

ELSA CRISTINA MAGALHÃES DOMINGOS LINO

**CARACTERÍSTICAS DE LIDERANÇA NA DEFINIÇÃO DO
PERFIL DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO**

UM CASO EM ESTUDO

Orientadora Científica: Professora Doutora Maria de Lourdes Pina Manique Ferreira
Braga Figueiredo Pereira

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DO PORTO

Instituto de Educação

PORTO

2011

ELSA CRISTINA MAGALHÃES DOMINGOS LINO

**CARACTERÍSTICAS DE LIDERANÇA NA DEFINIÇÃO DO
PERFIL DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO**

UM CASO EM ESTUDO

Dissertação apresentada na Universidade Lusófona do Porto
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na
Especialidade de Supervisão Pedagógica

Orientadora Científica: Professora Doutora Maria de Lourdes Pina Manique Ferreira
Braga Figueiredo Pereira

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DO PORTO

Instituto de Educação

PORTO

2011

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho, à parte de se tratar de um processo solitário, mereceu o contributo de várias pessoas que, de alguma forma, me ajudaram e incentivaram a prosseguir com o projecto e a quem gostaria de manifestar a minha gratidão

À Professora Doutora Maria de Lourdes Figueiredo Pereira, pela confiança depositada, pela sua orientação, apoio e incentivo.

À Professora Doutora Alcina Manuela Oliveira Martins, pelo empenho que põe em tudo o que faz e pelo exemplo inspirador de dedicação e entrega aos seus alunos.

Aos meus colegas professores que aceitaram colaborar nesta investigação e sem os quais este estudo não teria sido possível.

Às minhas amigas, colegas de mestrado e de trabalho pelos momentos ricos de reflexão e de partilha que vivemos.

À minha família, pelo apoio constante e amor incondicional.

RESUMO

No percurso para o crescente aumento da autonomia da Escola e da conseqüente evolução organizacional, preconizados pelos mais recentes normativos, a temática da liderança reveste-se de uma importância acrescida, nomeadamente no que diz respeito aos cargos de gestão intermédia, pois coloca os actores destes cargos numa posição privilegiada para agirem como líderes facilitadores da mudança.

Este trabalho de investigação pretende saber qual é a importância atribuída pelos docentes às diversas funções que o coordenador de um departamento curricular, um gestor intermédio, é hoje chamado a assumir no âmbito da organização escolar, e conhecer as características de liderança mais valorizadas pelos docentes na definição do seu perfil.

Ancoramos a dissertação numa fundamentação teórica organizada em torno de três grandes dimensões - a organização escolar, a liderança e a supervisão. Nesta investigação seguimos um paradigma predominantemente quantitativo, usando como instrumento o inquérito por questionário de administração directa. A população alvo é constituída pelos professores de um agrupamento de escolas do concelho de Matosinhos.

Os resultados do estudo indicam que, na opinião dos docentes, o coordenador de departamento curricular deverá ser capaz de gerir conflitos, promover um trabalho colaborativo e liderar num ambiente democrático. Para os docentes, os principais obstáculos que se colocam ao desempenho do cargo de coordenador de departamento prendem-se com as numerosas funções atribuídas e com a falta de tempo para as executar com eficácia.

PALAVRAS-CHAVE: liderança, supervisão, organização escolar, gestão intermédia, coordenador de departamento curricular

ABSTRACT

On the path to increase school autonomy and the consequent organizational evolution, proposed by the new regulation, the theme of leadership is of great importance, namely concerning the positions of middle management, because it leads the people in charge of these positions to act as change enabling leaders.

This research work is based on a study of the importance attached by the teachers to the diverse tasks that the curricular department coordinator - an intermediate manager - is required to perform in today's school organization. We intend to know the characteristics of leadership most valued by teachers in the definition of the most appropriate profile to the performance of the department coordinator.

We anchor this thesis on a theoretical base organized around three major branches - school's organization, leadership and supervision. In this research we followed a paradigm that is mainly quantitative. The instruments used were surveys using direct questionnaires and the target population were teachers of a group of schools in Matosinhos.

The results of the study indicate that the characteristics of leadership that the teachers value the most in the profile of the coordinator of a curriculum department are the ability to manage conflict, the promotion of a collaborative working environment and the democracy in the act of leadership. The teachers of our case study consider that the main obstacles facing the performance of a department coordinator mainly relate to the many demands and job functions that are necessary for the coordinator to carry out, and with the lack of time to implement them effectively.

