



Universidades Lusíada

Miedzir, Inês Filipa Chagas Pais de Sousa, 1975-

Análise da relação entre comportamento organizacional positivo e aprendizagem das artes visuais : um estudo de caso

<http://hdl.handle.net/11067/673>

Metadados

Data de Publicação	2013-12-18
Resumo	Nos últimos anos, multiplicam-se as estratégias governamentais (do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, do Ministério da Educação e Ciência e do Ministério da Economia e do Trabalho) no combate ao insucesso e ao abandono escolar, esforços estes que procuram investir em respostas adequadas que incentivem e assegurem o cumprimento da escolaridade obrigatória e a certificação escolar eprofissional. Esta relatório investiga, aplica e avalia, no contexto da educação, um modelo de lider...
Palavras Chave	Artes - Ensino e estudo, Comportamento organizacional, Escola Secundária Marquês de Pombal (Lisboa, Portugal) - Ensino e estudo (Estágio)
Tipo	masterThesis
Revisão de Pares	Não
Coleções	[ULL-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-04-25T16:17:21Z com informação proveniente do Repositório



UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Instituto de Psicologia e Ciências da Educação

Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo
do Ensino Básico e no Ensino Secundário

**Análise da relação entre comportamento organizacional
positivo e aprendizagem das artes
visuais: um estudo de caso**

Realizado por:

Inês Filipa Chagas Pais de Sousa Miedzir

Supervisionado por:

Prof. Doutor Arqt. Joaquim José Ferrão de Oliveira Braizinha

Dr. José Manuel Mata Justo

Orientado por:

Dr. Rogério Mourtada Anselmo

Constituição do Júri:

Presidente:

Prof. Doutor Carlos César Lima da Silva Motta

Orientador:

Prof. Doutor Arqt. Joaquim José Ferrão de Oliveira Braizinha

Arguente:

Prof. Doutor Alcino Baptista Ferreira

Dissertação aprovada em: 13 de Dezembro de 2013

Lisboa

2013



U N I V E R S I D A D E L U S Í A D A D E L I S B O A
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Mestrado em Ensino de Artes Visuais
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

**Análise da relação entre comportamento
organizacional positivo e aprendizagem das artes
visuais: um estudo de caso**

Inês Filipa Chagas Pais de Sousa Miedzir

Lisboa

Abril 2013



U N I V E R S I D A D E L U S Í A D A D E L I S B O A
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Mestrado em Ensino de Artes Visuais
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

**Análise da relação entre comportamento
organizacional positivo e aprendizagem das artes
visuais: um estudo de caso**

Inês Filipa Chagas Pais de Sousa Miedzir

Lisboa

Abril 2013

Inês Filipa Chagas Pais de Sousa Miedzir

Análise da relação entre comportamento
organizacional positivo e aprendizagem das artes
visuais: um estudo de caso

Relatório de estágio apresentado ao Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Lusíada de Lisboa para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Coordenador de mestrado: Prof. Doutor Carlos César Lima da Silva Motta

Supervisores de estágio: Prof. Doutor Arqt. Joaquim José Ferrão de Oliveira Braizinha, Dr. José Manuel Mata Justo

Orientador de estágio: Dr. Rogério Mourtada Anselmo

Lisboa

Abril 2013

Ficha Técnica

Autora	Inês Filipa Chagas Pais de Sousa Miedzir
Coordenador de mestrado	Prof. Doutor Carlos César Lima da Silva Motta
Supervisores de estágio	Prof. Doutor Arqt. Joaquim José Ferrão de Oliveira Braizinha Dr. José Manuel Mata Justo
Orientador de estágio	Dr. Rogério Mourtada Anselmo
Título	Análise da relação entre comportamento organizacional positivo e aprendizagem das artes visuais: um estudo de caso
Local	Lisboa
Ano	2013

Mediateca da Universidade Lusíada de Lisboa - Catalogação na Publicação

MIEDZIR, Inês Filipa Chagas Pais de Sousa, 1975-

Análise da relação entre comportamento organizacional positivo e aprendizagem das artes visuais : um estudo de caso / Inês Filipa Chagas Pais de Sousa Miedzir ; coordenado por Carlos César Lima da Silva Motta ; supervisionado por Joaquim José Ferrão de Oliveira Braizinha, José Manuel Mata Justo ; orientado por Rogério Mourtada Anselmo. - Lisboa : [s.n.], 2013. - Relatório de estágio do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Lusíada de Lisboa.

I - ANSELMO, Rogério Mourtada, 1977-

II - BRAIZINHA, Joaquim José Ferrão de Oliveira, 1944-

III - JUSTO, José Manuel Mata, 1955-

IV - MOTA, Carlos César Lima da Silva, 1948-

LCSH

1. Arte - Ensino e estudo
2. Comportamento organizacional
3. Escola Secundária Marquês de Pombal (Lisboa, Portugal) - Ensino e estudo (Estágio)
4. Universidade Lusíada de Lisboa. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Teses
5. Teses - Portugal - Lisboa

1. Art - Study and teaching

2. Organizational behavior

3. Escola Secundária Marquês de Pombal (Lisbon, Portugal) - Study and teaching (Internship)

4. Universidade Lusíada de Lisboa. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Dissertations

5. Dissertations, Academic - Portugal - Lisbon

LCC

1. N85.M54 2013

AGRADECIMENTOS

Tendo em conta a disponibilidade e a atenção cedida por determinadas pessoas, absolutamente necessária à concretização deste relatório, emerge a vontade de lhes manifestar o meu apreço e gratidão.

Dirijo, primeiramente, os meus maiores agradecimentos ao Supervisor do meu estágio - o Dr. José Manuel Mata Justo – pelo seu apoio, absolutamente essencial, prestado ao longo de todo este estudo.

Agradeço ainda ao Prof. Doutor Arqt. Joaquim José Ferrão de Oliveira Braizinha, pelo seu importante contributo na supervisão desta investigação.

Agradeço ao Prof. Rogério Mourtada, por me ter orientado ao longo do estágio, e à Escola Secundária Marquês de Pombal de Lisboa por me ter acolhido enquanto professora-estagiária.

Agradeço ao Prof. Doutor Carlos César Lima da Silva Motta por ter autorizado a 1ª entrega deste relatório a 31 de Janeiro de 2012.

Agradeço a todos os meus alunos de estágio a sua colaboração neste estudo, principalmente ao João, ao Ilídio e ao Bruno.

Agradeço à Catarina Graça, da Mediateca da Universidade Lusíada, pela sua ajuda e paciência, ao Dr. Helder pela sua disponibilidade e orientação, nomeadamente relativamente á apresentação deste relatório, e à Mariana Pais pela tradução para Inglês.

Agradeço ainda a todos os meus colegas de mestrado, especialmente à Inês, à Cláudia e ao Marco pelo apoio oferecido.

Agradeço muito aos meus filhos, Sancho e Eva, por tudo o que são e pela profunda alegria de partilhar com eles a minha existência.

Agradeço eternamente, aos meus pais e avós, pelo seu apoio incondicional.

Agradeço ao Bruno, que me continua.

“No longer do the dominant theories view the individual as a passive vessel responding *to stimuli*; rather, individuals are now seen as decision makers, with choices, preferences, and the possibility of becoming masterful (...).”

SELIGMAN, M.P., & CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000) – Positive Psychology : an introduction. American Psychologist, 55:1 (Jan. 2000) 5-14.

APRESENTAÇÃO

Análise da relação entre Comportamento Organizacional Positivo e aprendizagem das Artes Visuais: um estudo de caso.

Inês Filipa Chagas Pais de Sousa de Miedzir

Nos últimos anos, multiplicam-se as estratégias governamentais (do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, do Ministério da Educação e Ciência e do Ministério da Economia e do Trabalho) no combate ao insucesso e ao abandono escolar, esforços estes que procuram investir em respostas adequadas que incentivem e assegurem o cumprimento da escolaridade obrigatória e a certificação escolar e profissional.

Esta relatório investiga, aplica e avalia, no contexto da educação, um modelo de liderança organizacional - o Comportamento Organizacional Positivo (COP)¹.

O COP foi definido pelo seu autor - Fred Luthans² (2002, p.59) – pelas seguintes palavras: “[...] the study and application of positively oriented human resource strengths and psychological capacities that can be measured, developed, and effectively managed for performance improvement in today’s workplace.”. Estas capacidades psicológicas são: a auto-eficácia, o optimismo, a esperança e a resiliência. Quando desenvolvidas, estas capacidades formam um constructo chamado Capital Psicológico Positivo ou PsyCap:

PsyCap is an individual’s positive psychological state of development and is characterized by: (1) having confidence (self-efficacy) to take on and put in the necessary effort to succeed at challenging tasks; (2) making a positive attribution (optimism) about succeeding now and in the future; (3) persevering toward goals and, when necessary, redirecting paths to goals (hope) in order to succeed; and (4) when beset by problems and adversity, sustaining and bouncing back and even beyond (resiliency) to attain success. (Luthans, Youssef & Avolio, 2007, p. 3)³.

Este modelo de liderança foi aplicado durante um estágio, numa turma de um Curso

¹ No original: Positive Organizational Behavior (POB)

² LUTHANS, Fred (2002) - Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. Academy of Management Executive, 16:1 (2002) 57–72.

³ LUTHANS, Fred; YOUSSEF, Carolyn M.; AVOLIO, Bruce J. (2007) - Psychological capital: Developing the human competitive edge. Oxford, UK : Oxford University Press.

de Educação e Formação de Desenho Assistido por Computador, na Escola Secundária Marquês de Pombal, no contexto da disciplina de Artes Visuais.

Esta escola secundária abarca toda uma franja da população escolar que está desajustada do ensino curricular normal, por insucesso ou indisciplina.

A turma de estágio era composta por 18 alunos - 16 rapazes e apenas 2 raparigas - com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, todos eles repetentes. Maioritariamente, os alunos eram imigrantes africanos, naturais de vários países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), nomeadamente Guiné, Angola e Moçambique; e luso-africanos. Provinham de famílias socialmente muito desfavorecidas, com poucos recursos escolares e profissionais, revelando-se mal integrados na sociedade portuguesa.

Para orientar esta investigação, foram formuladas as seguintes questões de investigação: (a) O desenvolvimento do Capital Psicológico Positivo do aluno do CEF é gerador de um Comportamento Organizacional Positivo neste mesmo aluno?; (b) O seu Comportamento Organizacional Positivo influencia positivamente a sua expressão visual, o seu domínio da linguagem plástica e a sua concepção/organização espacial do campo visual?

Para operacionalizar esta pesquisa foram realizadas 3 entrevistas reflexivas a 3 alunos desta mesma turma.

Palavras-chave: Artes Visuais, Comportamento Organizacional Positivo (COP), Capital Psicológico Positivo (PsyCap), Educação Visual, Ensino, Insucesso escolar.

ABSTRACT

Analysis of the relationship between positive organizational behavior and learning of visual arts: a case study.

Inês Filipa Chagas Pais de Sousa de Miedzir

Recently, the Ministry of Solidarity and Social Security, the Ministry of Education and Science and the Ministry of Economy and Labour, joined forces to fight failure and dropout in education. These efforts seek to invest in appropriate responses to encourage and ensure the implementation of mandatory schooling and both academic and professional certification.

This study presents, evaluates and applies a model of leadership - Positive Organizational Behavior (COP) - developed to improve individual and collective performance in organizational contexts.

The COP was defined by its author - Fred Luthans⁴ (2002, p.59) – with the following words: "[...] the study and application of positively oriented human resource strengths and psychological Capacities That Can Be Measured, developed, and managed for Effectively performance improvement in today's workplace.. ". These psychological capacities are: self-efficacy, optimism, hope and resilience. When developed, they form a construct called Positive Psychological Capital or PsyCap:

PsyCap is an individual's positive psychological state of development and is characterized by: (1) having confidence (self-efficacy) to take on and put in the effort necessary to succeed at challenging tasks, (2) making a positive attribution (optimism) Succeeding about now and in the future, (3) Towards goals and persevering, When Necessary, redirecting paths to goals (hope) in order to succeed, and (4) When overtaken by problems and adversity, sustaining and bouncing back and even beyond (resiliency) to attain success. (Luthans, Youssef & Avolio, 2007, p. 3)⁵.

⁴ LUTHANS, Fred (2002) - Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. Academy of Management Executive, 16:1 (2002) 57–72

⁵ LUTHANS, Fred; YOUSSEF, Carolyn M.; AVOLIO, Bruce J. (2007) - Psychological capital: Developing the human competitive edge. Oxford, UK : Oxford University Press.

This organizational leadership model was applied to an education context during an internship at Escola Secundária Marquês de Pombal, in a Course of Education and Training in Computer Aided Design, within the context of Visual Arts.

This school includes a whole section of the Portuguese school-population that is dysfunctional to regular school, for failure or indiscipline.

This class of 18 students - 16 boys and only 2 girls - aged between 15 and 17 years, was composed by repeating students. Mostly, the students were african immigrants, natural from several african countries whose official language is Portuguese (PALOP), including Guinea, Angola and Mozambique; and Portuguese-africans. Coming from very socially disadvantaged families with few resources, poorly integrated into the portuguese society.

To guide this research, we formulated the following questions: (a) Does the development of a student's Positive Psychological Capital creates a Positive Organizational Behavior? (b) Does Positive Organizational Behavior influences the student's visual expression, plastic language and his/hers organization of visual field?

To make this research feasible, 3 reflective interviews were made to 3 students from this class.

Keywords: Visual Arts, Positive Organizational Behavior (COP), Positive Psychological Capital (PsyCap), Visual Education, Education, School Underperformance.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - “Taxa de abandono precoce de educação e formação nos países UE - 27”, Labour Force Survey, Eurostat. (Observatório das desigualdades, 2012).	33
Ilustração 2 - “Taxa de abandono precoce de educação e formação em Portugal, por sexo e região”, Observatório das desigualdades. (Inquérito ao Emprego, INE, 2011). 34	
Ilustração 3 - Concretização da Pintura Mural na Sede da Carris. (Ilustração nossa)..	61
Ilustração 4 - Pintura Mural na Sede da Carris.(Ilustração nossa).....	62
Ilustração 5 - “Summery of the different organizational aspects of PsyCap”, Yiargi. (2008).....	87
Ilustração 6 – Estudo do Bruno (Ilustração nossa).....	169
Ilustração 7 – Estudo do João (Ilustração nossa).....	170
Ilustração 8 – Estudo do Ilídio (Ilustração nossa).....	170
Ilustração 9 - Recorte de um desenho do Bruno (Ilustração nossa).....	173
Ilustração 10 - Recortes de revistas feitos pelos alunos (Ilustração nossa).....	173
Ilustração 11- Estudo colectivo do grupo liderado pelo João (Ilustração nossa)	177
Ilustração 12 - Estudo colectivo do grupo liderado pelo Ilídio (Ilustração nossa)	177
Ilustração 13 - Proposta final do João (Ilustração nossa)	181
Ilustração 14 - Proposta final do Ilídio (Ilustração nossa)	182
Ilustração 15 - Proposta final do Bruno (Ilustração nossa)	182

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Objectivos e questões de investigação	28
Tabela 2 - Categorias, sub-categorias e objectivos de análise da entrevista aos alunos do 1º DAC	96
Tabela 3 - Guião da entrevista aos alunos do 1º DAC	97
Tabela 4 - Idades dos alunos do 1º DAC	98
Tabela 5 - Quadro orientador na análise de conteúdos	106
Tabela 6 - Perguntas sobre esperança e respectivas unidades de registo.	107
Tabela 7 - Perguntas sobre auto-eficácia e respectivas unidades de registo.	108
Tabela 8 - Perguntas sobre optimismo e respectivas unidades de registo.	109
Tabela 9 - Perguntas sobre resiliência e respectivas unidades de registo.	110
Tabela 10 - Perguntas sobre COP e respectivas unidades de registo.	111
Tabela 11 - Perguntas sobre Expressão Visual, linguagem plástica e composição com as respectivas unidades de registo.	112
Tabela 12 - Categorias e respectiva enumeração.....	112
Tabela 13 - Sub-categorias I e respectiva enumeração.....	113
Tabela 14 - Sub-categorias II e respectiva enumeração.	113
Tabela 15 - Sub-categorias III e respectiva enumeração.	114

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

- AV - Artes Visuais
- COP - Comportamento Organizacional Positivo
- CEF - Curso de Educação e Formação
- CI - Consideração Individualizada
- DAC - Desenho Assistido por Computador
- EI - Estimulação Intelectual
- ESMP - Escola Superior Marquês de Pombal
- FRLT - Full Range Leadership Theory
- GEa - Management-by-exception-active / Intervenção em Crise Activa
- GEp - Management-by-exception passive / Intervenção em Crise Passiva
- HERO - Hope, Efficiency, Resilience, Optimism
- HF - High Frequency
- IIA - Influência Idealizada Atribuída
- IIC - Influência Idealizada Comportamento
- LF - Low Frequency
- MEC - Ministério da Educação e Ciência
- MI - Motivação Inspiracional
- OCDE - Organização de Cooperação e desenvolvimento económico
- POB - Positive Organizational Behavior
- PsyCap - Psychological Capital
- PES - Práctica de Ensino Supervisionada
- PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação
- PP - Psicologia positiva ou positive psychology
- RC - Reforço Contingente
- TBLL - Teoria “Banda Larga” de Liderança

SUMÁRIO

1. Introdução	19
2. Problema de estudo, objectivos e questões de investigação	25
2.1. Problema de estudo.....	25
2.2. Objectivos e questões de investigação	26
3. Prática pedagógica supervisionada	29
3.1. Breve caracterização da crise actual do ensino.....	29
3.2. Apresentação e caracterização da Escola Secundária Marquês de Pombal de Lisboa.....	34
3.3. Caracterização da turma de estágio	41
3.4. Orientação de estágio.....	43
3.5. Projecto de estágio	44
3.5.1. Conceito.....	44
3.5.2. Etapas de estágio	45
3.5.3. Tempos de execução do projecto	46
3.5.4. Sumários das aulas	47
3.6. Resumo do programa de Artes Visuais nos Cursos de Educação e Formação	48
3.7. Aplicação do programa da disciplina ao projecto desenvolvido	55
3.8. Aplicação do Comportamento Organizacional Positivo em contexto de estágio -	58
3.9. A evidência do trabalho desenvolvido	60
4. Enquadramento Teórico.....	63
4.1. Autoridade	63
4.1.1. A autoridade carismática de Weber	65
4.2. Liderança.....	65
4.2.1. A liderança transformacional de Bass.....	66
4.2.2. A liderança transaccional de Bass.....	72
4.2.3. A teoria “banda larga” de liderança de Bass e de Avolio	74
4.2.3.1. Perfis de liderança: do óptimo ao deficitário	75
4.2.4. A teoria contingencial de Fiedler.....	75
4.2.5. A liderança camaleónica segundo Drucker	78
4.3. O Comportamento Organizacional Positivo.....	79
4.3.1. A crise da liderança e a psicologia positiva	79
4.3.2. A origem do Comportamento Organizacional Positivo.....	82
4.3.3. PsyCap ou Capital Psicológico Positivo	85

4.3.3.1. As dimensões do Psycap	87
4.3.3.1.1. Auto-eficácia	87
4.3.3.1.2. Esperança	89
4.3.3.1.3. Optimismo	90
4.3.3.1.4. Resiliência.....	91
5. Metodologia de Investigação.....	93
5.1. Opção Metodológica.....	93
5.2. Instrumento de recolha de dados e procedimentos metodológicos.....	94
5.2.1. Entrevista semi-estruturada	94
5.2.2. Categorias, sub-categorias e objectivos de análise da entrevista	96
5.2.3. Guião da entrevista.....	97
5.3. Caracterização da amostra	98
5.4. Limitações do estudo	101
6. Apresentação e análise de Dados.....	105
6.1. Categorização das questões e análise preliminar.....	105
6.1.1. Categoria I - Análise do Capital Psicológico Positivo dos Alunos	106
6.1.2. Categoria II - Análise do Comportamento Organizacional Positivo	110
6.1.3. Categoria III - Análise da Composição, da Expressão Visual e do uso da Linguagem Plástica	111
6.2. Análise e interpretação dos resultados.....	112
7. Conclusão	115
8. Sugestões e recomendações.....	119
Referências	121
Bibliografia.....	129

1. INTRODUÇÃO

Este relatório é apresentado no contexto de um Mestrado no Ensino das Artes Visuais. Como tal, deve ser lido e entendido à luz deste mesmo contexto.

É de salientar porém, que a educação, enquanto área de estudo, não é concebível na sua total autonomia, circunscrita a si própria. Pelo contrário, há nela uma “porosidade” que promove a sua contaminação, o aprofundar do seu entendimento à luz de outras disciplinas, ou seja, a sua concepção dinâmica.

Há zonas deste estudo que parecem extravasar o domínio da educação, áreas de texto que tocam a psicologia, a sociologia, a filosofia, ou mesmo a ética. Tal diz respeito a uma vontade clara de não entender a Educação de forma estanque. Não cabe ao trabalho académico repetir eternamente uma mesma matriz (tal levaria ao vazio do pensamento) pelo que este estudo parte de uma vontade de colocar hipóteses fora das dimensões previamente estabelecidas. Esta prioridade revela o carácter experimental deste relatório e o risco, associado a essa escolha, que decidimos claramente correr.

Este relatório resulta de um percurso específico na área do ensino, no entanto incide particularmente num estágio realizado na Escola Secundária Marquês de Pombal, em Lisboa, com o 8º ano do Curso de Educação e Formação (CEF) da área de Desenho Assistido por Computador (DAC), na disciplina de Artes Visuais.

Pensamos que, apesar do propósito mais evidente do trabalho académico ser o de ampliar uma determinada área de estudo, o seu objectivo último é o de melhorar a vida de pessoas.

Partindo do princípio que é da *práxis* que se constrói um conhecimento válido, a prática de estágio foi a origem e o terreno de reflexão deste estudo. Esta foi outra prioridade deste relatório. Foi esta prática lectiva, na sua especificidade, que permitiu este estudo e que fomentou a mobilização de novas possibilidades no contexto do ensino. Foi das extremas dificuldades encontradas durante este mesmo estágio que emergiu a ideia e a vontade de aplicar o Comportamento Organizacional Positivo ao ensino das artes visuais.

O Comportamento Organizacional Positivo foi definido pelo seu autor - Fred Luthans - como "the study and application of positively oriented human resource strengths and

psychological capacities that can be measured, developed, and effectively managed for performance improvement in today's workplace" (Luthans, 2002, p.59)⁶. É uma metodologia de liderança da área da psicologia das organizações e não da psicologia da educação.

Na nossa opinião, este é um dos pontos fortes desta relatório: a adaptação do Comportamento Organizacional Positivo - originalmente concebido para ser aplicado ao contexto organizacional - ao contexto da educação, mais concretamente ao ensino das Artes Visuais. Mais uma vez sublinhamos a capacidade do ensino de integrar conceitos de outras disciplinas, neste caso um conceito da psicologia das organizações. Capacidade esta que nos remete para a noção de abertura e de infinitude do seu entendimento. Para a necessidade de encontrar respostas novas para necessidades novas, de preservar o espaço necessário à atualização do próprio saber, e de permitir sempre a reestruturação do pensamento.

Acreditamos que a deslocação desta metodologia de liderança, do contexto das organizações para o contexto da educação, pode ser muito eficaz em situações de insucesso escolar. Tal torna-se claro quando conhecemos o objectivo do Comportamento Organizacional Positivo, assim como os seus princípios fundamentais.

Segundo Cunha e Rego (2006, p.69), o COP tem por objectivo "(...) identificar as qualidades dos indivíduos, ajudá-los a encontrar formas de organização e trabalho que lhes permitam tirar o máximo proveito das suas capacidades e criar ambientes organizacionais facilitadores do crescimento psicológico".

Segundo os mesmos autores (2006, p.62), os princípios fundamentais desta metodologia de liderança são os seguintes:

- as pessoas são detentoras de forças e capacidades psicológicas positivas;
- estas forças podem ser desenvolvidas e geridas de uma forma eficaz para a melhoria do desempenho organizacional e para melhor realização pessoal dos membros da organização.

⁶ "(...) o estudo e a aplicação das capacidades e das forças psicológicas positivamente orientadas, capacidades estas que podem ser medidas, desenvolvidas e eficazmente geridas para incrementar o desempenho no trabalho." (tradução nossa).

A estas forças que podem ser desenvolvidas e geridas de forma eficaz, deu-se o nome de Capital Psicológico Positivo, PsyCap ou HERO (Hope, Eficiência, Resiliency, Optimism) :

- PsyCap is an individual's positive psychological state of development and is characterized by: (1) having confidence (self-efficacy) to take on and put in the necessary effort to succeed at challenging tasks; (2) making a positive attribution (optimism) about succeeding now and in the future; (3) persevering toward goals and, when necessary, redirecting paths to goals (hope) in order to succeed; and (4) when beset by problems and adversity, sustaining and bouncing back and even beyond (resiliency) to attain success. (Luthans, Youssef & Avolio, 2007, p. 3)⁷.

O estágio na Escola Marquês de Pombal, com o 8º DAC, decorreu ao longo do ano lectivo de 2011/2012 e teve a duração de 24 tempos de 45 minutos (entre 9 de Janeiro e 18 de Abril de 2012). Como veremos, as especificidades desta escola, assim como as da turma em questão, confrontaram-nos com inúmeros desafios.

A Escola Marquês de Pombal é considerada “o último recurso para jovens problemáticos” ou o “último recurso antes do abandono escolar”. Grande parte da população estudantil é considerada muito problemática. Casos graves de agressões com armas brancas, insultos e vandalismo marcam o quotidiano específico desta escola.

Em traços gerais, a turma de estágio era marcada pela sua elevada taxa de insucesso escolar (cada aluno apresentava entre 1 e “mais de 4” reprovações), pela sua baixa condição social e pela sua identidade híbrida, causadora de profundos desajustes.

Esta turma era composta por 18 alunos repetentes - 16 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, entre os 15 e os 18 anos – vários deles expulsos de outras escolas e transferidos para esta escola. A turma era constituída maioritariamente por alunos duplamente desintegrados, que estão distantes quer da sua cultura de origem quer da cultura que habitam.

Os alunos eram, na sua maioria:

- imigrantes africanos “propriamente ditos”, dos PALOP, das ex-colónias, quase todos sem miscigenação e com dificuldade em entender e de falar português;

⁷ LUTHANS, Fred; YOUSSEF, Carolyn M.; AVOLIO, Bruce J. (2007) - Psychological capital: Developing the human competitive edge. Oxford, UK : Oxford University Press.

- e luso-africanos, vulgarmente chamados de “imigrantes de segunda geração”, nascidos em Portugal, já com um menor nível de contraste social que os seus pais, já sem a transitoriedade de presença nem o projecto de regresso, sendo que muitos já nem conhecem o país de origem.

Maioritariamente, os alunos do estágio, provinham de famílias socialmente muito desfavorecidas, sem recursos escolares e profissionais, revelando-se mal integrados na sociedade portuguesa e limitados nas suas oportunidades em consequência do quadro de dificuldades e de constrangimentos em que vivem (a confirmá-lo estão as graves dificuldades que revelam na sua relação com a escola), nomeadamente constrangimentos da vida quotidiana, onde factores como a fome, as privações materiais de toda a ordem, a desarticulação das relações familiares ou a transferência de responsabilidades para os jovens, limitam fortemente as suas possibilidades de sucesso.

Ao longo do estágio surgiram um conjunto de dificuldades concretas, das quais destacamos as seguintes:

- o problema mais persistente foi o das faltas dos alunos, dos 18 alunos da turma, apenas 5 a 8 alunos estavam presentes nas aulas;
- dos alunos presentes, apenas 2 ou 3 tinham material de trabalho;
- alguns alunos frequentavam as aulas sob efeito de álcool e de estupefacientes;
- dos 18 alunos, apenas 2 demonstravam gosto pelo desenho e os restantes demonstravam - e verbalizavam - a sua profunda desmotivação;
- os alunos apresentavam dificuldade em ficar sentados nos seus lugares e, quando ficavam, a sua postura era desajustada;
- os seus tempos de concentração eram reduzidos;
- regularmente, a aula era interrompida por intervenções despropositadas e grosseiras;
- frequentemente, durante a aula, alguns alunos ficavam agressivos, ocorriam agressões verbais e esporadicamente agressões físicas.

É perante esta realidade concreta, que, apesar de extrema, é parte integrante do que acontece no “nosso” meio escolar, que nos deparamos com a necessidade de repensar a educação, especificamente o ensino das artes visuais.

Perante o profundo desajuste dos alunos face ao ensino instituído, surge a tentativa de ajustar o ensino a estes mesmos alunos, de apaziguar a sua zanga e a sua frustração com a escola, de resolver o seu conflito com a aprendizagem, construindo um lugar mais estruturante, mais confortável e de verdadeiro encontro entre o aluno e a escola. Neste sentido, o objectivo último deste estágio era o de desviar positivamente os resultados e os desempenhos dos alunos na disciplina de Artes Visuais, permitindo-lhes o uso pleno das suas capacidades na disciplina em questão. O Comportamento Organizacional Positivo, aplicado ao ensino das Artes Visuais, foi o canal escolhido para fazer cumprir este mesmo propósito.

O Comportamento Organizacional Positivo foi aplicado, durante o estágio, na elaboração de um projecto concreto: uma proposta de pintura mural. Este projecto de Artes Visuais - intitulado “A Carris e a Cidadania” - foi proposto pela Carris à Escola Secundária Marquês de Pombal de Lisboa, no âmbito do “Projecto Escolas: campanha de sensibilização”, com o propósito de sensibilizar a turma de estágio para a importância da cidadania no uso dos transportes públicos. O projecto tinha por objectivo a apresentação a concurso, de uma proposta em formato A3 ou A4, para uma pintura mural de 6 metros por 4, a concretizar na sede da Carris em Miraflores.

Foram entregues na Carris três propostas individuais, desenvolvidas por alunos do estágio, ao longo das aulas de Artes Visuais. Uma destas propostas foi seleccionada pelo júri do concurso. Este concurso envolveu não apenas a Escola Secundária Marquês de Pombal mas também outras escolas secundárias de zonas consideradas “problemáticas”. A proposta seleccionada foi concretizada pelo seu autor, um dos alunos da turma de estágio - o João - a 17 de Abril de 2012, num muro da sede da Carris.

A esta Introdução, segue-se o Capítulo 2 que aborda o problema de estudo, os objectivos desta investigação e as suas questões fundamentais.

O Capítulo 3 incide sobre a prática pedagógica supervisionada. Num primeiro momento é abordada a crise actual do ensino em Portugal. Num segundo momento é apresentada e caracterizada a Escola Secundária Marquês de Pombal: são

mencionados aspectos históricos da organização; as políticas; os serviços; os recursos; os destinatários; a estrutura orgânica; o funcionamento, assim como outros aspectos essenciais à compreensão do contexto institucional onde decorreu o estágio. Seguidamente é caracterizada a turma de estágio, a orientação do estágio e o projecto desenvolvido. É ainda apresentado o programa de Artes Visuais nos CEF, definida a sua aplicação ao projecto desenvolvido, e descrita a aplicação do COP em contexto de estágio. Finalmente, é referida a evidência do trabalho desenvolvido.

O capítulo 4 tem por objectivo apresentar os fundamentos teóricos que serviram de base a este relatório/relatório. Inicialmente são abordados o conceito de Autoridade e de Liderança. Seguidamente são apresentadas, numa perspectiva cronológica, as principais teorias de liderança: o líder carismático de Weber; a liderança transformacional e a liderança transaccional de Bass; a teoria banda larga de liderança (TBLL) de Bass e de Avolio e respectivos perfis de liderança; a teoria contingencial de Fiedler; e a liderança segundo Drucker. É ainda abordada a crise Liderança e o aparecimento da Psicologia Positiva (PP). Num último momento é definido o conceito de Comportamento Organizacional Positivo (COP) e o de Capital Psicológico Positivo (PsyCap) nas suas quatro dimensões: autoconfiança/auto-eficácia; esperança; optimismo e resiliência.

O capítulo 5 dedica-se à metodologia de investigação. É justificada a opção metodológica, definido o instrumento e o procedimento de recolha de dados e caracterizada a amostra. O guião de entrevista é desdobrado em categorias, sub-categorias e objectivos de análise, e são evidenciadas as limitações e fragilidades das opções tomadas.

O capítulo 6 apresenta, categoriza e analisa os dados colectados.

No capítulo 7 conclui-se este estudo, sendo ainda apresentadas algumas sugestões e recomendações no capítulo 8.

2. PROBLEMA DE ESTUDO, OBJECTIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

2.1. PROBLEMA DE ESTUDO

Este relatório centra-se numa abordagem à temática da liderança no contexto da aprendizagem da disciplina de Artes Visuais nos Cursos de Educação e Formação (CEF). Concretamente, pretende-se analisar a relação entre Comportamento Organizacional Positivo (segundo o conceito de Fred Luthans) e aprendizagem das Artes Visuais nos Cursos de Educação e Formação.

Passamos a clarificar alguns conceitos:

- por Comportamento Organizacional Positivo ou COP, entenda-se “(...) o estudo e a aplicação das capacidades e das forças psicológicas positivamente orientadas, capacidades estas que podem ser medidas, desenvolvidas e eficazmente geridas para incrementar o desempenho no trabalho.” (Luthans, 2002, p. 59, tradução nossa);

- por aprendizagem das Artes Visuais (AV) entenda-se a aprendizagem do Módulo 1 do “Programa Componente de Formação Científica Disciplina de Artes Visuais” dos Cursos de Educação e Formação (CEF)⁸, cujas competências visadas são reconhecer a importância das Artes Visuais como valor indispensável ao desenvolvimento humano; utilizar diferentes técnicas e meios expressivos de representação; conhecer conceitos e vocabulário específico das Artes Visuais; e, finalmente, conceber e organizar espacialmente o campo visual, dominando as regras elementares de composição.

- por Curso de Educação e Formação ou CEF, entenda-se um curso de incentivo ao prosseguimento dos estudos necessários à escolaridade obrigatória⁹, frequentado por alunos com idades iguais ou superiores a 15 anos, com índices elevados de insucesso escolar. Este incentivo à escolaridade obrigatória acenta numa formação mais vocacionada para o mundo profissional e numa exigência curricular menor.

⁸ PORTUGAL. Ministério da Educação (2005) - Cursos de Educação e Formação: Programa Componente de Formação Científica Disciplina de Artes Visuais [Em linha]. Programa elaborado pelo Ministério da Educação. Lisboa: Ministério da Educação. [Consult. 9 Novembro. 2011]. WWW. Disponível em WWW: <URL:

http://esseomarcostaprimo.cce.ms.pt/oferta_educativa_1213/cef_programa_artes_visuais.pdf

⁹ PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência (2013) - Perguntas frequentes, [Em linha]. [Consult. 12 Jan. 2013]. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência. Disponível em WWW: <http://www.sg.min-edu.pt/pt/faq/escolaridade-obrigatoria/>

Note-se ainda que as aprendizagens do Programa de A.V. do curso CEF, são efectuadas através de um projecto específico denominado “A Carris e a Cidadania”, que consistiu na realização de uma pintura mural na sede da Carris.

