

LIDERANÇAS E INOVAÇÃO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

COORDENADORAS
LÍDIA GRAVE
GLÓRIA BASTOS
ISOLINA OLIVEIRA

FICHA TÉCNICA

Coordenadores

Lídia Grave, Glória Bastos, Isolina Oliveira

Título

Lideranças e Inovação em Contextos Educativos

Produção

Serviços de Produção Digital | Direção de Apoio ao Campus Virtual

Editor

Universidade Aberta

Coleção

Educação a Distância e *eLearning* | N.º 4

ISBN: **978-972-674-819-9**

Este livro é editado sob a Creative Commons Licence, **CC BY-NC-ND 4.0**.

De acordo com os seguintes termos:

Atribuição - Uso Não-Comercial-Proibição de realização de Obras Derivadas

ÍNDICE

- 01 | Conceito de liderança e de líder**
Bela Matos & Lídia Grave
- 02 | Liderança(s) e inovação tecnológica**
Isolina Oliveira
- 03 | Lideranças nas escolas**
Lídia Grave & Ana Freitas
- 04 | As lideranças na implementação de projetos de autonomia nas escolas: das percepções normativas às práticas dos diretores**
Carla Santos & Cláudia Neves
- 05 | Liderança e cultura organizacional: O impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)**
Cristina Alpalhão Caixeiro, José Cortes Verdasca & Carlos Vilar Estêvão
- 06 | Dinâmicas de interação numa comunidade de prática**
Luísa Sousa & Filomena Amador
- 07 | Os efeitos da agregação de agrupamentos de escolas nas relações profissionais dos diretores e professores**
Magda Mesquita
- 08 | Percepções de diretores de escolas do Rio de Janeiro sobre avaliação educacional**
Sandra Mariano & Fabiane Costa-e-Silva
- 09 | Os líderes intermédios da escola no papel de avaliadores do desempenho docente**
Luís Ricardo
- 10 | O papel dos professores na inovação pedagógica com recurso às tecnologias**
Henriqueta Costa & Isolina Oliveira
- 11 | Liderança Digital: a aprendizagem e os processos de informação e comunicação na sala de aula**
Lúcia Massano & Susana Henriques

LIDERANÇA DIGITAL: A APRENDIZAGEM E OS PROCESSOS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULA

LÚCIA MASSANO
LE@D, UNIVERSIDADE ABERTA

SUSANA HENRIQUES
LE@D, UNIVERSIDADE ABERTA;
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E ESTUDOS DE SOCIOLOGIA (CIES-IUL)

RESUMO

Tendo como objetivo estudar a liderança digital e a aprendizagem baseada em processos de informação e comunicação na perspetiva dos alunos, apresentamos os resultados de um estudo realizado na aula de língua estrangeira, inglês, no ensino secundário.

O quadro teórico remete para modelos organizacionais de escola, os modelos de liderança, os quatro pilares de educação, as sete competências para o séc. XXI, os papéis do professor e dos alunos em contexto de sala de aula, a aprendizagem e o sucesso. Todos estes aspetos são problematizados em cenários de aprendizagens digitais, no contexto da sociedade em rede. O *design* metodológico combinou técnicas quantitativas e qualitativas, procurando aprofundar a informação recolhida junto dos alunos e da professora de inglês das turmas em análise.

Em síntese, os resultados alcançados revelaram que a ação com alunos envolvidos em atividades criativas, no *saber fazer* e *saber estar* conduziu à discussão sobre os sentidos da aprendizagem, a pertinência do conhecimento e a assunção de que a diferença não se evidencia, mas contribui para a diversidade no progresso do *constructo social*. Revelaram, ainda, que a liderança do professor é fundamental para engajar a liderança do aluno não só nos processos de aprendizagem como nas relações que se estabelecem nas atuais sociedades em rede.

Palavras-chave: competências; lideranças digitais; modelos organizacionais.