KEY-WORDS: leadership, supervision, school organization, middle management, department coordinator

SIGLAS E ABREVIATURAS

Art.º	Artigo
Cap.	Capítulo
cit.	Citado
cf.	Conforme
Coord.	Coordenação
ed.	Edição
Org.	Organização
p.	Página
pp.	Páginas
Trad.	Tradução
Vol.	Volume

AEC- Actividades de enriquecimento curricular

CAP - Comissão administrativa provisória

DL - Decreto-lei

EBI/JI - Escola básica integrada com jardim-de-infância

ECD - Estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário

LBSE - Lei de bases do sistema educativo

PAA - Plano anual de actividades

PCE - Projecto curricular de escola

PCT - Projecto curricular de turma

PEE - Projecto educativo de escola

PQA – Professor de quadro de agrupamento

PQZP – Professor de quadro de zona pedagógica

PTE - Projecto tecnológico de escola

QA - Quadro de agrupamento

QZP – Quadro de zona pedagógica

ÍNDICE

ÍNDICE DE QUADROS	9
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	9
ÍNDICE DE TABELAS.....	10
ÍNDICE DE FIGURAS	11
INTRODUÇÃO	12
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
CAPÍTULO I – ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....	19
1. A escola como organização.....	19
2. Cultura organizacional escolar.....	21
3. A participação em contexto escolar	26
4. Os departamentos curriculares	27
4.1. A evolução do enquadramento legal dos departamentos curriculares	28
4.2. O enquadramento legal actual	33
CAPÍTULO II – LIDERANÇA.....	38
1. Liderança e conceitos relacionados.....	38
2. Teorias da liderança	42
2.1. O líder carismático	44
2.2. O líder janusiano	45
2.3. O especialista situacional	46
2.4. O líder camaleónico	47
2.5. O líder íntegro / o líder servidor.....	49
2.6. O <i>coach</i>	49
3. Outros pilares na perspectiva/abordagem actual da liderança: a visão, a missão, os valores e as emoções	50
4. A liderança no contexto escolar	52
CAPÍTULO III – SUPERVISÃO	59
1. As perspectivas da supervisão.....	59
2. A escola reflexiva.....	60
3. Os desafios à supervisão numa escola reflexiva	62
4. As funções e competências de supervisão do coordenador de departamento.....	64
5. Os constrangimentos ao exercício das funções de supervisão do coordenador de departamento.....	69

PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA.....	73
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA	74
1. Tipificação metodológica.....	74
1.1. A problemática do estudo.....	74
1.2. Pergunta de Partida.....	77
1.3. Hipóteses do estudo.....	78
1.4. Objectivos do estudo	79
1.5. Estratégias metodológicas	79
1.6. Técnicas e instrumentos de recolha de dados: inquérito por questionário	81
2. Contextualização do estudo	85
2.1. Contexto histórico, geográfico e social	85
2.2. Contexto institucional	86
2.2.1.Órgãos de direcção, administração e gestão	86
2.2.2.Estruturas de coordenação e supervisão	88
2.2.3.Oferta formativa.....	92
2.3. Pessoal docente e não docente	93
2.4. População escolar.....	94
2.5. Princípios gerais orientadores do agrupamento	96
2.6. População alvo e amostra.....	96
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	98
1. Caracterização da amostra	98
2. Análise dos itens do questionário	106
2.1. Opinião dos docentes quanto ao método de selecção do coordenador de departamento	106
2.2. Aspectos mais valorizados pelos docentes na escolha do coordenador de departamento	109
2.3. Aspectos mais valorizados pelos docentes no exercício da organização escolar, liderança e supervisão por parte do coordenador de departamento	119
2.4. Principais obstáculos que se colocam ao desenvolvimento pleno das funções inerentes ao cargo de coordenador de departamento	131
CONCLUSÕES	136
BIBLIOGRAFIA	142
LEGISLAÇÃO	146
ANEXOS	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Tipologia das concepções de liderança	43
Quadro 2: As mudanças de um líder na escola <i>empoderada</i>	56
Quadro 3: O Questionário - objectivos, hipóteses e itens do questionário	84
Quadro 4: Composição dos órgãos de direcção, administração e gestão do agrupamento	88
Quadro 5: Distribuição de alunos por anos e por turmas	95
Quadro 6: Distribuição de alunos do ensino secundário por cursos e opções	96

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Média das idades de acordo com o género	99
Gráfico 2: Diagrama de extremos e quartis representando a distribuição da amostra segundo a idade	100
Gráfico 3: Média do tempo de serviço por género.....	101
Gráfico 4: Diagrama de extremos e quartis relativo ao tempo de serviço docente..	101
Gráfico 5: Distribuição da amostra segundo a situação profissional	102
Gráfico 6: Distribuição da amostra de acordo com a formação especializada	104
Gráfico 7: Distribuição da amostra de acordo com o desempenho de cargos de coordenação ou direcção escolar	105
Gráfico 8: Pontuação por critério	113
Gráfico 9: Percentagem de casos por critério	113
Gráfico 10: Percentagem de casos por acção a nível da organização escolar.....	121
Gráfico 11: Percentagem de casos por características de liderança.....	123
Gráfico 12: Percentagem de casos por função supervisiva.....	126
Gráfico 13: Percentagem de casos por principais obstáculos	132