Partindo do princípio que o sucesso escolar de alunos com índices elevados de insucesso, poderá passar pelo desenvolvimento de estratégias de liderança implementadas pelo professor em contexto de sala de aula, e, mais especificamente, pelo desenvolvimento do capital psicológico positivo (PsyCap ou Hero) dos alunos, o presente estudo tem como questão de investigação a seguinte pergunta:

“Será que o Comportamento Organizacional Positivo favorece a aprendizagem das Artes Visuais nos Cursos de Educação e Formação?”

2.2. OBJECTIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Na componente empírica do estudo que aqui descrevemos, motivados pelo desejo de melhorar o desempenho de alunos com índices elevados de insucesso escolar na disciplina de Artes Visuais, e, tendo em conta o problema formulado, foram definidos os seguintes objectivos:

- (1) Desenvolver o Capital Psicológico Positivo (conceito de Luthans) dos alunos do CEF, ou seja, seu HERO (hope-efficacy- resilience-optimism);**
- (2) Desviar positivamente a aprendizagem dos alunos relativamente às competências do Módulo I do programa de Artes Visuais do Curso de Educação e Formação do Currículo Nacional do Ensino Básico.**

Relativamente ao primeiro objectivo geral, definiu-se que para desenvolver o Capital Psicológico Positivo, HERO, ou PsyCap dos alunos do CEF, seria necessário:

- (1.1) desenvolver nos alunos a Esperança, segundo o conceito de Rick Snyder, definida como “a positive motivational state that is based on an interactively derived sense of successful (1) agency (goal-directed energy) and (2) pathways (planning to meet goals)” (Snyder, Irving & Anderson, 1991, p. 287)¹⁰;

¹⁰ SNYDER, Charles R.; IRVIN, L.; ANDERSON, J.R. (1991) - Hope and Health: Measuring the will and the ways. In C.R. Snyder & D.R. Forsyth (Eds.) Handbook of social and clinical psychology: The health perspective Elmsford, New York: Pergamon Press p. 285-305.

(1.2) desenvolver nos alunos a Auto-eficácia, segundo o conceito de Albert Bandura, definida como “an individual's conviction (or confidence) about his or her abilities to mobilize the motivation, cognitive resources, and courses of action needed to successfully execute a specific task within a given context.” (Stajkovic & Luthans, 1998, p. 66)¹¹;

(1.3) desenvolver nos alunos o Optimismo, segundo Seligman (1998, p. 17)¹²:

an attributional style that explains positive events in terms of personal, permanent and pervasive causes, and negative events as external, temporary and situation-specific. Particularly relevant to the workplace is realistic flexible optimism, which equips organizational leaders and employees with the ability to discern when to use optimistic versus pessimistic explanatory styles, as well as the capacity to adapt those styles realistically to the situations at hand.;

(1.4) desenvolver nos alunos a Resiliência, segundo Luthans, “the developable capacity to rebound or bounce back from adversity, conflict, and failure or even positive events, progress, and increased responsibility.” (Luthans, 2002, p. 702)¹³.

Já relativamente ao segundo objectivo - desviar positivamente a aprendizagem dos alunos relativamente às competências do Módulo I do programa de Artes Visuais do Curso de Educação e Formação do Currículo Nacional do Ensino Básico – foram definidos os seguintes objectivos específicos:

(2.1) Desenvolver nos alunos o domínio conceptual e formal da Expressão Visual;

(2.2) Desenvolver nos alunos o domínio da Linguagem Plástica e dos elementos estruturais que a constituem (ponto, linha, textura);

(2.3) Desenvolver nos alunos o domínio do Equilíbrio Compositivo, a capacidade de conceber e de organizar espacialmente o campo visual, dominando as regras elementares de composição (o ritmo, o movimento, a dinâmica e o equilíbrio).

¹¹ STAJKOVIC, Alexander D.; LUTHANS, Fred (1998) - Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. Psychological Bulletin. ISSN 1939 – 1455. 124:2 (Sep. 1998) 240 – 261. US : American Psychological Association.

¹² SELIGMAN, Martin E. P. (1998). Learned optimism: how to change your mind and your life. 2nd ed. New York : Pocket Books.

¹³ LUTHANS, Fred (2002) - Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. Academy of Management Executive. 16:1 (2002) 57–72.

Tendo como referência os objectivos mencionados foram definidas as seguintes Questões de Investigação:

Questão I

O desenvolvimento do Capital Psicológico Positivo do aluno do CEF é gerador de um Comportamento Organizacional Positivo?

Questão II

O Comportamento Organizacional Positivo influencia positivamente a sua expressão visual (conceptual e formal), o seu domínio da linguagem plástica e a sua concepção/organização espacial do campo visual?

Segue-se uma tabela que sintetiza os Objectivos e as Questões de Investigação.

Tabela 1 - Objectivos e questões de investigação

Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Questões de Investigação
(1) Desenvolver o Capital Psicológico Positivo (conceito de Luthans) dos alunos do CEF, ou seja, seu HERO (hope-efficacy- resilience-optimism).	(1.1) desenvolver nos alunos a Esperança, segundo o conceito de Rick Snyder; (1.2) desenvolver nos alunos a Auto-eficácia, segundo o conceito de Albert Bandura; (1.3) desenvolver nos alunos o Optimismo, segundo o conceito de Seligman; (1.4) desenvolver nos alunos a Resiliência, segundo o conceito de Luthans.	a) O desenvolvimento do Capital Psicológico Positivo do aluno do CEF é gerador de um Comportamento Organizacional Positivo?
(2) Desviar positivamente a aprendizagem dos alunos relativamente às competências do Módulo I do programa de Artes Visuais do Curso de Educação e Formação do Currículo Nacional do Ensino Básico.	(2.1) desenvolver nos alunos o domínio conceptual e formal da Expressão Visual; (2.2) desenvolver nos alunos o domínio da Linguagem Plástica e dos elementos estruturais que a constituem (ponto, linha, textura); (2.3) desenvolver nos alunos o domínio do Equilíbrio Compositivo, a capacidade de conceber e organizar espacialmente o campo visual, dominando as regras elementares de composição (o ritmo, o movimento, a dinâmica e o equilíbrio).	b) O Comportamento Organizacional Positivo influencia positivamente a sua expressão visual (conceptual e formal), o seu domínio da linguagem plástica e a sua concepção/organização espacial do campo visual?

3. PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

3.1. BREVE CARACTERIZAÇÃO DA CRISE ACTUAL DO ENSINO

Ao tomarmos consciência das especificidades do estado actual do ensino em Portugal, estamos a entender e a assumir a realidade da educação onde tem lugar a nossa prática pedagógica supervisionada (estágio).

Portugal foi obrigado a pedir ajuda externa ao Fundo Monetário Internacional, ao Banco Central Europeu e à Comissão Europeia no dia 6 de Abril de 2011, quando, à beira da bancarrota, os juros das obrigações portuguesas atingiram um valor insuportável ao país. Os credores internacionais deixaram de acreditar na capacidade de Portugal pagar as suas dívidas e os bancos nacionais chegaram ao limite da sua capacidade para os substituir no financiamento do próprio Estado. O pedido de assistência financeira à Comissão Europeia, foi o início de um processo negocial que acabou com o memorando de entendimento negociado com a 'troika'.

Os portugueses foram confrontados com aumentos de todos os impostos, directos e indirectos, para suportar a redução do défice público. Primeiro, em 2011, com uma sobretaxa sobre o IRS, que atingiu 50% do subsídio de Natal. Simultaneamente, com o corte dos subsídios de férias e de Natal dos funcionários públicos e de todos os trabalhadores do sector empresarial do Estado durante o período de vigência do acordo com a "troika". Em 2012, com o aumento do IVA, o fim das deduções fiscais para os dois últimos escalões de IRS e a redução dos tectos máximos para os restantes escalões, o agravamento dos impostos especiais sobre o consumo, a revisão dos impostos sobre o património, a tributação das mais-valias em bolsa, a criação de uma taxa única de IRC, i.e., um agravamento generalizado da carga fiscal para empresas e famílias. A carga fiscal sobre os portugueses atingiu o valor recorde, em 2011, de 35,9% do Produto Interno Bruto (PIB). Em simultâneo, o Governo decide o corte dos subsídios de férias e de Natal dos funcionários públicos e de todos os trabalhadores do sector empresarial do Estado durante o período de vigência do acordo com a 'troika', uma medida de corte de despesa do Estado que permitiria ganhar o tempo necessário para reformar um Estado pesado e que consumiu em 2011, 48,6% do Produto Interno Bruto (PIB), o segundo nível mais elevado da última década. O Orçamento de Estado para 2013 conta com um novo aumento de impostos, adicionais aos já previstos e anunciados.

Esta situação actual advém da crise do modelo europeu dos últimos 50 anos. Este modelo foi sustentável nos anos 50 e 60, quando a economia era forte, mas com a crise do petróleo, a sustentabilidade deste modelo passou a recorrer à inflação. A partir dos anos 90, assenta num endividamento crescente. Endividamento este, que, nos últimos 6 anos, se agravou de tal forma que se tornou insustentável, desencadeando uma descida muito significativa da qualidade de vida e um aumento drástico do desemprego.

A 19 de Junho de 2012, o Governo divulgou o relatório “A Evolução Recente do Desemprego”¹⁴, e de acordo com este documento, a taxa de desemprego em Portugal aumentou de 3,9% em 2000 para 12,7% em 2011, subindo para 14,9% no primeiro trimestre de 2012, uma tendência que deverá manter-se, tendo o Governo revisto em alta as previsões da taxa de desemprego para 15,5% este ano e 16% em 2013.

É importante considerar que quase um milhão de portugueses não tem qualquer nível de escolaridade. Segundo a base de dados “online” PorData¹⁵, cerca de 49,1% da população portuguesa com mais de 15 anos, não possui o 9º ano de escolaridade, e que 25,5% tem apenas o 1º ciclo do ensino básico.

Ao nível do ensino, esta política de austeridade manifestou-se num corte do orçamento da Educação para 2011 e 2012, reduzido em 288 milhões de euros. Segundo o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) intitulado “Education at a Glance 2012”¹⁶, em 2012 o investimento no Ensino não foi além dos 3,8% do PIB nacional, sendo que a média dos restantes 36 países abrangidos se situa nos 6,2% do PIB de cada país.

¹⁴ PORTUGAL. Ministério da Economia e do Emprego (2012) - A evolução recente do desemprego : relatório [Em linha]. Relatório elaborado pelo Ministério das Finanças, Ministério da Economia e Emprego, Ministério da Solidariedade e Segurança Social. O relatório beneficiou ainda de contributos e comentários específicos do Banco de Portugal. Lisboa : Ministério da Economia e do Emprego. [Consult. 19 Out. 2012]. Disponível em WWW: < URL: <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-economia-e-do-emprego/documentos-oficiais/20120619-relatorio-desemprego.aspx>>.

¹⁵ FUNDAÇÃO FRANCISCO MANUEL DOS SANTOS. Pordata : base de dados Portugal contemporâneo [Em linha]. Lisboa : FFMS. [Consult. 7 Set. 2012]. WWW. Disponível em WWW: < URL: <http://www.pordata.pt>>.

¹⁶ ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE) (2012) - Education at a Glance 2012 : OECD Indicators, [Em linha]. Paris : OECD. [Consult. 5 Set. 2012]. WWW. Disponível em WWW: <URL: http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf>.

Actualmente, em Portugal, há um investimento público muito baixo no ensino, quer comparativamente aos restantes 36 países sondados pela OCDE, quer relativamente aos anos anteriores, já que em 2011 o investimento no ensino foi de 4,7% do PIB nacional e em 2009 foi de 5,8%. Podemos concluir que houve um desinvestimento expressivo na Educação num curto período de 3 anos.

Perante o corte no orçamento da Educação, o Ministério da Educação operou várias alterações:

- uma redução muito significativa dos professores contratados, que, a 24 de Julho de 2012, segundo o Ministério da Educação, significou menos 5.147 professores que no ano anterior¹⁷;
- uma reforma curricular¹⁸, apresentada pelo Ministério da Educação a 18 de Janeiro de 2012, que envolveu, entre outras alterações legislativas, uma diminuição do número de horas lectivas obrigatórias;
- foram criadas agregações de agrupamentos, ou “mega-agrupamentos”¹⁹, com uma média de 2300 alunos, que consistem em agregações que reúnem escolas em termos de gestão conjunta, cujas direcções são compostas por elementos das várias escolas que por sua vez contam com coordenadores integrados na equipa de gestão;
- um reforço da autonomia das escolas que opera uma descentralização da sua gestão, em que as escolas podem decidir, por exemplo, a duração dos tempos lectivos e quais as disciplinas que querem como oferta de escola;
- o encerramento de 238 escolas do primeiro ciclo do ensino básico²⁰, 126 na zona Norte, 66 na zona Centro, 33 em Lisboa e Vale do Tejo, 10 no Alentejo e 3 no Algarve;

¹⁷ LUSA (2012a) - Menos 5.147 professores colocados em 2012/2013 face ao ano letivo anterior. RTP Notícias [Em linha]. (1 Set. 2012). [Consult. 24 Julho. 2012]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=583427&tm=8&layout=121&visual=49>>.

¹⁸ PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência (2012) – Revisão da Estrutura Curricular [Em linha]. Lisboa : Ministério da Economia e do Emprego. [Consult. 26 Março 2012]. Disponível em WWW: <URL: http://www.portugal.gov.pt/media/550035/20120326__revisao_estrutura_curricular.pdf>

¹⁹ RIBEIRO, Graça Barbosa (2012) – Ministério da Educação anuncia mais 35 mega-agrupamentos. Público [Em linha]. (1 Junho 2012). [Consult. 1 Junho 2012]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.publico.pt/educacao/noticia/ministerio-da-educacao-anuncia-mais-35-megaagrupamentos-1548541>>.

²⁰ LUSA (2012b) - Vão encerrar mais 239 escolas do primeiro ciclo do ensino básico. Económico [Em linha]. (23 Jul 2012). [Consult. 23 Julho. 2012]. Disponível em WWW: <URL: http://economico.sapo.pt/noticias/vao-encerrar-mais-239-escolas-do-primeiro-ciclo-do-basico_148936.html>.

- um aumento do número máximo de alunos por turma – de 28 para 30 – e uma alteração do rácio professor-alunos, que actualmente é de 1 para 30 (antes uma turma de Educação Visual com 30 alunos teria 2 professores);
- uma aposta no Ensino Vocacional e Profissional, e numa maior articulação entre escolas e empresas, para complementar a formação dos alunos e aumentar a sua empregabilidade;
- a distribuição de pequenos-almoços em 120 escolas a 12 mil alunos carenciados, a partir de Outubro de 2012²¹ (a exigência de servir na escola o pequeno-almoço a crianças que apresentavam sintomas de fome partiu da sociedade civil, através de uma petição que recolheu mais de 10.000 assinaturas, depois dos casos denunciados pelos próprios dirigentes);
- uma diminuição da Acção Social Escolar, tal como definida pela Segurança Social e ministérios da Educação e Transportes.²²

A referir ainda duas medidas, em avaliação, anunciadas informalmente pelo actual Ministro da Educação e pelo o Primeiro-ministro Passos Coelho:

- a 21 de Agosto de 2012, o Ministro da Educação anunciou publicamente²³ que o Governo quer que cerca dos 50% dos jovens inscritos no ensino obrigatório optem pelo ensino profissional. A proposta de reprogramação dos fundos comunitários, apresentada pelo Governo à Comissão Europeia em Junho de 2012, altera assim as prioridades de financiamento da formação profissional. Esta medida determina, que, de futuro, os cursos profissionais terão, cada vez, mais protagonismo no ensino, já que a reprogramação do Quadro de Referência Estratégica Nacional (QREN) assume como vectores principais o reforço aos apoios ao emprego, aos desempregados, e o estímulo às empresas. Nuno Crato mencionou ainda que o ensino profissional é

²¹ LUSA (2012c) - Programa de pequenos-almoços nas escolas alargado em Outubro. Público [Em linha]. (18 Setembro 2012). [Consult. 18 Setembro. 2012]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.publico.pt/educacao/noticia/programa-de-pequenosalmocos-nas-escolas-alargado-em-outubro-1563580>>.

²² PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência (2012) – Diário da República, 1.a série—N.o 172—5 de setembro de 2012 [Em linha]. Lisboa : Ministério da Economia e do Emprego. [Consult. 26 Março 2012]. Disponível em WWW: <URL:http://www.portugal.gov.pt/media/703343/20120905_mec_estatuto_aluno.pdf>

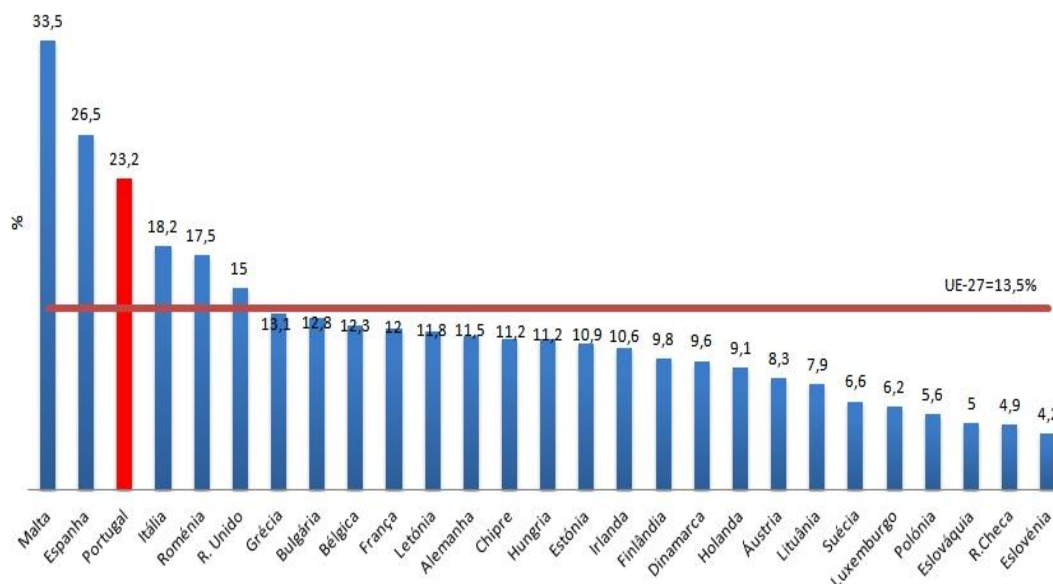
²³ LUSA (2012d) - Governo quer que 50% do ensino obrigatório seja profissional. SIC Notícias [Em linha]. (21 Agosto 2012). [Consult. 21 Agosto. 2012]. Disponível em WWW: <URL: <http://sicnoticias.sapo.pt/incoming/2012/08/21/governo-quer-que-50-do-ensino-obrigatorio-seja-profissional>>.

fundamental para o desenvolvimento do país e que os cursos profissionais mais beneficiados serão os cursos com maior empregabilidade, associados a sectores como o comércio, os bens transportáveis, o turismo, a restauração e a indústria.

- a 28 de Novembro de 2012, o Primeiro-ministro Passos Coelho, disse, em entrevista à TVI²⁴, que o Governo prevê mudanças no financiamento da educação, referindo, quando questionado sobre a hipótese de os portugueses poderem vir a pagar taxas pela frequência da escola pública (à semelhança do que acontece no Serviço Nacional de Saúde), que “Na área da educação, temos alguma margem de liberdade para poder ter um sistema de financiamento mais repartido entre os cidadãos e a parte fiscal directa que é assumida pelo Estado”.

A necessidade de ajustar o sistema educativo à sua própria sustentabilidade, fruto da política de austeridade actual, gerou uma drástica redução nos recursos humanos, uma redução do horário escolar e a redução do número de estabelecimentos de ensino.

Os gráficos que se seguem apresentam dados relativos à taxa de abandono precoce de educação e formação nos países da União Europeia (27) em 2011:



Fonte: Labour Force Survey (Eurostat).

OBSERVATÓRIO
DAS DESIGUALDADES

Ilustração 1 - “Taxa de abandono precoce de educação e formação nos países UE - 27”, Labour Force Survey, Eurostat. (Observatório das desigualdades, 2012).

²⁴ COELHO, Pedro Passos (2012) - Passos Coelho em entrevista à TVI. *TVI Notícias* [Em linha]. (28 Nov. 2012). [Consult. 28 Nov. 2012]. Disponível em WWW: < URL: <http://www.tvi.iol.pt/videos/13751350>>.

	Total (%)	Homens (%)	Mulheres (%)
Portugal	23,2	28,2	18,1
Norte	23,0	28,6	17,1
Centro	20,5	25,9	14,9
Lisboa	22,7	25,3	20,2
Alentejo	20,4	26,0	14,4
Algarve	26,0	30,5	21,2
Região Autónoma dos Açores	44,3	52,5	35,6
Região Autónoma da Madeira	31,7	39,3	23,6

Fonte: Inquérito ao Emprego (INE).
Nota: A taxa de abandono precoce de educação e formação corresponde ao indicador anteriormente designado por abandono escolar precoce.




Ilustração 2 - "Taxa de abandono precoce de educação e formação em Portugal, por sexo e região", Observatório das desigualdades. (Inquérito ao Emprego, INE, 2011).

A taxa de abandono precoce de educação e formação em Portugal determinou um conjunto de estratégias governamentais (do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, do Ministério da Educação e Ciência do Ministério da Economia e do Emprego) no combate ao insucesso e ao abandono escolar, esforços estes que procuram investir em respostas adequadas que incentivem e assegurem o cumprimento da escolaridade obrigatória e a certificação escolar e profissional. Os CEF, Cursos de Educação e Formação, e o PIEF, Programa Integrado de Educação e Formação, são exemplos de respostas integradas a esta problemática.

3.2. APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA SECUNDÁRIA MARQUÊS DE POMBAL DE LISBOA

A Escola Secundária Marquês de Pombal funciona em regime diurno e nocturno (em dois turnos), oferecendo formação nos seguintes cursos:

- o Ensino Básico Regular (7^o, 8^o e 9^o anos);
- os Cursos Profissionais, caracterizados por uma forte ligação ao mundo profissional, que valorizam o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, em articulação com o sector empresarial local;
- os Cursos de Educação e Formação (CEF), que são uma oportunidade de concluir a escolaridade obrigatória e de receber uma certificação escolar e profissional;
- os Cursos de Educação e Formação (CEF) de Adultos;
- os Cursos de Dupla Certificação, que é uma formação por módulos, inserida no ensino secundário, que se caracteriza por uma forte ligação ao mundo profissional e

que permite uma maior flexibilidade e respeito pelos ritmos individuais de aprendizagem;

- os Cursos de Especialidade Tecnológica (CET), que visam responder às necessidades do tecido sócio-económico, ao nível de quadros intermédios especializados e competentes, capazes de se adaptar às exigências de um mercado de trabalho em acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, apresentando-se, simultaneamente, como uma alternativa para a melhoria da qualificação dos jovens e requalificação profissional dos activos;

- e os Centros de Novas Oportunidades (CNO) ou Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Sistema RVCC), que tem em vista a melhoria dos níveis de certificação escolar dos adultos maiores de idade, que não possuem o nível básico ou secundário de escolaridade.

No início do ano lectivo de 2010/2011, a ESMP foi frequentada por 742 alunos distribuídos da seguinte forma: 70 alunos nos cursos de formação geral; 187 alunos nos Cursos de Educação e Formação; 89 alunos frequentaram os cursos tecnológicos e 396 os cursos profissionais. Considere-se que a grande maioria dos alunos procura uma forma rápida de concluir os seus estudos obrigatórios, para passar ao mercado de trabalho. Considere-se ainda que esta escola abarca toda uma franja da população escolar, vinda de outras escolas, que está desajustada do ensino curricular normal, por insucesso escolar ou indisciplina.

Relativamente à nacionalidade, a população escolar do ano lectivo 2010/2011, caracteriza-se da seguinte forma: 59% dos alunos eram portugueses; 20% dos alunos eram de Cabo Verde; 5% eram de Angola; 2% de São Tomé e Príncipe e 2% do Brasil. 7% eram provenientes de outros países não especificados. Relativamente aos 59% dos alunos portugueses, considere-se que muitos deles são luso-africanos, vulgarmente chamados de “imigrantes de segunda geração”, nascidos em Portugal, já com um menor nível de contraste social que os seus pais, já sem a transitoriedade de presença nem o projecto de regresso, sendo que muitos já nem conhecem o país de origem. Relativamente aos imigrantes africanos, considere-se que muitos deles apresentam dificuldade em falar escrever e entender português, revelando-se mal integrados na sociedade portuguesa.

A Escola Secundária Marquês de Pombal (ESMP)²⁵ é composta por 5 edifícios que ocupam 8.850 metros quadrados, implantados numa área de 32.000 metros quadrados. É um estabelecimento público centenário, vocacionado para cursos profissionais. Depende administrativamente, financeiramente e hierarquicamente do Ministério da Educação e é uma das mais antigas escolas de ensino secundário de Portugal.

A Escola encontra-se localizada na Rua Alexandre Sá Pinto, antiga Rua das Casas do Trabalho, a cerca de 300 metros da Rua da Junqueira, precisamente no espaço que outrora foi o Estádio das Salésias, primeiro campo relvado do nosso país e onde se realizaram diversos encontros nacionais e internacionais. O estádio pertenceu ao Clube de Futebol “Os Belenenses”, que daqui se deslocou para o actual estádio do Restelo, permitindo a construção da escola.

A Escola Secundária Marquês de Pombal insere-se na zona de Belém, em Lisboa, na freguesia de Santa Maria de Belém, tendo nas suas imediações as zonas de Alcântara e da Ajuda. Integrada numa zona predominantemente residencial, é servida de inúmeros meios de transporte: autocarros, eléctricos, barco e comboio. Apresenta ainda vários espaços de estacionamento gratuito. A população escolar reside maioritariamente na zona de Lisboa (38%), e a restante população provém de concelhos como Almada, Amadora, Cascais, Oeiras, Loures, Seixal, Sintra, Odivelas e Vila Franca de Xira. 81% da população escolar desloca-se à escola de transportes públicos e leva entre 30 e 60 minutos.

Esta escola foi criada a 17 de Novembro de 1884, vinte anos após a criação do Ensino Industrial, por indicação governamental, na Rua de Alcântara. Começou por ser uma das oito escolas de desenho industrial do país, com o nome de Escola de Desenho Industrial Marquês de Pombal.

Em 1888, sob o ministério de Emídio de Navarro, é inaugurado o primeiro espaço próprio da ESMP, no dia do 50º aniversário do Rei D. Luís I, abandonando as instalações provisórias de um prédio de aluguer, na Rua de Alcântara. O projecto arquitectónico do espaço esteve a cargo do Arquitecto Pedro d’Ávila.

A 2 de Dezembro de 1963, a escola foi instalada na Rua Alexandre Sá Pinto, a morada actual da ESMP. Desta vez, o projecto arquitectónico esteve a cargo do

²⁵ *Website* da Escola Secundária Marquês de Pombal: <http://www.esmp.pt/index1.html>

Arquitecto António Pedroso (antigo aluno da escola). A nível arquitectónico, a escola denuncia as normas da época, estabelecidas pelo Ministério das Obras Públicas. A ESMP abrange a maior área coberta e descoberta do país, reflectindo assim os propósitos da política industrializada dos anos sessenta.

No final da década de 70, com a extinção do ensino técnico-industrial e com a sua integração no ensino secundário unificado, a escola passou a assumir o seu nome actual: ESMP.

O mérito desta escola foi reconhecido oficialmente, aquando da outorga da Condecoração, como membro honorário da Ordem da Instrução Pública. Esta condecoração, pelo Senhor Presidente da Republica, a 20 de Outubro de 1990, foi uma forma de reconhecimento de mérito, no desenvolvimento do ensino tecnológico e profissional em Portugal.

Há três espaços particularmente carismáticos, nesta escola. São eles, a Sala do Concelho, a Sala-Museu e a Biblioteca. É lamentável que se apresentem em tão mau estado de conservação.

A Sala do Concelho expõe um conjunto de quadros a óleo, onde figuram os Mestres da 1ª fase da Escola. O destaque vai para o Director Adolfo Marques Leitão, cuja identidade se confunde com a da própria escola. Marques Leitão assegurou o cargo de director durante 36 anos, entre 1890 e 1926, tendo acompanhado as mudanças do Regime e respectivos reflexos no ensino. Este pedagogo, monárquico e amigo pessoal dos reis, foi reconduzido no cargo mesmo após o limite de idade, por deferimento do Presidente da Republica, Teixeira Gomes.

Leopoldo Battistino é o nome que designa a Sala-Museu, no 4º piso. Esta sala apresenta o espólio deste técnico especializado, professor e artista italiano. Este espólio reflecte a história do ensino industrial até à década de 30 em Portugal, e mais concretamente, a ESMP e a sua História.

A Escola possui ainda outros espaços, nomeadamente biblioteca, salas de aulas, salas de desenho, salas de informática, sala de audiovisuais, centro de aprendizagem, centro de recursos, laboratórios de Física, Química, Electricidade e Máquinas Eléctricas, Oficinas de Mecânica, de Electricidade, de Construção Civil e Madeiras, CNO, sala de professores, secretaria, reprografia, papelaria, refeitório, espaços

destinados à administração e gestão, capela, bem como campos de prática desportiva e um Ginásio.

Encontram-se lá sediadas outras instituições: o Centro de Formação de Associação de Escolas “Calvet Magalhães” (CFAE), a Associação dos “Antigos Alunos”, o Centro de Formação para o Sector Terciário do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEPF), o Arquivo Histórico do Ministério da Educação, o Projecto de Inventário e Digitalização do Património Cultural/Museológico móvel do Ministério da Educação, os arquivos das já extintas Escolas Secundárias Veiga Beirão e D. Maria I, bem como é Escola Certificadora de um estabelecimento de Ensino Particular – o Colégio Salesiano.

Algumas figuras de referência na História desta Escola são: o Eng.º Lino Jorge, director da escola entre 1935 e 1957; o Eng.º Dinis Sampaio, director da escola entre 1929 e 1934; o pintor Conceição e Silva que foi director interino durante 1 ano; e o primeiro director Higinio Pinto de Almeida, nomeado e logo substituído por motivo de doença. Na transição entre a antiga Escola de Alcântara e o novo edifício, nas Salésias, esteve a cargo da Direcção da ESMP o Dr. Januário dos Santos Pinheiro (de 1957 a 1974).

Durante o estágio referido, a direcção da Escola era constituída pelos seguintes elementos: o Director Filipe Artur Ramos Batista; o Subdirector Carlos Paula; a Adjunta do Director Maria Teresa das Dores Afonso; a Assessora Vera Lúcia Cruz e o Assessor Júlio Manuel de Sousa Oliveira.

Ao longo do tempo, a Escola sofreu o inevitável processo histórico, alterando sistemas e métodos, no entanto, permaneceu sempre fiel à matriz que lhe deu origem e que tem marcado o seu percurso educacional – o ensino profissional.

Segundo o projecto educativo da ESMP, divulgado pela mesma, o conceito actual de Escola implica saber pensá-la à luz dos seguintes pressupostos:

- a Escola, enquanto centro das políticas educativas, constrói a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere;
- a Escola, enquanto pólo de cultura de responsabilidade partilhada, conduz a um gradual aperfeiçoamento das inovações pedagógicas assumidas;

- o seu currículo promove a sua adequação às condições ambientais da escola e às características e motivações dos alunos.

Este projecto educativo constitui o documento de orientação estratégica da Escola Secundária Marquês de Pombal. Os princípios e valores que orientam a sua acção educativa são os seguintes:

- afirmação do cariz predominantemente tecnológico, através da oferta de formações de nível II III e IV, que permitam a inserção dos seus alunos no mercado de emprego;
- promoção do Ensino Regular a nível do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário;
- promoção de uma progressiva diferenciação pedagógica, numa lógica de inclusão, adequando-a às características e motivações dos alunos;
- valorização de processos de ensino-aprendizagem centrados nos alunos, suportados em materiais diversificados e direccionados para a aquisição de competências;
- promoção da realização de projectos e de actividades de complemento curricular, propiciadores da valorização social e cultural dos jovens e do desenvolvimento da sua autonomia;
- valorização da educação para o exercício de uma cidadania livre e responsável;
- desenvolvimento e consolidação das relações interculturais que caracterizam a Escola;
- promoção do Reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida;
- promoção de ofertas formativas no âmbito da educação e formação de adultos, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida;
- promoção do envolvimento das famílias no processo educativo e na participação na vida da escola;
- promoção de uma cultura de participação e de responsabilização dos membros da comunidade educativa.

O corpo docente da Escola é constituído por 140 docentes dos quais 96 pertencem ao quadro de escola, tendo uma média etária de cerca de 53 anos e encontrando-se a maioria no topo de carreira (9º escalão). Os professores não pertencentes ao quadro de escola são do Quadro de Zona Pedagógica (4) e contratados (40), sendo a sua média de idades de cerca de 37 anos. O quadro do pessoal não docente é composto por 23 funcionários, sendo a sua média de idades de sensivelmente 53 anos, pertencendo maioritariamente ao sexo feminino. Constam de uma técnica superior (Psicóloga), nove administrativos e treze assistentes operacionais.

O acompanhamento e a supervisão da prática lectiva dos professores é feita ao nível dos Departamentos Curriculares, mas em contexto de sala de aula só tem acontecido para docentes que revelem dificuldades na prática pedagógica. A Escola não tem docentes de educação especial. Na generalidade, os alunos com necessidades educativas especiais têm vindo referenciados, porém, se for necessário fazer a sinalização de algum aluno, a psicóloga do SPO orienta o processo. A inexistência de docentes da Educação Especial é vista pela ESMP como um constrangimento, assim como a reduzida participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar e a inexistência de uma Associação de Pais e Encarregados de Educação. Neste sentido é ainda referido o número insuficiente de pessoal administrativo face ao montante de solicitações verificadas, assim como o número reduzido dos auxiliares de acção educativa, tendo em conta as dimensões da escola e as características dos alunos.