INTRODUÇÃO

A sociedade do conhecimento exige às escolas que se auto questionem sobre a sua existência, na sua vertente social, na sua natureza socializadora e histórica e, numa perspetiva de *continuum* de aprendizagem, na natureza dos modos de trabalho de ensinar e aprender. Diversos estudos têm colocado ênfase na gestão de recursos (humanos e materiais), na formação, nos projetos de escola e nos modelos de administração e gestão. Também a investigação se tem centrado, nos últimos anos, na liderança escolar, com ênfase no tipo de liderança das escolas e nos efeitos dessa mesma liderança na eficácia das escolas (Barroso, 2005). Mais raros são os estudos focados na centralidade do aluno no processo de aprendizagem. Segundo Silva e Lima (2011, sp) “De entre as variáveis relativas à acção da escola, as que maior variância parecem provocar na aprendizagem dos estudantes são, por ordem de importância, a qualidade do ensino e a liderança do estabelecimento de ensino.”

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

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

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

Esta opção encontra fundamentos no facto de podermos acompanhar ao longo de um ciclo de estudos os alunos e a professora. Nesta linha definimos três eixos centrais de investigação, em que se procurou compreender e explicar:

- a influência da liderança exercida pelo professor em sala de aula sobre as aprendizagens dos alunos;
- as lideranças emergentes que decorrem da atuação do professor na sala de aula;
- a forma como os alunos percebem a liderança do professor e a sua própria liderança.

Embora o presente estudo esteja empiricamente centrado nos alunos, na professora e na respetiva dinâmica em sala de aula, o modelo de análise procurou convocar contributos relacionados com as organizações escolares no quadro das exigências que enfrenta no século XXI, com os 4 pilares de educação preconizados por Delors (1996) e as 7 competências para o século XXI, definidas por Morin (2001).

Neste contexto, o modelo de análise inclui, ainda, uma discussão sobre liderança em sentido lato (Fullan, 2003; Kouzes e Posner, 2009) (com particular incidência em dimensões como a *praxis do professor*, a (Hattie, 2003, 2004, 2009) *comunicação, inovação, mudança, empowerment* (Thurler, 1998) e a *sustentabilidade de práticas de liderança* (Hargreaves & Fink, 2007) *emergentes para o sucesso*.

MODELO DE ANÁLISE

As organizações escolares são únicas no modelo de organização do trabalho que adotam e nas responsabilidades que assumem perante a sociedade.

O papel formador e formativo que assume junto das crianças e jovens tornam-na uma arena em que é necessária uma conjugação de esforços políticos, humanos e materiais capazes de dar resposta às exigências atuais nos planos social, económico e pessoal.

A escola do século XXI está voltada para o desenvolvimento intelectual dos alunos, mas também para o desenvolvimento do espírito cívico ativo e participativo de toda a comunidade escolar e para o desenvolvimento e preparação dos jovens para lidar com mudanças e diversidades tecnológicas, económicas e culturais, proporcionando-lhes oportunidades de inovação, iniciativa, atitude e adaptabilidade.

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

“para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto

é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes”.

Já Edgar Morin (2001), nas sete competências que preconiza para o século XXI, remete à escola o papel fundamental em áreas como: o conhecimento, *“tradução, seguida de uma reconstrução”* (p. 1); o conhecimento pertinente, *“ligar as partes ao todo e o todo às partes”* (p. 4); a identidade humana, *“o relacionamento entre indivíduo-sociedade-espécie é como a trindade divina, um dos termos gera o outro e um se encontra no outro”* (p. 4); a compreensão humana,

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

É, pois, nesta organização escolar que se debatem e colocam os grandes desafios da sociedade atual: na gestão dos recursos; na generalização do uso das tecnologias e no crescente multiculturalismo da população escolar (OCDE, 2008).

Enquanto palco de relações (macro, meso ou micro) o fator liderança é determinante no posicionamento, na visão e na estratégia que assume, na gestão e administração de recursos, nas decisões pedagógicas que implementa, no clima que desenvolve e na cultura organizacional que sustenta.