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição da amostra segundo o género	98
Tabela 2: Distribuição da amostra segundo a idade.....	99
Tabela 3: Distribuição da amostra de acordo com o tempo de serviço.....	100
Tabela 4: Distribuição da amostra segundo a situação profissional	102
Tabela 5: Distribuição da amostra de acordo com a formação especializada.....	103
Tabela 6: Distribuição da amostra de acordo com o desempenho de cargos de coordenação ou direcção escolar	104
Tabela 7: Método de selecção do coordenador de departamento	107
Tabela 8: Relação entre o método de selecção do coordenador de departamento e a situação profissional	108
Tabela 9: Decisão interna/externa ao departamento na selecção do seu coordenador	108
Tabela 10: 1.º critério para a escolha do coordenador de departamento.....	110
Tabela 11: 2.º critério para a escolha do coordenador de departamento.....	110
Tabela 12: 3.º critério para a escolha do coordenador de departamento.....	110
Tabela 13: 4.º critério para a escolha do coordenador de departamento	111
Tabela 14: 5.º critério para a escolha do coordenador de departamento.....	111
Tabela 15: Distribuição do número de respostas obtidas para os critérios de selecção do coordenador de departamento por importância, pontos e percentagem de casos	112
Tabela 16: Média das pontuações nos itens liderança para quem tem formação especializada	116
Tabela 17: Teste t para a igualdade das médias das pontuações nos itens liderança entre docentes com e sem formação especializada	116
Tabela 18: Média das pontuações nos itens liderança para os inquiridos que desempenham ou desempenharam cargos de coordenação ou direcção.....	116
Tabela 19: Teste t para a igualdade das médias das pontuações nos itens liderança entre os docentes que desempenham e os que não desempenham cargos de coordenação ou direcção.	117
Tabela 20: Média das pontuações nos itens sobre liderança e outros aspectos do grupo C.....	117

Tabela 21: Teste t para as subamostras emparelhadas entre as pontuações médias dos itens liderança e os restantes itens.....	117
Tabela 22: Distribuição das respostas para as acções a nível da organização escolar	120
Tabela 23: Distribuição das respostas por característica de liderança	122
Tabela 24: Distribuição das respostas pelos itens das funções supervisivas	125
Tabela 25: Média dos itens relacionados com a promoção do trabalho colaborativo no âmbito da organização escolar	128
Tabela 26: Teste t entre trabalho colaborativo na organização escolar e outras acções	128
Tabela 27: Média dos itens relacionados com a promoção do trabalho colaborativo no âmbito das funções supervisivas	129
Tabela 28: Teste t entre Funções supervisivas - trabalho colaborativo e incentivo à formação.....	130
Tabela 29: Principais obstáculos à acção de um coordenador de departamento.....	131
Tabela 30: Principais obstáculos ao desempenho da função de coordenador de departamento	134
Tabela 31: Teste t unilateral entre os principais obstáculos relacionados com a liderança e com outros aspectos	134
Tabela 32: Relação entre o método de selecção do C.D. e o género	XIII
Tabela 33: Relação entre o método de selecção do C.D. e a formação	XIII
Tabela 34: Relação entre o método de selecção do C.D. e o desempenho de cargos de coordenação ou gestão	XIV

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: A grade gerencial.....	46
Figura 2: Adequar o estilo de liderança ao nível de desenvolvimento	48

INTRODUÇÃO

São muitos os desafios que se colocam à nossa sociedade em virtude das constantes mudanças que a evolução do mundo nos impõe. A Escola é um cenário dessas mudanças e os professores são importantes protagonistas das renovações necessárias.

Aos professores, antes meros transmissores de conhecimentos, são exigidas novas funções que passam pela planificação, reflexão e avaliação das suas práticas e pela coordenação, supervisão e liderança dos seus pares, visando sempre o objectivo último da sua actuação: a qualidade do ensino e da formação dos alunos.

A tendência para o aumento da autonomia das organizações escolares, que os normativos mais recentes têm preconizado, tem originado uma alargada reflexão sobre os aspectos ligados à liderança. Neste âmbito, ganham especial relevância os cargos de gestão intermédia, pela lógica de descentralização de poder e de melhoria da participação dos diversos actores e pelas novas exigências que o alargamento e a abrangência das suas competências obriga.

A organização escolar tende a desenvolver-se globalmente, como uma organização aprendente, onde é exigida uma atitude reflexiva que promova a evolução, o crescimento e a aprendizagem da comunidade e da própria organização. Este caminho permite alcançar um estado de maior maturidade organizacional e conduz à autonomização da organização.