As taxas de abandono escolar, no ano lectivo de 2010/2011, que representam os alunos dos cursos diurnos da ESMP que não chegaram ao final do ano lectivo por anulação da matrícula, excesso de faltas ou exclusão disciplinar (não foram consideradas as Transferências), são de:

- 15,71% nos cursos gerais;
- 4,28% nos Cursos de Educação e Formação;
- 11,24% nos cursos Tecnológicos;
- 3,03% nos cursos Profissionais;

As taxas de sucesso que se seguem representam a percentagem de alunos dos cursos diurnos do 3º ciclo e secundário que transitaram de ano, no ano lectivo de

2010/2011. Não foram considerados os 10^{os} anos dos cursos profissionais dadas as características de transição destes cursos:

- no ensino básico geral a taxa de sucesso foi de 58,14%;
- nos CEF, esta taxa foi de 51,23%;
- no secundário foi de 56%.

Os limites do domínio escolar estão demarcados por gradeamentos e por muros intransponíveis. A escola tem um segurança em cada uma das duas entradas.

Relativamente às condições específicas da sala onde leccionei durante o estágio: tinha uma excelente luminosidade natural, vinda da esquerda em relação ao quadro; apresentava um computador com ligação à internet e colunas de som; havia ainda um projectador associado a este computador que projectava a imagem do *desktop* sobre o quadro de sala de aula; as paredes, cor de casca de ovo, apresentavam-se sujas e mal conservadas, tal como o resto da escola; cada aluno tinha cadeira e estirador independentes; durante o Inverno fazia muito frio, não havendo nenhum sistema de aquecimento disponível. As instalações sanitárias dos alunos apresentavam-se extremamente sujas, embora a dos professores estivessem em óptimas condições de higiene.

3.3. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DE ESTÁGIO

A turma de estágio frequentava o 8^o ano do Curso de Educação e Formação (CEF) da área de Desenho Assistido por Computador (DAC). Era inicialmente composta por 18 alunos, 16 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, de idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos: 4 alunos com 15 anos de idade, 10 alunos com 16 anos de idade e 4 alunos com 17 anos de idade. Ao longo do ano lectivo 3 alunos foram transferidos para outras escolas e a maioria dos alunos chumbou por faltas.

Os alunos de estágio, no seu conjunto, não integravam um conjunto de qualidades estruturantes, necessárias a uma aprendizagem dita “normal”. Vários factores contribuíam para o insucesso escolar desta turma:

- tratava-se de uma turma de CEF, ou seja, de uma turma com elevado insucesso escolar (cada aluno reprovou entre 1 e mais de 4 vezes) e

absentismo;

- a escola em questão (ESMP) é o “fim da linha” ou seja a “última oportunidade” dos alunos em causa, já que, previamente, foram expulsos e transferidos de escola em escola (por mau comportamento, absentismo e/ou insucesso escolar), até chegarem à Escola Marquês de Pombal, ou seja, a turma reúne alguns os alunos mais problemáticos da população escolar;

- a turma de estágio era composta maioritariamente por imigrantes africanos “propriamente ditos”, dos PALOP, das ex-colónias, quase todos sem miscigenação e com dificuldade em entender e de falar português, e por luso-africanos, (vulgarmente chamados de “imigrantes de segunda geração”, nascidos em Portugal, já com um menor nível de contraste social que os seus pais, já sem a transitoriedade de presença nem o projecto de regresso, sendo que muitos já nem conhecem o país de origem); ao considerarmos esta identidade híbrida de dupla referencia cultural há que considerar que muitos jovens luso-africanos estão numa situação de dupla cultura mal-integrada (estão entre duas culturas, mas também longe delas), o universo da família e da cultura de origem não constitui muitas vezes uma referencia positiva, não só pelas condições difíceis dos seus como pela distância cultural que se criou; considere-se ainda a condição social da turma de estágio, o seu estatuto social desfavorecido, agravado pela situação de crise nacional (uma identidade de classe comum, sem recursos escolares e profissionais) revelando-se mal integrados na sociedade portuguesa e limitados nas suas oportunidades, em consequência do quadro de dificuldades e de constrangimentos de toda a ordem em que vivem (a confirmá-lo estão as graves dificuldades que revelam na sua relação com a escola), nomeadamente constrangimentos da vida quotidiana, onde fatores como a fome, as privações materiais de toda a ordem, a desarticulação das relações familiares ou a transferência de responsabilidades para os jovens que limita fortemente as suas possibilidades de sucesso. Para estes alunos, a escola, enquanto face mais visível da sociedade de acolhimento, é também negativa. Neste quadro, o desajuste destes alunos é evidente.

Na turma, havia uma grande tensão à volta das diferentes nacionalidades dos alunos, como se tais diferenças fossem sentidas como uma ameaça e não como uma riqueza.

Ao longo do estágio presenciei em sala de aula inúmeras “faltas de respeito”, “faltas de educação” e agressões verbais. Esporadicamente houve agressões físicas e alunos sob efeito de álcool e/ou de estupefacientes. Os alunos demonstravam muita dificuldade em estar sentados durante as aulas; em ficar em silêncio e em exercer a concentração. A sua tendência natural era a de permanecer em pé, de um lado para o outro da sala, perpetuando a sua inquietação e agitação.

Nunca estiveram mais do que 8 alunos em sala de aula (sendo que, como referi, a turma é composta por 18 alunos). Apenas 1 ou 2 alunos traziam material de trabalho. Este material era normalmente partilhado pelos restantes alunos, o que era sempre motivo de discussões e de disputas.

Dos 15 alunos apenas 2 demonstravam gosto pelo Desenho, os restantes verbalizaram constantemente a sua desmotivação, apesar de estarem inscritos num curso de Desenho Assistido por Computador. Assumiam que não sabiam desenhar. A maioria dos alunos procurava fazer o mínimo possível de esforço durante as aulas. Quando um aluno demonstrava um bom desempenho ou uma maior motivação, os seus colegas tendiam a inferiorizá-lo.

3.4. ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO

A prática pedagógica supervisionada foi orientada pelo Professor Rogério Mourtada.

Nascido em São Paulo, formado em Artes Visuais e com um mestrado em Desenho concluído na Universidade de Lisboa, lecciona na Escola Marquês de Pombal há já 3 anos lectivos consecutivos, com uma carga horária de 23 horas semanais. Para além de leccionar dedica-se ao desenho e à gravura, demonstrando uma verdadeira paixão pela expressão plástica. É carismático, motivacional e empático. Os alunos procuram-no, fora das aulas, para lhe mostrar os seus desenhos, acolhendo com toda a atenção os seus comentários.

O Professor Rogério Mourtada, acredita na capacidade mobilizadora dos projectos como forma mais eficaz de ensino. É movido por um forte sentido de missão e de justiça, revelando uma profunda indignação face ao que acredita ser uma desadequação do ensino face às necessidades reais dos alunos, indignação esta que se reflecte num questionamento constante da prática docente em geral.

A sua orientação decorreu entre 9 de Janeiro e 19 de Maio de 2012. Houve uma orientação individual, mais activa, que ocorreu semanalmente, às segundas-feiras, e que consistia numa reunião, com a duração de aproximadamente 1h30m (das 14h20m às 15h50m), onde se discutiam assuntos mais particulares relativos às aulas de estágio, e assuntos mais gerais como estratégias, metodologias, conteúdos e os objectivos. E houve uma orientação mais passiva, de assistência às aulas por mim leccionadas, às segundas-feiras das 15h55m às 16h40m e às terças-feiras, das 14h20m às 15h05m.

O professor Rogério definiu que, durante o estágio, se desenvolveria com os alunos um projecto específico, intitulado “A Carris e a Cidadania”. Este projecto foi proposto pela Carris a várias escolas, no âmbito do “Projecto Escolas: campanha de sensibilização”, com o objectivo de sensibilizar os alunos para a importância da cidadania no uso dos transportes públicos.

A turma escolhida para desenvolver este projecto foi o 1º ano da área de Desenho Assistido por Computador (CEF). Este projecto foi desenvolvido em 24 tempos de 45 minutos na disciplina de Artes Visuais. Consistiu na elaboração de várias propostas para uma pintura mural de 6 metros por 4. Estas propostas foram entregues à Carris para concurso, sendo que as 3 propostas vencedoras foram concretizadas na sede da Carris.

Este projecto foi desenvolvido pelos alunos ao longo de 8 fases distintas, resultando em 3 propostas individuais de desenho a lápis de cor sobre papel branco A3, entregues ao subdirector da escola - Dr. Carlos Paula - no dia 19 de Maio de 2012.

No dia 17 de Abril de 2012, uma das propostas apresentadas pelo 1º DAC foi seleccionada vencedora pelo júri de concurso, sendo concretizada esta pintura mural no dia 18 de Abril, pelo meu aluno vencedor, o João.

3.5. PROJECTO DE ESTÁGIO

3.5.1. CONCEITO

O conceito deste projecto foi proposto e definido pela Carris no âmbito do “Projecto Escolas: campanha de sensibilização” e apresentado a várias escolas secundárias nacionais.

Foram pedidas propostas para uma pintura mural (de 6 por 4 metros) que reflectissem sobre o tema: “A Carris e a Cidadania”.

O título desta proposta - “A Carris e a Cidadania” - envolve o conceito de cidadania²⁶, que teve origem na Grécia Clássica, onde era usado para designar os direitos relativos ao cidadão decorrentes de uma vida em sociedade. Hoje em dia, este conceito implica não apenas direitos mas também deveres – o chamado “direito a ter direito”.

Da mesma forma que o cidadão tem um conjunto de direitos e deveres no uso dos transportes públicos, também a Carris tem um conjunto de direitos e deveres face aos cidadãos. Foi deste registo, de responsabilização mútua, que partimos para o entendimento da proposta que iríamos acolher. De que modo, podemos nós, enquanto cidadãos, melhorar o nosso comportamento no uso dos transportes públicos? E de que forma podem, os transportes públicos, melhorar o seu comportamento para com os cidadãos e para com o nosso planeta? A abordagem conceptual das propostas desenvolvidas reflecte simultaneamente estas questões ou preocupações.

Como estratégia para a formalização de conceito, foi decidido em sala de aula que, para elaborar as propostas para a pintura mural, faríamos o seguinte exercício: imaginar uma cidade utópica onde os cidadãos e os transportes públicos interagiam em perfeita harmonia.

3.5.2. ETAPAS DE ESTÁGIO

O estágio decorreu em dois momentos. Num primeiro momento ocorreram as reuniões preliminares à prática de estágio supervisionada. E, num segundo momento, decorreram as aulas de estágio propriamente ditas.

As aulas leccionadas ao 1º DAC, a turma de estágio, começaram dia 9 de Janeiro de 2012 e desenvolveram-se ao longo de 8 etapas.

Numa 1ª etapa, à qual se chamou “apresentações”, foi feito um jogo que consistia numa auto-apresentação dos alunos. Cada aluno dizia o nome pelo qual gostava de ser chamado em sala de aula, assim como uma palavra à sua escolha, começada pela primeira letra do seu nome. Preferencialmente esta palavra estaria associada à forma

²⁶ do latim *civitas* (cidade).

como cada aluno se vê. Depois deste jogo, foi explicado contexto do estágio, o seu objectivo, a sua duração e o projecto a desenvolver neste contexto. Foram ainda estabelecidas um conjunto de regras de conduta que teriam de ser respeitadas ao longo das aulas.

A 2ª etapa, intitulada “abordagem conceptual do projecto”, consistiu numa desconstrução e discussão do tema “A Carris e a Cidadania”, que terminou na decisão conjunta de como iria ser abordado conceptualmente o projecto, para que houvesse linhas de orientação comuns a todas as propostas individuais.

A 3ª etapa, intitulada “Investigação e Teoria”, consistiu em aulas de investigação relativas ao projecto em curso e em aulas teóricas de Expressão Plástica (conteúdos relativos ao programa, módulo 1).

A 4ª etapa consistiu na “execução de estudos individuais” no âmbito do tema já referido.

A 5ª etapa focou-se na “formalização de 2 propostas colectivas” para a pintura mural, feitas a partir dos estudos individuais.

Na 6ª etapa, executaram-se as “propostas individuais finais”, com base nas propostas colectivas previamente apresentadas.

A 7ª etapa foi a “selecção de 3 propostas e entrega a concurso” e a 8ª etapa consistiu na “execução da pintura mural” na sede da Carris.

3.5.3. TEMPOS DE EXECUÇÃO DO PROJECTO

Foram definidos os seguintes tempos para a execução deste projecto:

- 1ª fase, 2 tempos de 45 minutos
- 2ª fase, 3 tempos de 45 minutos
- 3ª fase, 4 tempos de 45 minutos
- 4ª fase, 6 tempos de 45 minutos
- 5ª fase, 5 tempos de 45 minutos

- 6ª fase, 4 tempos de 45 minutos
- 7ª fase, 1 tempo de 45 minutos
- 8ª fase, 9 horas

3.5.4. SUMÁRIOS DAS AULAS

A 1ª etapa ocorreu em 2 tempos, a 9 de Janeiro de 2012, e teve como sumário “Jogo de apresentações. Apresentação do projecto a desenvolver”.

A 2ª etapa ocorreu em 3 tempos: a 17 de Janeiro de 2012 teve como sumário “A importância da intenção. Reflexão sobre a proposta da Carris.”; e a 23 de Janeiro, em 2 tempos, com o sumário “Debate sobre a relação Homem-transportes-cidade. Visionamento de material audiovisual sobre os transportes do futuro e sobre a cidade do futuro. Discussão e determinação das linhas comuns, de orientação, às propostas individuais a desenvolver.”

A 3ª etapa ocorreu em 4 tempos e preparou os alunos para a formalização das suas propostas: a 24 de Janeiro teve como sumário “A linguagem plástica e os elementos estruturais que a constituem (ponto, linha e textura). O domínio da expressão.”; a 30 de Janeiro teve como sumário “Visionamento de colagens do grupo Archigram. Noções de Campo Visual e de equilíbrio compositivo.”; e a 31 de Janeiro, o sumário foi “Noções de Composição (o ritmo, o movimento, a dinâmica e o equilíbrio), de Sistema e de Sinergia.”.

A 4ª etapa ocorreu em 6 tempos. Os sumários correspondentes foram, a 6, 7 e 13 de Fevereiro “Aula prática de desenho.”; e a 14 de Fevereiro, o sumário foi “Conclusão dos estudos individuais para a proposta de pintura mural.”.

Dias 20 e 21 de Fevereiro foram as férias do Carnaval, e a 27 de Fevereiro iniciou-se a 5ª etapa, relativa à formalização de 2 propostas colectivas, com a duração de 5 tempos: a 27 e 28 de Fevereiro os sumários foram “Aula prática de desenho.”; e a 5 de Março, o sumário foi “Conclusão das propostas colectivas.”.

A 6ª fase durou 4 tempos: a 6 de Março e a 12 de Março, os sumários foram “Aula prática de desenho”; a 13 de março o sumário foi “Conclusão do projecto.”

A 7ª fase ocorreu no dia 19 de Maio, durou 1 tempo e teve como sumário “Seleccção e apresentação de 3 propostas para entrega à Carris”.

Dia 18 de Abril, apenas o João foi à Carris executar a pintura mural do projecto que apresentou, pelo que não houve sumário.

3.6. RESUMO DO PROGRAMA DE ARTES VISUAIS NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

O programa²⁷ que aqui passamos a apresentar foi divulgado pelo Ministério da Educação em 2005, e desenvolvido pela Direcção-Geral de Formação Vocacional para o ensino da disciplina de Artes Visuais, integrante da Componente de Formação Científica dos Cursos de Educação e Formação (CEF).

Este programa foi usado como referência durante as aulas de estágio. Foi facultado pelo orientador de estágio - professor Rogério Mourtada- que também o usou nas suas aulas com a mesma turma.

A disciplina de Artes Visuais, como é referido neste programa, serve as seguintes áreas de formação: audiovisuais, produção dos média e artesanato.

As finalidades gerais desta disciplina são:

- a promoção do sucesso escolar;
- a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar;
- a promoção do regresso ao sistema de ensino de jovens sem qualquer qualificação profissional;
- a promoção da aquisição progressiva de níveis mais elevados de qualificação;
- a promoção de um continuo de formação;
- a promoção do interesse pela aprendizagem numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida.

²⁷ PORTUGAL. Ministério da Educação (2005) - Cursos de Educação e Formação: Programa Componente de Formação Científica Disciplina de Artes Visuais [Em linha]. Programa elaborado pelo Ministério da Educação. Lisboa: Ministério da Educação. [Consult. 9 Novembro. 2011]. WWW. Disponível em WWW: <URL: http://esseomaracostaprimeiro.cc.ams.pt/oferta_educativa_1213/cef_programa_artes_visuais.pdf>.

O programa desta disciplina foi concebido de acordo com uma necessária articulação curricular destas formações profissionalizantes com o ensino regular. Os seus princípios conceptuais são os da Educação Visual do 3º ciclo do ensino básico. O seu elenco de conteúdos resultou do que foi considerado essencial e estruturante numa disciplina de natureza artística e estética, mas adaptado ao número de horas disponíveis no contexto deste currículo, assim como às necessidades educativas e formativas dos jovens que, não pretendendo, de imediato, prosseguir estudos no âmbito das restantes alternativas de educação e formação, optam por aceder a uma qualificação profissional.

O programa desenvolve-se em 5 módulos autónomos, organizados, cada um, como um todo coerente e específico, e ordenados com uma intenção de sequencialidade, tendo em vista um desenvolvimento progressivo de competências específicas essenciais e estruturantes da área da expressão e da comunicação.

Globalmente, estas orientações programáticas visam o desenvolvimento do processo criativo, apresentado de forma metodológica em 3 vertentes: favorecendo a expressão livre; o pensamento visual que é o Desenho; e o processo metodológico que é o Design.

A expressão livre, enquanto processo intuitivo, é uma forma de expressão que se centra no indivíduo, nas suas necessidades e equilíbrios com o meio envolvente e que, tendo como ponto de partida a aprendizagem de uma linguagem visual com uma gramática própria, é capaz de produzir imagens que expressam ideias e sentimentos.

O Desenho é um exercício básico da linguagem plástica, uma atitude expressiva que deixa perceber diferentes modos de ver, de sentir e de ser. É um registo de observações, pensamentos, ideias e utopias; um instrumento para a construção rigorosa e para a sintetização da informação visual.

O Design surge como processo metodológico e como estratégia de desenvolvimento da autonomia que visa a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e acima de tudo, a resolução de problemas concretos, proporcionando assim, uma ligação mais eficaz do aluno com a vida real.

Estas 3 vertentes, integram os aspectos criativos, psicomotores, afectivos e cognitivos dos alunos, enquanto seres individuais e sociais, preponderantes no desenvolvimento

de competências específicas a esta área de estudos e fundamentais ao desenvolvimento de competências mais gerais ou transversais.

Segundo este programa, as finalidades desta disciplina são:

- desenvolver a imaginação na busca de propostas alternativas, no conhecimento de novos factos, na exploração de técnicas e materiais e na reflexão sobre os resultados obtidos;

- desenvolver a criatividade na expressão e na comunicação visual e na aplicação consciente do

processo de resolução de problemas;

- desenvolver o espírito crítico e a fundamentação de juízos visuais próprios, e não os que lhe são “impostos”, de que necessita para tomar decisões na contínua escolha entre alternativas;

- desenvolver as capacidades psicomotoras na necessidade de empregar técnicas de representação e na realização de objectos e produtos que exigem a manipulação de instrumentos e de materiais envolvendo operações técnicas;

- desenvolver a autonomia na busca de novos conhecimentos e na resolução de qualquer problema através da interiorização de um processo de actuação;

- desenvolver a auto-confiança na satisfação da actividade conseguida;

- desenvolver a auto-estima pessoal e o sentido social através do trabalho de grupo, que determina a importância das diferenças individuais como contribuição para a resolução eficaz de um problema comum;

- desenvolver o sentido social, a vontade para melhorar a qualidade de vida através da observação, análise e discussão de problemas que se põem à sociedade.

As competências específicas do Programa do 3º Ciclo do Ensino Básico, na Disciplina de Artes Visuais são:

- a apropriação das linguagens elementares das artes;

- o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação;

- o desenvolvimento da criatividade;
- a compreensão das artes no seu contexto.

A visão geral deste programa de Artes Visuais compreende, como já referi, 5 módulos que passo a aprofundar:

- o 1º Módulo, a Expressão Plástica, que pretende que o aluno desenvolva as suas capacidades expressivas no âmbito da Comunicação Visual, através da utilização consciente de alguns dos Elementos Estruturais da Linguagem Plástica (ponto, linha e textura) e da manipulação expressiva de alguns materiais e técnicas, como meios e formas de expressão;
- o 2º Módulo, o Desenho de Observação, que pretende que o aluno estimule as suas capacidades de percepção visual da Forma, compreendendo alguns factores inerentes fundamentais nesse processo (estrutura, proporção, volume e luz/sombra) e desenvolvendo competências no âmbito da representação através do desenho de observação de formas naturais e artificiais;
- o 3º Módulo, a Expressão da Cor, que pretende que o aluno fique com alguns conhecimentos fundamentais sobre Luz/Cor, mediante uma abordagem científica da cor/luz e da cor/pigmento e do fenómeno psico-fisiológico da Visão, para que possa aplicar conscientemente a Cor numa composição visual através da exploração técnica e expressiva de alguns materiais de pintura;
- o 4º Módulo, o Desenho Geométrico, que pretende que o aluno desenvolva competências ao nível do Desenho Rigoroso, através da construção de figuras geométricas inscritas na circunferência e da aplicação do conceito de Estrutura, nomeadamente de estrutura modular, utilizando as construções geométricas aprendidas na realização de um padrão;
- e finalmente, o 5º Módulo, de Metodologia Projectual Aplicada, que pretende que o aluno desenvolva competências básicas ao nível da Metodologia de Trabalho de Projecto, que seja capaz de conceber – mediante a compreensão do conceito de forma/função – de manipular a Forma tridimensional, construindo uma pequena maquete e uma representação bi e tri dimensional utilizando o sistema triédrico de projecções ortogonais (método europeu) e as perspectivas convencionais (isométrica e cavaleira).

As competências visadas no 1º Módulo são:

- reconhecer a importância das Artes Visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano;
- utilizar diferentes técnicas e meios expressivos de representação;
- conhecer conceitos e vocabulário específico das Artes Visuais;
- conceber e organizar espacialmente o campo visual, dominando as regras elementares de composição.

As competências visadas no 2º Módulo são:

- desenvolver a percepção visual das formas no espaço, através da compreensão dos factores que as determinam - a estrutura, a proporção, o volume e a relação luz/sombra;
- entender o Desenho como um meio para representação expressiva de formas;
- desenvolver a motricidade, através do desenho de observação de elementos naturais e artificiais, manipulando conscientemente os factores determinantes da forma – estrutura, proporção, volume e iluminação (luz/sombra);
- criar composições a partir de observações directas, utilizando os elementos e os meios da expressão visuais.

As competências visadas no 3º Módulo são:

- compreender a natureza da Cor e a sua relação com a Luz;
- compreender o fenómeno Psico-fisiológico na visão das cores, do movimento e da terceira dimensão;
- entender os mecanismos perceptivos da Luz/Cor, a síntese aditiva e substractiva, os contrastes e harmonias e suas implicações funcionais;
- ser capaz de apreciar o mundo que o rodeia com maior sensibilidade estética, através do desenvolvimento de uma cultura artística feita a partir de referências consagradas nas Artes Visuais;

- ser capaz de utilizar técnica e expressivamente alguns materiais de desenho e pintura e de aplicar conscientemente os valores cromáticos nas suas experimentações plásticas.

As competências visadas no 4º Módulo são:

- reconhecer o Desenho como um meio para a representação rigorosa de formas;
- reconhecer a geometria plana como interpretação da Natureza e princípio organizador da Forma;
- desenvolver a motricidade, através do desenho rigoroso de construções geométricas de figuras planas, com o auxílio de instrumentos de desenho apropriados;
- conhecer o conceito de estrutura modular regular e aplicá-lo criativamente na construção de um padrão geométrico;
- reconhecer e dar valor a formas artísticas de diferentes culturas, identificando o universal e o particular.

As competências visadas no 5º Módulo são:

- conceber projectos, aplicando a metodologia projectual, e organizar com funcionalidade e equilíbrio objectos/produtos bi ou tridimensionais;
- desenvolver as capacidades psicomotoras na realização das várias fases do projecto;
- compreender e aplicar o conceito de forma/fundo, através da concepção e realização de um objecto/produto com design;
- compreender, de forma elementar, as relações do Homem com o espaço (proporção, escala, ergonomia e antropometria);
- compreender mensagens visuais expressas em diversos códigos e utilizar diferentes códigos de representação normalizada e convencional.

Passo a descrever os conteúdos deste programa, relativamente à avaliação.

A avaliação diagnóstica é sugerida no início de cada módulo, para que o professor possa melhor planificar as unidades de trabalho que os alunos irão desenvolver.

A avaliação contínua, indissociável do processo de ensino-aprendizagem, que classifica objectivamente, mediante critérios transparentes que resultam dos objectivos inicialmente traçados para cada uma das unidades de trabalho, e que deve ser transmitido aos alunos no início das aulas. A dimensão subjectiva deste tipo de avaliação deve ser assumida e gerida conscientemente.

A auto-avaliação dos alunos deve ser considerada, também, como prática regular, no sentido de tornar mais consciente o seu processo de aprendizagem.

A classificação dos alunos, em cada módulo e, no final, na própria disciplina de Artes Visuais deve resultar não apenas nas classificações atribuídas nas várias unidades de trabalho, mas também do desempenho global do aluno no seu processo de aprendizagem. Esta classificação deve ter em conta os seguintes aspectos:

- a capacidade de realização das actividades pedidas em aula;
- o esforço pessoal no sentido da aquisição de competências específicas;
- a capacidade de concentração;
- a auto-exigência na qualidade do trabalho a realizar;
- a capacidade auto-crítica;
- o espírito de iniciativa;
- a apresentação do material necessário à execução das actividades propostas;
- a pesquisa de informação e/ou execução de tarefas pedidas para serem realizadas fora da sala de aula;
- a assiduidade;
- a pontualidade;
- o respeito pelos prazos estabelecidos;
- o respeito pelos colegas, professores e funcionários;

- o respeito pela preservação dos espaços e equipamentos escolares;
- a solidariedade e cooperação com os colegas.

Os critérios de avaliação, assim como o peso atribuído à avaliação dos trabalhos e à avaliação do desempenho – para a classificação de cada um dos módulos e para a classificação final na disciplina, devem ser discutidos e definidos em conselho de Grupo Disciplinar.

3.7. APLICAÇÃO DO PROGRAMA DA DISCIPLINA AO PROJECTO DESENVOLVIDO

Já foi referido que o programa de Artes Visuais²⁸ tem uma intenção de sequencialidade ao longo do desenvolvimento da sua estrutura modular, mas que esta intenção não colide com a coexistência de módulos estruturados, cada um deles, como um todo coerente e cujos objectivos específicos de aprendizagem visam o desenvolvimento de competências específicas, i.e., cada módulo tem uma autonomia própria que lhe permite ser ensinado isoladamente.

Dado que foi definido, com o orientador de estágio, que seria desenvolvido um projecto específico com uma turma específica, ao longo de um intervalo de tempo limitado, foi necessário adaptar o programa da disciplina a estas mesmas contingências.

Defini que, a prática de estágio focaria apenas o 1º Módulo do Programa de Artes Visuais – a Expressão Plástica – primeiramente por corresponder melhor às contingências enumeradas, em segundo lugar porque, contrariamente aos restantes módulos do programa que são abordados por outras disciplinas do mesmo curso, a Expressão Plástica só é desenvolvida no contexto das Artes Visuais, o que determina a sua importância no âmbito desta disciplina.

Com o projecto “A Carris e a Cidadania” pretendemos que cada aluno desenvolvesse as suas capacidades expressivas no âmbito da comunicação visual, através da utilização consciente de alguns dos elementos estruturais da Linguagem Plástica

²⁸ PORTUGAL. Ministério da Educação (2005) - Cursos de Educação e Formação: Programa Componente de Formação Científica Disciplina de Artes Visuais [Em linha]. Programa elaborado pelo Ministério da Educação. Lisboa: Ministério da Educação. [Consult. 9 Novembro. 2011]. WWW. Disponível em WWW: <URL: http://esseomaracostaprimeiro.cc.ems.pt/of/erta_educativa_1213/cef_programa_artes_visuais.pdf>

(ponto, linha, textura) e da manipulação de alguns materiais (tintas, grafite e lápis de cor) e técnicas, como meios e formas de expressão.

Ao dar início ao processo ensino-aprendizagem, optámos por dar a conhecer aos alunos os objectivos do projecto “A Carris e a Cidadania”, assim como os objectivos desta unidade modular, procurando contextualizar de modo sintético as questões mais relevantes da expressão e da comunicação visual: o ponto, a linha, a textura, o valor luminico (claro/escuro), e o equilíbrio compositivo (o peso visual das formas e a dinâmica da composição).

Ao longo das aulas estes conceitos foram aprofundados um a um, em aulas teóricas, mediante a observação sistemática de exemplos do mundo da arte, e no acompanhamento individual.

A duração prevista para este módulo, pelo Ministério da Educação, é de 18 horas.

Os conteúdos do Módulo I, foram abordados teoricamente entre 24 de Janeiro e 31 de Janeiro, ao longo de 5 tempos de 45 minutos, por ordem de complexidade:

- 24 de Janeiro (1 tempo), sumário: A linguagem plástica e os elementos estruturais que a constituem (ponto, linha e textura). O domínio da expressão.
- 30 de Janeiro (2 tempos), sumário: Visionamento de colagens do grupo Archigram. Noções de Campo Visual e de Equilíbrio Compositivo.
- 31 de Janeiro (1 tempo), sumário: Noções de Composição (ritmo, movimento, dinâmica e equilíbrio), de Sistema e de Sinergia.

O ritmo, o movimento, a dinâmica e o equilíbrio, foram explorados através da alternância, da repetição, da orientação, da assimetria e da simetria, e foram aprofundados através da colagem e do visionamento de trabalhos do grupo de arquitectos Archigram.

O entendimento de todo este complexo vocabulário nuclear da linguagem plástica, foi construído e aplicado na realização do exercício proposto pela Carris. Este exercício proporcionou uma exploração plástica e um entendimento conceptual, adequado ao nível de desenvolvimento de cada aluno.

Esta aprendizagem foi feita de 6 de Fevereiro a 13 de Maio, ao longo de 15 tempos (45m), nas seguintes aulas práticas que contaram com um forte acompanhamento individual:

- 6 de Fevereiro (2 tempos), aula prática de desenho;
- 7 de Fevereiro (1 tempos), aula prática de desenho;
- 13 de Fevereiro (2 tempos), aula prática de desenho;
- 14 de Fevereiro (1 tempos), conclusão dos estudos individuais para a proposta de pintura mural;
- 27 de Fevereiro (2 tempos), aula prática de desenho;
- 28 de Fevereiro (1 tempo), aula prática de desenho;
- 5 Março (2 tempo), conclusão das propostas colectivas;
- 6 de Março (1 tempo), aula prática de desenho;
- 12 de Maio (2 tempo), aula prática de desenho;
- 13 de Maio (1 tempo), conclusão do projecto.

Ao longo destas aulas procurámos reconhecer a importância das Artes Visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano; dar a utilizar diferentes técnicas e meios expressivos de representação; ensinar a identificar e a aplicar os elementos estruturais da linguagem plástica; dar a conhecer conceitos e vocabulário específico das artes visuais; ensinar a conceber e organizar especialmente o campo visual, através de regras elementares de composição.

Neste sentido, os critérios de avaliação do exercício proposto reflectem um compromisso entre as competências específicas a desenvolver no âmbito do Módulo 1 do Programa e o projecto previamente estabelecido pelo meu orientador de estágio. Passo a enumerar os 3 domínios fundamentais constituintes de tal avaliação:

- o domínio conceptual e formal da expressão visual, ou seja, a proposta final de cada aluno deverá expressar visualmente as intenções e os propósitos estabelecidos no início do projecto.

- o domínio da linguagem plástica e dos elementos estruturais que a constituem, i.e., o uso consciente e correcto do ponto, da linha e da textura.
- o domínio do equilíbrio compositivo, a capacidade de conceber e organizar espacialmente o campo visual, dominando as regras elementares de composição (ritmo, movimento, dinâmica e equilíbrio).

3.8. APLICAÇÃO DO COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL POSITIVO EM CONTEXTO DE ESTÁGIO

Uma das particularidades do Comportamento Organizacional Positivo é que opera directamente a um nível micro (aluno/pessoa) e indirectamente a um nível macro (turma/organização), i.e., investe no desenvolvimento das capacidades dos alunos para obter um melhor desempenho da turma. Como referem Arménio Rego e Miguel Pina e Cunha (2006, p.61):

Quando se juntam em organizações, as pessoas despoletam colectivamente processos que podem ser de apoio social ou de vulnerabilidade psicológica. Podem despertar energia colectiva ou desencadear preguiça social. Por conseguinte, trabalhar numa organização pode ser um travão às potencialidades individuais ou, pelo contrário, uma experiência que permite a superação das limitações individuais, o desenvolvimento das forças virtuosas (sabedoria e conhecimento, coragem, amor, justiça, temperança, transcendência) e o crescimento psicológico.

Como já foi referido (Rego e Cunha, 2006, p.62) , o Comportamento Organizacional Positivo parte do princípio que as pessoas são detentoras de forças e de capacidades psicológicas positivas - e - que estas forças podem ser desenvolvidas e geridas de uma forma eficaz para a melhoria do desempenho organizacional e para uma melhor realização pessoal dos membros da organização. Sabemos também que estas forças e capacidades psicológicas positivas foram definidas no contexto do Comportamento Organizacional Positivo: são a auto-eficácia, a resiliência, o optimismo e a esperança.

Para promovermos um Comportamento Organizacional Positivo é então necessário desenvolver estas quatro capacidades psicológicas no seu conjunto, ou seja, desenvolver o Capital Psicológico do aluno. Foi o que fizemos.

Um aluno com um Capital Psicológico Positivo está apto a ter o seu melhor desempenho porque acredita num conjunto de ideias-chave.

A 1ª ideia chave diz respeito à autoconfiança e à auto-eficácia. Partindo do conhecimento de que a nenhum dos alunos foram diagnosticadas patologias relacionadas com problemas cognitivos, assumimos que todos os alunos têm as capacidades necessárias à aprendizagem da disciplina. Ao longo do estágio foi-lhes transmitida a seguinte ideia - “a minha professora acredita na minha aprendizagem e nas minhas capacidades” - reforçando assim a sua própria crença nas suas capacidades de aprendizagem. Esta ideia foi transmitida de várias formas, oralmente, através de exercícios práticos progressivamente mais elaborados e indirectamente através da minha postura de confiança nesta mesma ideia.