Verificamos, ainda, que estudos desenvolvidos por Slater et al. (2005) atestam a importância da liderança nas reformas escolares, considerando o aumento da autonomia como um dos elementos mais fortes e úteis no reforço do papel da gestão para a melhoria da qualidade da educação. E se é pedido à escola que se reinvente em novos paradigmas de gestão e administração, não deixa de ser pertinente referir que

“Há uma necessidade de refundação da escola para que ela possa entrar na era digital, mas essa refundação não se faz unicamente com a tecnologia, faz-se também com a alteração das práticas pedagógicas, com a alteração do currículo e alterando o trabalho dos professores.” (Barroso, 2013, sp)

Mas no cerne desta problemática organizativa, e de acordo com o mesmo autor, só fará sentido pensar a escola do futuro em função das mudanças dentro da sala de aula:

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

Para tanto, a organização escolar terá que apostar em lideranças capazes de promover e gerar situações de aprendizagem e de ensino orientadas para o desenvolvimento do espírito crítico (Fagundes e Seminotti, 2009) em que as finalidades educativas estão fortemente ligadas às aprendizagens dos alunos (conhecimentos acadêmicos, desenvolvimento de competências, interiorização de regras e valores de cidadania e socialização).

A liderança, muitas vezes associada a posições formais de autoridade abrange, pois, um conjunto de funções a ser desempenhadas por pessoas com diferentes papéis na organização escolar: *“Qualquer reforma profunda e constante está dependente de muitos de nós, e não apenas de um pequeno número que nasceu para ser extraordinário.”* (Fullan, 2003, p. 13).

Neste quadro emergem as lideranças dos professores, em funções de coordenação ou em projetos educativos, com o predomínio das estruturas orgânicas horizontais sobre as estruturas hierárquicas nas escolas. Paralelamente surgem, ainda, outras lideranças repartidas em vários papéis e funções, como os alunos (chamados a liderar os processos de aprendizagem) e os pais (pela sua participação ativa na vida escolar). Mas o que importa neste contexto é focalizar o líder - professor enquanto agente que atua muito para além da sala de aula e incute nos seus alunos a capacidade de pensar, habilitando-os a escolhas conscientes.

Subentende-se aqui um perfil de líder com uma visão clara e confiante, com implicações na transformação e relação que estabelece entre os princípios e a prática, dando lugar a uma cultura de escola que facilita a inclusão, a diversidade e o bem-estar.

Nestas condições, a liderança eficaz emerge do modelo apresentado por John West-Burnham (2010). Ou seja, existe um código ético que estabelece um conjunto de princípios que fundamentam a atuação pessoal e profissional e, conseqüentemente, afetam a tomada de decisões. O líder, comprometido com a justiça social – *princípio ético* – veicula a crença de que a escola deve respeitar a diversidade e ser inclusiva – *valores pessoais e profissionais* – o que se reflete nas políticas escolares e nas práticas profissionais de forma sistemática e consistente – *prática moral*.

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

percorrer determinados caminhos num cenário realizável.

Segundo Kouzes (2009), a contribuição mais significativa do líder não é simplesmente para as questões e objetivos do presente, mas para o desenvolvimento a longo prazo de pessoas, comunidade e instituições, para que possam adaptar-se, mudar, prosperar e crescer. Para este autor o domínio dos líderes é o futuro: inovação e liderança são justamente dois aspetos que qualquer organização escolar não poderá evitar. A primeira porque dela depende a adaptabilidade à mudança; a segunda, porque implica uma visão partilhada e valorativa não só do indivíduo, como da organização como um todo.

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

A liderança educacional tem a ver com propiciar um ambiente seguro e oportunidades de aprendizagem, de modo a que os alunos possam experimentar e explorar as suas práticas de liderança em projetos e atividades de sala de aula (Hess, 2010). O professor assume o papel de orientador e educador de valores, que ajuda o aluno a desenvolver-se plenamente como ser integral, autónomo, moralmente responsável e inserido na sociedade. O desempenho docente agrega uma função humanizadora, socializadora mas também ética porque influencia a construção do ser humano, influenciando a formação do carácter. Isto tem profundas implicações na liderança e ultrapassa largamente as fronteiras da escola enquanto organização, na forma como afeta a comunidade educativa e nela se repercute. O professor atua, pois, muito para além da sala de aula e incute nos seus alunos a capacidade de pensar, habilitando-os a escolhas conscientes.

Fullan & Hargreaves (1996) descrevem cinco princípios na definição do papel do professor: deve contribuir para a qualidade organizacional, nas interações que estabelece com os seus pares; tem a sua quota-parte de responsabilidade no desenvolvimento da cultura e clima de escola; é um líder potencial; é responsável pelo conhecimento e aplicação das políticas de ensino; é responsável pela formação das gerações futuras de professores. Deste modo, a gestão da escola deve estar particularmente atenta ao papel do professor, muito especialmente, em sala de aula, já que a sua ação terá efeitos muito concretos nos alunos.

