. Após esta avaliação os professores que constituíam a Equipa Pedagógica procediam também à avaliação formal de todo o processo e dos produtos finais.

Os alunos inquiridos, referiram que o projeto trouxe mais valias, pois ajudou-os nas apresentações orais, no trabalho de grupo e na forma de pesquisar informação.

Foram elencados alguns constrangimentos na sua aplicação dos quais identificamos: i) escolha de um desafio em que cada uma das disciplinas possa estar envolvida de forma clara; ii) dificuldade na gestão dos conteúdos; iii) a constituição de equipas pedagógicas que não representam a totalidade do conselho de turma; iv) a escolha dos temas dos desafios tem sido bastante dirigida pelos docentes e não é resultado das propostas dos alunos; v) número de professores por equipa (em algumas equipas pedagógicas os professores não dispõem de tempos não letivos suficientes para estarem no espaço turma e nas reuniões de equipa).

Estes constrangimentos vêm na sequência do que é dito por Leite (2013, p. 8)

Os professores por sua iniciativa, têm vindo a realizar, com progressiva frequência, experiências/práticas de ensino que visam alguma integração dos saberes disciplinares e envolvem algum tipo de trabalho de colaboração entre duas ou mais disciplinas. Na maior parte dos casos, o trabalho efetivamente realizado fica muito aquém do que se pode e deve entender por ensino interdisciplinar, não ultrapassando muitas vezes, o nível da simples animação sociocultural. Isto deve-se, muito mais às imensas dificuldades encontradas, aos óbices que a instituição escolar coloca a qualquer tipo de trabalho que ponha em causa a sua rígida estrutura disciplinar (disciplinarização institucionalizada), do que à boa vontade, ao entusiasmo e à dedicação com que os professores se entregam a esse tipo de experiências. Para o efeito, os docentes experienciam modelos nas suas aulas ou fora delas, em espaços inventados em escolas quase sempre lotadas, em tempos roubados à lecionação de programas grandes demais, em horas extraordinárias de horários já de si sobrecarregados.

O projeto «Como na vida» terminou no final do ano letivo de 2016/2017, na sequência de mudança da Diretora e da definição de um novo Projeto de Intervenção para a Escola.

Metodologia

O Estudo de caso

Segundo Marques (2015, p.20), o estudo de caso é originário de pesquisas médicas e também no âmbito da psicologia, tendo por objetivo a análise de um contexto unitário (ou parte dele), procurando obter informação acerca dos “elementos que integram as dimensões estruturais e funcionais” (p. 20) da organização. A partir desse patamar, de entre os dados recolhidos, trata-se da seleção e análise daqueles que são considerados relevantes e, posteriormente, procede-se

à sua interpretação, assegurando uma postura imparcial e de rigor científico. Partindo do caso em estudo, procura aferir-se acerca de determinados aspetos da realidade organizacional e, sobre estes, construir-se uma dada teoria. No que concerne ao estudo, centra-se a atenção num projeto pioneiro de Flexibilização, implementado da Escola Secundária Augusto Gomes (ESAG) em Matosinhos.

O objetivo será o de compreender as dificuldades sentidas pela gestão estratégica da escola, ao nível da direção, na sua implementação e avaliação tentando estabelecer, caso existam, conexões entre o estilo de liderança e a implementação de projetos inovadores. Porque o estudo de caso é uma metodologia de natureza qualitativa, de estilo essencialmente informal, que permite alguma conveniente proximidade entre entrevistado e entrevistador e, assim, uma maior e mais completa recolha de dados acerca do objeto de estudo, foi realizada uma entrevista estruturada ao Diretor que nessa altura aí exercia o cargo na ESAG.

Caracterização do Diretor – Entrevista

O Diretor entrevistado foi responsável pela implementação e acompanhamento do Projeto “Como na Vida!” enquanto Diretor da ESAG.

Atualmente a exercer funções como diretor noutra escola, é professor há 31 anos e diretor há 12 anos.