O conceito de supervisão acaba também por sofrer alterações neste contexto em mudança. Em Portugal, surge, originalmente, no domínio do desenvolvimento profissional dos docentes, associado à formação inicial, incidindo na orientação e avaliação das práticas pedagógicas (Oliveira, 2001) e visando uma melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. No entanto, Alarcão (2002) tem defendido o alargamento do âmbito da supervisão à formação contínua dos docentes, aos aspectos organizacionais e de desenvolvimento da própria escola. O movimento que visa o aumento da autonomia das escolas também provoca, segundo a autora, um alargamento desta actividade. A supervisão assume uma dimensão colectiva, não se circunscrevendo à sala de aula, mas integrando as funções de todos os membros que assumem, na organização escolar, cargos de gestão intermédia e gestão de topo.

Ao iniciarmos recentemente novas funções na gestão de uma escola, tivemos oportunidade de reflectir de uma forma mais sistemática sobre os vários papéis que os docentes são chamados a desempenhar na organização escolar e o modo como os

desempenham. As funções do coordenador de departamento curricular, outrora muito burocratizadas e limitadas à transmissão de informações oriundas do conselho pedagógico ou à simples orientação de discussões que visavam a reflexão sobre assuntos impostos pela direcção da escola, estão hoje substancialmente alteradas.

As exigências do cargo de coordenador de departamento curricular são muito maiores. Sendo um gestor intermédio, é-lhe exigido que assuma a liderança de um grupo de docentes e exerça funções alargadas de supervisão.

Uma mais ampla reflexão sobre os aspectos ligados à liderança, provocada pela crescente tendência de autonomia das escolas, torna-se tanto mais pertinente quando verificamos que, nas últimas duas décadas, o sistema educativo português tem assistido ao aparecimento de medidas educativas que visam uma mudança significativa na gestão e liderança escolares. O modelo de gestão mais colegial e democrático adoptado até 2008, onde existia um conselho executivo, foi substituído, com o Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, por outro mais unipessoal e profissionalizado, centrado na figura do director da escola. Neste modelo, nota-se um reforço do papel da liderança num caminho que visa o desenvolvimento da autonomia das escolas, principalmente, a eficácia do ensino e dos estabelecimentos escolares. Pretende-se também, que as escolas se tornem eficazes na sua função de formar indivíduos capazes de, numa sociedade em permanente mudança, explorarem as suas potencialidades individuais e melhor se adaptarem às novas exigências da sociedade.

A eficácia na liderança da organização escolar depende actualmente dos órgãos de gestão de topo, como o director, mas também das estruturas intermédias de coordenação e supervisão, como, por exemplo, os coordenadores de departamento. O funcionamento dos departamentos curriculares e a sua liderança vão influenciar a eficácia da escola e o desempenho dos seus docentes. A acção dos coordenadores de departamento é imprescindível quer para a implementação de todo o processo de mudança que se vive, quer para a forma decisiva como contribuiu para a eficácia da liderança do director da escola.

A este propósito Lima (2008, p. 196) refere:

“Nas instituições de maior dimensão (...), a delegação de responsabilidades de liderança pode ser ainda mais importante do que nas outras, concretizando-se através da instituição de lideranças intermédias actuantes. A este respeito, a intervenção dos coordenadores de departamento na liderança e na gestão da escola pode ser particularmente importante. Isto implica o reconhecimento de que a eficácia depende, também, da existência de papéis de liderança aos diferentes níveis da organização”.

Se, por um lado, se exigem lideranças fortes, capazes de constituírem âncoras consistentes e mentoras da eficácia, por outro, são impostas constantes mudanças ao nível da gestão, criando-se um clima conturbado e instável nas escolas. As novas orientações para o reordenamento da rede escolar, onde se definem medidas que visam a formação de grandes agrupamentos verticais que incluam todos os níveis de ensino, são exemplo disso.

As grandes dimensões destes agrupamentos podem vir a criar sérios constrangimentos à sua boa organização e funcionamento. O director pode tornar-se numa figura distante das muitas centenas de alunos e do elevado número de professores. Podem surgir departamentos constituídos por mais de uma centena de professores, dificultando ou mesmo inviabilizando o trabalho que se pretende que o coordenador de departamento desempenhe. O trabalho colaborativo, a análise e reflexão permanentes, que não podem deixar de existir na prática docente, podem estar igualmente comprometidos com a constituição de grupos disciplinares com um elevado número de docentes.

Nestas circunstâncias, a escola tem que conseguir manter uma boa organização pedagógica e um bom funcionamento, sendo, por isso, ainda mais importante a existência de outros elementos que protagonizem uma liderança de proximidade em estruturas de gestão intermédia.