O grande desafio da liderança educacional é, em nosso entender, a criação de escolas emocionalmente inteligentes, orientadas para a aprendizagem profunda, organizadas em

verdadeiras redes de comunicação. Escolas emocionalmente inteligentes desenvolvem um sentido de valor e compromisso com a comunidade; refletem sobre a sua missão, desenvolvem processos de autoconfiança perante os imprevistos; encontram motivação no bem-estar social; valorizam o trabalho colaborativo e as relações interpessoais. A aprendizagem profunda reflete os verdadeiros interesses dos alunos, numa perspetiva diferenciada e alargada de currículo e práticas pedagógicas, numa lógica de inovação e criatividade. As redes de comunicação proporcionam o aparecimento de comunidades de aprendizagem.

Kouzes & Posner (2009) definem cinco práticas de liderança exemplares: mostrar o caminho; inspirar uma visão conjunta; desafiar o processo; permitir que os outros ajam; encorajar a vontade. Segundo estes cada uma destas práticas estão relacionadas com particularidades que os líderes devem desenvolver para o sucesso das organizações. De acordo com Kouzes & Posner (2009, p. 181) o verdadeiro legado reside em *“leave this world better than you found it”*, na convicção clara de que liderar é fazer a diferença.

Fullan (citado por Hargreaves, 2007, p. 31) define a sustentabilidade educativa como *“a capacidade de um sistema para se envolver nos aspetos complexos de um aperfeiçoamento contínuo, consistente, com valores humanos profundos.”* Hargreaves & Fink complementam esta ideia, defendendo que:

“A liderança e a melhoria educativa sustentável preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro.” (2009, p. 31).

A sustentabilidade da liderança educativa é, pois, tridimensional: reveste *profundidade, durabilidade e amplitude*. A *profundidade* tem a ver com o propósito moral da educação, importa desenvolver o que perdura em benefício de todos. A *durabilidade* é especialmente importante na questão da sucessão da liderança e da manutenção das melhorias ao longo do tempo. A *amplitude* prende-se com a promoção do desenvolvimento das pessoas e da organização. Lideranças com sentido para uma escola de sentidos, em que numa dinâmica de causa-efeito-causa se ensina e aprende na diversidade, desafiando as novas competências para o século XXI, já preconizadas por Morin (2001) e Delors (1996) e que passam, seguramente, por propiciar lideranças fortes dentro da sala de aula. O processo de aprendizagem dos alunos está focalizado no próprio sujeito aprendente que se compromete ao liderar esse seu processo. O professor orienta, comenta, guia, levando o aprendente a estabelecer um plano, a monitorizar e a desenvolver estratégias consentâneas com os seus objetivos de aprendizagem com sentido. Este processo é descrito como *“metalearning”*

or learning about learning, and effective learning includes this extra crucial ingredient.” (Watkins, 2001, p. 72).

Os professores que lideram a sua sala de aula focalizados nesta perspetiva de aprendizagem potenciam as lideranças de aprendizagem dos alunos, levando ao pensamento criativo, à resolução de problemas, à sustentabilidade. As comunidades de aprendizagem são, pois, de grande importância nesta teia social em que a escola se desenvolve, nas tensões que cria ao nível da sala de aula, na construção e desconstrução dos cenários imprevisíveis de aprendizagem.