A 2ª ideia chave diz respeito à esperança. Neste sentido, foi-lhes transmitido que, para atingirmos um dado objectivo temos que o querer atingir (*willpower*) e temos que saber definir um caminho para o atingir (*waypower*). Uma vez definido claramente o objectivo a que nos propomos, assegurada a motivação para o alcançar e traçado o caminho para o atingir, as probabilidades de o atingirmos são elevadas. A ideia-chave usada para lhes transmitir esta ideia foi: “a minha professora ensina-me a ter a disciplina, a força de vontade, a estrutura e a estratégia para alcançar os meus objectivos”. Este ensinamento visa substituir o “não sei fazer”, “não estou motivado” e o “não consigo” por uma atitude interior mais positiva de “aprendo a fazer”, “sei motivar-me” e “não consigo agora mas hei de conseguir no futuro”.

A 3ª ideia chave é a do optimismo, e assenta no pressuposto de que tudo o que os alunos conseguiram de positivo nas suas vidas se relaciona com o seu valor, com os seus atributos positivos. Foi transmitido aos alunos que nunca se devem esquecer desse seu valor, que o devem lembrar, da mesma maneira que devem ter a consciência que há factores exteriores que os impedem ou que os impediram de atingir determinados objectivos. Esses factores impeditivos não são interiores, são exteriores e como tal são temporários. De forma sumária, a 3ª ideia que lhes foi transmitida foi: “a minha professora sabe que eu tenho valor e que esse valor se manifesta no que eu faço, apesar das adversidades que eu posso encontrar.”. Neste caso, a cada adversidade, foi lembrado ao aluno o seu valor intrínseco, autonomizando-o face à adversidade encontrada, ou seja, mostrando-lhe que o impedimento não residia nele e que, como tal, ele poderia actuar sobre essa mesma adversidade.

A 4ª ideia chave é a da resiliência. Tem por base o pressuposto de que existem sempre contrariedades e dificuldades, que estas fazem parte da nossa realidade e que, como tal, são esperadas e encaradas com naturalidade. Estas dificuldades/desafios são sempre oportunidades de crescimento. A ideia transmitida aos alunos foi: “a minha professora ensina-me a conviver com as minhas dificuldades com naturalidade e a usar estas dificuldades para me superar.”. Foi-lhes transmitido que poderiam usar as dificuldades para se fortalecerem, em vez de se resignarem, que se procurassem lidar com os problemas de forma racional e estratégica, iriam desenvolver capacidades de resposta (responsabilidade²⁹) que seriam progressivamente mais eficazes.

Estas ideias-chave foram transmitidas ao longo do acompanhamento individual, prestado durante as aulas práticas, e reforçadas pontualmente no contexto alargado da turma.

3.9. A EVIDÊNCIA DO TRABALHO DESENVOLVIDO

Como já foi referido, o projecto para uma pintura mural na sede da Carris - intitulado “A Carris e a Cidadania” – (desenvolvido durante o estágio com a turma 1º DAC da Escola Secundária Marquês de Pombal) foi proposto à escola pela Carris.

Este mesmo desafio foi apresentado a outras escolas, como forma de incentivar os alunos a reflectirem sobre a importância de utilizar os transportes públicos com civismo.

No dia 13 de Maio de 2012, as propostas dos alunos de estágio, subjugadas ao tema referido, foram entregues à direcção da escola, que por sua vez as enviou à Carris, a fim de serem avaliadas, em conjunto com as propostas das outras escolas, pelo júri seleccionado.

No dia 17 de Abril de 2012, uma das propostas apresentadas pelo 1º DAC foi seleccionada vencedora pelo júri de concurso, sendo concretizada esta pintura mural no dia 18 de Abril, pelo aluno vencedor, o João.

²⁹ Do latim *respondere*, cujo significado é responder.

A selecção, por este mesmo júri, de uma proposta apresentada por um dos alunos de estágio – o João – foi celebrada no 1º DAC como um retorno merecido do nosso contributo colectivo, e como um indicador do sucesso do nosso desempenho.

A concretização dessa mesma proposta de pintura mural no muro da sede da Carris, em Miraflores, enquanto registo permanente numa instituição pública conhecida por todos nós, assinalou o valor do nosso trabalho conjunto e o valor do trabalho do João em particular. A proposta do João resulta, a nível conceptual e formal, de uma abordagem colectiva à temática em questão, pelo que este reconhecimento se estende a todos os alunos do 1º DAC que participaram neste desafio.

O projecto de estágio, que serviu de base deste estudo, foi assim encerrando da melhor maneira possível.



Ilustração 3 - Concretização da Pintura Mural na Sede da Carris. (Ilustração nossa)



Ilustração 4 - Pintura Mural na Sede da Carris.(Ilustração nossa)

4. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

4.1. AUTORIDADE

Apesar da autoridade não ser o tema central deste estudo teórico, parece-nos positivo esclarecer, antes de mais, a diferença entre autoridade e liderança, assim como abordar as teorias mais importantes relativas a este conceito.

Vejamos como se define autoridade a partir da sua raiz etimológica:

A raiz etimológica de *auctoritas* geminou em torno do verbo *augeo*, *augere* (“aumentar”, ou “acrescentar”, ou “alargar”, ou “enriquecer”); do substantivo *auctor* (originariamente, o *auctor* era o guardião responsável pelo aumento dos bens daquele que tinha à sua custódia, mas genericamente designava aquele que aumenta, que dá origem a, o que aperfeiçoa, o *auctor*); do adjetivo *augusto* e do substantivo *auxilium*” (Morgado, 2010, p. 52)³⁰

Augusto significa “digno de respeito e veneração”, “imponente”, “majestoso”, “solene”, “que se distingue dos demais pela sua excelência”, e *auxilium*, a “ajuda que se presta àquele cujo esforço é insuficiente”.

A *auctoritas* é, como vimos, algo que emana de um *auctor*, i.e., é parte integrante de um *auctor* e tem uma dimensão impessoal.

Se por uma lado um *auctor*, ao existir, é autoridade, por outro lado, esta autoridade é a “actualização de uma potência impessoal na própria pessoa do autor” (Agamben, 2005, p.77)³¹.

Na opinião de Bolívar (1999, p.256)³², a autoridade é entendida como “uma forma especial de influência que leva os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (acções, pressupostos, convicções)”. A autoridade de uma boa liderança é a razão da submissão voluntária por parte da base organizacional que lhe devolve um reconhecimento da sua dignidade, prestando assim homenagem à razão do seu

³⁰ MORGADO, Miguel (2008) - A aristocracia e os seus críticos. Lisboa : Edições 70.

³¹ AGAMBEN, Giorgio (2005) - The State of exception. Chicago : The University of Chicago Press

³² BOLÍVAR, A. (1999) - Como melhorar as escolas : estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto : Edições Asa.

poder de *auctor*.

A autoridade dita mais do que um conselho e menos do que uma ordem. Há uma co-dependência entre seguidores e líder. Sem seguidores não há liderança e sem bons seguidores não há bons líderes. Como refere Rego (1997, p.440)³³, “os seguidores são parceiros dos seus líderes”.

A autoridade envolve necessariamente uma legitimação, um consentimento do seu exercício. Segundo Weber (1964, p. 328)³⁴, há três tipos de autoridade legítima, e a validade dos seus pressupostos de legitimação assentam em:

1. Rational grounds - resting on a belief in the "legality" of patterns of normative rules and the right of those elevated to authority under such rules to issue commands (legal authority).
2. Traditional grounds - resting on an established belief in the sanctity of immemorial traditions and the legitimacy of the status of those exercising authority under them (traditional authority); or finally,
3. Charismatic grounds - resting on devotion to the specific and exceptional sanctity, heroism or exemplary character of an individual person, and of the normative patterns or order revealed or ordained by him (charismatic authority). (Weber, 1964, p. 215)

Se por um lado a autoridade de um professor é legitimada, quer pela tradição, quer pelo seu direito legal (enquanto representante de uma instituição) quer ainda, eventualmente, pelo seu carisma – já a sua liderança pode ser mais positiva ou mais negativa. Uma determinada autoridade pode reflectir-se em vários estilos de liderança, ou como refere Bass (1985)³⁵ existem tantas definições de liderança quantas as pessoas que a tentem definir. Um professor com uma autoridade bem estabelecida, sólida, reconhecida, unanime, não é forçosamente um bom líder.

Enquanto que a autoridade de um líder se prende à sua condição ou legitimidade, a sua liderança prende-se com a sua acção, ou seja, com o efectivar dessa mesma autoridade. A autoridade de um líder não efectiva à priori a sua liderança nem determina o sucesso da sua acção de liderança.

³³ REGO, L. (1997) - Liderança e carisma : o exercício do poder nas organizações. Lisboa : Editorial Minerva.

³⁴ WEBER, Maximilian (1964) - Theory of Social and Economic Organization. Translated by A.M. Henderson & Talcott Parsons. New York : The Free Press.

³⁵ BASS, Bernard M. (1985) - Leadership and performance beyond expectation. New York : Free Press.

4.1.1. A AUTORIDADE CARISMÁTICA DE WEBER

Como referem Miguel Pina e Cunha e Arménio Rego (2005): “Embora o estudo sistemático da liderança seja um produto do século XX, os registos sobre a eficácia da liderança são, tão antigos como a escrita da história”. (pp. 21-22)

Da definição de autoridade carismática de Weber, surgiram as teorias mais importantes de liderança.

The term “charisma” will be applied to a certain quality of an individual personality by virtue of which he is considered extraordinary and treated as endowed with supernatural, superhuman, or at least specifically exceptional powers or qualities. These are such as are not accessible to the ordinary person, but are regarded as of divine origin or as exemplary, and on the basis of them the individual concerned is treated as a “leader”. (Weber, 1964, p. 241)³⁶

Para Weber, a autoridade carismática tem por base a devoção prestada à divindade, ao heroísmo ou ao carácter exemplar de um determinado indivíduo. É esta devoção que alimenta a confiança incondicional, a lealdade, a obediência espontânea e o envolvimento emocional.

It is recognition on the part of those subject to authority which is decisive for the validity of charisma. This recognition is freely given and guaranteed by what is held to be a proof, originally always a miracle, and consists in devotion to the corresponding revelation, hero worship, or absolute trust in the leader. (...) If proof and success elude the leader for long, if he appears deserted by his god or his magical or heroic powers, above all, if his leadership fails to benefit his followers, it is likely that his charismatic authority will disappear. (Weber, 1964, p. 242)

4.2. LIDERANÇA

A liderança é “um conceito dinâmico, merecedor de diferentes interpretações e alvo de várias grelhas de análise ao longo do tempo.” (Cunha & Rego, 2005, pp.19-20)

Uma definição particularmente interessante, foi avançada pela GLOBE (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness): “a liderança é a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros.” (House et al.,1999, p.184)

³⁶ WEBER, Maximilian (1964) - Theory of Social and Economic Organization. Translated by A.M. Henderson & Talcott Parsons. New York : The Free Press.

Porque as sociedades, as organizações e as pessoas mudam, “(...) os conceitos e o entendimento da liderança têm vindo a mudar com o decurso do tempo.” (Cunha & Rego, 2005, p.40)

As primeiras abordagens de liderança procuraram identificar os traços dos grandes homens carismáticos: “as características dos indivíduos que “nascem” dotados para liderar. Presumia-se então a existência de traços universais. O líder que estivesse deles dotado seria eficaz em qualquer situação. Por conseguinte, supunha-se a existência de traços de valia universal.” (Cunha & Rego, 2005, p. 22)

Surgiram posteriormente abordagens - igualmente universais - mas agora focalizadas nos comportamentos. Segundo Miguel Pina e Cunha e Arménio Rego (2005, p. 22), a liderança focada nos comportamentos pode operar de duas formas: com uma orientação para as tarefas e com uma orientação para as pessoas. A este líder orientado para os comportamentos deu-se o nome de líder janusiano (designação inspirada nas duas faces do deus romano Janus).

Esta lógica universal viria, todavia, a falir, sendo substituída por concepções de ordem contingencial:

“A tese de que haveria traços conducentes à eficácia em qualquer situação foi substituída pela ideia da necessidade de especialistas situacionais: cada situação requer diferentes traços de personalidade pelo que um perfil eficaz numa dada situação pode não sê-lo noutras situações. Esta lógica viria a tomar conta também dos estudos sobre comportamentos, originando uma lógica camaleónica: cada situação requer diferentes comportamentos de liderança.” (Cunha & Rego, 2005, p. 23)

Como veremos, a dicotomia universalidade-contingência foi posteriormente desafiada pela liderança baseada nos valores. A lógica vincadamente instrumental da liderança contingencial, que muitas vezes colidia com o respeito e com a dignidade das pessoas, foi progressivamente substituída por uma lógica de autenticidade, confiança, ética e integridade, propiciada pelo aparecimento da Psicologia Positiva.

4.2.1. A LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL DE BASS

Das diversas teorias relacionadas com o tema da Liderança, surgidas ao longo do século XX, a da Liderança Transformacional assume grande destaque.

Como iremos aprofundar, as últimas teorias sobre liderança, partem da noção de líder transformacional para promover um estilo de liderança “autenticamente transformacional” (Cunha & Rego, 2005, p. 35).

Embora a liderança transformacional tenha sido apresentada por Burns e por Bass como um padrão de liderança conducente a elevados desempenhos, “apenas recentemente foi enfatizada a necessidade de estar impregnada de preocupações de natureza ética, sob pena de os efeitos serem perversos, tanto para os colaboradores como para a organização”. (Cunha & Rego, 2005, p. 35)

Foi James MacGregor Burns, que em 1978³⁷, aprofundou a capacidade de transformação inerente à liderança, à luz do conceito de Líder Carismático de Weber referido no capítulo anterior.

Some define leadership as leaders making followers do what followers would not otherwise do, or as leaders making followers do what the leaders want them to do; I define leadership as leaders inducing followers to act for certain goals that represent the values and the motivations – the wants and the needs, the aspirations and expectations – of both leaders and followers. And the genius of leadership lies in the manner in which leaders see and act on their own and their followers’ values and motivations. (Burns, 1978, p. 133)³⁸

Burns foi o primeiro a focar-se na capacidade transformacional da liderança, qualificando-a de transcendente. “Transcending leadership is a dynamic leadership in the sense that the leaders throw themselves into a relationship with followers who will feel “elevated” by it and often become more active leaders themselves (...)” (Burns, 1978, p. 134).

The transformational leader asks followers to transcend their own self interests for the good of the group, organization, or society; to consider their longer-term needs to develop themselves, rather than their needs of the moment; and to become more aware of what is really important. Hence, followers are converted into leaders. (Bass, 1990, p. 53)³⁹.

Segundo Burns a relação líder-liderado é essencialmente de dois tipos.

³⁷ BURNS, J. M. (1978) - Leadership. New York : Harper & Row.

³⁸ BURNS, J. M. (1978) - Leadership. New York : Harper & Row.

³⁹ BASS, Bernard M. (1990) - From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. Organizational Dynamics. Vol. 19, n.º 1 (Winter 1990) : 31.

The essence of the leader-follower relation is the interaction of persons with different levels or motivations and of power potential, including skill, in pursuit of a common or at least joint purpose. That interaction, however, takes two fundamentally different forms. (Burns, 1978, p.133).

E aprofunda:

The first I will call transactional leadership... Such leadership occurs when one person takes the initiative in making contact with others for the purpose of an exchange of valued things. The exchange could be economic or political or psychological in nature (...) but beyond this the relation does not go. (...) A leadership took place, but it was not one that binds leader and follower together in a mutual and continuing pursuit of a higher purpose. Contrast with transforming leadership. (Burns, 1978, p. 133)

Enquanto que este tipo de liderança é transaccional, o segundo tipo de relacionamento definido por Burns é transformacional:

Such leadership occurs when one or more persons engage with others in such a way that leaders and followers raise one another to higher levels of motivation and morality... Their purposes which might have started out as separate, as in the case of transactional leadership, become fused. Power bases are linked not as counterweights but as mutual support for common purpose. (...) transforming leadership ultimately becomes moral in that it raises the level of human conduct and ethical aspiration of both leader and let, and thus it has a transforming effect on both.(...) Transformational leadership is an expansion of transactional leadership. (Burns, 1978, pp. 133 - 134.)

Sete anos mais tarde, em 1985, na obra “Leadership and Performance Beyond Expectation”, Bass aprofundou a teoria de Burns (1978) apresentando os mecanismos inerentes ao funcionamento das teorias deste autor. Bass introduz ainda o termo “transformacional” em vez de “transformador”.

A teoria de Bass é integrativa da liderança organizacional, não partilhando com Burns a ideia de que as duas lideranças – transaccional e transformacional – são extremos opostos. Para Bass, os melhores líderes integram ambos os estilos de liderança.

Segundo Bass (1985)⁴⁰, os líderes transformacionais são agentes de mudança. Incitam à transformação. Moldam as atitudes, as crenças e os motivos dos seus seguidores. Tornam-nos conscientes das suas necessidades. Por outro lado, os líderes transaccionais tornam claros o sentido e os requisitos práticos de cada tarefa, fornecendo recompensas contingentes, ora positivas ora negativas, em concordância

⁴⁰ BASS, Bernard M. (1985) - Leadership and performance beyond expectation. New York : Free Press.

com o sucesso ou insucesso do desempenho.

Segundo Bass (Bass, 1990, p. 22)⁴¹, as características de um líder transformacional são:

- Charisma: Provides vision and sense of mission, instills pride, gains respect and trust.
- Inspiration: Communicates high expectations, uses symbols to focus efforts, expresses important purposes
- Intellectual Stimulation: Promotes intelligence, rationality, and careful problem solving.
- Individualized Consideration: Gives personal attention, treats each employee individually, coaches, advises.

Para Bass (1990, pp.19-31), a liderança transformacional resulta de um conjunto de três factores: da motivação dos seguidores que os leva a atingir resultados excepcionais; da consciência do valor dos resultados obtidos e dos meios usados na sua obtenção; e do ampliar das necessidades dos indivíduos e da sua auto-confiança. Este autor refere ainda que as aptidões necessárias a um líder transformacional são: conseguir formular uma visão; ser capaz de comunicar e de realizar esta visão; ser capaz de construir um ambiente de confiança, justo, decisivo, coerente; conseguir ultrapassar os problemas; ter uma auto-estima positiva e esforçar-se por desenvolver as suas capacidades.

Segundo Bass (1990, p. 21):

Superior leadership performance – transformational leadership – occurs when leaders broaden and elevate the interests of their employees, when they generate awareness to look beyond their own self-interest for the good of the group. Transformational leaders achieve these results in one or more ways: They may be charismatic to their followers and thus inspire them; they may meet the emotional needs of each employee; and/or they may intellectually stimulate employees.

Para Bass, há quatro estilos ou categorias de liderança transformacional:

- Influência Idealizada atribuída (Iia)
- Influência Idealizada comportamento (Iic)
- Motivação Inspiracional (MI)

⁴¹ BASS, Bernard M. (1990) - From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. Organizational Dynamics, Vol. 19, n.º 1 (Winter 1990) : 31.

- Estimulação Intelectual (EI)
- Consideração individualizada (CI)

Vejamos como Bass caracteriza cada um destes estilos de liderança transformacional.

A primeira categoria - Influência Idealizada - representa o nível mais elevado de liderança transformacional já que o líder é encarado, com grande admiração, respeito e confiança, como um modelo a seguir.

Transformational leaders behave in ways that result in their being role models for their followers. The leaders are admired, respected, and trusted. Followers identify with the leaders and want to emulate them. Among the things the leader does to earn this credit is considering the needs of others over his or her own personal needs. The leader shares risks with followers and is consistent rather than arbitrary. He or she can be counted on to do the right thing, demonstrating high standards of ethical and moral conduct. He or she avoids using power for personal gain and only when needed. (Burns, 1998, p. 136)

A influência idealizada pode ser de dois tipos: atribuída ou de comportamento.

A Influência Idealizada – atribuída (Ila) – ou atribuições de carisma – refere-se à percepção que os seguidores têm da forma como é utilizado o poder, da confiança e dos ideais transcendentais do líder. É a componente emocional da liderança, onde há um apelo emocional à alteração dos interesses individuais pelos interesses do grupo.

Já a Influência Idealizada – comportamentos (Ilc) – ou comportamentos de carisma – refere-se a comportamentos específicos que reflectem os valores, sentido de missão e orientações éticas e morais do líder. Os riscos são compartilhados com os liderados e a conduta é consistente com os princípios éticos e valores estabelecidos.

A segunda categoria – Motivação Inspiracional – representa a capacidade do líder de dar significado às tarefas a realizar, de forma a incentivar e inspirar os seus seguidores. “Transformational leaders behave in ways that motivate and inspire those around them by providing meaning and challenge to their followers’ work. Team spirit is aroused. Enthusiasm and optimism are displayed. The leader gets followers involved in envisioning attractive future states.” (Burns, 1998, p. 136)⁴². O espírito de equipa, o entusiasmo e o optimismo são característicos neste tipo de liderança. Este líder tende

⁴² BURNS, J.M. (1998) - Transactional and transforming leadership. In HICKMAN, G.R., ed. - Leading organizations. Thousand Oaks, CA : Sage Publications. p. 133-136.

a ser percebido como obstinado, energético e pró-activo, transmitindo confiança e segurança face ao futuro do grupo.

Na terceira categoria - Estimulação intelectual – o líder incentiva os seus seguidores a inovar e a serem criativos no seu trabalho, questionando os princípios adoptados, mostrando maneiras novas de resolver problemas, ensinando a encarar as dificuldades como problemas a resolver, enfatizando as soluções mais racionais para os problemas e oferecendo novas sugestões relativamente à realização de tarefas. Não existe um ambiente de crítica negativa ou de fechamento face às novas ideias. A originalidade é um valor promovido pelo líder que reage com naturalidade a propostas distintas das suas.

Finalmente, na última categoria - Consideração individualizada – os relacionamentos individuais assumem destaque, reflectindo-se na preocupação face às necessidades de realização pessoal e profissional dos agentes envolvidos. O líder actua como mentor, facilitando a cada seguidor o seu crescimento e florescimento; promove um ambiente com oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem; reconhece e actua sobre os desejos e necessidades individuais dos seus seguidores. Esta aceitação da individualidade implica a flexibilidade necessária para adoptar comportamentos específicos adequados às características de cada liderado, dando por exemplo mais autonomia aos que evidenciam mais experiência e conhecimentos na execução das tarefas e proporcionando mais orientação e encorajamento aos que iniciam uma dada operação. Neste caso, a comunicação aberta e clara entre todos os elementos do grupo, assim como a importância dada à autonomia, são aspectos valorizados por este líder.

Podemos concluir que a Liderança Transformacional envolve os seguidores na partilha de uma visão, desafiando-os a participarem na resolução de problemas e promovendo a sua própria liderança através da sua formação. A Liderança Transformacional incorpora não apenas uma troca de recursos e de propósitos daqueles envolvidos na relação líder-seguidor, mas uma elevação de ambos – tem um efeito transformador – que se manifesta na elevação do nível de conduta humana e na aspiração ética do líder e do liderado. Este estilo de liderança conduz à máxima satisfação e compromisso de todos os agentes envolvidos, tendo como resultado um excelente desempenho tanto do grupo quanto da organização.

Nos anos 90, os autores Leithwood, Jantzi e Fernandez (Leithwood and Jantzi, 1990⁴³; Leithwood, Jantzi and Fernandez, 1994⁴⁴) adaptaram o modelo de liderança transformacional de Bass ao contexto educativo. Segundo estes autores, um professor exerce um liderança transformacional quando cumpre os seguintes objectivos: saber construir de uma visão; expressar claramente os objectivos comuns; implementar o crescimento intelectual; dar apoio individual; promover as boas práticas e os bons valores organizacionais; demonstrar altas expectativas; e, finalmente, consolidar uma cultura escolar produtiva.

4.2.2. A LIDERANÇA TRANSACCIONAL DE BASS

Relativamente à liderança transaccional, Bass⁴⁵ defende que:

- “transformational leadership does not substitute for transactional leadership.” (Bass, 1998, p. 21);
- “transactions are at the base of transformations.” (Bass, 1998, p. 37);
- e que, “consistent honoring of transactional agreements builds trust, dependability, and perceptions of consistency with leaders by followers, which are each a basis for transformational leadership” (Bass, 1998, p. 11).

Para Bass, as duas lideranças não são antagónicas mas sim complementares.

A liderança transaccional “emphasizes the transaction or exchange that takes place among leaders, colleagues, and followers. The exchange is based on the leader discussing with others what is required and specifying the conditions and rewards these others will receive if they fulfill those requirements.” (Avolio & Bass, 1998, p.

⁴³ LEITHWOOD, K., & JANTZI, D. (1990) - Transformational leadership: How principals can help reform cultures. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies.

⁴⁴ LEITHWOOD, K.; JANTZI, D.; FERNANDEZ, A. (1994) - Transformational leadership and teachers' commitment to change. In MURPHY, J., ed.; Louis, K.S., ed. - Reshaping the principalship. Thousand Oaks, CA : Corwin. p. 77-98.

⁴⁵ BASS, Bernard M. (1998) - Transformational leadership : industry, military, and educational impact. Mahwah, NJ : Erlbaum.

136)⁴⁶. Esta liderança baseia-se no reconhecimento dos desempenhos alcançados. Envolve o esclarecimento do papel e dos requisitos das tarefas dos liderados, bem como a atribuição de recompensas e de castigos pelo seu desempenho. As necessidades e desejos dos liderados são satisfeitas e reconhecidas apenas se estes aplicarem o esforço necessário ao desempenho da tarefa em causa. O líder transaccional conduz e motiva os seus liderados através de transações. A Liderança Transaccional enfatiza a transacção que ocorre entre os líderes e os seguidores. Essa troca é baseada no líder, que expressa as suas exigências e que especifica as recompensas que oferecerá se as metas forem cumpridas. As necessidades do líder e dos liderados são a moeda de troca, troca esta que pode ser económica, política ou psicológica.

Segundo Bass, este tipo de liderança inclui: o Reforço Contingente (RC ou “Contingent Reward”); a Intervenção em Crise Activa (Gea ou “Management-by-exception-active”); a Intervenção em Crise Passiva (Gep ou “Management-by-exception passive”) e a liderança “Laissez-faire”. Passo a aprofundar.

Contingent reward is the degree to which the leader sets up constructive transactions or exchanges with followers: The leader clarifies expectations and establishes the rewards for meeting these expectations. In general, management by exception is the degree to which the leader takes corrective action on the basis of results of leader-follower transactions. (...) the difference between management by exception – active and management by exception – passive lies in the timing of the leaders monitor follower behavior, anticipate problems, and take corrective actions before the behavior creates serious difficulties. Passive leaders wait until de behavior has created problems before taking action. (Judge & Piccolo, 2004, pp. 756-757)⁴⁷

Já relativamente à liderança Laissez-faire, os mesmos autores avançam que, “Laissez-faire leadership is the avoidance or absence of leadership. Leaders who score high on laissez-faire leadership avoid making decisions, hesitate in taking action, and are absent when needed.” (Judge & Piccolo, 2004, p. 756)

⁴⁶ AVOLIO Bruce J.; BASS, Bernard M. (1998) – Improving organizational effectiveness through transformational leadership, in leading organizations : perspectives for a new era. London : Sage Publications.

⁴⁷ JUDGE, Timothy A. & PICCOLO Ronald F. (2004) – Transformational and transactional leadership : a meta-analytic test of their relative validity. Journal of Applied Psychology. Florida. 89:5 (2004). p. 755-768.

4.2.3. A TEORIA “BANDA LARGA” DE LIDERANÇA DE BASS E DE AVOLIO

“Transactional and transformational leadership are introduced within the framework of a full-range model of leadership that includes the highly inactive and ineffective laissez-faire (LF) leadership to the highly active and effective inspirational and, ideally, influential leadership.” (Avolio & Bass, 1998, p. 135).

Bernard Bass e Bruce Avolio apresentaram a teoria “Full Range” de Liderança (FRLT), também chamada de Teoria “Banda Larga” de Liderança (TBLL). Esta teoria defende que a liderança varia ao longo de um continuum. Num extremo deste *range* está a não liderança, intitulada de *laissez-faire* e no extremo oposto deste *range* está a Liderança Transformacional. Entre os dois extremos está a Liderança Transaccional.

A Teoria “Banda Larga” de Liderança (TBLL) de Bass & Avolio (2004)⁴⁸ reúne os sete factores originais de Bass e os refinamentos introduzidos pelos autores ao longo das suas diversas investigações.

A TBLL de Liderança compreende nove factores, segundo três grandes classes de comportamentos, os transformacionais, os transaccionais e os *laissez-faire*. Assim, abrange um espectro alargado de comportamentos, oscilando entre um comportamento de liderança forte e um comportamento de liderança fraco, i.e., o Comportamento Transformacional de Influência Idealizada Atribuída (II) é considerado o grau máximo de liderança, enquanto que o *laissez-faire* é a ausência de liderança. Os nove factores das três grandes classes de comportamento foram desenvolvidos neste estudo ao longo dos capítulos anteriores e são os seguintes:

- 1) Comportamento Transformacional de Influência Idealizada Atribuída (II)
- 2) Comportamento Transformacional de Influência Idealizada Comportamentos (II)
- 3) Comportamento Transformacional de Motivação Inoperacional (MI)
- 4) Comportamento Transformacional de Estimulação Intelectual (EI)
- 5) Comportamento Transformacional de Consideração Individualizada (CI)

⁴⁸ BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. (2004) - Multifactor Leadership Questionnaire: Manual and Sampler Set. 3rd ed. Palo Alto, CA : Mind Garden.

- 6) Comportamento Transaccional de Recompensa Contingente (RC)
- 7) Comportamento Transaccional de Gestão pela Excepção Activa (G_{ea})
- 8) Comportamento Transaccional de Gestão pela Excepção Passiva (G_{ep})
- 9) *Laissez-faire*

O modelo da TBLL pressupõe que qualquer líder manifeste em parte cada um dos nove estilos de liderança.

4.2.3.1. PERFIS DE LIDERANÇA: DO ÓPTIMO AO DEFICITÁRIO

Segundo a teoria “Full Range” de Liderança, um perfil de liderança é considerado “óptimo” quando é caracterizado por baixas frequências de “laissez-faire”, seguindo-se da utilização de estilos transaccionais (aumentando da intervenção em crise para o reforço contingente) e, finalmente, uma demonstração das áreas transformacionais, que constituem o grosso das acções. Inversamente. Um perfil de liderança é considerado “deficitário” quando é marcado por grandes frequências de “laissez-faire”, demonstrando poucos ou nenhuns comportamentos nas dimensões transformacionais.

A título de exemplo, um bom perfil de liderança poderia ser pautado por uma baixa frequência de comportamentos LF, seguido por frequências sucessivamente mais elevadas de comportamentos transaccionais (G_{Ep}, G_{Ea}, RC) e uma elevada frequência de comportamentos transformacionais (I_{la}, I_{lc}, MI, EI, CI). Já um desempenho fraco de liderança poderia caracterizar-se por uma frequência elevada de comportamentos de passividade e ineficácia (LF) e uma menor frequência de comportamentos transformacionais. O líder mais eficaz é aquele onde predomina a liderança transformacional, seguido dos comportamentos de reforço contingente, da intervenção em crise (activa e depois a passiva) e, em último lugar, o “laissez-faire”.

4.2.4. A TEORIA CONTINGENCIAL DE FIEDLER

As teorias contingenciais da liderança encaram a liderança não como uma panóplia de comportamentos, nem como uma escala de comportamentos, mas antes como um reflexo das variáveis situacionais. Uma nova variável entrou na explicação da liderança eficaz: a situação.

As teorias contingenciais analisam a relação entre as variáveis situacionais e os diversos estilos de liderança. Partem do pressuposto de que nem as características dos líderes, nem o seu comportamento, nem os seus estilos de liderança asseguram um perfil de liderança óptimo. A eficácia de um líder depende das características da situação – e – as características conducentes à eficácia numa situação podem ser inadequadas noutras situações.

Note-se que, pela primeira vez, a busca do segredo da liderança eficaz considerava factores exteriores ao líder. O líder passa a ser uma espécie de “especialista situacional”. A tese de que havia traços conducentes à eficácia em qualquer situação foi substituída pela ideia de que cada situação requer diferentes traços de personalidade, pelo que um perfil eficaz numa determinada situação pode não sê-lo noutras.

Como refere Fiedler⁴⁹ em 1964, o modelo contingencial que afecta a qualidade da liderança. A premissa básica da teoria contingencial deste investigador é a de que o desempenho dos liderados é contingencial, na medida em que depende da interacção dos estilos de liderança com as situações favoráveis para o líder.

Segundo Fiedler:

(...) three, critical, situational components which are likely to affect the leader's influence are postulated: (a) his personal relations with members of his group, (b) the power and authority which his position provides (the legitimate power), and (c) the degree of structure in the task which the group has been assigned to perform. It is recognised that a variety of other factors may affect the leader's ability to exert his influence. Among these are the relative abilities of the leader and his members, the members' motivation, and the extent to which the group is operating under conditions of external stress. To a large degree, these situational aspects are intercorrelated. (Fiedler, 1964, pp. 158-159)

Para Fiedler (1964), as três variáveis situacionais mais importantes são:

- 1) “Affective leader-group relations”
- 2) “Task structure”
- 3) “Position power”

⁴⁹ FIEDLER, Fred E. (1964) – Contingency model of leadership effectiveness. Advances in experimental social psychology. New York. 1 (1964) 149-190.

Fiedler aprofunda a enorme importância do conceito de “Affective leader-group relations”:

(...) the personal relationship between the leader and key members of his group is probably the most important, single determinant of group processes which affect team performance. The liked and respected leader does not need formal power, and he can obtain compliance from his group under circumstances which, in case of a disliked or distrusted leader, would result in open revolt. (Fiedler, 1964, p. 159)

A segunda mais importante dimensão mencionada, denominada de “Task structure”, “describes the nature of the task in terms of its clarity or ambiguity. (...) The leader’s job will be considerably easier if the job is highly structured than if it is vague and unspecific.” (Fiedler, 1964, p.160) Relativamente a esta dimensão, Fiedler menciona quatro categorias: a clareza dos objectivos, que depende do grau de clareza com que os requisitos da tarefa foram enunciados; a verificabilidade das decisões, que depende do grau de correcção das decisões que pode ser demonstrado de várias formas (pela autoridade, por processos lógicos ou por “feedback”); e a especificidade da solução, ou seja, o “goal path multiplicity”, o grau em que determinada tarefa pode ser resolvida por diferentes processos.