Atendendo à tecnicidade e especificidade dos assuntos relacionados com a liderança e ao ritmo de mudança acelerado da sociedade actual, Gardner (2007) acredita que se torna impossível para o líder resolver pessoalmente todos os problemas que terá que enfrentar. Segundo o autor, a solução passa por criar uma equipa de liderança que no sistema institucionalizado efectue os procedimentos adequados às novas exigências.

No contexto escolar, os cargos de gestão intermédia constituem estas equipas e têm uma importância relevante e essencial para o alcance da eficácia da organização escolar.

Acreditamos que no universo escolar se encontram docentes que possuem as competências que lhes permitem ter um papel impulsionador e assumir responsabilidades acrescidas na determinação do caminho a traçar pela própria organização. Possuindo características de liderança, têm que se envolver e envolver os outros nos importantes processos de reflexão, investigação e avaliação, decorrentes das necessidades emergentes do contexto. Visando a melhoria das qualificações dos seus pares e de toda a organização, têm que protagonizar iniciativas de formação contínua e contextualizada tendentes à melhoria da qualidade do ensino na sua instituição.

A função de supervisão tem, assim, vindo a ganhar novos contornos, no sentido da procura da qualidade referida. Não será desejável um controlo externo sobre as instituições escolares, nem de profissionais exclusivamente a ela dedicados, mas a adopção de uma nova filosofia assente na procura constante da melhoria da qualidade da instituição baseada na auto-regulação.

Esta reflexão levou à formulação da seguinte pergunta de partida que orientou a nossa investigação:

Quais as características de liderança que são mais valorizadas pelos docentes na definição do perfil do coordenador de departamento?

Pensamos que se trata de um estudo pertinente e relevante, quer enquanto contributo para um melhor conhecimento das percepções dos docentes face ao exercício da supervisão nos cargos de coordenador de departamento quer, numa conjuntura mais alargada, para o conhecimento do tipo de liderança de gestão intermédia exercida numa organização escolar e que é, no nosso entender, crucial no processo de desenvolvimento organizacional.

A procura das respostas para a pergunta de partida levou-nos a formular as seguintes hipóteses teóricas:

Hipótese 1: Os docentes consideram que a escolha do coordenador deve resultar de uma decisão interna ao departamento.

Hipótese 2: Os docentes com formação especializada na área de supervisão ou administração escolar e/ou experiência no exercício de cargos de gestão são os que mais valorizam as características de liderança no processo de escolha do coordenador de departamento.

Hipótese 3: No processo de escolha do coordenador de departamento, os critérios de liderança são os mais valorizados pelos docentes.

Hipótese 4: As acções que os docentes mais valorizam, no âmbito da organização escolar, são as que promovem o trabalho colaborativo.

Hipótese 5: As funções supervisivas que os docentes consideram mais importantes estão mais relacionadas com a capacidade de promoção do trabalho colaborativo por parte do coordenador de departamento do que com a capacidade de incentivo à formação e ao desenvolvimento profissional dos seus pares.

Hipótese 6: Os docentes entendem que os principais obstáculos ao desempenho da função do coordenador de departamento se devem à falta de características de liderança do detentor do cargo.

No trabalho desenvolvido nesta investigação adoptou-se uma metodologia que assenta no paradigma quantitativo por entendermos ser a mais adequada para a prossecução do objectivo geral. O método de investigação que serviu de base à recolha de informação foi o inquérito por questionário, de administração directa. Construído o instrumento, aplicámo-lo aos docentes de um agrupamento de escolas do concelho de Matosinhos. Dados os constrangimentos impostos pelo tempo disponível para a realização desta investigação, optámos por seleccionar como população alvo do nosso estudo os 147 docentes do agrupamento de escolas onde leccionamos, tendo sido constituída uma amostra de 49 docentes. Os dados recolhidos nos inquéritos por questionário foram tratados estatisticamente com o programa PASW Statistics 18, o que permitiu a análise das correlações entre as variáveis definidas nas hipóteses e nos objectivos propostos na investigação

Estrutturamos o nosso trabalho em duas partes: na primeira, com três capítulos, fizemos a fundamentação teórica, importante para o enquadramento teórico do tema em estudo e na segunda, com dois capítulos, a fundamentação empírica, tendo como objectivo a descrição e justificação da metodologia de investigação utilizada.

Assim, no **Capítulo I** abordámos a organização escolar compreendendo que as pessoas que dela fazem parte, trabalham e cooperam na consecução de objectivos comuns, sendo responsáveis pelo desenvolvimento de uma cultura organizaonal, onde a participação activa é fundamental. Ainda neste capítulo, elencamos as alterações legislativas que foram sendo introduzidas na organização e na funcionamento dos departamentos curriculares, enquanto estruturas multidisciplinares e unidades de gestão pedagógica intermédia, bem como as funções atribuídas ao seu responsável e às estruturas de direcção, administração e gestão directamente relacionadas.