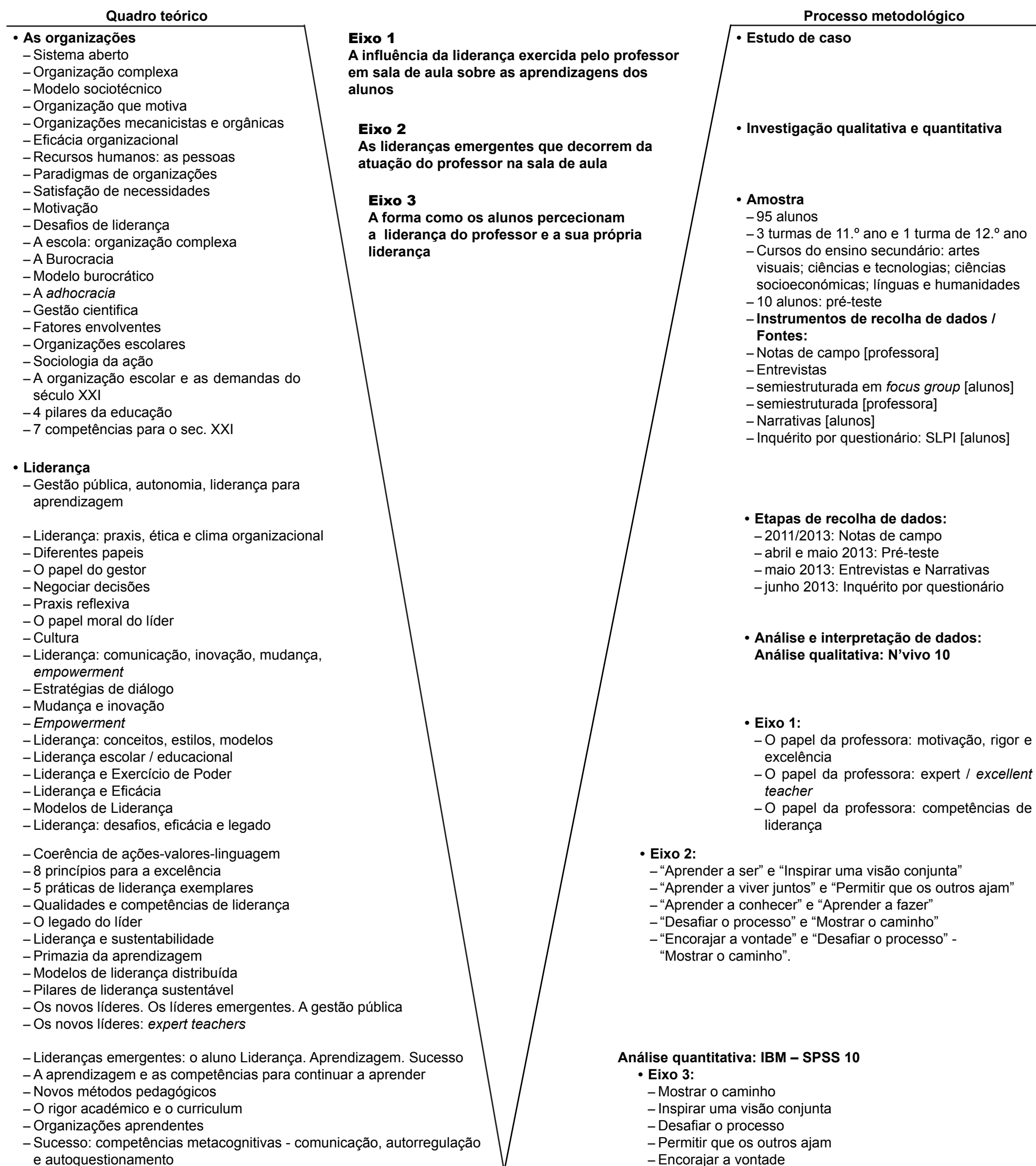
Estamos, pois, perante uma nova escola que, a par das questões organizacionais e administrativas, tem que dar ênfase às questões pedagógicas, desafiando processos individuais e coletivos de questionamento. Assim, o papel do professor perante os processos de liderança para a aprendizagem assentam em primeiro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

METODOLOGIA

O ponto de partida do presente estudo foi um paradigma de observação participante que nos permitiu compreender o fenómeno em estudo. Consideramos que só desta forma seria possível, mais que uma descrição dos pormenores de uma situação, a identificação do sentido, da orientação e da dinâmica de momentos fundamentais vivenciados em sala de aula.

Neste contexto, o estudo foi realizado numa escola secundária com 3.º ciclo, não agrupada, a norte de Lisboa, com 54 alunos do ensino secundário (10.º a 12.º ano) e a respetiva professora, selecionados por conveniência. Os instrumentos de recolha de dados foram diversificados e incluíram notas de campo, grupos focais, narrativas, entrevista semiestruturada e um inquérito por questionário – SLPI (*Leadership Practices Inventory*, Kouzes & Posner, 2000). A análise dos dados foi suportada pelos programas NVivo 10 e IBM-SPSS Statistics.