A terceira grande dimensão definida por Fiedler – “Position power” - “(...) is defined by the power inherent in the leadership position. This includes the rewards and sanctions which are officially or traditionally at the leader’s disposal, his authority over his men, and the degree to which this authority is supported by the organization within which the group operates.” (Fiedler, 1964, p. 161)

Fiedler menciona ainda dois estilos de liderança que traduzem simplesmente diferentes prioridades, não sendo uma preferida à outra: um estilo focado nas tarefas ou objectivos e um outro focado nos relacionamentos. “(...) task behaviors, which were defined as the extent to which the leader spells out the responsibilities of an individual or group. Task behaviors include telling people what to do, how to do it, when to do it, and who is to do it. Similarly, consideration changed to relationship behaviors, or how much the leader engages in two-way communication. Relationship behaviors include listening, encouraging, facilitating, clarifying, and giving socio-emotional support.” (Avolio & Bass, 1998, p. 142)⁵⁰. Os líderes motivados para as tarefas preocupam-se

⁵⁰ AVOLIO Bruce J.; BASS, Bernard M. (1998) – Improving organizational effectiveness through transformational leadership. In AVOLIO Bruce J.; BASS, Bernard M. - Leading organizations : perspectives for a new era. London : Sage Publications.

em primeiro lugar em alcançar os objectivos estabelecidos. Já os líderes motivados pelos relacionamentos preocupam-se em desenvolver relações interpessoais com os seus liderados.

De acordo com Fiedler, o estilo de liderança depende da personalidade do líder, que é fixa, e neste sentido, o estilo certo deve ser adequado à situação certa. A teoria de Fiedler consiste basicamente em relacionar as características do líder, determinadas a partir da forma como ele classifica o colaborador menos preferido com a eficácia do grupo, determinada a partir dum critério objectivo.

4.2.5. A LIDERANÇA CAMALEÓNICA SEGUNDO DRUCKER

Para Drucker, a liderança não se assume como um conjunto de estilos, nem como uma escala de comportamentos, nem mesmo como um modelo que articula estilos de liderança e variáveis situacionais, para este autor, a liderança é um processo elaborado - de escolhas subjectivas - que visam cumprir um conjunto de objectivos para atingir determinados resultados.

Para este autor não existem personalidades de liderança nem estilos de liderança: cada situação requer diferentes comportamentos de liderança. É assim uma liderança baseada nos comportamentos do líder e não na sua personalidade.

“Um novo passo foi dado com a evolução para modelos situacionais dos comportamentos. A questão essencial passou a ser: como agir em função das características da situação? Nesta perspectiva, o líder eficaz deixou de ser aquele que expressa sempre forte orientação para as tarefas e para as pessoas e passou a ser o que adapta o seu comportamento às características da situação. O líder eficaz denota, pois, uma capacidade para actuar como camaleão, que ajusta os seus comportamentos às exigências da situação.” (Cunha & Rego, 2005, p.29)

Na obra "Administrando em tempos de grandes mudanças", Drucker (1999)⁵¹ esclarece que, a fluidez inerente à actualidade, exige de um líder competências de carácter mais subjectivo, em vez de modelos de resposta. Drucker fala da mudança como a característica mais marcante dos "ambientes actuais". Nesse sentido, o líder contemporâneo é flexível, não resiste à mudança, acolhe-a, dialoga com ela, usa-a em seu proveito e faz escolhas sempre de carácter subjectivo. A auto-consciência, a

⁵¹ DRUCKER, Peter F. (1999) - Administrando em tempos de grandes mudanças. São Paulo : Pioneira.

empatia, a disposição para correr riscos e a capacidade de lidar com a pressão, são características também importantes para o sucesso do líder contemporâneo.

A liderança, segundo Drucker, deve responder em cada momento com um comportamento subjectivo e exclusivo, construído à medida de cada líder e de cada situação. Não se trata, portanto, de conciliar estilos de liderança pré-definidos a situações também previamente estudadas, trata-se sim de definir e de implementar, a cada momento, a liderança mais adequada.

Segundo Peter F. Drucker (1996)⁵², a liderança pode ser aprendida, dado que, o que define um líder são quatro condições básicas: ter seguidores; atingir os objectivos definidos com resultados positivos; ser um exemplo para os seus seguidores; e, ter sentido de responsabilidade.

4.3. O COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL POSITIVO

4.3.1. A CRISE DA LIDERANÇA E A PSICOLOGIA POSITIVA

Como refere Kanungo e Mendonça (1996, p. 6):

“Quando as pessoas em posições de liderança comprometem os seus valores morais, provocam mais do que danos físicos. A indiferença aos valores morais também contribui para criar uma atmosfera de cinismo moral que, tal como um cancro, corrói a saúde moral da sociedade.”

Tradicionalmente, a atenção da liderança estava focada nas questões relacionadas com o capital económico, ou seja, com os activos financeiros e bens tangíveis ao dispor das organizações. No entanto, acumular este tipo de recursos, outrora vitais, provou, a determinada altura, ser insuficiente para alcançar fontes sustentáveis de vantagem competitiva. Era necessário encontrar um novo foco para a liderança que não fosse o capital económico.

A crise da liderança radicou num conjunto de factores, nomeadamente: no desafio do contexto económico, progressivamente mais complexo e global, exigindo líderes cada vez mais flexíveis, agressivos e inovadores que permitam às empresas ganhar vantagem competitiva e nos inúmeros escândalos relacionados com usos menos

⁵² DRUCKER, Peter F. (1996) - The Executive in Action. New York, NY : Harper Collins.

éticos da liderança quer no mundo empresarial quer no mundo corporativo.

Paralelamente à crise da liderança, um grupo de psicólogos, liderados por Martin Seligman, redirecionou o foco da Psicologia, partindo do trabalho de autores como Maslow e Carl Rogers. Este novo ramo da Psicologia – Psicologia Positiva - pode ser definido como o estudo científico de emoções positivas, forças e virtudes humanas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000)⁵³.

A crise da Liderança evidenciou a necessidade de realinhar o comportamento organizacional com os interesses individuais e com os interesses da sociedade em geral. Esta necessidade aproximou a Liderança dos princípios da Psicologia Positiva (PP). As pontes estabelecidas entre a PP e a liderança contribuíram para um desenvolvimento mais sustentado em ambos os campos.

Maslow, considerado o “pai” da psicologia humanista e o autor da expressão Psicologia Positiva (que utilizou explicitamente deste os anos 50 do século XX), compreendeu que o principal foco de atenção da investigação e da prática da Psicologia se centrava nos aspectos negativos e nas patologias dos indivíduos, negligenciando uma abordagem positiva do funcionamento e comportamento humanos: “It is as if [applied] psychology had voluntarily restricted itself to only half its rightful jurisdiction, and that the darker, meaner half.” (Maslow, 1954, p. 354)⁵⁴.

Carl Rogers, por seu lado, a partir de uma abordagem psicoterapêutica, escreveu sobre o modo como as pessoas se podem desenvolver de forma plena, funcionando “integralmente” (Rogers, 1961).

O desafio lançado por Seligman a um conjunto de psicólogos, foi o de redirecionar o foco da investigação na área da Psicologia para o estudo e compreensão dos factores e forças que permitem aos indivíduos, grupos, organizações e comunidades prosperar: ‘it is about identifying and nurturing their strongest qualities, what they own and are

⁵³ SELIGMAN, Martin E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (2000) - Positive Psychology : an introduction. American Psychologist. 55:1 (2002) 5 - 14.

⁵⁴ MASLOW, Abraham (1954) - Motivation and personality. USA, NY : Harper & Row.

best at, and helping them find niches in which they can best live out these strengths' (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, p. 6)⁵⁵.

No ano 2000, a revista científica *American Psychologist*⁵⁶ dedicou a sua edição especial a um novo ramo de estudos da Psicologia - a Psicologia Positiva - o estudo da emoção positiva, do caráter positivo, e de instituições positivas, reconhecendo a importância do desenvolvimento de pesquisas sobre esse tema.

A Psicologia Positiva (PP) emerge assim no novo milênio, como uma área de estudo científico que vai para além de uma abordagem centrada nos problemas e nas patologias. O seu foco é a qualidade de vida humana, a nível individual e grupal.

Para Seligman (2004, p. 13)⁵⁷, a PP acenta em três pilares: o estudo da emoção positiva; o estudo dos traços positivos, "principalmente as forças e as virtudes, mas também as habilidades, como a inteligência ou a capacidade atlética"; e "o estudo das instituições positivas, como a democracia, a família e a liberdade, que dão suporte às virtudes que, por sua vez, suportam as emoções positivas".

A psicologia positiva dedica-se portanto à construção de qualidades positivas, em vez de dirigir o seu esforço para o processo de recuperação de danos. Sublinha aspectos como o optimismo, a resiliência, a felicidade, o bem-estar, a criatividade, o humor, o sentido de prazer e alegria, a dádiva aos outros. (Cunha & Rego, 2006, p. 69)

Para além dos dois percursos já mencionados e de Martin Seligman, a Psicologia Positiva foi desenvolvida por psicólogos como Mihaly Csikszentmihalyi, Ed Diener, C. R. Snyder ou Peter Salovey. No campo das organizações foi desenvolvida por autores como Fred Luthans, Kim Cameron e Jane Dutton.

A análise da literatura da PP constitui uma mais-valia para a Liderança, ao introduzir uma preocupação com o impacto do comportamento positivo e transformacional na sociedade; ao sublinhar a importância de uma abordagem mais integrada, que facilita o desenvolvimento de modelos holísticos que reforçam o comportamento positivo; e, finalmente, ao trazer uma visão desenvolvimentista da liderança.

⁵⁵ SELIGMAN, Martin E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (2000) - Positive Psychology : an introduction. *American Psychologist*. 55:1 (2002) 5-14.

⁵⁶ Revista académica da American Psychological Association

⁵⁷ SELIGMAN, Martin E. P. (2004) - Felicidade autêntica : usando a nova psicologia positiva para a realização permanente. Rio de Janeiro : Objetiva

Por outro lado, a Liderança era já um universo de referência da PP, nomeadamente relativamente ao desenvolvimento dos recursos humanos e na gestão do desempenho das organizações.

Embora as organizações e as instituições surjam como horizonte de estudos da PP, só mais recentemente é que têm aparecido manifestações de interesse na sua aplicação na vida das organizações e estudos com enquadramentos comunitários, culturais e sociais.

A criação de valor e de sentido é essencial para a experiência de bom trabalho, e para o desenvolvimento de organizações que sejam fontes positivas de conexões e de coordenações (Cameron, Dutton, Quin & Wrzesniewski, 2003). Da mesma forma que num sistema, organização ou sociedade se pode gerar o desenvolvimento de uma espiral de enfraquecimento progressivo, também pode, em alternativa, pela natureza transformacional e auto-reforçadora das emoções e das relações positivas, gerar espirais de virtuosidade que alarguem os reportórios de comportamentos positivos (Cameron, Dutton, Quin & Wrzesniewski, 2003). A atenção científica dada ao positivo e a integração coerente de conceitos e de dados empíricos estão na base da relevância destes novos modelos organizacionais positivos (Cameron, Dutton, Quin & Wrzesniewski, 2003), que assentam na opção de identificar e de potenciar o positivo nos sistemas e no capital humano (Luthans, 2002; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), em detrimento de investigar as insuficiências e as disfuncionalidades.

4.3.2. A ORIGEM DO COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL POSITIVO

O reconhecimento por parte de investigadores, de estudiosos do comportamento e de teóricos organizacionais, do potencial inexplorado de uma abordagem positiva, baseada na ciência, ao contexto organizacional (aplicação da PP ao contexto organizacional) resultou em dois movimentos paralelos e complementares, que enaltecem a positividade no contexto das organizações:

1) o Positive Organizational Scholarship (POS), definido como:

(...) the study of that which is positive, flourishing, and life-giving in organizations. Positive refers to the elevating processes and outcomes in organizations. Organizational refers to the interpersonal and structural dynamics activated in and through organizations, specifically taking into account the context in which positive phenomena occur. Scholarship refers to the scientific, theoretically derived, and rigorous investigation of that which is positive in organizational settings. (Cameron &

Caza, 2004, p. 731)⁵⁸.

2) o Positive Organizational Behaviour (POB) ou COP, definido como “the study and application of positively oriented human resource strengths and psychological capacities that can be measured, developed, and effectively managed for performance improvement in today’s workplace” (Luthans, 2002a, p. 59)⁵⁹.

A principal distinção entre estes dois movimentos está no facto do POS se concentrar a nível macro, ou seja, ao nível organizacional, enquanto que o COP se concentra mais a um nível micro, i.e., ao nível individual. Para além disto, enquanto que o POS lida com componentes que podem ou não ter um impacto na performance organizacional, já o COP tem por objectivo este mesmo critério.

O COP reúne diversos conceitos do comportamento organizacional, existentes no domínio das atitudes, da personalidade, da motivação e da liderança. Procura incorporar, além de uma tónica de investigação, uma componente mais interventiva, direccionando o foco para o desenvolvimento dos recursos humanos e para a gestão do desempenho nas organizações. Ao acentuar esta vertente, o COP afasta-se de outros movimentos da psicologia positiva [e.g. estudos organizacionais positivos (*positive organizational scholarship*)] que, por apresentarem um nível de estudo mais macro, revelam uma maior dificuldade em evidenciar mudanças no desempenho (Luthans, Youssef & Avolio, 2007)⁶⁰. Neste sentido, o COP pretende-se afirmar enquanto área de estudo e de melhoria das capacidades psicológicas, as quais, quando alvo de medida e de desenvolvimento, apresentam um impacto significativo no desempenho (Luthans & Youssef, 2004)⁶¹.

O COP restringe a sua aplicação ao contexto do trabalho. Para que uma capacidade psicológica possa ser incluída na concepção do COP é necessário que se verifiquem

⁵⁸ CAMERON, K.; CAZA, A. (2004) – Introduction : contributions to the discipline of positive organizational scholarship. American behavioral scientist. 47 (2004) 731–739.

⁵⁹ LUTHANS, Fred (2002a) - The need for and meaning of positive organizational behavior. Journal of Organizational Behavior. 23 (2002) 695 –706.

⁶⁰ LUTHANS, Fred; YOUSSEF, Carolyn M.; AVOLIO, Bruce J. (2007) - Psychological capital: Developing the human competitive edge. Oxford, UK : Oxford University Press.

⁶¹ LUTHANS, Fred; YOUSSEF, Carolyn (2004) - Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. Organizational Dynamics. 33:2 (2004) 143-160.

os seguintes critérios: “(1) grounded in theory and research; (2) valid measurement; (3) relatively unique to the field of organizational behavior; (4) state-like (i.e., open to development as opposed to trait-like and thus relatively fixed); and (5) have a positive impact on sustainable performance.” (Luthans et al, 2006, p. 388)⁶².

Passo a aprofundar:

1) a capacidade psicológica deverá ter um foco positivo, uma natureza positiva (de acordo com as definições existentes na literatura da Psicologia Positiva), procura-se com este critério reconhecer e enfatizar o poder que a positividade pode ter no contexto organizacional.

2) a capacidade psicológica deve ser baseada na teoria e na investigação, i.e., o POB compromete-se com uma abordagem científica para inclusão e acumulação de um corpo de conhecimento sustentável e com impacto para a liderança, para o desenvolvimento dos recursos humanos e para o desempenho. A inclusão deste critério permite assegurar que se está a trabalhar numa teoria que contribui ao longo do tempo para o crescimento sustentável e melhoria do desempenho das organizações.

3) a capacidade psicológica tem que ser mensurável, dado que a questão da medição sempre foi o ponto central da investigação e aplicação científica de qualquer teoria, ou seja, é necessário que existam instrumentos válidos e fiáveis de medição da capacidade psicológica em questão.

4) deve ser susceptível de desenvolvimento, o movimento da PP está repleto de traços de carácter e de virtudes que têm impacto demonstrado na performance organizacional, no entanto, estes traços de personalidade tendem a exibir uma estabilidade considerável ao longo do tempo, o que torna difícil o seu desenvolvimento. O que se propõe com este critério é a inclusão de estados (não traços) de personalidade maleáveis, susceptíveis de desenvolvimento e melhoria. Este critério é apontado como factor diferenciador desta abordagem face a um conjunto de concepções positivas existentes no domínio do comportamento organizacional.

⁶² LUTHANS, Fred [et al.] (2006) –The Psychological Capital development: Incubator toward a micro-intervention. Journal of Organizational Behavior, Nebraska. 27 (2006). p. 387-393.

5) finalmente, a capacidade psicológica deverá ter um impacto claro e significativo na performance, ou seja, no desempenho dos indivíduos no contexto organizacional. Tendo em conta que nesta teoria apenas devem ser incluídas capacidades psicológicas susceptíveis de melhoria e de desenvolvimento, tais capacidades podem ser geridas de forma a ter impacto positivo no desempenho dos indivíduos em contexto organizacional. Também este critério é apontado como factor distintivo desta abordagem relativamente a outras teorias existentes sobre a positividade aplicada ao comportamento organizacional.

Tendo presentes estes critérios, denominados "Os critérios do COP", os autores do POB testaram empiricamente um conjunto de capacidades psicológicas no contexto organizacional. As quatro capacidades psicológicas que, segundo Luthans, Youssef e Avolio (2007), melhor cumpriam os critérios POB, são: a) Autoconfiança ou Auto-eficácia; b) Esperança; c) Optimismo e d) Resiliência.

Ao identificarem estas quatro capacidades psicológicas como as que melhor se coadunam com os critérios POB, os autores deste movimento consideraram que estas capacidades constituem uma construção de ordem superior que designaram de Capital Psicológico Positivo (PsyCap).

4.3.3. PSYCAP OU CAPITAL PSICOLÓGICO POSITIVO

Let it simply be said that PsyCap, like now widely recognized human and social capital, is a take off from economic capital, where resources are invested and leverage d for a future return. However, PsyCap goes beyond human ("what you know") and social ("who you know") capital, and is more directly concerned with "who you are" and more importantly "who you are becoming" (i.e., developing one's actual self to become the possible self). (Luthans et Al, 2006, p.388)⁶³

O capital Psicológico Positivo ou PsyCap pode ser definido como:

An individual's positive psychological state of development that is characterized by: (1) having confidence (self-efficacy) to take on and put in the necessary effort to succeed at challenging tasks; (2) making a positive attribution (optimism) about succeeding now and in the future; (3) persevering toward goals, and when necessary, redirecting paths to goals (hope) in order to succeed; and (4) when beset by problems and adversity, sustaining and bouncing back and even beyond (resiliency) to attain success. (Luthans

⁶³ LUTHANS, Fred [et al.] (2006) –The Psychological Capital development: Incubator toward a micro-intervention. Journal of Organizational Behavior, Nebraska. 27 (2006). p. 387-393.

et Al, 2006, p.388)

Como vimos, o PsyCap constitui um constructo de ordem superior que inclui 4 capacidades psicológicas centrais: a autoconfiança ou auto-eficácia; a esperança; o optimismo; e a resiliência.

A mais-valia de combinar estas capacidades num único constructo reside no facto de estas capacidades partilharem um recurso psicológico que permite aos indivíduos que possuem elevados níveis destas capacidades, ter desempenhos superiores e mais consistentes do que seria possível em indivíduos com elevados níveis de apenas uma destas capacidades.

Confidence/efficacy, optimism, hope, and resiliency have been determined to best meet the PsyCap operational definition and inclusion criteria. In our initial research, these factors have been shown, when combined, to have a synergistic effect. Specially, we have found that PsyCap is a core construct that predicts performance and satisfaction, better than any of the individual strengths that make it up. (Luthans et Al, 2006, p.388)

É com base neste pressuposto que o PsyCap é apresentado como um constructo que as organizações devem procurar desenvolver e no qual devem investir como forma de melhorar o desempenho dos seus colaboradores. Estas capacidades psicológicas positivas definem o Capital Psicológico Positivo num dado momento e a sua avaliação assegura um elevado poder preditivo que permite uma gestão mais eficaz do desempenho. O PsyCap está relacionado com “Quem somos” e “Quem nos tornamos em termos de desenvolvimento positivo”.

4.3.3.1. AS DIMENSÕES DO PSYCAP

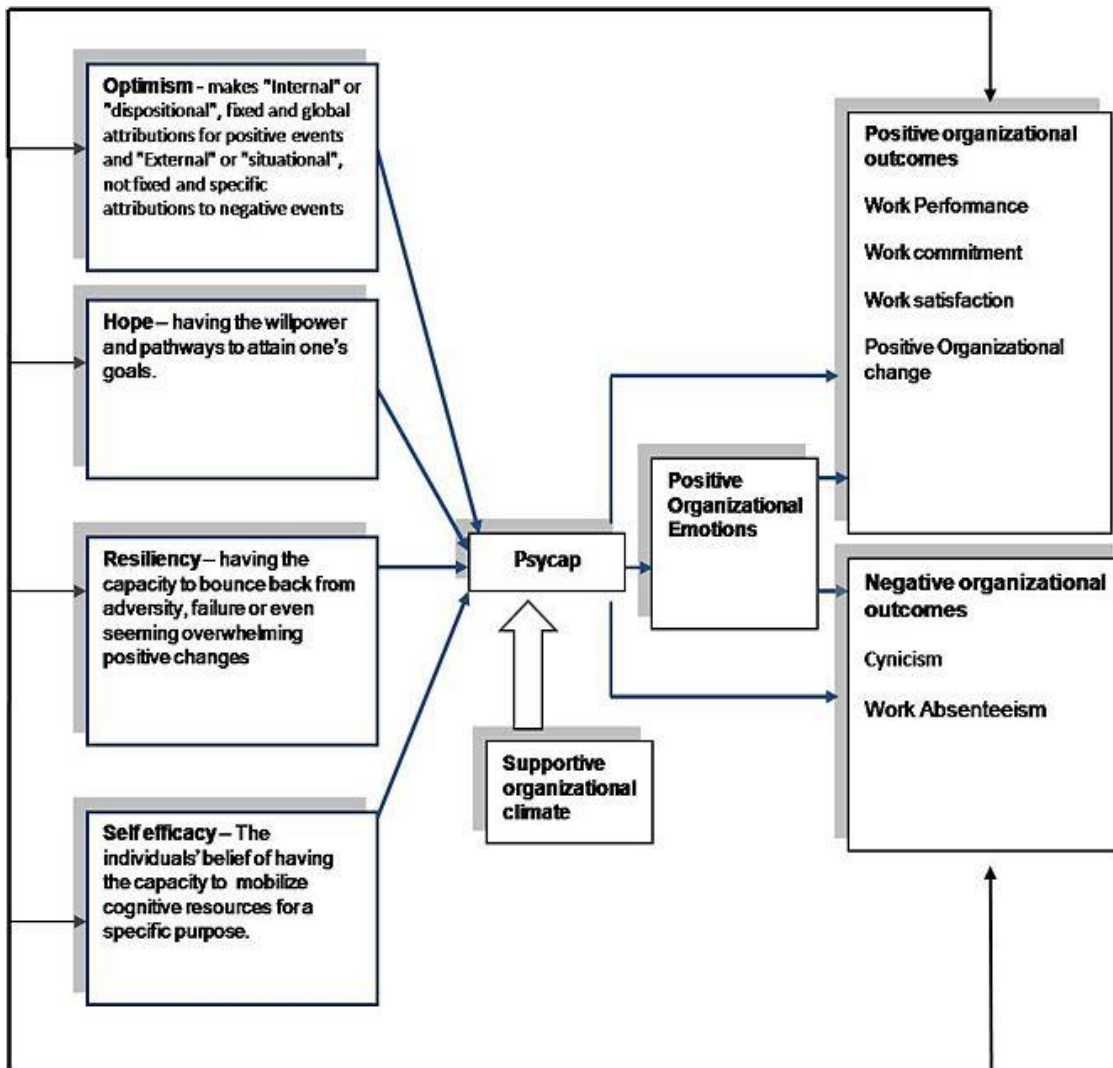


Ilustração 5 - "Summary of the different organizational aspects of PsyCap", Yiargi. (2008)

4.3.3.1.1. AUTO-EFICÁCIA

No âmbito do PsyCap, as definições de autoconfiança e de auto-eficácia acentam essencialmente no trabalho de Bandura.

Estas capacidades, são definidas como "(...) judgments of how well one can execute courses of action to deal with prospective situations" (Bandura, 1982, p. 122); "(...) beliefs in ones capabilities to organize and execute the courses of action required to

produce given attainments” (Bandura, 1997, p. 3)⁶⁴; “an individual’s convictions (or confidence) about his or her abilities to mobilize the motivation, cognitive resources, and courses of action needed to successfully execute a specific task within a given context” (Stajkovic & Luthans, 1998, p. 66)⁶⁵; ou ainda como “(...) perceived capability of carrying out a broader and more proactive set of work tasks that extend beyond prescribed technical requirements” (Parker, 1998, p. 835)⁶⁶.

A autoconfiança e a auto-eficácia não avaliam as competências ou capacidades do indivíduo mas antes o julgamento que este faz do que pode ou não fazer com as competências que possui. Está relacionada com a crença na habilidade de coordenar competências e não com a habilidade de actuar em si. É uma “convicção individual (...) acerca das suas capacidades para mobilizar a motivação, os recursos cognitivos e os cursos de acção necessários para executar com sucesso uma tarefa específica num determinado contexto” (Luthans & Youssef, 2004, p. 153)⁶⁷.

Para Luthans, as competências auto-avaliadas que resultam na autoconfiança e na auto-eficácia, são: “task mastery, modeling, or vicarious learning, social persuasion and positive feedback, and physiological and/or psychological arousal.” (Luthans et al, 2006, p. 388)⁶⁸. Desenvolver estas competências significa aumentar a autoconfiança e a auto-eficácia.

Segundo Luthans, Youssef e Avolio (2007), indivíduos com elevada autoconfiança e auto-eficácia, definem para si próprios objectivos elevados e tarefas difíceis; gostam de novos desafios e normalmente são bem sucedidos quando confrontados com eles; são altamente motivados; investem o esforço necessário para alcançar os seus

⁶⁴ BANDURA, Albert (1997) - Self-efficacy : the exercise of control. New York : Freeman

⁶⁵ STAJKOVIC, Alexander D.; LUTHANS, Fred (1998) - Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. Psychological Bulletin. ISSN 1939 – 1455. 124:2 (Sep. 1998) 240 – 261. US : American Psychological Association

⁶⁶ PARKER, Sharon K. (1998) - Enhancing role breadth Self-efficacy: the roles of job enrichment and other organizational interventions. [Em linha] Journal of applied psychology, Vol. 6 : 835 - 852. Sheffield : American Psychological Association.[Consult. 10 Set. 2012]. Disponível em WWW: <URL:<http://rse.sagepub.com/content/24/1/16.full.pdf+html>>.

⁶⁷ LUTHANS, Fred; YOUSSEF, Carolyn (2004) - Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. Organizational Dynamics. 33:2 (2004) 143 - 160.

⁶⁸ LUTHANS, Fred [et al.] (2006) –The Psychological Capital development: Incubator toward a micro-intervention. Journal of Organizational Behavior. Nebraska. 27 (2006). p. 387-393.

objectivos; e são perseverantes quando confrontados com obstáculos. Para estes autores a auto-eficácia motiva os indivíduos a escolher e a aceitar com agrado novos desafios; a utilizar as suas forças e capacidades para os enfrentar, encorajando-os a perseguirem os seus objectivos, investindo para tal o tempo necessário no seu alcance. Ao mesmo tempo, a auto-eficácia ajuda-os a serem perseverantes perante o confronto com os obstáculos que os podem levar a desistir. Os indivíduos que se julgam pouco eficazes, duvidam que as suas capacidades seja suficientes para alcançar o sucesso e como tal tendem a cessar os seus esforços prematuramente, perante as adversidades.

4.3.3.1.2. ESPERANÇA

No âmbito do PsyCap, a definição de esperança é construída a partir do trabalho de Snyder.

Segundo este autor, a esperança é definida como “a positive motivational state that is based on an interactively derived sense of successful (1) agency (goal-directed energy) and (2) pathways (planning to meet goals)” (Snyder, Irving, & Anderson, 1991, p. 287)⁶⁹.

Snyder (2000) “(...) identifies the primary components of hope to be agency, pathways, and goals.” (Luthans et al, 2006, p. 388).

Relativamente aos objectivos e às metas, a esperança envolve:

(1) concrete end points to measure success; (2) an approach (rather than an avoidance) framework (...); and the importance of identifying sub-goals in order to reap the benefits of even small wins (what Snyder calls stepping in his hope training). After the personal goals are determined, pathways are developed. (Luthans et al, 2006, p. 389)

A maior distinção entre a definição comum do termo esperança e a definição no contexto do PsyCap é que nesta última o indivíduo é capaz de gerar caminhos alternativos para o objectivo determinado quando necessário.

Snyder (2000) posits there will be obstacles to virtually any goal. These obstacles can act as goal blockers leading to negative reactions and disengagement from pursuing the

⁶⁹ SNYDER, Charles R.; IRVIN, L.; ANDERSON, J.R. (1991) - Hope and Health: Measuring the will and the ways. In C.R. Snyder & D.R. Forsyth (Eds.) Handbook of social and clinical psychology: The health perspective Elmsford, New York: Pergamon Press p. 285-305.

goal. Thus, the final stage in the hope development (...) is setting processes and anticipatory abilities in such a way to anticipate, plan for, and overcome obstacles. (Luthans et al, 2006, p. 389)

Segundo Snyder (2005)⁷⁰ a esperança resulta da interacção de dois factores: willpower, a energia direccionada a determinados objectivos; e waypower, os planos para alcançar esses objectivos e a habilidade de definir acções alternativas quando tal for necessário. Luthans (2002a)⁷¹ reforça a ideia de Snyder, evidenciando que é precisamente a dualidade entre a determinação orientada para os objectivos – willpower – e a planificação de meios para atingir as metas estabelecidas – waypower – que define a esperança como capacidade positiva.

As pessoas com elevada esperança, abordam um determinado objectivo com um estado emocional positivo, um sentido de desafio e um foco no sucesso; já as pessoas com baixa esperança tendem a encarar um determinado objectivo com um estado emocional negativo e um foco nas dificuldades.

4.3.3.1.3. OPTIMISMO

The widely recognized theories of optimism we draw from include both an expectancy-value orientation and a positive attributional, explanatory style, with realistic optimism being the ideal. From such a theoretical basis, it follows that widely recognized self-efficacy training can also be used to build optimism. In addition, we submit hope training can have a positive impact on optimism development. For example, participants (...) forecast 'bad events' by anticipating potential obstacles and then create alternative pathways to minimize their impact. As this process of preparing for obstacles is engaged (...), the pessimist loses more options for expecting bad things to happen. The worst-case scenarios are anticipated and preparations are proactively in place. This process of counteracting pessimism supports the development of realistic, yet optimistic, expectations and is reinforced by positive 'self-talks'. (Luthans et al, 2006, p. 389)

No contexto do PsyCap, Luthans, Youssef e Avolio (2007)⁷² distinguem optimismo e pessimismo através das razões e atribuições que cada um encontra para justificar determinados eventos, sejam eles positivos, negativos, presentes ou futuros. O optimismo reside na forma como os indivíduos interpretam e explicam as causas de

⁷⁰ SNYDER, C. R. (2005).- Teaching: the lessons of hope. In Journal of Social and Clinical Psychology, 24 : 72-84.

⁷¹ LUTHANS, Fred (2002a) - The need for and meaning of positive organizational behavior. Journal of Organizational Behavior. 23 (2002) 695 –706.

⁷² LUTHANS, Fred; YOUSSEF, Carolyn M.; AVOLIO, Bruce J. (2007) - Psychological capital: Developing the human competitive edge. Oxford, UK : Oxford University Press

acontecimentos positivos e negativos, sendo que o optimismo atribui causas internas e permanentes a eventos positivos e situações externas e temporárias a acontecimentos negativos (Luthans e Youssef, 2004)⁷³.

Um indivíduo optimista tende a interpretar as causas de eventos desejáveis e positivos como algo que é do seu poder e controlo, não se identificando com os eventos mais negativos, i.e., distanciando-se de sentimentos mais negativos, como a depressão, a culpa, a vergonha e a angústia. Já um indivíduo pessimista tende a não assumir os créditos relativos aos eventos positivos, assumindo a culpa dos acontecimentos negativos.

4.3.3.1.4. RESILIÊNCIA

No contexto do COP, a resiliência é definida como “(...) the capability of individuals to cope successfully in the face of change, adversity, and risk” (Stewart, Reid, & Mangham, 1997, p. 22)⁷⁴.

Segundo Luthans, a resiliência é “(...) the capacity to rebound or bounce back from adversity, conflict, failure, or even positive events, progress, and increased responsibility” (Luthans, 2002a, p. 702).

A resiliência é, no senso-comum, a habilidade de uma substância de retornar à sua forma original quando a pressão é removida. A noção de resiliência é usada pela Física e pela Engenharia para descrever a capacidade de resistência de um determinado material ao impacto, i.e., a capacidade que este material tem para absorver energia sem sofrer uma deformação permanente.

Na Psicologia, o termo é utilizado no estudo de processos que explicam a superação de crises e de adversidades em indivíduos, grupos e organizações. A resiliência é um fenómeno caracterizado por padrões de adaptação positiva a um contexto marcado pela adversidade e pelo risco, ou seja, a resiliência determina uma boa adaptação a

⁷³ LUTHANS, Fred; YOUSSEF, Carolyn (2004) - Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. Organizational Dynamics. 33:2 (2004) 143 - 160.

⁷⁴ STEWART, M.; REID, G. J.; MANGHAM, C. (1997) - Fostering children's resilience. Journal of Pediatric Nursing, 12:1 (1997) 21 - 31. NY : Elsevier.

circunstâncias adversas: “(...) a resilient belief that one has what it takes to succeed provides the necessary staying power in the face of repeated failures, setbacks, and skeptical or even critical social reactions that are inherently discouraging.” (Bandura and Locke, 2003, p. 92)⁷⁵.

A necessidade de prosperar e de florescer nas adversidades, de funcionar no caos, e de aprender pró-ativamente e rapidamente no actual contexto de trabalho - marcado pelo aumento da competitividade e pela mudança constante - faz da resiliência uma condição fundamental de operacionalidade. Esta capacidade pode ser desenvolvida, “(...) resilience can be learned. It is a journey, not a single event or point in time” (Martin, 2002, p. 52)⁷⁶.

No âmbito do PsyCap, a resiliência é “(...)a set of learned behaviors that takes strategizing to build” and “requires time, effort, and personal improvement through small steps” (Murray, 2003, p. 42)⁷⁷. Desenvolver a resiliência implica: (1) enfrentar com sucesso a mudança, a adversidade, o risco, a incerteza, o conflito e a falha; (2) enfrentar com sucesso os eventos mais estimulantes e positivos; e (3) enfrentar com sucesso a sensação de pressão.

⁷⁵ BANDURA, Albert; LOCKE, Edwin A. (2003) - Negative self-efficacy and goal effects revisited. Journal of applied psychology. 88:1 (Feb. 2003) 87-99.

⁷⁶ MARTIN, Andrew (2002) - Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. Australian Journal of Education. 46:1 (2002) 34-49.