No **Capítulo II** abordamos os conceitos relacionados com a liderança, as suas teorias numa ordem cronológica e o seu entendimento actual. Por último, enquadrámos estes conceitos no contexto escolar e abordamos a importância do coordenador de departamento enquanto líder de uma estrutura de gestão intermédia.

Abordamos no **Capítulo III** as perspectivas da supervisão no desenvolvimento de uma escola reflexiva e de uma organização aprendente, o papel do coordenador de departamento enquanto supervisor na organização escolar e os constrangimentos que ele encontra ao desenvolvimento pleno da sua função.

No **Capítulo IV** abordamos a problemática do estudo e explicitamos o percurso metodológico deste caso em estudo: a pergunta de partida, as hipóteses de investigação, os

objectivos, as estratégias metodológicas e justificamos a escolha do instrumento de recolha de dados - o inquérito por questionário. Neste capítulo também contextualizamos o estudo e apresentamos a população e a amostra escolhidas.

No **Capítulo V** expusemos e analisamos os resultados obtidos.

Finalmente, na **Conclusão**, enumeramos as características de liderança que os docentes mais valorizam no perfil do coordenador de um departamento curricular: a capacidade de gestão de conflitos, a promoção do ambiente colaborativo, a democraticidade no acto de liderar, e fazemos as inferências possíveis.

Referimos também o método de selecção do coordenador preferido pelos docentes e os principais obstáculos apontados, pelos mesmos, para o exercício eficaz do cargo.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I – ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Nos dias de hoje, marcados por uma sociedade dinâmica e em constante desenvolvimento, a Escola enfrenta grandes desafios e incertezas face ao futuro. Vista muitas vezes como a principal responsável pela formação dos nossos futuros cidadãos, ela deve dar resposta a todas as exigências da sociedade.

Neste capítulo analisaremos a Escola como uma organização, salientando os aspectos comuns e específicos que ela tem, quando comparada com outras organizações.

Compreender a acção dos que fazem parte da organização escola, leva-nos a conhecer os estatutos de cada membro e os papéis a eles associados, as normas organizacionais que os orientam e o seu contributo para a prossecução das actividades, pois a escola é uma organização onde um conjunto de indivíduos interage. “O que fizerem com as suas relações definirá o que é a organização” (Teixeira, 1995, p. 162).

Encarando a escola como um local onde existe uma significativa troca de experiências, onde todos interagem numa dinâmica cultural, é fundamental que todos os intervenientes se sintam parte integrante da instituição escolar tendo em vista a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Neste âmbito, torna-se igualmente necessário entender o papel da participação e da cultura organizacional por serem fundamentais para desenvolvimento da identidade da escola.

Na parte final do capítulo, analisamos, ainda, os normativos relacionados com os departamentos curriculares e os seus coordenadores. Fixamos a nossa atenção nas alterações que a legislação foi introduzindo e no actual enquadramento que é dado às responsabilidades atribuídas aos coordenadores de departamento curricular, numa escola de princípios democráticos.

1. A escola como organização

No mundo contemporâneo, as organizações são uma constante na vida de todos nós. Nelas nascemos, trabalhamos, vivemos e morremos. A nossa sociedade está organizada à volta destas instituições, algumas altamente especializadas e interdependentes - maternidades, hospitais, tribunais, igrejas - intencionalmente formadas e em permanente evolução e mudança.

Por organização pode entender-se qualquer unidade social que é constituída intencionalmente para atingir determinados objectivos específicos. Estes serão alcançados,

com maior eficiência, numa combinação de esforços individuais, tornando-se assim possível perseguir e alcançar objectivos que seriam inatingíveis para uma só pessoa.

No entanto, definir organização é algo que poderá ser complexo, na medida em que especificar os objectivos a atingir pode não ser tarefa fácil (Costa, 1996) e pode igualmente ser passível de diferentes abordagens e concepções”(Costa & Trigo, 2008).

Para Costa (1996, p.12):

“A definição de organização assume conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo, já que estamos em presença de um campo de investigação plurifacetado, constituído por modelos teóricos (teorias organizacionais) que enformam os diversos posicionamentos.”

Assim, quando se pretende analisar uma organização, é fundamental compreender tudo o que a constitui, nomeadamente no que diz respeito às pessoas que dela fazem parte, que trabalham e cooperam na consecução de objectivos comuns e nas relações que estabelecem entre si.

No que concerne à organização escolar, isto também acontece.