Enquanto docente foi também orientador pedagógico, formador, lecionou no Ensino Superior, foi Coordenador da Equipa de Avaliação Interna, Coordenador do plano de atividades da escola e de diversos projetos educativos. Realizou dois mestrados (Gestão e Administração de Organizações educativas e em Educação com especialização em Tecnologia Educativa) e fez formação contínua em gestão e administração escolar, na área científica específica (Biologia), em didática e em intercâmbio de jovens e multiculturalidade.

Dada a atual situação de pandemia, COVID-19, o questionário de suporte à entrevista foi enviado por mail tendo o diretor respondido por escrito às seguintes questões não sendo assim possível registar as reações do entrevistado às questões colocadas.

O entrevistado foi informado dos objetivos deste estudo e da importância da sua colaboração, que tinha como princípio base obter uma opinião sincera e pessoal sobre a problemática em estudo, bem como da confidencialidade das suas opiniões.

Análise e Discussão de resultados

Relativamente à entrevista, optou-se pela análise de conteúdo.

Os primeiros estudos em análise de conteúdo desenvolveram-se nos Estados Unidos, tendo por objeto, inicialmente, textos jornalísticos e, a seguir, textos de propaganda.

Para Bardin (2014), o termo análise de conteúdo designa:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2014, p. 47).

Segundo Silva e Fossá (2015), os dados que advém das pesquisas de abordagem qualitativa, precisam ser analisados de forma diferente dos dados provenientes de estudos com abordagens quantitativas, pois estes últimos valem-se de softwares estatísticos, testes de hipóteses e da estatística descritiva para analisar os dados obtidos.

A análise de conteúdo é uma técnica de análise do que foi dito na entrevista ou observado pelo investigador. Na análise dos dados procura-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliarão a compreensão do que está por detrás do discurso.

Segundo Leite (2013), a análise de conteúdo permite, para além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos das mensagens, um avanço produtor à custa de inferências interpretativas que derivam dos quadros teóricos de referência do investigador.

Cientes de que, tal como Silva e Fossá (2015) referem, a variedade de conceitos e finalidades com que a análise de conteúdo tem sido utilizada tem tornado esta técnica pouco clara, possibilitando a sua utilização sem os cuidados metodológicos exigidos para uma prática de pesquisa recomendada, tentou-se seguir os cinco passos descritos por Carlomagno e Rocha (2016) para a criação e classificação das categorias: a) é necessário existirem regras claras sobre os limites e definição de cada categoria; as categorias devem ser mutuamente exclusivas (o que está numa categoria não pode estar na outra); b) as categorias devem ser homogêneas (não ter coisas muito diferentes entre si, no mesmo grupo); e c) é necessário que as categorias esgotem o conteúdo; é necessário que a classificação seja objetiva, possibilitando a replicação do estudo.

Segundo Moraes (1999), a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do investigador em relação à percepção que tem dos dados, não sendo possível uma leitura neutra sendo por isso necessário ter em conta o contexto em que os dados são analisados.

Decidiu-se elencar três categorias emergentes para a análise do conteúdo: Tipo de líder, a implementação do projeto e os constrangimentos.

Depois de uma leitura atenta das respostas construiu-se o seguinte Quadro 2, por forma a ser mais fácil a interpretação da informação.