⁷⁷ MURRAY, Christopher (2003). Risk Factors, Protective Factors, Vulnerability, and Resilience. Remedial and Special Education [Em linha]. 24 : 1 (Jan.-Febr. 2003) 16-26. [Consult. 1 Nov. 2012]. Disponível em WWW: <
URL:http://rse.sagepub.com/content/24/1/16.abstract?ijkey=61095e597b3986b8e71c98d6c25c7d9962f66e71&keytype=tf_ipsecsha>.

5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

5.1. OPÇÃO METODOLÓGICA

O método (caminho) de pesquisa social utilizado nesta investigação, como o título denuncia, é o estudo de caso.

Considerando vários factores, dos quais destacamos o reduzido número de “alunos não-virtuais” desta turma (os alunos que frequentam as aulas), concluímos que uma pesquisa quantitativa não seria possível, na medida em que não seria representativa. Apesar dos estudos sobre liderança, e em particular os estudos sobre Comportamento Organizacional Positivo, assentarem maioritariamente, numa pesquisa quantitativa (há, inúmeros questionários em português, disponíveis para este fim); e apesar de num primeiro momento terem sido feitos questionários aos alunos, optámos, finalmente, por uma pesquisa qualitativa.

Sendo o propósito deste estudo explorar e analisar a relação empírica entre o Comportamento Organizacional Positivo e a aprendizagem das Artes Visuais numa turma de um CEF, optámos uma pesquisa que leve em conta a subjectividade dos sujeitos, aprofundando assim, mais intensivamente e detalhadamente, a relação dinâmica, complexa e individual entre Comportamento Organizacional Positivo e aprendizagem das Artes Visuais (num CEF).

Enquanto método de pesquisa qualitativa, o estudo de caso verifica “um vínculo indissociável, entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números” (MINAYO, 2007).

O estudo de caso permite a leitura do ponto de vista do participante. A escolha de múltiplos casos (3) é positiva nesta investigação, uma vez que permite uma análise mais abrangente e relativizada do problema de estudo, sem retirar força à unicidade de cada aluno estudado.

5.2. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.2.1. ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Neste estudo, os dados foram recolhidos por meio de entrevistas reflexivas - semi-estruturadas - a 3 alunos da turma de estágio da Escola Secundária Marquês de Pombal de Lisboa.

Cada entrevista ocorreu, com a devida permissão e autorização dos entrevistados e perante um compromisso de confidencialidade.

As entrevistas ocorreram em momentos distintos, sendo que apenas a primeira entrevista obedeceu a um guião fixo (ver 5.3.2. Guião da entrevista).

As principais vantagens das entrevistas semi-estruturadas são: a possibilidade de aceder a informação, e de aprofundar assuntos, que não tinham sido previamente agendados, acolhe novos pontos de vista, orientações e hipóteses que podem ser úteis à investigação (TOMAR, 2007).

Embora tenha sido determinado um guião para a primeira entrevista, as entrevistas não foram completamente estruturadas – foram reflexivas – ou seja, começaram por ser estruturadas mas depois foram desdobradas, ou flexibilizadas, em função dos objectivos específicos previamente determinados, esses sim estruturados e alinhados com a investigação em curso. Essa flexibilidade, inerente à entrevista semi-estruturada, permitiu assim a reflexão, a abertura para a exploração reflexiva das linhas orientadoras do guião.

Partindo dos objectivos (gerais e específicos) definidos neste estudo, assim como das questões de investigação já formuladas, foi elaborada uma primeira entrevista com a finalidade de se proceder à recolha sistemática de dados que pudessem comprovar ou refutar as questões de investigação.

Os alunos entrevistados foram escolhidos a partir de um estudo prévio. Este estudo teve como critério o número de presenças dos alunos ao longo das aulas, assim como a sua proximidade/participação no projecto desenvolvido.

As entrevistas foram realizadas a 3 alunos de estágio, na Escola Secundária Marquês de Pombal de Lisboa, nas últimas semanas de aulas, depois de estar concluído o projecto “A Carris e a Cidadania”.

Cada aluno foi entrevistado separadamente, numa sala previamente escolhida para este propósito. As entrevistas foram realizadas sem pressas. O aluno foi posto à vontade, foram-lhe explicados os objectivos da entrevista, assim como os critérios subjacentes à sua escolha.

Procurámos ao longo das entrevistas sermos firmes e claros nas questões colocadas e ouvir os alunos de forma atenta, mantendo-nos distantes de ideologias próprias ou de quaisquer expectativas, demonstrando a fluidez necessária para aceitar sem receio ou tensão as respostas que nos eram facultadas pelos alunos.

Uma vez realizadas as entrevistas, foram analisadas com o propósito de detectar alguma incongruência que os tornasse inviáveis relativamente ao presente estudo. Seguidamente as respostas foram organizadas e codificadas de acordo com as categorias que estruturaram as perguntas. Por último, procedeu-se ao tratamento e análise dos dados.

5.2.2. CATEGORIAS, SUB-CATEGORIAS E OBJECTIVOS DE ANÁLISE DA ENTREVISTA

A entrevista procurou abordar toda a problemática de estudo. A primeira parte da entrevista foca-se no desenvolvimento do PsyCap dos alunos, a segunda é dedicada ao COP e a terceira à aprendizagem de conteúdos específicos das Artes Visuais. A estrutura desta entrevista obedeceu às categorias, sub-categorias e objectivos de análise que se seguem:

Tabela 2 - Categorias, sub-categorias e objectivos de análise da entrevista aos alunos do 1º DAC.

Categorias	Sub-categorias	Objectivos de análise
1. Desenvolvimento do Capital Psicológico Positivo do aluno	1.1. Saber se o aluno desenvolveu a Esperança 1.2. Saber se o aluno desenvolveu a Auto-eficácia 1.3. Saber se o aluno desenvolveu o Optimismo 1.4. Saber se o aluno desenvolveu a Resiliência	1.1.1. Avaliar os níveis de motivação do aluno (willpower) ao longo do projecto 1.1.2. Avaliar se o aluno elaborou mentalmente um conjunto de etapas (waypower) para concretizar o projecto "A Carris e a Cidadania" 1.2.1. Perceber se o aluno acredita na sua aprendizagem e no seu desempenho ao longo do projecto realizado 1.3.1. Perceber se o aluno atribui a si próprio os problemas exteriores que encontrou ao longo do projecto 1.3.2. Perceber se o aluno dá valor aos resultados positivos que conquistou ao longo do projecto 1.4.1. Avaliar a tolerância do aluno às adversidades, a sua capacidade de contornar obstáculos e de usar este processo como uma forma positiva de aprendizagem
2. Comportamento Organizacional Positivo do aluno	2.1. Saber se o aluno desenvolveu um Comportamento Organizacional Positivo	2.1.1. Perceber se, de forma geral, o comportamento e o desempenho do aluno sofreu um desvio positivo
3. Aprendizagem do aluno relativamente à sua expressão visual, linguagem plástica e capacidade de composição	3.1. Saber se o aluno desenvolveu o domínio conceptual e formal da Expressão Visual 3.2. Saber se o aluno desenvolveu o domínio da Linguagem Plástica e dos elementos estruturais que a constituem (ponto, linha, textura) 3.3. Saber se o aluno desenvolveu o domínio do Equilíbrio Compositivo, a capacidade de conceber e organizar espacialmente o campo visual, dominando as regras elementares de composição (o ritmo, o movimento, a dinâmica e o equilíbrio)	3.1.1. Perceber se o aluno considera que se expressa visualmente com mais facilidade depois de terminado o projecto da pintura mural 3.2.1. Perceber se o aluno se sente mais confortável a usar os elementos da linguagem plástica para se expressar, depois de terminado o projecto da pintura mural 3.3.1. Perceber se os alunos consideram que melhoraram a sua capacidade de conceber e organizar espacialmente o campo visual, depois de terminado o projecto da pintura mural

5.2.3. GUIÃO DA ENTREVISTA

Uma vez definidos os “Objectivos de análise”, foram formuladas as perguntas da entrevista apresentadas na tabela que se segue. Houve o cuidado de utilizar um código linguístico acessível, de forma a que os alunos/entrevistados compreendam o que lhes é perguntado.

Tabela 3 - Guião da entrevista aos alunos do 1º DAC.

Objectivos de análise	Perguntas da entrevista (As questões que se seguem dizem respeito ao projecto de pintura mural desenvolvido durante o estágio)
1.1.1. Avaliar os níveis de motivação do aluno (willpower) ao longo do projecto	1.1.1.1 Gostaste de o fazer?
1.1.2. Avaliar se o aluno elaborou mentalmente um conjunto de etapas (waypower) para concretizar o projecto “A Carris e a Cidadania”.	1.1.2.1. Desenvolveste o teu projecto por etapas?
1.2.1. Perceber se o aluno acredita na sua aprendizagem e no seu desempenho ao longo do projecto realizado.	1.2.1.1. Achas que deste o teu melhor? 1.2.1.2. Achas que aprendeste com facilidade?
1.3.1. Perceber se o aluno atribui a si próprio os problemas exteriores que encontrou ao longo do projecto.	1.3.1.1. Sentes que o facto de teres reprovado em anos anteriores faz de ti um pior aluno, ou sentes que isso não afecta o aluno que és agora?
1.3.2. Perceber se o aluno dá valor aos resultados positivos que conquistou ao longo do projecto.	1.3.2.1. Sentes-te orgulhoso do trabalho que desenvolvemos juntos?
1.4.1. Avaliar a tolerância do aluno às adversidades, a sua capacidade de contornar obstáculos e de usar este processo como uma forma positiva de aprendizagem.	1.4.1.1. Vês os teus erros como positivos ou como negativos?
1.5.1 Perceber se, de forma geral, o comportamento do aluno sofreu um desvio positivo.	1.5.1.1. Nas minhas aulas, portaste-te melhor, pior ou igual ao habitual? 1.5.1.2. Achas que a nossa relação é de respeito e de confiança?
2.1.1. Perceber se o aluno considera que se expressa visualmente com mais facilidade depois de terminado o projecto da pintura mural.	2.1.1.1. Aprendeste a comunicar através do desenho, da pintura e da colagem com mais facilidade?
2.2.1. Perceber se o aluno se sente mais confortável a usar os elementos da linguagem plástica para se expressar, depois de terminado o projecto da pintura mural.	2.2.1.1. Estás mais consciente do teu uso dos elementos da linguagem plástica?
2.3.1. perceber se os alunos consideram que melhoraram a sua capacidade de conceber e organizar espacialmente o campo visual, depois de terminado o projecto da pintura mural.	2.3.1.1. Estás mais consciente da forma como compões os teus desenhos?

5.3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Originalmente, o grupo focal deste estudo, ou “população em estudo”, era a turma de alunos da Escola Secundária Marquês de Pombal de Lisboa, do 8º ano do Curso de Educação e Formação de Desenho assistido por computador, constituída por um total de 18 alunos (N=18 alunos): 15 alunos do sexo masculino e 2 alunos do sexo feminino. As idades são apresentadas no gráfico que se segue.

Tabela 4 - Idades dos alunos do 1º DAC.

15 anos de idade	16 anos de idade	17 anos de idade
4 alunos	10 alunos	4 alunos

Se, originalmente, esta era a população de estudo, ao longo do desenvolvimento do projecto de estágio, 3 alunos foram transferidos para outras escolas e muitos dos alunos nunca compareceram às aulas, chumbando por faltas e não participando no referido projecto de pintura mural.

Desta população foram seleccionados 3 alunos – o João, o Bruno e o Ilídio - sendo o critério desta escolha o número de presenças dos alunos ao longo das aulas, assim como a sua proximidade/participação no projecto desenvolvido.

Segue-se uma breve apresentação de cada um destes 3 alunos.

1) o João

O aluno tem nacionalidade portuguesa, tem 16 anos e é natural da Buraca. Vive na Amadora. Desloca-se à escola em transportes públicos e demora entre 60 a 90 minutos nessas deslocações.

A mãe do aluno é secretária/escriturária e tirou o 12º ano. O pai do aluno, que tirou o curso industrial e não tem o ensino secundário completo, é, actualmente, comercial (antes foi imobiliário e gestor de restauração). Durante os estudos do aluno houve momentos onde quer o pai, quer a mãe, estiveram desempregados.

O pai do aluno tem nacionalidade portuguesa, mas é natural de Angola. A mãe tem nacionalidade portuguesa, mas é natural de Moçambique. O aluno viveu vários anos com a mãe, mas durante o estágio viveu com o pai, o seu encarregado de educação.

Antes de ingressar na Escola Secundária Marquês de Pombal, o aluno estudou, na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Almeida Garrett, em Alfragide, até ao 8º ano (inclusivé). O aluno não gostou muito de frequentar esta escola porque, na sua opinião, o seu ambiente era “muito mau”.

Até ao 8º ano de escolaridade, o aluno apresenta 3 repetências no seu percurso escolar. Chumbou 1 vez no 7º ano e 2 vezes no 8º ano. Apesar do seu elevado grau de insucesso escolar, durante o estágio, o aluno teve um bom comportamento, apresentou muita vontade de aprender, demonstrou ter criatividade, gosto e facilidade no desenho.

Na sua ficha biográfica, é considerado um aluno muito criativo de “ideias inovadoras”, embora com um desempenho bastante irregular. Por várias vezes é mencionado o seu espírito crítico e a sua facilidade em trabalhar em equipa. É considerado um aluno com muitas capacidades desaproveitadas, que poderiam ser canalizadas para a obtenção de sucesso escolar.

Na opinião do aluno, o seu insucesso ao longo do seu percurso escolar, deveu-se a: falta de hábitos de estudo; falta de oportunidade para esclarecimento de dúvidas; conteúdos difíceis; rapidez no tratamento dos assuntos; falta de atenção/concentração; esquecimento rápido do que foi trabalhado; desinteresse pelas disciplinas e ao desrespeito de alguns dos seus professores face aos seus colegas.

Gosta de ocupar os seus tempos livres a andar de skate, a pintar, a fazer graffitis, a ouvir música e a ir a concertos. O aluno tem computador e internet em casa. Não tem televisão, nem gosta de ver televisão. Gosta de música. Os seus estilos de música favoritos são, segundo o próprio: o hardcore, o punk, o deathcore, o metalcore, o grindcore, o electro, o drum&bass, o thecno, o trance, e música dos anos 60, 70 e 80.

2) o Bruno

O aluno é português e tem 16 anos. Vive na Damaia de baixo, na Amadora. O aluno demora entre 30 a 60m no percurso casa/escolar. Vem de transportes públicos. É subsidiado pelo escalão B.

O pai e a mãe do aluno têm o 2º ciclo completo. O pai é carpinteiro e a mãe está desempregada. A mãe é a encarregada de educação. Ambos os pais têm naturalidade portuguesa.

Antes de frequentar a Escola Secundária Marquês de Pombal, o aluno frequentou a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Paula Vicente, que completou em regime diurno até ao 6º ano.

O aluno pediu transferência para a Escola Secundária Marquês de Pombal, para frequentar o 8º ano, no curso de educação e formação em carpintaria.

O Bruno apresenta mais de 3 repetências no seu percurso escolar, no entanto, não foi possível aprofundar mais esta informação na sua ficha biográfica. Ao longo das aulas de estágio, o aluno demonstrou não gostar particularmente de desenhar. De poucas palavras e muito tímido, este aluno isolou-se sempre da turma, não participando durante as aulas.

Na sua opinião, os factores que mais contribuíram para o seu insucesso escolar foram: falhas na comunicação da linguagem dos professores, falta de hábitos de estudo, indisciplinada na sala de aula, falta de atenção/concentração, existência de outros tipos de solicitações, e o desinteresse pelas disciplinas

O aluno tem computador e internet em casa. Gosta de andar de bicicleta, de jogar football, basketball e matraquilhos.

3) o Ilídio

O aluno tem 17 anos. É natural de Luanda e tem nacionalidade angolana. Tem autorização de residência válida de 2010 até 2015. O passaporte do aluno reporta que o titular é familiar de um cidadão da União Europeia. O aluno vive em Arrentela no Seixal.

O pai é canalizador mas está desempregado e a mãe é empregada de balcão. Em casa fala-se o português, no entanto é muito difícil entender o que o aluno diz. O pai tem o 3º ciclo completo e a mãe tem o 2º ciclo completo. O aluno tem o pai como encarregado de educação e é subsidiado pelo escalão A.

Antes de frequentar a Escola Secundária Marquês de Pombal, o aluno frequentava o agrupamento de escolas Nun'Álvares, em Nossa Senhora Monte Sião.

O aluno apresenta apenas 1 repetência no seu percurso escolar.

Não tem computador em casa, nem internet. Durante as aulas de estágio, o aluno demonstrou ser extremamente energético, extrovertido e provocador. O aluno demonstrou gostar de testar os limites, no entanto evitou sempre entrar em conflitos. Tem boas capacidades de trabalho e é um bom motivador dos seus colegas. Demonstrou ter gosto em aprender e esforçou-se sempre por dar o seu melhor. Apesar de geralmente ter um comportamento muito agitado, demonstrou ser extremamente organizado. Trouxe sempre o material necessário para as aulas de estágio, e em quase todas as aulas emprestou-o aos seus colegas.

5.4. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A análise dos resultados e das respectivas conclusões, devem entender-se tendo em conta as diversas limitações deste estudo. No entanto, apesar dos condicionalismos que aqui partilhamos, os dados apresentados são significativos para este estudo desenvolvido.

Como já foi mencionado, partindo do princípio que é da *práxis* que se constrói um conhecimento válido, a prática de estágio foi a origem e o terreno de reflexão deste estudo. Esta foi uma prioridade escolhida neste relatório: resultou de um estágio e o seu tema de estudo emergiu da prática lectiva no contexto do estágio já referido. Foi esta prática lectiva, na sua especificidade, que permitiu este estudo e que fomentou a mobilização de novas possibilidades no contexto do ensino. Foi das extremas dificuldades encontradas durante este mesmo estágio que emergiu a ideia de aplicar o Comportamento Organizacional Positivo ao ensino das artes visuais.

É importante que tal seja dito e sublinhado, na medida em que esta escolha, consciente e correcta de um ponto de vista conceptual, condicionou em grande medida o desenrolar deste estudo, acarretando um conjunto de limitações práticas que lesaram bastante a aplicação da metodologia.

Este insucesso foi inevitável por características que se prendem com a turma de estágio, nomeadamente o facto dos alunos faltarem constantemente às aulas, serem pouco colaborantes e disponíveis; e por factores de ordem temporal que se prendem

com a calendarização escolar do Mestrado e do estágio, nomeadamente a tardia validação do tema proposto:

- o estágio, na sua vertente prática, ou seja, na sua componente lectiva, teve início no dia 9 de Janeiro de 2012 e foi concluído no dia 18 de Abril de 2012;
- durante o mês de Maio foi aprovada a primeira proposta de relatório, intitulada “A importância de uma liderança positiva no ensino da educação visual”;
- ainda durante o mês de Maio foi definido que seria necessário aprofundar a pesquisa teórica sobre o tema da liderança, a fim de encontrar uma metodologia concreta que se adequasse à turma de estágio;
- durante o mês de Junho, foi redefinido e aprovado o título desta relatório.
- ainda durante o mês de Junho, considerando vários factores, dos quais destacamos o reduzido número de “alunos não-virtuais” desta turma (os alunos que frequentam as aulas), concluímos que uma pesquisa quantitativa não seria de todo representativa⁷⁸, ficando assim impossibilitados de usar um conjunto de questionários disponíveis para esse mesmo fim – optámos então fazer uso de uma pesquisa qualitativa.
- quando chegou o momento de aplicar a metodologia – o dia 11 de Junho de 2012 - o ano lectivo estava a terminar, sendo que 3 alunos já tinham sido transferidos, muitos dos alunos já tinham chumbado o ano por faltas e os restantes apareciam muito pontualmente; neste contexto foram iniciadas as 3 entrevistas reflexivas;
- apesar de termos ficado com o contacto electrónico dos alunos a quem demos início às entrevistas, estes não retribuíram as tentativas de contacto, pelo que as entrevistas reflexivas não foram devidamente continuadas/aprofundadas, ou seja, muitas questões não foram devidamente exploradas.

Como se constata, apesar de termos procurado aplicar a metodologia deste estudo com o maior rigor, consistência e fidedignidade, não houve condições propícias para uma recolha exaustiva de dados, nomeadamente para um desenvolvimento ideal das entrevistas. Assim, infelizmente, os resultados aqui apresentados não fazem justiça ao interesse do tema proposto neste estudo.

⁷⁸ Apesar dos estudos sobre liderança, e em particular os estudos sobre Comportamento Organizacional Positivo, acentarem maioritariamente, na pesquisa quantitativa (há inúmeros questionários em português disponíveis para este fim) e apesar de num primeiro momento terem sido feitos questionários aos alunos.

Quanto às limitações gerais inerentes ao método de estudo escolhido, o estudo de caso é considerado por alguns “o irmão mais fraco dos métodos das Ciências Sociais” (YIN, 1989, p.10), no entanto, enquanto recurso pedagógico, e em contextos como a Psicologia, ou em disciplinas que possuem uma forte orientação prática, como por exemplo a Administração, tem tido um uso bastante extenso. Contextos estes, que - não por acaso - estão directa ou indirectamente relacionados com as questões de investigação centrais a este estudo, no entanto, e apesar disso, este estudo testa as suas questões de investigação em apenas 3 alunos, pelo que a generalização das conclusões para populações alargadas fica assim impossibilitada.

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo pretende-se sistematizar, sintetizar, analisar e integrar os dados obtidos através das entrevistas realizadas, articulando estes resultados com as questões de investigação que formam o centro deste estudo.

Finalmente, podemos avançar com algumas conclusões sobre o objecto de estudo - a relação entre Comportamento Organizacional Positivo (segundo o conceito de Fred Luthans) e aprendizagem das Artes Visuais nos Cursos de Educação e Formação.

6.1. CATEGORIZAÇÃO DAS QUESTÕES E ANÁLISE PRELIMINAR

Segue-se o quadro que serviu de base à categorização das questões das entrevistas semi-estruturadas. Este quadro vai servir de orientador na análise dos conteúdos obtidos através das entrevistas realizadas. Na coluna “categorias” foram agrupados os temas-eixo da entrevista; na coluna “sub-categoria” são apresentadas as questões tratadas dentro de cada tema-eixo; na coluna “objectivos de análise” são enumerados os indicadores a avaliar na entrevista aos alunos; e na coluna “questões” são apresentadas as questões das entrevistas.

Tabela 5 - Quadro orientador na análise de conteúdos.

Categorias	Sub-categorias	Objectivos de análise	Questões (as questões que se seguem dizem respeito ao projecto de pintura mural que desenvolvido durante o estágio)
1. O aluno apresenta um bom desenvolvimento do PsyCap	1.1. O aluno tem Esperança 1.2. O aluno é auto-eficaz 1.3. O aluno revela Optimismo 1.4. O aluno manifesta Resiliência	1.1.1. Avaliar a motivação e a estratégia do aluno 1.2.1 Avaliar o desempenho e a aprendizagem do aluno 1.3.1. Avaliar o positivismo do aluno e o valor atribuído a si próprio 1.4.1. Avaliar a capacidade do aluno de florescer nas adversidades.	1.1.1.1 Gostaste de o fazer? 1.1.2.1. Desenvolveste o teu projecto por etapas? 1.2.1.1. Achas que deste o teu melhor? 1.2.1.2. Achas que aprendeste com facilidade? 1.3.1.1. Sentes que o facto de teres reprovado em anos anteriores faz de ti um pior aluno, ou sentes que isso não afecta o aluno que és agora? 1.3.2.1. Sentes-te orgulhoso do trabalho que desenvolvemos juntos? 1.4.1.1. Vês os teus erros como positivos ou como negativos?
2. O aluno manifesta um Comportamento Organizacional Positivo	2.1. O aluno revelou um bom comportamento 2.2. O aluno estabeleceu relações positivas	2.1.1. Avaliar o comportamento do aluno e a qualidade dos seus relacionamentos.	2.1.1.1. Nas minhas aulas, portaste-te melhor, pior ou igual ao habitual? 2.1.1.2. Achas que a nossa relação é de respeito e de confiança?
3. O aluno revela uma boa aprendizagem da Expressão Visual, da Linguagem Plástica e da Composição	3.1. O aluno demonstra uma boa expressão visual 3.2. O aluno manifesta consciência no uso dos elementos da Linguagem Visual 3.3. O aluno mostra domínio da Composição dos seus desenhos, pinturas e colagens.	(3.1.1) Avaliar a facilidade do aluno em expressar-se visualmente (3.2.1) Avaliar a intencionalidade do aluno no uso da linguagem visual (3.3.1) Avaliar o domínio do aluno na composição dos seus trabalhos de artes visuais.	3.1.1.1. Aprendeste a comunicar através do desenho, da pintura e da colagem com mais facilidade? 3.2.1.1. Estás mais consciente do teu uso dos elementos da linguagem plástica? 3.3.1.1. Estás mais consciente da forma como compões os teus desenhos?

6.1.1. CATEGORIA I - ANÁLISE DO CAPITAL PSICOLÓGICO POSITIVO DOS ALUNOS

A categoria I pretende averiguar se o aluno apresenta, ou não, um bom desenvolvimento do PsyCap, ou seja, se revela níveis elevados de Esperança, de Auto-eficácia, de Optimismo e de Resiliência. A categoria I avaliou a motivação do

aluno, a sua capacidade estratégica, o seu desempenho no desenrolar do projecto desenvolvido, a sua facilidade na aprendizagem, o seu positivismo, a sua confiança e a sua capacidade de florescer nas adversidades.

Relativamente à sua Esperança, considerando as respostas dadas pelos alunos em entrevista, verificamos que os 3 alunos demonstraram uma excelente motivação (willpower). Quando questionados acerca das aulas e do projecto desenvolvido, os alunos responderam: “Gostei de tudo.”; “Foram boas as aulas”; “Todos os trabalhos que fizemos na sala de aula eu gostei.”; “(Nas suas aulas) podia fazer de mente aberta e ser eu próprio.”; “Não tenho nada de mal a apontar (às aulas e ao projecto desenvolvido).”.

Ainda relativamente à Esperança, quando questionados face ao uso de etapas (waypower) para o desenvolvimento do projecto “A Caris e a Cidadania”, os alunos responderam que sim, que estas foram usadas, demonstrando que conseguiram traçar um caminho para atingirem o objectivo final, o da entrega de uma proposta final para a pintura mural na sede da Carris.

Considerando as respostas obtidas, apresentadas na tabela que se segue, verificamos que os alunos demonstraram um bom índice de Esperança.

Tabela 6 - Perguntas sobre esperança e respectivas unidades de registo.

Perguntas sobre Esperança	Unidades de registo Bruno	Unidades de registo João	Unidades de registo Ilídio
1. Gostaste das minhas aulas e do projecto que desenvolvemos?	Gostei de tudo. Foram boas as aulas. Não tenho nada de mal a apontar (às aulas e ao projecto desenvolvido).	O que eu gostava mais nas suas aulas era que basicamente deixava-nos fazer aquilo que nós quiséssemos... A stora dava-nos uma base e nós evoluíamos a partir dessa base, pela nossa cabeça. A stora dava-nos as ideias e nós desenvolvíamos o nosso projecto. A stora consegue deixar qualquer aluno à vontade. (Nas suas aulas) podia fazer de mente aberta e ser eu próprio.	Acho que gostei de tudo. Todos os trabalhos que fizemos na sala de aula eu gostei.
2. Desenvolveste o teu projecto por etapas?	Sim.	Sim, desenvolvemos todos.	Desenvolvemos todos.

Relativamente à Auto-eficácia, os alunos avaliam o seu desempenho de modo bastante positivo. À pergunta “Achas que deste o teu melhor?”, um aluno respondeu

“Sim.”, outro aluno respondeu “Acho que sim” e o terceiro respondeu “Os (skills) que tenho serviram-me para desenvolver o projecto e para o projecto ser seleccionado pelo júri.”

Ainda relativamente à Auto-eficácia, mas desta vez no que diz respeito ao modo como avaliam a sua aprendizagem, à pergunta “Aprendeste com facilidade?”, 2 alunos responderam que foi fácil aprender. O 3º aluno referiu que aprendeu “Ao princípio com dificuldade, mas depois com mais facilidade.”

Podemos concluir que a avaliação dos alunos relativamente à sua Auto-eficácia é positiva.

Tabela 7 - Perguntas sobre auto-eficácia e respectivas unidades de registo.

Perguntas sobre Auto-eficácia	Unidades de registo Bruno	Unidades de registo João	Unidades de registo Ilídio
3. Achas que deste o teu melhor?	Sim.	Os (skills) que tenho serviram-me para desenvolver o projecto e para o projecto ser seleccionado pelo júri.	Acho que sim.
4. Aprendeste com facilidade?	<p>Ao princípio com dificuldade, mas depois com mais facilidade.</p> <p>Ao princípio foi difícil, mas depois consegui ir aprendendo.</p> <p>Porque depois nos ajudámos (os alunos) todos uns aos outros e conseguimos (...) foi como que um balanço para eu depois continuar (a aprender sozinho).</p>	Sim, com facilidade.	<p>Acho que tive facilidade em aprender.</p> <p>Foi fácil aprender.</p>

Relativamente ao Optimismo, em entrevista, foi avaliada pelos alunos a sua capacidade de verem o futuro e o presente sem se deixarem penalizar por eventos negativos do passado. À pergunta “Sentes que o facto de teres reprovado em anos anteriores faz de ti um pior aluno, ou sentes que isso não afecta o aluno que és agora?”, 2 alunos responderam que não afectava, já o 3º não conseguiu responder objectivamente.

Ainda relativamente ao Optimismo, à pergunta “Senteste orgulhoso do trabalho que

desenvolvemos juntos?” - pergunta esta que procurava avaliar a capacidade do aluno de atribuir a si próprio eventos positivos – os 3 alunos responderam claramente que sim.

Considerando as respostas obtidas, apresentadas na tabela que se segue, verificamos que 2 dos alunos demonstraram um bom índice de Optimismo. Já o 3º aluno não demonstrou claramente um índice elevado de Optimismo.

Tabela 8 - Perguntas sobre optimismo e respectivas unidades de registo.

Perguntas sobre Optimismo	Unidades de registo Bruno	Unidades de registo João	Unidades de registo Ilídio
5. Sentes que o facto de teres reprovado em anos anteriores faz de ti um pior aluno, ou sentes que isso não afecta o aluno que és agora?	Na primária, no 4º ou no 5º ano eu estava mais motivado para aprender... era mais novo, não sei... depois comecei a perder o interesse, não sei porquê.	Não afecta... Eu tento, desde que entrei nesta escola, puxar pelos meus colegas, principalmente pelo Berni e pelo Bruno, fazê-los perceber que têm que começar a trabalhar senão nunca vão ser nada na vida.	Não, acho que não afecta.
6. Sentes-te orgulhoso do trabalho que desenvolvemos juntos?	Sim.	Sim, claro.	Sim.

Relativamente à Resiliência, os alunos foram questionados acerca da sua capacidade de superar os eventos negativos, utilizando-os como oportunidades de crescimento. À pergunta “Vês os teus erros como positivos ou como negativos?”, 2 dos alunos responderam que reconheciam a importância do erro na sua aprendizagem, e o 3º aluno reconheceu que por vezes os erros são positivos e que por vezes são negativos.

Considerando as respostas obtidas, apresentadas na tabela que se segue, verificamos que 2 dos alunos demonstraram um bom índice de Resiliência. O 3º aluno não demonstrou claramente um índice elevado de Resiliência.

Tabela 9 - Perguntas sobre resiliência e respectivas unidades de registo.

Perguntas sobre Resiliência	Unidades de registo Bruno	Unidades de registo João	Unidades de registo Ilídio
(7) Vês os teus erros como positivos ou como negativos?	Às vezes negativos e às vezes positivos.	Obviamente que vejo os erros como uma forma de aprendizagem. Se não fossem os erros, e se tudo fosse perfeito, na minha maneira de ver e de pensar, acho que estaríamos parados porque não haveria forma de evolução.	Às vezes os erros servem para aprender.

6.1.2. CATEGORIA II - ANÁLISE DO COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL POSITIVO

Relativamente à análise do Comportamento Organizacional Positivo, procurou-se saber se os alunos consideravam que tinha ocorrido uma melhoria do seu comportamento no contexto das minhas aulas. Para este efeito, foi apresentada aos alunos a seguinte questão: “Nas minhas aulas, o teu comportamento foi melhor, pior ou igual ao habitual?”. Face a esta questão, 2 alunos responderam que o seu comportamento tinha melhorado. O 3º aluno respondeu que o seu comportamento não tinha sofrido melhoras.

Ainda nesta categoria, os alunos foram questionados acerca da sua capacidade de gerar e de manter relações positivas. Foi utilizada para tal propósito a seguinte pergunta: “Achas que a nossa relação é de respeito e de confiança?”. Os 3 alunos responderam positivamente: “Sim, obviamente.”; “É positiva (a nossa relação).”; “Acho que (a nossa relação) é boa, que gerou bem-estar e trouxe novas coisas, aprendemos coisas novas.”; “Não houve nada de negativo na nossa relação exceptuando eu ter faltado a algumas aulas.”.

Considerando as respostas obtidas, apresentadas na tabela que se segue, verificamos que os 3 alunos foram capazes de gerar e de manter uma relação positiva, que dois deles melhoraram o seu comportamento habitual no contexto do desenvolvimento do projecto de estágio, e que apenas um dos alunos não reconhece uma melhoria de comportamento.

Tabela 10 - Perguntas sobre COP e respectivas unidades de registo.

Perguntas sobre COP	Unidade de registo Bruno	Unidade de registo João	Unidade de registo Ilídio
8. Nas minhas aulas, o teu comportamento foi melhor, pior ou igual ao habitual?	Melhorou o meu comportamento porque demos coisas mais interessantes.	Foi melhor.	Acho que foi igual.
9. Achas que a nossa relação é de respeito e de confiança?	Acho que (a nossa relação) é boa. (...) gerou bem-estar e trouxe novas coisas. (...) aprendemos coisas novas.	Sim, obviamente. Senti-me bastante à vontade para trabalhar. A stora puxava muito pelos alunos. Sempre curti trabalhar com a stora. As aulas de Artes Visuais, desde que a stora chegou vieram a melhorar. Não houve nada de negativo na nossa relação exceptuando eu ter faltado a algumas aulas. Gostava mais das suas aulas do que das outras.	Acho que sim. É positiva (a nossa relação).