O desenho da investigação encontra-se sistematizado no Vê epistemológico de Gowin para melhor organização e compreensão da abrangência do estudo.



Liderança Digital: a aprendizagem e os processos de informação e comunicação na sala de aula

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Começamos por apresentar uma representação sobre a relevância do papel da professora, elaborada a partir dos procedimentos de ‘Run Query – most frequently used words – maximum 10 words – through all sources – frequency’, no NVivo.



Figura 1 – Relevância do papel da professora

Os alunos referiram que a prática da professora:

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

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

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

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

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

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

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

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

nas outras aulas o professor manda fazer uma coisa e nós temos que fazer.” (Entrevista ao 12.º Ano).

Por sua vez, a comunicação e o trabalho colaborativo associam-se à ação social e ao correr riscos, no que Hirsch (1997) propõe como modelo de liderança transformacional, assente na motivação das pessoas, na superação das expectativas e na primazia da mudança e da inovação: “A stora cria desafios para nós próprios e dá-nos um gosto muito maior para irmos buscar as coisas.” (Entrevista ao 12.º Ano)

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

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

A análise do cluster permite-nos concluir que a adaptabilidade e a autoconsciência (qualidades de liderança) são indissociáveis. A adaptação das práticas pedagógicas às especificidades do grupo só é possível com reflexão sistemática - o diário de campo contém várias referências neste sentido e as entrevistas aos alunos também evidenciam estes ajustes. Estes aspetos remetem para a liderança do professor que potencia as lideranças emergentes dos alunos. O professor tem ele próprio que conseguir lidar com o momento, com a tomada de decisão e o espaço para a solução criativa de problemas que surgem no imediato. Adaptabilidade e consciência dos seus próprios limites são fundamentais, para que a situação de autonomia e crescimento dos alunos não caia no vazio ou no caos da impreparação pedagógica. A uma sala de aula em estudo corresponde, pois, à proposta no

modelo de Watkins (2003): “Do - Review – Learn – Apply – Do - Review -”

Partindo das declarações dos alunos, acreditamos que fazer da sala de aula um momento de aprendizagem não é correr riscos, mas sim, tomar em mãos o verdadeiro papel de ensinar: focar no objetivo; desenvolver tarefas balizadas por limites cognitivos; classificar; analisar; prever; encorajar os alunos a refletir, a questionar; construir conhecimento pertinente e colaborativo em comunidades sociais aprendentes, revelando laços de confiança. Deste modo, cabe ao professor guiar e, simultaneamente, ser guiado pelas exigências e inovação que os alunos lhe impõem.

Assumimos os novos líderes como ‘expert teachers’, capazes de interiorizar princípios de sustentabilidade nas suas práticas quotidianas, orientadas para a excelência da organização dentro da sala de aula. É perceptível na entrevista realizada à professora o primado da aprendizagem centrado no aluno, bem como as qualidades de liderança definidas por Hess (2010): respeito e apreço pelos alunos (quando distribui e esclarece os parâmetros de avaliação), nos valores morais do seu comportamento (quando negocia prazos e tarefas), na persistência e adaptabilidade (quando os alunos enfrentam dificuldades), na autoconsciência (quando se questiona), no *empowerment*, confiança e coragem (quando faz a abordagem positiva do erro, como oportunidade de aprendizagem). De forma simétrica, ao aluno são dadas oportunidades para, também ele, desenvolver competências de liderança: na solução criativa de problemas (quando recorre ao uso de novas plataformas *online*), na tomada de decisões e no correr riscos (quando se expõe nas apresentações orais), na comunicação–ação e no trabalho colaborativo (quando ensina e aprende com os outros).

CONCLUSÕES

No contexto dos 4 pilares de educação (Delors, 1996) e das 7 competências para o século XXI (Morin, 1999), a escola necessita de educadores que se adaptam, que comunicam, que questionam e que se colocam a si próprios numa postura de constante aprendizagem – *lifelong learning*. São estes professores que possuem uma visão estratégica da sua sala de aula, do seu projeto de profissionalidade, e dos impactos que podem causar com as suas práticas pedagógicas. São inspiradores, modelam, colaboram, mas acima de tudo, correm riscos. Estes são, em nosso entender, as verdadeiras forças motrizes da mudança.