Quadro2- *Desafios do Diretor na implementação um projeto*

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR
Tipo de líder	Reconhecer o papel de líder	<p><i>Enquanto diretor que tem uma ideia e uma estratégia tenho que me como um líder.</i></p> <p><i>A propósito de pessoas, é fundamental lembrar a importância dos assistentes operacionais, sem os quais a qualidade do trabalho não seria a mesma, dos psicólogos escolares, dos serviços administrativos e de diversas estruturas da comunidade, como as casas da juventude.</i></p>
	Como se vê enquanto líder	<p><i>Partilhar ideias. A promoção da reflexão coletiva. Partilhar resultados e envolver todos num processo de autoavaliação da organização escola. Reunir e proporcionar recurso. Tomar decisões na sequência de ciclos de análise/ projeto/ concretização/ avaliação/ melhoria.</i></p>
Implementação do Projeto	Motivações	<p><i>Como este projeto pretendia-se também uma intervenção nas práticas pedagógicas</i></p> <p><i>Vontade em envolver-se num projeto coletivo, que exigia trabalho colaborativo, partilha e honestidade</i></p>
	Inovação	<p><i>A flexibilidade não pode ser vista como a possibilidade de se mudar o currículo na perspetiva da escola, dos seus recursos e interesses dos seus professores, mas como um processo de adequar o currículo a cada aluno.</i></p> <p><i>Ensaiou-se ainda uma construção de testes de avaliação em contexto de equipa pedagógica. Eram estratégias que permitiam validar o projeto como algo que não punha em causa o "sucesso escolar" (diga-se, avaliação sumativa) dos alunos, mas também como forma de construir evidências para os mais céticos.</i></p> <p><i>O CNV! aparece contracorrente, sem legislação nem simpatias de suporte por parte da tutela. Mas nem por isso deixou de se aplicar e desenvolver, com as margens de autonomia que já existiam.</i></p>
	Resistência à mudança	<p><i>... a resistência dos professores em romper com uma conceção atomista e individualista do ensino; a "montagem" de um projeto sobre</i></p>

Constrangimentos		<i>uma estrutura curricular bastante rígida; o romper com uma tradição de distribuição de serviço com base na "graduação profissional"</i>
	Contrapoder	<i>...ou ainda pior, os que se opunham, mas faziam de conta que estavam mas que não participavam.</i>
	Gestão de conflitos	<i>Foi importante envolver alguns dos coordenadores no CNV, constituindo-se como verdadeiros embaixadores no seio do CP. ... equipes pedagógicas que não se entrosavam; em recusas em aplicar o projeto porque não se adequavam ao perfil das turmas.</i>

Fonte: Autores

Da análise das respostas depreende-se que o entrevistado se vê como um líder democrático uma vez que, para ele, ser líder é “Partilhar ideias. A promoção da reflexão coletiva. Partilhar resultados e envolver todos num processo de autoavaliação da organização escola.”. Mostra vontade de intervir nas práticas pedagógicas quando refere que uma das suas motivações foi a “Vontade em envolver-se num projeto coletivo, que exigia trabalho colaborativo, partilha e honestidade”.

Percebe-se que esteve consciente de que ao implementar este projeto iria romper com práticas usualmente utilizadas pois, “Como este projeto pretendia-se também uma intervenção nas práticas pedagógicas: Mais partilhadas e centradas no conselho de turma; uma experiência de inovação e de desenvolvimento profissional; uma visão de escola aberta ao mundo.” e mostra também estar consciente que tal poderia criar conflitos pois refere que “a resistência dos professores em romper com uma conceção atomista e individualista do ensino; a "montagem" de um projeto sobre uma estrutura curricular bastante rígida” tentando resolver estes problemas tentando envolver as subestruturas da escola “Foi importante envolver alguns dos coordenadores no CNV, constituindo-se como verdadeiros embaixadores no seio do CP. “

Considerações Finais

Da análise da informação recolhida na entrevista e da literatura consultada, depreende-se que a tipologia do líder condiciona quer a implementação de projetos inovadores quer a sua gestão.

Tal como a bibliografia sugere serão as lideranças transformacionais e partilhadas as que terão maior disponibilidade para a implementação de projetos que mexam nas dinâmicas instaladas nas escolas.

Os líderes democráticos e conselheiros são aqueles que, para além das suas capacidades inatas maior tendência, terão para agitar águas, intervindo nas práticas pedagógicas.

São visões diferentes do que a escola é que conduzem a inovações.

A capacidade de gestão de conflitos parece também ficar dependente das características pessoais do diretor.

A capacidade para lidar com os poderes instalados, transformando a oposição em aliado é sem dúvida uma característica e uma preocupação que deverá ser tida em conta no momento de pensar um projeto que desafie não só a organização da escola, mas também as práticas secularizadas dos professores.