É consensual considerar a Escola como uma organização com aspectos comuns e aspectos distintos em relação a outras organizações, nomeadamente as de cariz económico e empresarial. A Escola distingue-se destas organizações, pois é nela que se "cuidam de seres humanos, realizando uma acção com fortes implicações ideológicas e políticas; por outro lado, a maior parte dos trabalhadores (alunos) têm como «objecto» o seu próprio desenvolvimento, devendo os profissionais facilitar este trabalho de autoconstrução" (Hutmacher, 1992, p. 58).

A organização escolar estabelece a sua estrutura a vários níveis: físico, administrativo e social. Para além da sua estrutura física e administrativa, a Escola é uma realidade social porque é sem dúvida um espaço de "acções levadas a cabo por pessoas situadas num sistema de interacção caracterizado por determinados estatutos, papéis e regras de funcionamento (formal e informal) " (Alves - Pinto, 1995, p. 146). É na escola que se concretiza parte da dimensão social da educação, ao manifestar-se na interacção de gerações, própria do acto educativo. No entanto, não podemos esquecer que esta dimensão é também desenvolvida pela família, meios de comunicação social, grupos e associações diversas (Costa, 1996).

Esta dimensão social da educação está patente na definição de Durkheim (1965, cit. por Costa, 1996, p. 9):

“A educação é a acção exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida

social; tem por objecto suscitar e desenvolver, na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança particularmente se destina.”

A organização escolar é a concretização física e material num estabelecimento, onde a cultura ocidental desenvolve a dimensão social da educação.

É contudo difícil caracterizar a Escola como organização, por não existir um modelo único que permita compreender e/ou administrar os contextos organizacionais escolares, tornando-se necessário ter uma visão mais holística da Escola enquanto organização. Neste contexto, Costa (1996) aponta seis “imagens organizacionais da escola”: a escola como empresa, como burocracia, como democracia, como arena política, como anarquia e como cultura. A Escola é, assim, encarada como um sistema aberto e o indivíduo como actor social desse sistema.

Estas ideias estão patentes na Lei nº 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo, (LBSE) – que preconiza uma escola que promova uma cultura de participação, partilhando a educação com a família, com o pessoal não docente e com toda a comunidade envolvente, para que todos possam contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, tornando-os cidadãos mais responsáveis, activos e livres na sociedade.

Deste modo, e tendo a escola actualmente um papel tão importante, torna-se imperativo compreender até que ponto a participação e a cultura organizacional podem ser consideradas fundamentais nessa mesma organização.

2. Cultura organizacional escolar

Considerando a organização escolar como um espaço de interacção procuraremos entender a cultura segundo diferentes abordagens. Começamos o nosso estudo com uma tentativa de construir uma matriz teórica, capaz de conceptualizar e contextualizar as diferentes abordagens dos conceitos de cultura e cultura organizacional escolar.

Em primeiro lugar, a cultura de uma sociedade ou de uma organização é segundo Rosa (1994, p.42):

“Um complexo e vasto conceito que integra todos os traços de natureza espiritual ou material característicos do comportamento, do agir social e dos valores que enformam a vida social. Refere-se às características que os indivíduos de uma sociedade têm em comum, como a língua, o sistema de valores e crenças, as atitudes, as tradições e os objectos instrumentais que servem de suporte à acção e relação individual e de grupo.”

A multiplicidade de sentidos e concepções que o estudo da cultura organizacional pode ter, deve, no nosso entender, ser enquadrada teoricamente de forma a estruturar as diferentes abordagens e lançar as pistas do seu desenvolvimento. Pois, tal como refere Torres (1997, p. 9), “o conceito de cultura organizacional adquire uma plurissignificância de sentidos, muitas vezes só discerníveis quando identificados os posicionamentos teórico-conceituais que presidiram à sua construção.”

Para Guerra (2002, p. 193):

“Quando falamos de cultura, referimo-nos a determinados padrões de comportamento, a algumas regras estabelecidas, a alguns rituais elaborados, a determinadas formas de pensamento singulares, a alguns valores partilhados que um grupo de indivíduos mantém como forma particular de se organizarem.”

Esta ideia é reforçada por Chiavenato (1999, p. 172) ao afirmar que “cada organização tem a sua própria cultura. É o que denominamos cultura organizacional. (...) É por essa razão que algumas empresas são conhecidas por algumas particularidades.”

É difícil falar de cultura organizacional sem primeiro a distinguir de clima organizacional. Apesar de, por vezes, se utilizar indistintamente o termo clima e cultura organizacional, eles têm aspectos distintivos. Segundo Torres (1997, p.11) “o conceito de cultura organizacional é mais amplo e mais abrangente do que o conceito de clima (...) podendo este último ser entendido como uma dimensão da cultura”. Segundo a mesma autora, “o conceito de clima refere-se à percepção partilhada pelos membros dos atributos organizacionais.”