Além da sociedade e do professor temos uma outra variável em contexto, o próprio aluno e não podemos ficar indiferentes ao facto de que os nossos aprendentes também têm vindo a mudar. Se os professores, enquanto líderes da sala de aula, estiverem realmente

comprometidos com esta nova relação que se estabelece entre o ensino e aprendizagem, os alunos perceberão que são, eles próprios, líderes, não só no seu processo de aquisição de conhecimento, mas no mundo que os rodeia e na percepção das relações que experienciam. O estudo apresentado revelou que a professora pretendeu sempre alunos envolvidos em atividades criativas, desenvolvendo o *saber fazer* e *saber estar*. Promoveu a discussão sobre os sentidos da aprendizagem, na resposta à pertinência do conhecimento. Desenvolveu mecanismos que lhe permitiram perceber os impactos da sua própria prática, envolvendo os alunos em mecanismos de autoavaliação e de estabelecimento de metas exequíveis ao ritmo de cada um, assumindo que a diversidade pode ser rentabilizada de enriquecedora. Os verdadeiros especialistas da sala de aula são, por isso, os alunos. São eles quem verdadeiramente conduzem o processo de ensinar. Também o nosso estudo demonstrou que os alunos são os verdadeiros líderes da sala de aula, porque lhes foi dada a oportunidade de se reinventarem e de assumirem, como nunca até aqui, as verdadeiras responsabilidades de aprender: na assunção de compromissos de valor moral e ética; na abordagem positiva do erro, e no valor intrínseco do *feedback* enquanto construtor de aprendizagens.

Neste sentido, a comunicação é essencial, já que liderar é, também, dar voz, mas o exemplo é essencial, porque cria laços de confiança. Todas as opiniões contam, pelo que o respeito e a compreensão levam a que cada um conte a sua própria história. Então, o professor deve ser o primeiro a assumir o papel de *'contador da história na sala de aula'* para, com o exemplo, engajar a liderança do próprio aluno. Ao longo do ano, a professora em estudo foi contando a sua própria história, adicionando ao seu percurso profissional os detalhes das histórias que os seus alunos foram contando. Quando se apresentou na entrevista com *"This the story of my life"*, os alunos perceberam a significância, não só das suas prestações em sala de aula, mas das suas contribuições enquanto pessoas para a construção da sua identidade pessoal e profissional. Reconheceram a sua própria história na maturidade das suas lideranças, explícita nas respostas às exigências e aos desafios da professora.

Liderar a aprendizagem na era digital é fazer com que os alunos encontrem as suas próprias respostas na aplicação da tecnologia ao mundo real. Aprender e criar, analisar, aplicar, avaliar, compreender e correr riscos calculados para avançar e fazer as coisas de modo diferente é essencial para que, ao mesmo tempo, o aluno coloque o seu enfoque nas competências essenciais: criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração, comunicação, literacia dos *media*, proficiência tecnológica, empreendedorismo, cidadania e responsabilidade

À escola compete ensinar. Ao aluno, aprender. Ao professor, o papel de estabelecer relações de significado entre o que se ensina e o que se aprende, obrigando-se a agir da

indiferença à diferença em projetos de liderança e inovação pedagógica. Das relações que se estabelecem entre a aprendizagem e a liderança na escola resulta a mais-valia da ação dos alunos. E se a missão da escola é ensinar, então deve o aluno ganhar espaço para se afirmar com equidade e justiça na aprendizagem, fazendo uso das suas habilidades para o desenvolvimento das competências para o século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barroso, J. (2005). Políticas Educativas e Organização Escolar. Lisboa: Livraria Aberta.
- Barroso, J. (2013). Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos. Recuperado em 15 de maio de 2013 de <https://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>.
- Burns, T. & Stalker, G.M. (1994). The Management of Innovation. 3ª ed. New York: Oxford University Press.
- Crowther, F.; Kaagan, S.; Ferguson, M. & Hann, L. (2002). Developing teacher Curriculum Development. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Delors, J. et al. (1996). Educação – Um tesouro a descobrir. Porto: Edições ASA.
- Delors, J. (Coord.) (2005). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 9.ª ed. Porto: Edições Asa.
- Fagundes, P. & Seminotti, N. (2009). A dimensão Coletiva da Liderança. Cadernos IHU Idéias (Unisinos), Porto Alegre, n.º 120.
- Fullan, M. (2003). Liderar numa cultura de mudança. Edições ASA.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). What's worth fighting for in your school. New York, NY: Teachers College Press.
- Gowin, (1977). O Vê epistemológico de Gowin. Recuperado em 15 de setembro de 2011 de <http://www.fisica-interessante.com/aula-historia-e-epistemologia-da-ciencia-4-veepistemologico-de-gowin-1.html>.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). The Fourth Way. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hargreaves, A.(1998). Os Professores em Tempos de Mudança – o Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). Liderança sustentável. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. et al (2001). Educação para a Mudança – Reinventar a Escola para os Jovens Adolescentes. Porto: Porto Editora.

- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference: What is the research evidence? Seven Keys to Effective Feedback. Recuperado em junho de 2012 de <http://www.educationalleaders.govt.nz/Pedagogy-and-assessment/Building-effectivelearning-environments/Teachers-Make-a-Difference-What-is-the-Research-Evidence>.
- Hattie, J. (2004). Research and Teaching: Closing the divide? An international colloquium. Recuperado em junho de 2012 de [http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/relations_hip-between-research-and-teaching-\(2004\).pdf](http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/relations_hip-between-research-and-teaching-(2004).pdf).
- Hattie, J. (2009). Visible Learning. New York: Routledge.
- Hersey, P. & Blanchard, H. (1986). Psicologia para Administradores. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária Lda.
- Hess, Lindsay (2010). Student Leadership Education in Elementary Classrooms. Dominican University of California, San Rafael, CA.
- Hirsch, S. (1997). Everyone benefits when teachers lead. School Team Innovator: Practical strategies for promoting school improvement. Recuperado em 13 de fevereiro, 2011, de <http://www.nsd.org/library/innovator/inn3-97hirsh.html>.
- Kouzes, J. & Posner, B. (1998). The Student Leadership Challenge. Recuperado em 14 de abril de 2013 de <http://www.studentleadershipchallenge.com/Assessments.aspx>.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2006). A Leader's Legacy. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2009). O desafio da Liderança. Casal de Cambra: Ed. Caleidoscópio.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2009). O desafio da Liderança. Casal de Cambra: Ed. Caleidoscópio.
- Morin, E. (1999). O pensar complexo. Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Editora Gramond.
- Morin, E. (2001). Os sete saberes necessários à educação do futuro. 11.ª ed., S. Paulo: Cortez Ed.
- OCDE (2008). Perspectives des migrations internationales. Paris: OCDE.
- ONU (1987). The Global partnership for environment and development: a guide to Agenda 21. Recuperado em setembro de 2011 de <http://books.google.pt/books?id=i9nyD24LrpgC&pg=PA391&lpg=PA391&dq> Editora.
- Silva, S.M. & Lima, J.A. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária. Recuperado em julho de 2012 de <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/download/1297/745>.
- Slater, L. (2005). Leadership for collaboration: An affective process. International Journal Leadership in Education, October – December 2005, Vol. 8, N.º 4, 321-333. Thousand Oaks, CA: Sage. (pp. 236-247).

- Thurler, M. (1998). A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. Recuperado em abril de 2011 de <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes-1998/MGT-199808.html>.
- Thurler, M.G. (2001). Um estabelecimento escolar em projecto. In Inovar no Interior da Escola. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Thurler, Mónica Gather (2001). “Um estabelecimento escolar em projecto”, in Inovar no Interior da Escola. s.l. Artmed Editora.
- Watkins, C. (2001). Learning and Leading. Nottingham: National College for School Leadership.
- Watkins, C. (2003). Learning: a sense-maker’s guide. Recuperado em fevereiro de 2012 de https://www.academia.edu/547778/Learning_a_sense-makers_guide.
- West-Burnham, J. (2010). Educational Leadership Development. Recuperado em 13 de fevereiro de 2011, de http://www.johnwest-burnham.co.uk/index.php?option=com_content&view=article&id=14%3Aleadership-for-diversity&catid=5%3Aarticles&limitstart=3.