Desta forma a bibliografia suporta os resultados deste estudo, parecendo que o tipo de liderança condiciona o tipo e o número de projetos inovadores que a escola tem.

Fica a vontade de alargar este estudo aos mais casos de projetos de inovação que têm sido implementados, para os poder estudar e averiguar aí também as ligações entre lideranças e inovação pedagógica.

Temos por isso de continuar a promover as iniciativas de mudança para que os alunos de hoje, professores de amanhã possam ir construindo um papel diferente, um papel de construção permanente do papel de professor e por isso os diretores não devem ser apenas gestores, mas impulsionadores de novas realidades na tentativa de melhorar os processos de aquisição de conhecimentos e capacidades dos nossos alunos, envolvendo tudo isto num ambiente de trabalho saudável. Ou seja: “SUPER HERÓIS PROCURAM-SE!”

Referências Bibliográficas

BALL, S. **La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.** Ediciones Paidós, 1987.

BARDIN, L. (2014). **Análise de conteúdo.** Edições 70, 2014.

CALDAS, J.; MOURA, A. **Como na Vida!. Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas.** In R. Trindade (Cord). Leya Educação, 2018.

CARLOMAGNO, M.; ROCHA, L. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: Uma questão metodológica. **Revista Eletrónica de Ciência Política**, vol. 7, n. 1, 2016.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Liderança escolar e colaboração docente. Articulação Curricular. O que é? Como se faz?.. J. Matias Alves, & M.C. Roldão (Orgs.), **Desenvolvimento Profissional de Professores** (p. 46-62). Fundação Manuel Leão, 2018.

GOLEMAN, D. A liderança que obtem resultados. In **Liderança: Os melhores artigos da Harvard Business Review**. Editora Campus, Elsevier, 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4402714/mod_resource/content/2/CAP%C3%8DTULO%20LIVRO%20DANIEL%20GOLEMAN%20-%20LIDERAN%C3%87A.%20HBR.pdf

JESUS, C. **Gestão de conflitos na escola**. (Dissertação de Mestrado), Instituto Politécnico de Beja, 2012.

LEITE, M. V. G. **Articulação no Ensino Básico – Estudo de Caso**. (Dissertação de Mestrado), Universidade Católica Portuguesa, 2013.

MARQUES, E. **O papel da administração escolar como suporte do Projeto Educativo de Escola – estudo de caso**. (Tese de Mestrado), ISCTE - IUL - Instituto Universitário de Lisboa, 2015.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação, Porto Alegre, Brasil**, vol. 22, n. 37, p.7-32, 1999.

PACHECO, F. **Liderança, clima e conflitos na escola um estudo de caso**. (Doutoramento em Educação), Universidade Aberta, 2015.

PEREIRA, I. Tipos de liderança dentro do ambiente educativo: uma discussão sobre a sua identidade organizacional. **Educationis**, vol. 8, n.1, p. 8-22. 2020, <http://doi.org/10.6008/CBPC2318-3047.2020.001.0002>.

PEREIRA, M., MARQUES, M. G.; MORAIS, R. O Projeto “Como na Vida!” na ESAG - Um caso de Articulação Horizontal. Articulação Curricular. O que é? Como se faz?. J. Matias Alves & M. C. Roldão (Orgs). **Desenvolvimento Profissional de Professores**, (p. 83-90). Fundação Manuel Leão, 2018.

ROLDÃO, M. C. Pressupostos Conceituais da Articulação Curricular. Articulação Curricular. O que é? Como se faz?. J. M., Alves; M. C., Roldão (Orgs). **Desenvolvimento Profissional de Professores**, (p. 11-16). Fundação Manuel Leão, 2018.



SILVA, A.; FOSSÁ, M. I. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Quali@s Revista Eletronica**, vol. 17, n.1, 2015

THOMAS, K. W. Conflict and conflict management. **Reflections and update. Journal of Organizational Behaviour**, vol. 13, p. 265-274, 1992.