6.1.3. CATEGORIA III - ANÁLISE DA COMPOSIÇÃO, DA EXPRESSÃO VISUAL E DO USO DA LINGUAGEM PLÁSTICA

Relativamente à avaliação da Expressão Visual:

- a primeira questão colocada, “Ao longo das minhas aulas, aprendeste a comunicar através do desenho, da pintura e da colagem com mais facilidade?”, procurava saber se o aluno tinha notado uma progressiva facilidade em expressar-se visualmente;
- a segunda questão colocada “Estás mais consciente do teu uso dos elementos da linguagem plástica?” tinha por objectivo entender se os alunos conheciam e usavam em consciência os elementos estruturais da linguagem plástica, ou seja, o ponto, a linha e a textura;
- a 3ª questão visava saber se o aluno considera que desenvolveu, ao longo da sua participação no projecto de estágio, o domínio do equilíbrio compositivo, a sua capacidade de conceber e organizar os elementos no campo visual, gerando intencionalmente ritmo, movimento, dinâmica ou equilíbrio.

Considerando o quadro abaixo apresentado, notamos que os alunos responderam positivamente a todas as questões, revelando assim uma boa aprendizagem da expressão visual, do uso da linguagem plástica e das noções de composição dos vários elementos visuais nos suportes de expressão.

Tabela 11 - Perguntas sobre Expressão Visual, linguagem plástica e composição com as respectivas unidades de registo.

Perguntas	Unidades de registo Bruno	Unidades de registo João	Unidades de registo Ilídio
10. Ao longo das minhas aulas, aprendeste a comunicar através do desenho, da pintura e da colagem com mais facilidade?	Acho que sim...	Acho que sim. O desenho é a minha disciplina favorita.	Sim.
11. Estás mais consciente do teu uso dos elementos da linguagem plástica?	Sim.	Sim.	Sim.
12. Estás mais consciente da forma como compões os teus desenhos?	Sim.	Sim.	Sim.

6.2. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

O quadro que se segue apresenta a enumeração correspondente a cada tema-eixo da entrevista. Por “enumeração” entenda-se sinalização de ponderação de opinião do entrevistado, sendo que o sinal + corresponde a uma opinião favorável, o sinal – a uma opinião desfavorável e o sinal 0 a uma opinião não mensurável.

Tabela 12 - Categorias e respectiva enumeração.

Categorias	Enumeração Bruno	Enumeração João	Enumeração Ilídio
1. O aluno apresenta um bom desenvolvimento do PsyCap	+ + + + 0 0 0	+ + + + + + +	+ + + + + + 0
2. O aluno manifesta um Comportamento Organizacional Positivo	0 +	++	0 +
3. O aluno revela uma boa aprendizagem da Expressão Visual, da Linguagem Plástica e da Composição	+ + +	+ + +	+ + +

Ao observarmos este quadro constatamos que não há opiniões desfavoráveis, ou seja, que o balanço é claramente positivo.

Considerando a e b as hipóteses deste estudo, numa primeira leitura às entrevistas conclui-se que a postura dos alunos foi favorável a ambas as hipóteses:

a) O desenvolvimento do Capital Psicológico Positivo dos alunos do CEF é gerador de um Comportamento Organizacional Positivo.

b) Este Comportamento Organizacional Positivo influencia positivamente a sua expressão visual; o seu domínio da linguagem plástica e a sua concepção/organização espacial do campo visual.

Ao aplicar o método de análise de conteúdo, infere-se que:

- o capital psicológico dos alunos apresenta-se bastante desenvolvido ao nível da esperança, da auto-eficácia, do optimismo e da resiliência, ou seja, que a categoria 1 “o aluno apresenta um bom desenvolvimento do PsyCap.” foi validada pelas entrevistas realizadas;

Tabela 13 - Sub-categorias I e respectiva enumeração.

Sub-categorias	Enumeração Bruno	Enumeração João	Enumeração Ilídio
1.1. O aluno revela Esperança	++	++	++
1.2. O aluno demonstra Eficácia	0 +	++	++
1.3. O aluno revela Optimismo	0 +	++	++
1.4. O aluno manifesta Resiliência	0	+	0

- observa-se ainda que os 3 alunos apresentaram um Comportamento Organizacional Positivo (categoria 2: “O aluno manifesta um Comportamento Organizacional Positivo”);

Tabela 14 - Sub-categorias II e respectiva enumeração.

Sub-Categorias	Enumeração Bruno	Enumeração João	Enumeração Ilídio
2.1. O aluno revelou um bom comportamento	0	+	0
2.2. O aluno estabeleceu relações positivas	+	+	+

- e ainda que as aprendizagens relacionadas com expressão visual, linguagem

plástica e composição foram efectuadas com sucesso (categoria 3: “O aluno revela uma boa aprendizagem da Expressão Visual, da Linguagem Plástica e da Composição”).

Tabela 15 - Sub-categorias III e respectiva enumeração.

Sub-categorias	Enumeração Bruno	Enumeração João	Enumeração Ilídio
3.1. O aluno demonstra uma boa expressão visual	+	+	+
3.2 O aluno manifesta consciência no uso dos elementos da Linguagem Visual	+	+	+
3.3. O aluno mostra domínio da Composição	+	+	+

7. CONCLUSÃO

Assumimos que é da *práxis* que se constrói um conhecimento válido, e, nesse sentido, a prática de estágio foi a origem e o campo de reflexão deste estudo. O estágio foi mais um lugar de construção de pensamento e menos uma “arena” para a aplicação de um programa previamente definido e validado.

O objectivo último deste estágio foi o de desviar positivamente os resultados e os desempenhos dos alunos na disciplina de Artes Visuais, permitindo-lhes o uso pleno das suas capacidades na disciplina em questão. É deste objectivo concreto que nasce este relatório.

A prioridade dada ao estágio enquanto vivência e prática, capaz de mobilizar novas possibilidades, novos modos de fazer e de pensar o ensino das Artes Visuais, é a grande mais-valia deste relatório, no entanto há que ter presente que esta escolha consciente implicou riscos, condicionando o desenrolar deste relatório e lesando de certa forma a aplicação plena da metodologia escolhida.

Como é aprofundado nas limitações de estudo, um conjunto de condicionalismos exteriores afastaram-nos do desenvolvimento ideal das entrevistas reflexivas.

As especificidades da turma de estágio, nomeadamente o elevado absentismo dos alunos e a sua falta de disponibilidade para colaborarem nas entrevistas e nos questionários; factores de ordem temporal que se prendem com a calendarização escolar do Mestrado e, mais concretamente, com a calendarização do estágio, nomeadamente a tardia validação do tema proposto, são alguns dos factores que impossibilitaram o decorrer ideal da recolha dos dados aqui analisados.

Tal deve ser tomado em consideração na leitura deste relatório, nomeadamente na leitura desta conclusão. No entanto, as conclusões que se seguem, são significativas para o estudo desenvolvido.

- (1) o desenvolvimento do seu Capital Psicológico Positivo (conceito de Luthans)**
- (2) a aprendizagem das competências do Módulo I do programa de Artes Visuais do Curso de Educação e Formação do Currículo Nacional do Ensino Básico.**

Relativamente ao ponto 1 – o desenvolvimento do Capital Psicológico Positivo dos alunos - verificou-se que:

1a) “Esperança”

O Bruno, o Ilídio e o João gostaram das aulas de estágio e do projecto desenvolvido, sendo que o desenvolveram por etapas pré-definidas, demonstrando assim que possuíam um bom nível de motivação e sentido de estratégia, capacidades estas que estão na base do conceito de esperança, segundo Snyder.

1b) “Auto-eficácia”

A análise dos dados recolhidos revela que o Bruno, o Ilídio e o João apresentam bons índices de auto-eficácia, segundo o conceito de Albert Bandura, na medida em que consideram que deram o seu melhor e que aprenderam com facilidade, demonstrando ter confiança nas suas capacidades cognitivas e na sua habilidade de mobilizar a sua motivação no sentido de executar com sucesso os objectivos pré-estabelecidos.

1c) “Optimismo”

Relativamente ao seu optimismo, os alunos revelaram orgulho no trabalho que desenvolveram durante as aulas de estágio de Artes Visuais, demonstrando reconhecer e atribuir valor ao seu desempenho, o que revela um bom optimismo, segundo a definição desta capacidade positiva, desenvolvida por Seligman. O facto de terem reprovado anteriormente não parece afectar negativamente o João e o Ilídio, no entanto, o Bruno demonstrou considerar que as suas reprovações eram um reflexo do seu desinteresse escolar, que considera vir a agravar-se desde o 4º ou 5º ano de escolaridade. O João e o Ilídio demonstraram ter uma perspectiva positiva do seu desempenho futuro, apesar das dificuldades sentidas no passado. Tal perspectiva positiva revela, segundo Seligman, que o seu optimismo está desenvolvido. O Bruno manifestou uma perspectiva menos positiva, demonstrando ter o seu optimismo menos desenvolvido, no entanto, teve o discernimento de identificar o problema a superar (o desinteresse).

1d) “Resiliência”

Relativamente à resiliência, a análise - à luz do conceito de resiliência de Luthans - dos dados recolhidos, revela que João e o Ilídio entendem o erro como necessário à

aprendizagem e positivo ao desenvolvimento humano, o que demonstra que em ambos os alunos a resiliência está bem desenvolvida. Já o Bruno revelou que nem sempre considera o erro positivo, demonstrando assim menos facilidade em lidar com os problemas e com as dificuldades.

Relativamente ao seu Capital Psicológico Positivo, o João e o Ilídio demonstraram ter níveis elevados de esperança, auto-eficácia, resiliência e optimismo. O Bruno demonstrou que poderia desenvolver mais a resiliência e o optimismo.

Relativamente ao ponto 2 - a aprendizagem das competências do Módulo I do programa de Artes Visuais do Curso de Educação e Formação do Currículo Nacional do Ensino Básico – verificou-se que:

2a) Aprendizagens relativas à Expressão Visual

Os dados recolhidos em entrevista revelam que houve uma aprendizagem e uma melhoria da comunicação através do desenho, da pintura e da colagem.

2b) Aprendizagens relativas à Linguagem Plástica

Os dados recolhidos em entrevista revelam que houve acréscimo de consciência no uso da Linguagem Plástica em geral, e dos seus elementos em particular.

2c) Aprendizagens relativas à Composição Visual

Relativamente à Composição Visual dos seus desenhos, pinturas e colagens, os 3 alunos revelaram um acréscimo de consciência face à sua importância e uma aprendizagem neste sentido.

Os dados recolhidos por entrevista, relativos ao Comportamento Organizacional Positivo (entendido à luz do conceito de Luthans), revelaram que o Bruno e o João melhoraram o seu comportamento ao longo das aulas de estágio. Já o Ilídio refere que o seu comportamento durante as aulas de estágio foi igual ao das restantes aulas, demonstrando por isso não ter notado uma evolução positiva no seu comportamento ao longo das aulas de estágio.

Os 3 alunos consideram, claramente, que foi estabelecida uma relação positiva, de respeito e de confiança para com a professora-estagiária, condição esta necessária, segundo Luthans, à presença de um Comportamento Organizacional Positivo.

Globalmente, as questões colocadas em entrevista ao Bruno, ao Ilídio e ao João, permitiram inferir respostas às questões de investigação deste estudo. Assim conclui-se o seguinte:

I - O desenvolvimento do Capital Psicológico Positivo do Bruno, do Ilídio e do João, promoveu nestes alunos um Comportamento Organizacional mais positivo, sendo que o Ilídio poderá melhorar o seu comportamento e o Bruno poderá desenvolver mais o seu optimismo e resiliência.

II - O Comportamento Organizacional Positivo do Bruno, do Ilídio e do João, facilitou a aprendizagem de cada um destes alunos nos domínios da Expressão Visual, da Linguagem Plástica e da Composição Visual.

8. SUGESTÕES E RECOMENDAÇÕES

Considerando que o autor do Comportamento Organizacional Positivo – Fred Luthans – ainda é vivo, que tem uma carreira académica, e que é docente na Universidade de Nebraska (estando, portanto, bem familiarizado com o contexto do ensino), seria do maior interesse averiguar a sua opinião acerca da adaptação do COP ao contexto do ensino, assim como as possibilidades de levar mais longe esta mesma adaptação (deslocamento de contexto).

Seria útil repetir este mesmo estudo numa outra turma CEF com as mesmas especificidades, de forma a aplicar a mesma metodologia de uma forma mais completa e exaustiva. Poderia ser interessante desenvolver este mesmo estudo de caso (assim como um estágio semelhante) em parceria com um psicólogo.

Seria também útil, dar a conhecer o COP a vários professores de Educação Visual que lidem com turmas de extremo insucesso escolar, testando posteriormente a validade destas questões de investigação numa amostra mais significativa. Este estudo poderia ainda ser alargado a docentes de outros níveis de ensino, nomeadamente o ensino superior.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio (2005) - The State of exception. Chicago : The University of Chicago Press.

ARMANDI, B.; OPPEDISANO, J.; SHERMAN, H. (2003) - Leadership theory and practice: a case in point. Management Decision, 41:10 (2003) 1076 – 1088.

AVOLIO Bruce J.; BASS, Bernard M. (1995) - You can bring a horse to water, but you can't make it drink: Evaluating a full range leadership model for training and development. New York: Center for Leadership Studies, Binghamton University, State University of New York.

AVOLIO Bruce J.; BASS, Bernard M. (1998) – Improving organizational effectiveness through transformational leadership. In AVOLIO Bruce J.; BASS, Bernard M. - Leading organizations : perspectives for a new era. London : Sage Publications.

AVOLIO, Bruce J. (1999) - Full leadership development: Building vital forces in organizations. Thousand Oaks, CA : Sage.

BANDURA, Albert (1982) – Self-efficacy mechanism in human agency. American psychologist. Stanford. 37:2 (February 1982) 122-147.

BANDURA, Albert (1997) - Self-efficacy : the exercise of control. New York : Freeman.

BANDURA, Albert; LOCKE, Edwin A. (2003) - Negative self-efficacy and goal effects revisited. Journal of applied psychology. 88:1 (Feb. 2003) 87-99.

BASS Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. (1997) - Full range leadership development : manual for the multifactor leadership questionnaire. Palo Alto, CA : Mindgarden.

BASS, Bernard M. (1985) - Leadership and performance beyond expectation. New York : Free Press.

BASS, Bernard M. (1990) - From transactional to transformational leadership : learning to share the vision. Organizational Dynamics. 19:1 (Winter 1990) 31.

BASS, Bernard M. (1998) - Transformational leadership : industry, military, and educational impact. Mahwah, NJ : Erlbaum.

BASS, Bernard M. (1999) - Two decades of research and development in transformational leadership. European journal of work and organizational psychology. 8:1 (1999) 9– 32.

BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. (1990) - Transformational leadership development : manual for the multifactor leadership questionnaire. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.

BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. (1994) - Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Sage Publications : Newbury Park.

BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. (2004) - Multifactor leadership questionnaire : manual and sampler Set. 3rd ed. Palo Alto, CA : Mind Garden.

BASS, Bruce M. (1985) - Leadership and performance beyond expectation. New York: Free Press.

BEDEIAN, A. G.; GLEUCK, W. F. (1983) – Management. 3rd ed. Hinsdale, IL: Dryden Press.

BENTO, A (2008) - Estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. In COSTA, J.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, A. (Org.) - Actas do V simpósio sobre organização e gestão escolar : trabalho docente e organizações educativas. Aveiro : Universidade de Aveiro. p. 145 – 157.

BETHEL, S. (1990) - Making the difference : twelve qualities that make you a leader. New York : Berkerly publishing Group.

BOHN, J.; GRAFTON, D. (2002) - The relationship of perceived leadership behaviours to organizational efficiency. Journal of Leadership & Organizational Studies. 9:2 (2002) 65-79.

BOLÍVAR, A. (1999) - Como melhorar as escolas : estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto : Edições Asa.

BURNS, J. M. (1978) - Leadership. New York : Harper & Row.

BURNS, J.M. (1998) - Transactional and transforming leadership. In HICKMAN, G.R., ed. - Leading organizations. Thousand Oaks, CA : Sage Publications. p. 133-134.

CAMERON, K.; CAZA, A. (2004) – Introduction : contributions to the discipline of positive organizational scholarship. American behavioral scientist. 47 (2004) 731 – 739.

CAMERON, Kim S. [et al.] (2003) - Developing a discipline of positive organizational scholarship. In CAMERON, Kim S., ed.; DUTTON, Jane E., ed.; QUINN Robert E., ed. - Positive organizational scholarship. San Francisco : Berrett-Koehler. p. 361-370.

COELHO, Pedro Passos (2012) - Passos Coelho em entrevista à TVI. TVI Notícias [Em linha]. (28 Nov. 2012). [Consult. 28 Nov. 2012]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.tvi.iol.pt/videos/13751350>>.

COVEY, Stephen (1989) - Seven habits of highly effective people : restoring the character ethic. New York : Simon and Schuster.

CRUZ, Maria Rosa Pires da; NUNES António; PINHEIRO, Paulo G. (2010) - Teoria Contingencial de Fiedler : aplicação prática da escala least preferred co-worker (LPC). Covilhã : Universidade da Beira Interior. Relatório.

CUNHA, Miguel Pina; REGO, Arménio (2005) – Liderar. 2ª Ed. Lisboa : Publicações Dom Quixote.

CUNHA, Miguel Pina; REGO, Arménio (2011) – Liderança : a virtude está no meio. Lisboa : Actual Editora.

CUNHA, Miguel Pina; REGO, Arménio; CUNHA, Rita Campos (2006) – Organizações positivas. Lisboa : Publicações Dom Quixote.

DELORS Jaques (1996) - Educação : um tesouro a descobrir : relatório para a UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o século XXI. Lisboa : Edições ASA.

DRUCKER, Peter F. (1996) - The executive in action. New York, NY : Harper Collins.

DRUCKER, Peter F. (1999) - Administrando em tempos de grandes mudanças. São Paulo : Pioneira.

EBOLI, Cristiana Moresi Ratto (2010) - Liderança autêntica, formacional e orientada para resultado : um estudo de seus efeitos interativos sobre o desempenho individual. Rio de Janeiro : Faculdade de Economia e Finanças IBMEC. Relatório.

Escola Secundária Marquês de Pombal (2012) - Escola Secundária Marquês de Pombal [Em linha]. Lisboa : EMP. [Consult. 24 Set. 2012]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.esmp.pt/index1.html>>.

FIEDLER, Fred E. (1964) – Contingency model of leadership effectiveness. Advances in experimental social psychology. New York. 1 (1964) 149-190.

FIEDLER, Fred E. (1967) - A Theory of Leadership Effectiveness. McGraw-Hill: New York.

FUNDAÇÃO FRANCISCO MANUEL DOS SANTOS. Pordata : base de dados Portugal contemporâneo [Em linha]. Lisboa : FFMS. [Consult. 7 Set. 2012]. WWW. Disponível em WWW: <URL: <http://www.pordata.pt>>.

JESUÍNO, J. (2005) - Processos de liderança. 4ª ed. Lisboa : Livros Horizonte.

JORNAL DE NEGÓCIOS (2012) - Nuno Crato defende que são necessárias verbas para reforçar o ensino profissional. Jornal de Negócios [Em linha]. Lisboa. (21/08/12) [Consult. 21 Agosto 2012]. WWW. Disponível em WWW: <URL: http://www.jornaldenegocios.pt/economia/educacao/detalhe/nuno_crato_defende_que_satildeo_necessaacutérias_verbas_para_reforccedilar_o_ensino_profissional.html>.

JUDGE, Timothy A. & PICCOLO Ronald F. (2004) – Transformational and transactional leadership : a meta-analytic test of their relative validity. Journal of Applied Psychology. Florida. 89:5 (2004). p. 755-768.

LACOMBE, F. J. M. (2009) - Teoria Geral da Administração. São Paulo: Saraiva.

LEITHWOOD, K., & JANTZI, D. (1990) - Transformational leadership: How principals can help reform cultures. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies.

LEITHWOOD, K.; JANTZI, D.; FERNANDEZ, A. (1994) - Transformational leadership and teachers' commitment to change. In MURPHY, J., ed.; Louis, K.S., ed. - Reshaping the principalship. Thousand Oaks, CA : Corwin. p. 77-98.

LOPES, M. P.; CUNHA, M. P.; PALMA, P. J., (2006) - Positive psychological capital: Distinguishing profiles and their impact on organizational climate. Working Paper ISPA – OB/03/2006.

LUSA (2012a) - Menos 5.147 professores colocados em 2012/2013 face ao ano letivo anterior. RTP Notícias [Em linha]. (1 Set. 2012). [Consult. 24 Julho. 2012]. Disponível em WWW: <URL:<http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=583427&tm=8&layout=121&visual=49>>.

LUSA (2012b) - Vão encerrar mais 239 escolas do primeiro ciclo do ensino básico. Económico [Em linha]. (23 Jul 2012). [Consult. 23 Julho. 2012]. Disponível em WWW: < URL:<http://www.ionline.pt/portugal/vao-encerrar-mais-239-escolas-primeiro-ciclo-ensino-basico>>.

LUSA (2012c) - Programa de pequenos-almoços nas escolas alargado em Outubro. Público [Em linha]. (18 Setembro 2012). [Consult. 18 Setembro. 2012]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.publico.pt/educacao/noticia/programa-de-pequenosalmocos-nas-escolas-alargado-em-outubro-1563580>>.

LUSA (2012d) - Governo quer que 50% do ensino obrigatório seja profissional. SIC Notícias [Em linha]. (21 Agosto 2012). [Consult. 21 Agosto. 2012]. Disponível em WWW: < URL: <http://sicnoticias.sapo.pt/incoming/2012/08/21/governo-quer-que-50-do-ensino-obrigatorio-seja-profissional>>.

LUTHANS, F.; AVOLIO, B. (2003) - Authentic Leadership Development. In Cameron, K.; Dutton, J. ; Quinn, R. eds. - Positive organizational scholarship : foundations of a new discipline. San Francisco : Berrett-Koeller.

LUTHANS, Fred [et al.] (2006) - The Psychological Capital development : incubator toward a micro-intervention. Journal of Organizational Behavior. Nebraska. 27 (2006). p. 387-393.

LUTHANS, Fred (2002) - Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. Academy of Management Executive. 16:1 (2002) 57–72.

LUTHANS, Fred (2002a) - The need for and meaning of positive organizational behavior. Journal of Organizational Behavior. 23 (2002) 695 –706.

LUTHANS, Fred, NORMAN, S. M., AVOLIO, Bruce J.; AVEY J. B. (2008) - The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate – employee performance relationship. Journal of Organizational Behaviour. 29 (2008).

LUTHANS, Fred; YOUSSEF, Carolyn (2004) - Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. Organizational Dynamics. 33:2 (2004) 143 - 160.

LUTHANS, Fred; YOUSSEF, Carolyn M.; AVOLIO, Bruce J. (2007) - Psychological capital: Developing the human competitive edge. Oxford, UK : Oxford University Press.

MARTIN, Andrew (2002) - Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. Australian Journal of Education. 46:1 (2002) 34-49.

MASLOW, Abraham (1954) - Motivation and personality. USA, NY : Harper & Raw.

MINAYO, M. C. de S. (1992) -O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.São Paulo: Hucitec-Abrasco.

MINAYO, Maria Cecília S. (2007) - O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro : Abrasco.

MORGADO, Miguel (2008) - A aristocracia e os seus críticos. Lisboa : Edições 70.

MURRAY, Christopher (2003). Risk Factors, Protective Factors, Vulnerability, and Resilience. Remedial and Special Education [Em linha]. 24:1 (Jan.-Febr. 2003) 16-26. [Consult. 1 Nov. 2012]. Disponível em WWW: < URL:http://rse.sagepub.com/content/24/1/16.abstract?ijkey=61095e597b3986b8e71c98d6c25c7d9962f66e71&keytype=tf_ipsecsha>.

OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES (2012) - Abandono escolar e formativo precoce continua a diminuir em Portugal. In INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA. Observatório das Desigualdades - Observatório das Desigualdades [Em linha]. Lisboa : IUL.[Consult. 2 Set. 2012]. WWW. Disponível em WWW: < URL: <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=27>>.

OLIVEIRA, Sara R. (2012) - Governo pondera introduzir propinas no secundário. Educare.pt : o portal da educação [Em linha]. (29/11/12) Lisboa. [Consult. 29 Nov. 2012]. WWW. Disponível em WWW: <URL: <http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=CC5F2EF825348EDFE0400A0AB8005709&opse=1&channelid=0>>.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE) (2012) - Education at a Glance 2012 : OECD Indicators,[Em linha]. Paris : OECD.[Consult. 5 Set. 2012]. WWW. Disponível em WWW: <URL: http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf>.

PALMA, Patricia Jardim; CUNHA, Miguel Pina; LOPES, Miguel Pereira (2007) Comportamento organizacional positivo e empreendedorismo: uma influência mutuamente vantajosa. Comportamento organizacional e gestão. 13:1 (2007) 93–114.

PARKER, Sharon K. (1998) - Enhancing role breadth Self-efficacy: the roles of job enrichment and other organizational interventions. Journal of applied psychology [Em

linha]. 6:835 (1998) 852. [Consult. 10 Set. 2012]. Disponível em WWW: <URL:<http://rse.sagepub.com/content/24/1/16.full.pdf+html>>.

PETERSON, Chris (2006) – A primer in positive psychology. Oxford, NY : Oxford University Press.

PORTUGAL. Ministério da Economia e do Emprego (2012) - A evolução recente do desemprego : relatório [Em linha]. Lisboa : Ministério da Economia e do Emprego. Relatório elaborado pelo Ministério das Finanças, Ministério da Economia e Emprego, Ministério da Solidariedade e Segurança Social. O relatório beneficiou ainda de contributos e comentários específicos do Banco de Portugal. [Consult. 19 Out. 2012]. WWW. Disponível em WWW: < URL: <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-economia-e-do-emprego/documentos-oficiais/20120619-relatorio-desemprego.aspx>>.

RÁDIO RENASCENÇA INFORMAÇÃO (2012a) - Governo quer que 50% do ensino obrigatório seja profissional. Rádio Renascença Informação [Em linha]. Lisboa. (21/08/12). [Consult. 7 Set. 2012]. WWW. Disponível em WWW: <URL: http://rr.sapo.pt/informacao_detalhe.aspx?fid=1&did=74411>.

RÁDIO RENASCENÇA INFORMAÇÃO (2012b) - Pais rejeitam qualquer medida do Governo para taxar o ensino secundário. Rádio Renascença Informação [Em linha]. [Consult. 7 Set. 2012]. WWW. Disponível em WWW: <URL: http://rr.sapo.pt/informacao_detalhe.aspx?fid=25&did=87161>.

REGO, L. (1997) - Liderança e carisma : o exercício do poder nas organizações. Lisboa : Editorial Minerva.

REZENDE, Helena Aparecida de (2010) - A liderança transformacional e transaccional e as suas influências nos comportamentos de cidadania organizacional. Lisboa : Instituto Universitário de Lisboa. Relatório.

RIBEIRO, Graça Barbosa (2012) – Ministério da Educação anuncia mais 35 mega-agrupamentos. Público [Em linha]. (1 Junho 2012). [Consult. 1 Junho 2012]. Disponível em WWW: < URL:<http://www.publico.pt/educacao/noticia/ministerio-da-educacao-anuncia-mais-35-megaagrupamentos--1548541>>.

SELIGMAN, L. (2006) - Theories of counseling and psychotherapy : systems, strategies, and skills. 2nd ed. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

SELIGMAN, M. P. (2002) - Positive psychology, positive prevention and positive therapy. In C. Snyder & S. Lopez eds. - Handbook of positive psychology. Oxford : Oxford University Press.

SELIGMAN, Martin E. P. (1998). Learned optimism : how to change your mind and your life. 2nd ed. New York : Pocket Books.

SELIGMAN, Martin E. P. (2004) - Felicidade autêntica : usando a nova psicologia positiva para a realização permanente. Rio de Janeiro : Objetiva.

SELIGMAN, Martin E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (2000) - Positive psychology : an introduction. American Psychologist. 55:1 (2002) 5 - 14.

SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (2002) - Handbook of positive psychology. New York: Oxford University Press.

SNYDER, Charles R. (2000) - Handbook of hope : theory, measures, and applications. New York : Academic Press.

SNYDER, Charles R. [et al.] (1991) - The will and the ways : development and validation of an individual differences measure of hope. Journal of personality and social psychology : APA journals. ISSN 0022 – 3514. 60:4 (April 1991) 570 – 585.

SNYDER, Charles R.; IRVIN, L.; ANDERSON, J.R. (1991) - Hope and health : measuring the will and the ways. In C.R. Snyder & D.R. Forsyth (Eds.) Handbook of social and clinical psychology : the health perspective. Elmsford, New York: Pergamon Press p. 285-305.

SPREA, Joseney (2009) - Inteligência emocional: o diferencial nas organizações educacionais competitivas. Lisboa : ISCTE. Relatório.

STAJKOVIC, Alexander D.; LUTHANS, Fred (1998) - Self-efficacy and work-related performance : a meta-analysis. Psychological bulletin. ISSN 1939 – 1455. 124:2 (Sep. 1998) 240 – 261.

STEWART, M.; REID, G. J.; MANGHAM, C. (1997) - Fostering children's resilience. Journal of Pediatric Nursing. New York. 12:1 (1997) 21 - 31.

TIRMIZI, S. (2002) - The 6-L framework : a model for leadership research and development. Leadership & organization development. 23:5 (2002) 269–279.

TOMAR, M. S. (2007) - A Entrevista semi-estruturada. Lisboa : Universidade Aberta.

UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA. Mediateca (2010) - Portal Arquitectura do Saber [Em linha]. Lisboa : Universidade Lusíada de Lisboa. [Consult. 8 Set. 2010]. Disponível em WWW: < URL: <http://ads.ulusiada.pt> >.

VROOM, V.H. and YETTON, P.W. (1973) - Leadership and decision-making. Pittsburg : University of Pittsburg Press.

WEBER, Maximilian (1968) - Max Weber on charisma and institutional building. Chicago : The University of Chicago Press.

WEBER, Maximilian (1964) - Theory of social and economic organization. Translated by A.M. Henderson & Talcott Parsons. New York : The Free Press.

YIN, Robert K. (1989) – Casestudy research : design and methods. USA : Sage Publications.

BIBLIOGRAFIA

ARMANDI, B.; OPPEDISANO, J.; SHERMAN, H. (2003) - Leadership theory and practice: a case in point. Management Decision. Vol. 41, n.º 10 : 1076 – 1088.

AVOLIO, Bruce J. (1999) - Full leadership development: Building vital forces in organizations. Thousand Oaks, CA : Sage.

BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. (1994) - Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Sage Publications : Newbury Park.

BEDEIAN, A. G.; GLEUCK, W. F. (1983) – Management. 3rd ed. Hinsdale, IL : Dryden Press.

FIEDLER, Fred E. (1967) - A Theory of Leadership Effectiveness. McGraw-Hill : New York.

JESUÍNO, J. (2005) - Processos de liderança. 4ª Ed. Lisboa : Livros Horizonte.

LACOMBE, F. J. M. (2009) - Teoria geral da administração. São Paulo: Saraiva.

LEITHWOOD, K., & JANTZI, D. (1990) - Transformational leadership : how principals can help reform cultures. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies.

LOPES, M. P.; CUNHA, M. P.; PALMA, P. J., (2006) - Positive psychological capital : Distinguishing profiles and their impact on organizational climate. Working Paper ISPA – OB/03/2006.

LUTHANS, F. ; AVOLIO, B. (2003) - Authentic Leadership Development. In K. Cameron, J. Dutton & R. Quinn eds. - Positive organizational scholarship : foundations of a new discipline. San Francisco : Berrett-Koeller.

LUTHANS, Fred, NORMAN, S. M., AVOLIO, Bruce J.; AVEY J. B. (2008) - The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate – employee performance relationship. Journal of Organizational Behaviour. 29 (2008).

MINAYO, M. C. de S. (1992) - O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo : Hucitec-Abrasco.

PALMA, Patricia Jardim ; CUNHA, Miguel Pina; LOPES, Miguel Pereira (2007) Comportamento organizacional positivo e empreendedorismo: uma influência mutuamente vantajosa. Comportamento organizacional e gestão. 13:1 (2007) 93 – 114.

REZENDE, Helena Aparecida de (2010) - A liderança transformacional e transaccional e as suas influências nos comportamentos de cidadania organizacional. Lisboa : Instituto Universitário de Lisboa. Relatório.

SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (2002) - Handbook of positive psychology. New York: Oxford University Press.

SPREA, Joseney (2009) - Inteligência emocional : o diferencial nas organizações educacionais competitivas. Lisboa : ISCTE. Relatório.

TIRMIZI, S. (2002) - The 6-L framework: a model for leadership research and development. Leadership & organization development. 23:5 (2002) 269–279.

VROOM, V.H. and YETTON, P.W. (1973) - Leadership and decision-making. Pittsburg : University of Pittsburg Press.

WEBER, Maximilian (1968) - Max Weber on charisma and institutional building. Chicago: The University of Chicago Press.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Entrevista ao aluno João.

Apêndice B – Entrevista ao aluno Bruno.

Apêndice C – Entrevista ao aluno Ilídio.

Apêndice D – Vivências de estágio e respectivas análises reflexivas.

APÊNDICE A

Entrevista ao João

Apêndice A – Entrevista ao João

Entrevista ao João 1/3

Data	Entrevistador	Meio/Local	Duração	Início	Fim	Sexo	Idade
11/6/2012	Inês F. C. Pais de Sousa	Escola Secundária Marquês de Pombal	20m	16h40m	17h	masculino	16 anos

P. As questões que se seguem dizem respeito ao projecto de pintura mural que desenvolvemos durante as minhas aulas. Gostaste das minhas aulas e do projecto que desenvolvemos?

R. O que eu gostava mais nas suas aulas era que basicamente deixava-nos fazer aquilo que nós quizessemos... podíamos ouvir música... sei lá... a stora dava-nos uma base e nós evoluíamos a partir dessa base, pela nossa cabeça, a stora dava-nos as ideias e nós desenvolvíamos o nosso projecto.

P. Desenvolveste o teu projecto por etapas?

R. Sim, desenvolvemos todos.

P. Achas que deste o teu melhor?

R. Eu sei que não tenho muitos skills para desenho mas os que tenho serviram-me para desenvolver o projecto e para o projecto ser seleccionado pelo júri.

P. Achas que aprendeste com facilidade?

R. Sim, com facilidade.

P. Sentes que o facto de teres reprovado em anos anteriores faz de ti um pior aluno, ou sentes que isso não afecta o aluno que és agora?

R. Não afecta... eu tento, desde que entrei nesta escola, puxar pelos meus colegas, principalmente pelo Berni e pelo Bruno, fazê-los perceber que têm que começar a trabalhar senão nunca vão ser nada na vida.

P. Sentes-te orgulhoso do trabalho que desenvolvemos juntos?

R. Sim, claro.

P. Vês os teus erros como positivos ou como negativos?

R. Obviamente que vejo os erros como uma forma de aprendizagem. Se não fossem os erros, e se tudo fosse perfeito, na minha maneira de ver e de pensar, acho que estaríamos parados porque não haveria forma de evolução.

P. Nas minhas aulas, o teu comportamento foi melhor, pior ou igual ao habitual?

R. Foi melhor.

P. Achas que a nossa relação é de respeito e de confiança?

R. Sim, obviamente. Senti-me bastante à vontade para trabalhar e a stora puxava muito pelos alunos. Sempre curti trabalhar com a stora... as aulas de Artes Visuais, desde que a stora chegou vieram a melhorar. Não houve nada de negativo na nossa relação exceptuando eu ter faltado a algumas aulas.

P. Ao longo das minhas aulas, aprendeste a comunicar através do desenho, da pintura e da colagem com mais facilidade?

R. Acho que sim.

P. Estás mais consciente do teu uso dos elementos da linguagem plástica?

R. Sim.

P. Estás mais consciente da forma como compões os teus desenhos?

R. Sim.

Entrevista ao João 2/3

Data	Entrevistador	Meio/Local	Duração	Início	Fim	Sexo	Idade
18/6/2012	Inês F. C. Pais de Sousa	Escola Secundária Marquês de Pombal	10m	16h40m	16h50m	masculino	16 anos

P. Na 1ª entrevista perguntei-te se gostaste das minhas aulas e do projecto que desenvolvemos. Respondeste que nas minhas aulas conseguias evoluir sózinho porque eu vos deixava fazer o que quizessem. Podes explicar melhor?

R. Eu não tinha que estar fixado somente no que estava a fazer... podia fazer de mente aberta, ser eu próprio. A stora consegue deixar qualquer aluno à vontade.

P. Na 1ª entrevista disseste que o teu comportamento nas minhas aulas foi melhor do que o teu comportamento habitual em sala de aula. Podes explicar-me porquê?

R. Não sei... porque se calhar gostava mais das suas aulas do que das outras... e também porque o desenho é a minha disciplina favorita.

Entrevista ao João 3/3

Data	Entrevistador	Meio/Local	Duração	Início	Fim	Sexo	Idade
10/7/2012	Inês F. C. Pais de Sousa	Internet	-	-	-	masculino	16 anos

P. Que comportamento ou comportamentos meus contribuíram mais para a nossa relação ser positiva?

R. Foi quando a stora foi ter comigo a Linda-a-velha, quando eu fiz o graffiti da Carris.

P. Porque é que achas que o teu comportamento foi melhor nas minhas aulas do que nas outras aulas?

R. Não sei... se calhar porque gostava mais das suas aulas do que das outras... e também porque o desenho é a minha disciplina favorita.

APÊNDICE B

Entrevista ao Bruno

Apêndice B – Entrevista ao Bruno

Entrevista ao Bruno 1/3

Data	Entrevistador	Meio/Local	Duração	Início	Fim	Sexo	Idade
11/6/2012	Inês F. C. Pais de Sousa	Escola Secundária Marquês de Pombal	20m	16h20m	16h40h	masculino	16 anos

P. As questões que se seguem dizem respeito ao projecto de pintura mural que desenvolvemos durante as minhas aulas. Gostaste das minhas aulas e do projecto que desenvolvemos?

R. Gostei de tudo, foram boas as aulas. Não tenho nada de mal a apontar.

P. Desenvolveste o teu projecto por etapas?

R. Sim.

P. Achas que deste o teu melhor?

R. Sim.

P. Achas que aprendeste com facilidade?

R. Ao princípio com dificuldade, mas depois com mais facilidade. Ao princípio foi difícil, mas depois consegui ir aprendendo.

P. Sentes que o facto de teres reprovado em anos anteriores faz de ti um pior aluno, ou sentes que isso não afecta o aluno que és agora?

R. Na primária, no 4º ou no 5º ano eu estava mais motivado para aprender... era mais novo, não sei... depois comecei a perder o interesse, não sei porquê.

P. Sentes-te orgulhoso do trabalho que desenvolvemos juntos?

R. Sim.

P. Vês os teus erros como positivos ou como negativos?

R. Às vezes negativos e às vezes positivos.

P. Nas minhas aulas, o teu comportamento foi melhor, pior ou igual ao habitual?

R. Foi igual a sempre.

P. Achas que a nossa relação é de respeito e de confiança?

R. Acho é boa. Que gerou bem-estar... e trouxe novas coisas, aprendemos novas coisas. Acho que é boa.

P. Ao longo das minhas aulas, aprendeste a comunicar através do desenho, da pintura e da colagem com mais facilidade?

R. Acho que sim...

P. Estás mais consciente do teu uso dos elementos da linguagem plástica?

R. Sim. **P. Estás mais consciente da forma como compões os teus desenhos?**

R. Sim.

Entrevista ao Bruno 2/3

Data	Entrevista dor	Meio/Local	Duração	Início	Fim	Sexo	Idade
11/6/2012	Inês F. C. Pais de Sousa	Escola Secundária Marquês de Pombal	10m	16h50m	17h	masculino	16 anos

P. Na primeira entrevista disseste que as minhas aulas te geraram bem estar, mas que o teu comportamento nessas mesmas aulas era igual ao teu comportamento nas outras aulas. As minhas aulas não te incentivaram a melhorares o teu comportamento?

R. Mais ou menos... Melhorou o meu comportamento porque demos coisas mais interessantes, coisas que ainda não conhecia, coisas novas... e antes estávamos

sempre a dar as mesmas coisas...

P. Na primeira entrevista disseste que ao princípio tiveste mais dificuldade em aprender, mas que depois conseguiste aprender com mais facilidade. Podes explicar melhor?

Era a primeira vez que estava a dar aquela matéria. Mas depois fui percebendo.

Entrevista ao Bruno 3/3

Data	Entrevista dor	Meio/Local	Duração	Início	Fim	Sexo	Idade
10/7/2012	Inês F. C. Pais de Sousa	Internet	-	-	-	masculino	16 anos

P. Gostava de perceber melhor porque é que ao princípio tinhas mais dificuldade em aprender e depois mais facilidade. Porque é que depois se tornou mais fácil?

R. Porque depois nos ajudámos todos uns aos outros e conseguimos.

P. Quando dizes que se ajudaram todos uns aos outros, referes-te aos teus colegas?

R. Sim.

P. Como é que se ajudaram uns aos outros?

R. Não sei... acho que íamos explicando as coisas uns aos outros... acho que sim, acho que foi isso.

P. Explicar é “coisa de dizer”, e no fazer, também se ajudaram?

R. Sim, também ajudaram, foi como que um balanço para eu depois continuar.

APÊNDICE C

Entrevista ao Ilídio

Apêndice C – Entrevista ao Ilídio

Entrevista ao Ilídio 1/2

Data	Entrevistador	Meio/Local	Duração	Início	Fim	Sexo	Idade
11/6/2012	Inês F. C. Pais de Sousa	Escola Secundária Marquês de Pombal	20m	16h	16h20m	masculino	17 anos

P. As questões que se seguem dizem respeito ao projecto de pintura mural que desenvolvemos durante as minhas aulas. Gostaste das minhas aulas e do projecto que desenvolvemos?

R. Acho que gostei de tudo, eu! Todos os trabalhos que fizemos na sala de aula eu gostei.

P. Desenvolveste o teu projecto por etapas?

R. Desenvolvemos todos.

P. Achas que deste o teu melhor?

R. Acho que sim.

P. Achas que aprendeste com facilidade?

R. Acho que tive facilidade em aprender. Foi fácil aprender.

P. Sentes que o facto de teres reprovado em anos anteriores faz de ti um pior aluno, ou sentes que isso não afecta o aluno que és agora?

R. Não, acho que não afecta.

P. Sentes-te orgulhoso do trabalho que desenvolvemos juntos?

R. Sim.

P. Vês os teus erros como positivos ou como negativos?

R. Não sei. Às vezes os erros servem para aprender.

P. Nas minhas aulas, o teu comportamento foi melhor, pior ou igual ao habitual?

R. Acho que foi igual.

P. Achas que a nossa relação é de respeito e de confiança?

R. Acho que sim. É positiva.

P. Ao longo das minhas aulas, aprendeste a comunicar através do desenho, da pintura e da colagem com mais facilidade?

R. Sim.

P. Estás mais consciente do teu uso dos elementos da linguagem plástica?

R. Sim.

P. Estás mais consciente da forma como compões os teus desenhos?

R. Sim.

Entrevista ao Ilídio 2/2

Data	Entrevistador	Meio/Local	Duração	Início	Fim	Sexo	Idade
18/6/2012	Inês F. C. Pais de Sousa	Escola Secundária Marquês de Pombal	20m	16h	16h20m	masculino	17 anos

P. O que é que mais gostas num professor?

R. Que seja simpático.

P. Só isso?

R. Sim.

P. E o que é que menos gostas num professor?

R. Não gosto que embirrem comigo, que estejam sempre a chamar-me a atenção e que embirrem comigo.

P. E isso acontece com frequência?

R. Sim.

APÊNDICE D

Vivências de estágio e respectivas análises reflexivas

APÊNDICE D – VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO E RESPECTIVAS ANÁLISES REFLEXIVAS

Tendo em conta que o contacto com determinadas realidades só é possível através da passagem pela experiência viva de determinadas situações, procurarei relatar o melhor que conseguir a minha vivência de estágio.

O estágio começou com reuniões semanais com o professor Rogério. Estas reuniões foram muito úteis para estabelecermos um bom entendimento, para trocarmos ideias relativamente à nossa visão do ensino, para definirmos o programa do estágio, e, para me preparar para um conjunto de desafios que iria encontrar no ensino da minha turma de estágio. Foram reuniões muito úteis, e senti-me bem acompanhada pelo meu orientador.

Quando finalmente comecei a dar aulas ao 1º DAC, percebi que tinha que aprender a lidar com uma realidade que desconhecia.

Normalmente, no meu dia-a-dia, afasto-me de situações de risco, de situações que possam gerar violência, ou seja, quando vou na rua e vejo um grupo de indivíduos que me causam medo, o que faço é afastar-me, não interagir, não olhar. No contexto da escola Secundária Marquês de Pombal, enquanto professora-estagiária, tive obrigatoriamente que interagir com indivíduos e situações que considero assustadoras e desagradáveis, situações estas, que fora deste contexto evitaria. Tive portanto que conviver com este medo que sentia e que tentar ultrapassá-lo construindo progressivamente zonas de conforto e de segurança ao longo da minha prática de estágio.

Que medo era esse? E do que é que eu tinha mais medo? Se por um lado o meu maior medo era concreto – o de ser alvo de violência – por outro lado esse medo assumia uma expressão mais interior, era mais profundo. Tinha medo daquele meio desconhecido, que considerava inóspito, caótico, cruel. Sabia que a sua complexidade me transcendia, que não alcançava o seu sentido, que não percebia o seu modo de funcionamento. Faltava-se a “antecipação”, tão necessária à sensação de segurança.

Desse mundo estrangeiro sabia que se praticava uma violência bastante primária, por vezes gratuita e até indiscriminada. Sabia que tinham vandalizado o carro de uma professora da escola, sabia que na semana anterior a começar a dar aulas tinham

apunhalado um rapaz no corredor da minha sala, sabia que a contúnua da escola tinha sido atada várias vezes... sabia ainda que alguns alunos da minha turma eram violentos, que por vezes bebiam e consumiam estupefacientes, que alguns traficavam droga, que muito provavelmente alguns tinham canivetes nas mochilas, que havia na escola casos de incesto e de prostituição.

Tinha claro em mim que não era positivo mostrar aos meus alunos o meu medo ou a minha sensação de insegurança, pelo contrário, tinha que mostrar-lhes que eram eles que funcionavam de acordo com as minhas regras, pois, só assim, ganharia o seu respeito.

Para transmitir o grau de desajuste de alguns alunos, passo a relatar duas situações que ocorreram nas minhas aulas de estágio.

A primeira diz respeito a uma aluna que só apareceu numa das últimas aulas. Perguntei-lhe porque é que não vinha às minhas aulas. Respondeu-me que a mãe a tinha posto fora de casa, que uma amiga lhe tinha dado abrigo mas que de momento estava a viver na rua e que não tinha dinheiro para comer.

A segunda situação remete-nos para o B., um aluno que faltava muito mas que gostava muito de desenhar. Numa das minhas aulas, logo no início da aula, enquanto os alunos se sentavam e colocavam o material escolar em cima da mesa para começar a desenhar, o B. começou a descrever em detalhe, e com a voz bem projectada, como tinha tido relações sexuais com a namorada na noite anterior. Com este relato, obtive a atenção de todos os seus colegas. Obviamente, a minha reacção foi dizer-lhe imediatamente para parar com aquela descrição, mas a minha intervenção foi por ele ignorada. Dirigi-me a ele e repeti pela última vez o que já lhe tinha dito. Mais uma vez não tive sucesso e o B. continuou a sua história, agora relatando-a mais depressa para assegurar que a terminava de contar rapidamente. Eu afastei-me, sentei-me na minha cadeira, e esperei pacientemente pelo final da história. Os meus alunos estavam eufóricos com a história do B.: riam às gargalhadas, saltavam das cadeiras, batiam nas mesas para expressar a sua euforia e olhavam-me, por um lado com constrangimento, e, por outro, testando a minha reacção. No final da história, o B. brilhava de orgulho perante a admiração dos seus colegas, desafiando-me com o seu olhar de gozo. Nesse momento, eu poderia ter aplicado uma falta disciplinar, mas tal seria “matar a sombra”, ou seja, eliminar temporariamente o problema. Optei por uma

estratégia diferente. Dirigi a atenção dos meus alunos para mim e falei em direção ao B.:

- Posso fazer um comentário a esta tua história B.? ... (pausa) Tenho toda a vossa atenção?

Ouviam-me e esperavam ansiosamente pela minha reacção. O silêncio era geral, mas a emoção associada a toda a situação mantinha-se, contida. Continuei calmamente:

- B., queres descrever mais algum detalhe da tua noite de ontem ou já partilhaste tudo o que querias?

O B. sorriu e disse que não com a cabeça. Eu continuei:

- B., pedi-te duas vezes para parares de contar a tua história e duas vezes ignoraste o que te estava a pedir. Isso é muito grave.

O B. ficou silencioso, assim como os restantes alunos e começaram a ficar mais calmos. Continuei:

Quanto à tua história... queres saber o que eu penso? Vocês estão numa fase de descoberta da sexualidade e ainda bem que isso acontece, é perfeitamente normal. O que não é normal é contares detalhes privados da tua vida sexual na minha aula. É um tremendo desrespeito, para comigo, para com a tua namorada e para contigo. A intimidade é interior à tua relação com a tua namorada, se a expões assim, só demonstras que não sabes dar valor, nem a ti, nem a ela, nem à vossa relação. Se não te dás ao respeito B. também não serás respeitado, pelo menos por mim, e é uma pena, porque gosto muito dos teus desenhos. Mas se é esta relação que queres ter comigo, que assim seja. Desceste muito na minha consideração.

Ao que o B. respondeu:

- Desculpe “stora”, não volta a acontecer.

Continuei:

- Estão todos avisados. Não volto a repetir porque vocês são inteligentes e percebem o que vos digo à primeira. Conversas de teor sexual só fora das minhas aulas. O B.

serviu de exemplo para o que não pode acontecer e como tal não vai ter “falta disciplinar”, no entanto, os seguintes já não terão a mesma sorte.

O B. nunca mais repetiu este comportamento, nem outros semelhantes. Quando se apercebia que estava a fazer algo desajustado, pedia desculpa por livre iniciativa.

Com o tempo, comecei a conhecer os alunos e a perceber como é que podia evitar mais facilmente as zonas de interação mais problemática com cada um deles.

Lembro-me, nas primeiras aulas, de evitar levantar-me da cadeira ou de escrever no quadro, para me expor o menos possível aos olhares, assobios e comentários que me eram dirigidos. Esta consciência fez com que, em vez de os ignorar, ou em vez de os impedir de interagirem assim comigo, decidisse partir desse modo de interação, que lhes era mais familiar, para chegar a outro, mais elaborado, respeitoso e ajustado ao contexto de sala de aula. Os alunos aprenderam como é que eu gostava que interagissem comigo e passaram de um registo de desrespeito para um registo de respeito.

Nas primeiras aulas tive muita dificuldade em manter os alunos sentados. O professor Rogério já me tinha alertado para este problema grave. É extremamente difícil para um professor – diria mesmo impossível - dar uma aula a alunos que não conseguem estar sentados e quietos nas suas cadeiras. Estes alunos pareciam associar a agitação a animação, e a ordem e o silêncio à chamada “seca”. Era necessário por um lado mostrar-lhes que se conseguiam acalmar sozinhos, e por outro ensinar-lhes que a ordem não era necessariamente entediante. Comecei por isolar os elementos mais agitados, sentando-os em carteiras distanciadas umas das outras ao fundo da sala. Este “castigo” frustrava-os de tal forma que preferiam portar-se bem - mas estar ao lado dos seus colegas. Tendencialmente, quando os alunos “mais complicados” se “descomplicam”, os outros alunos descomplicam-se automaticamente. Nalgumas situações, optei por receber os alunos com música, pedindo-lhes para estarem em silêncio durante 5 minutos. A música acolhia confortavelmente este seu silêncio que seria mais difícil sem esta “rede de som”. Ambos os métodos se revelaram eficazes.

Outro método a que recorri foi o de usar uma bola de papel amachucado para que os alunos falassem um de cada vez. Até usar este método, os alunos interrompiam-se constantemente, não tendo assim a possibilidade de expressar claramente as suas ideias. Durante as várias discussões temáticas que propus, e às quais os alunos

aderiram prontamente, de cada vez que um aluno queria falar tinha que “por o dedo no ar”, quando fosse o momento de falar, a bola era-lhe entregue e só nesse momento ele podia começar a expressar as suas ideias. A maioria dos alunos tinha dificuldade em falar português correcto e em comunicar organizadamente e claramente as suas ideias. Para melhorar este aspecto, sempre que um aluno expressava uma determinada ideia, eu dizia: - “se entendi bem, o que disseste foi ...”. Ao fazê-lo mostrava-lhe que tinha entendido bem o que me tinha comunicado e simultaneamente ensinava-o a expressar essa mesma ideia de forma mais clara e correcta. Tive o cuidado de lhes explicar porque o fazia.

Ao longo do estágio arranjei estratégias para lidar com os problemas que encontrava. Uma das medidas que tomei foi mostrar-lhes que não era permissiva, que não tolerava faltas de educação ou comportamentos desajustados e que aplicava castigos sempre que considerava que o seu comportamento não era correcto. Expliquei-lhes que, se não sabiam comportar-se devidamente, eu iria ensiná-los, porque acredito que um bom comportamento é tão importante como saber ler e contar. Parti sempre do princípio que se portavam mal porque não sabiam portar-se bem, ou, porque estavam habituados a poder portar-se mal, mas que eram inteligentes o suficiente para não repetir um mau comportamento se eu o assinalasse. Procurei sempre usar as situações de mau comportamento para lhes expressar, da forma mais clara possível, o que é que era desajustado no seu comportamento e como esperava que actuassem de futuro. Os eventos e atributos negativos foram sempre reconhecidos e “cuidados” com calma e objectividade.

Procurei assinalar sempre o meu contentamento e o meu descontentamento, mapeando o comportamento dos alunos em positivo e negativo. Procurei espelhar à turma os seus pontos positivos e negativos, construindo nos alunos esta consciência. Este exercício permitiu à turma agir de forma activa sobre as dificuldades e problemas que foram enfrentados, em vez de repetir erros.

Procurei transmitir aos alunos, no início do estágio, que da mesma forma que, ao longo das aulas, eu iria ser confrontada com problemas, conflitos e crises, também eles iriam enfrentar situações adversas. Que essas situações deveriam ser encaradas com muita naturalidade e muita confiança porque eram inevitáveis e parte integrante do nosso processo de aprendizagem conjunto. Disse-lhes ainda que a adversidade é fortalecedora, pois sem ela estagnaríamos. Falei-lhes da etimologia da palavra

"problema"⁷⁹ e da palavra "crise"⁸⁰, para lhes explicar que a forma correcta de lidar com a adversidade é investindo o tempo e a energia necessárias à sua resolução, transmutando, desta forma, a sua carga negativa em positiva.

Considero que este conjunto de adversidades que enfrentámos, reforçou os nossos laços afectivos. Procurei capitalizar, orientar e reforçar os comportamentos e atitudes positivas dos alunos, sem nunca enaltecer com exagero. Procurei apontar em cada aluno as suas melhores qualidades, mas sempre na justa proporção e com verdade. O meu objectivo era fazer emergir o melhor da sua condição humana, permitindo a cada aluno melhorar o seu desempenho.

Não apliquei nenhuma falta disciplinar ao longo do estágio. Os castigos menores causavam, por si só, mudanças positivas de comportamento. Normalmente, quando queria aplicar um castigo, pedia ao aluno que se portou mal para ir desenhar na última carteira da sala, longe dos amigos, e isso era suficiente para ele se sentir bastante mal e não falar até ao final da aula. Quando esse castigo não surtia efeito mandava-o sair da sala durante 5 minutos, sendo que quando voltasse, se não estivesse mais calmo teria uma falta disciplinar. Procurei agir sempre com convicção e segurança, liderando sempre os alunos e nunca agindo como vítima dos seus maus comportamentos ou limitações. Procurei agir sempre com coerência e lealdade.

Tentei conhecer cada aluno na sua unicidade, perceber a sua força de concretização, a sua autonomia, o seu poder de aprendizagem e de auto-superação. Avaliar o potencial de cada aluno e fornecer-lhe as melhores condições possíveis para que esse potencial se concretize, fazendo assim emergir o seu melhor desempenho.

Procurei implementar uma linguagem positiva em sala de aula. Por exemplo, se um determinado aluno estava a pintar de forma desconcentrada o seu desenho, eu dizia "experimenta usar o lápis desta maneira", em vez de "estás a usar mal o lápis".

Procurei transmitir-lhes que tinha muito gosto em passar bons momentos com eles. Que, se íamos estar tantas horas juntos, mais valia que fosse prazeroso, útil e gratificante, e que seria, por certo, se essa vontade fosse partilhada por todos.

⁷⁹ Derivação da palavra grega πρόβλημα, composta pelo prefixo προ (pro = à frente ou para a frente) e βάλλω (ballo = lançamento), significa, portanto, algo que lança para a frente, que projecta para a frente.

⁸⁰ Do chinês 危機, palavra composta por dois caracteres: um que significa "perigo" ou "risco" e outro que significa "oportunidade".

Transmiti-lhes ainda que gostava realmente de ensinar e que não acreditava que eles não gostassem de aprender. Que, da mesma maneira que eu estava disposta a tornar as aulas mais interessantes para eles, eles também tinham que estar dispostos a tornar as minhas aulas mais interessantes para mim.

Com o decorrer das aulas, conforme os alunos me foram conhecendo, e eu a eles, a nossa interacção foi cada vez mais fácil e gratificante. Com o evoluir das aulas começou a haver um bom entendimento entre nós, os alunos chegaram sempre pontualmente e nunca mostraram sinais de alienação, pelo contrário, envolveram-se cada vez mais no projecto e mostraram-se muito disponíveis para aprender. No final do estágio todos demonstraram que tinham gostado das minhas aulas, mostrando-se disponíveis para responder ao inquérito e à entrevista que lhes fiz no contexto deste estágio.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Estudos individuais do Bruno, do Ilídio e do João, relativos ao tema “Os transportes colectivos do Futuro”.

Anexo B –Recortes feitos pelos alunos de estudos anteriores e de revistas

Anexo C – Estudos colectivos dos alunos para o projecto de pintura mural

Anexo D - Propostas individuais finais para o projecto “A Carris e a cidadania”

ANEXO A

Estudos individuais do Bruno, do Ilídio e do João, relativos ao tema

“Os transportes colectivos do Futuro”

Anexo A – Estudos individuais do João, do Ilídio e do Bruno, relativos ao tema “Os transportes colectivos do Futuro”.

Os alunos foram convidados a imaginar uma cidade utópica, onde a Carris e os cidadãos inter-agissem em perfeita harmonia. Neste sentido foi proposto aos alunos que desenhassem os veículos colectivos desta cidade imaginária. Os estudos que se seguem foram desenvolvidos individualmente em folhas brancas formato A4.



Ilustração 6 – Estudo do Bruno (Ilustração nossa)

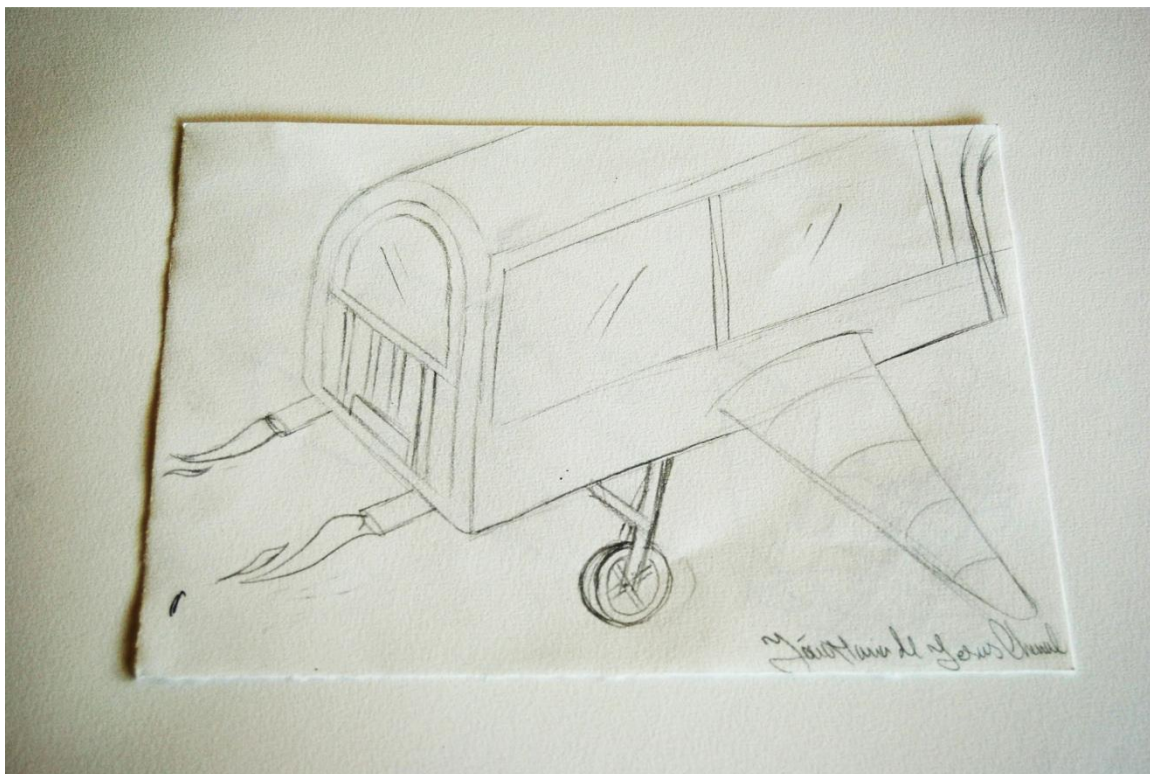


Ilustração 7 – Estudo do João (Ilustração nossa)

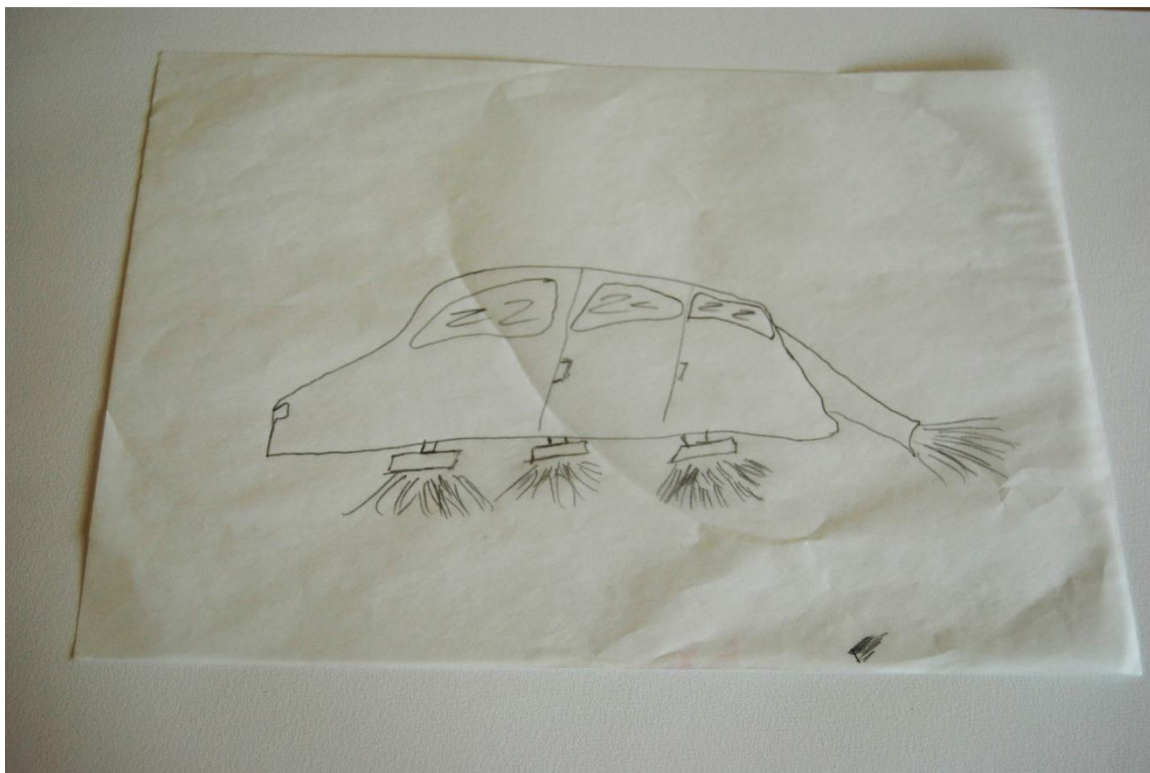


Ilustração 8 – Estudo do Ilídio (Ilustração nossa)

ANEXO B

Recortes, feitos pelos alunos, de estudos anteriores e de revistas

Anexo B – Recortes, feitos pelos alunos, de estudos anteriores e de revistas

Depois de visionados trabalhos do grupo Archigram, os alunos foram desafiados a recortar as viaturas que tinham desenhado na fase anterior, assim como figuras humanas que encontrassem em fotografias ou revistas com o objectivo de “povoar” a cidade imaginária.



Ilustração 9 - Recorte de um desenho do Bruno (Ilustração nossa)



Ilustração 10 - Recortes de revistas feitos pelos alunos (Ilustração nossa)

ANEXO C

Estudos colectivos dos alunos para o projecto de pintura mural

Anexo C – Estudos colectivos dos alunos para o projecto de pintura mural

A turma foi dividida em 2 grupos, um grupo liderado pelo Ilídio e outro liderado pelo João. Os 2 grupos foram desafiados a desenhar, em formato A3, uma cidade imaginária, povoada com os recortes reunidos na fase anterior.



Ilustração 11- Estudo colectivo do grupo liderado pelo João (Ilustração nossa)



Ilustração 12 - Estudo colectivo do grupo liderado pelo Ilídio (Ilustração nossa)

Anexo D

Propostas colectivas finais para o projecto "A Carris e a cidadania"

Anexo D – Propostas individuais finais para o projecto “A Carris e a cidadania”

Nesta última fase, os alunos desenvolveram individualmente as suas propostas finais para a pintura mural na sede da Carris, tendo como referência uma das duas propostas colectivas desenvolvidas anteriormente. A primeira imagem documenta a proposta vencedora.

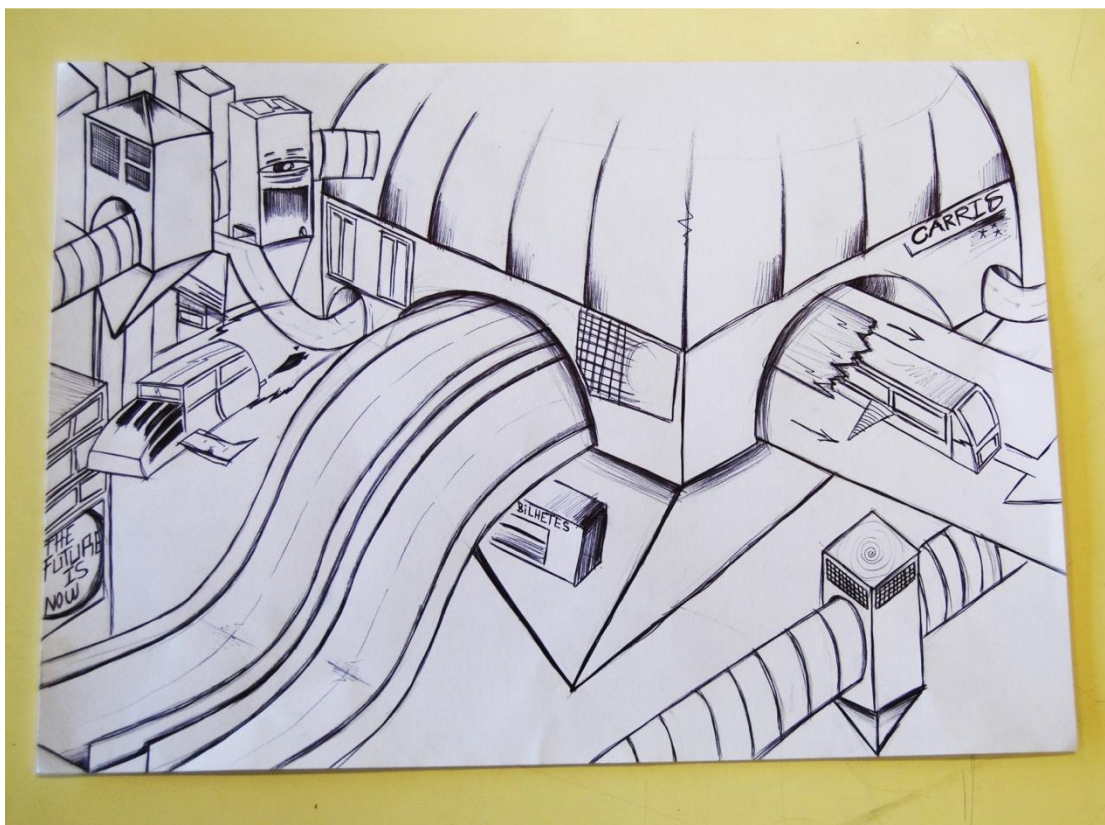


Ilustração 13 - Proposta final do João (Ilustração nossa)



Ilustração 14 - Proposta final do Ilídio (Ilustração nossa)



Ilustração 15 - Proposta final do Bruno (Ilustração nossa)