Assim, o clima organizacional é mais superficial, mais espontâneo e sensorial, ocupando um domínio da percepção do que se afigura como relevante para o indivíduo, podendo, por isso, desenvolver-se mais rapidamente do que a cultura organizacional. Esta já se apresenta como uma característica mais durável na organização, desenvolvendo-se de uma forma mais lenta.

Costa (1996, p. 127) diz que a cultura organizacional surge “geralmente associada às questões da eficácia, da qualidade e da excelência escolar”. É nesta linha de pensamento que surge o movimento das escolas eficazes, em que se valoriza a existência de uma cultura forte, à qual se atribui a responsabilidade da melhoria do funcionamento da escola.

Jesuino (1996, p. 111), refere-se à cultura como tendo três níveis e, nestes, distingue o clima da cultura organizacional:

“O nível fenoménico, corresponde ao que é mais aparente: a ocupação do espaço; a forma de relacionamento das pessoas (...).Um segundo nível tem a ver com os esquemas perceptivos e avaliativos dos diferentes actores. Este segundo nível corresponde

ao conceito de clima organizacional. A um terceiro nível de análise, e que é verdadeiramente o que corresponde ao conceito de cultura organizacional no que encerra de mais profundo, situam-se os valores e os pressupostos tácitos subjacentes aos modos de actuação dos actores organizacionais.”

Assim, a cultura por ser durável e por se desenvolver lentamente, representa “o registo interpretativo da história de uma unidade social” (Moran e Volkwein, 1992, cit. por Torres, p. 13), já o clima opera ao nível das atitudes e valores sendo mais visível que a cultura, que por existir nas mais profundas estruturas de consciência é mais invisível.

Para Torres (1997, p. 14):

“(…) se por cultura organizacional se entende, em sentido lato, todo o conjunto de valores, crenças ideologias, normas, regras, representações, rituais, símbolos, hábitos, rotinas, mitos, cerimónias, formas de interacção, formas de comunicação e até mesmo, as práticas dos actores localizados em determinadas organizações, nos vários sentidos restritos somente algumas das dimensões supracitadas são, de facto convocadas, de acordo com o respectivo quadro teórico de referência.”

Pode então dizer-se que a cultura organizacional se refere às características que os indivíduos de uma organização têm em comum, tais como a língua, o sistema de valores e crenças, as atitudes, as tradições e os instrumentos que servem de suporte à acção e relação individual e de grupo.

Contudo, segundo a mesma autora, estas perspectivas de análise vistas no contexto académico e no contexto empresarial, distinguem-se pela orientação global. O contexto académico segue uma orientação mais teórica, mais ideológica, apontando os símbolos, a partilha de significados. No contexto empresarial, a orientação é mais prática, de índole mais produtiva, enfatizando a possibilidade de utilizar a cultura como variável ao serviço da gestão com a finalidade de atingir maior eficácia organizacional.

No entanto, as especificidades educativas, políticas e organizacionais da escola são bem diferentes das do meio empresarial. Não obstante, parece consensual, a aceitação da escola como organização.

A autora salienta ainda:

“Portadora de uma tradição muito recente, a visibilidade da escola como organização tende a diferenciar-se, por exemplo, da empresa em aspectos estruturantes sob o ponto de vista sociológico e organizacional: a centralização do sistema educativo e o concomitante controlo político, administrativo e burocrático da escola, traduzidos pelas normas de aplicação universal; a ausência (ou precária) autonomia organizacional associada à existência de uma direcção organizacionalmente localizada; assim como a especificidade dos objectivos organizacionais centralmente construídos e organizacionalmente implementados constituem, em breves traços, as principais características da estrutura organizacional escolar” (Idem, p. 55).

Segundo Guerra (2002, p. 192) “a escola é uma organização que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento que constituem a sua própria cultura.” Neste sentido, Costa (1996) refere que a escola como organização tem uma especificidade muito própria, distinta de outras organizações e até de outras escolas. A escola, ao possuir uma cultura que se traduz por todas as manifestações simbólicas enumeradas anteriormente, pode-se considerar como uma mini-sociedade.

Para Torres (1997), a focalização da escola como organização deverá ter dois níveis de análise: o nível normativo, produzido externamente pelo Ministério da Educação e o nível das práticas organizacionais, contextualizadas em cada escola.

Lima (1992), acrescenta que a análise da organização escolar se deve fazer em dois planos analíticos: o “plano das orientações para a acção” onde as estruturas latentes são reguladas por regras formais e as estruturas ocultas por regras informais ou não formais; o “plano da acção organizacional” onde as estruturas manifestas se regulam pelas regras efectivamente actualizadas.

As regras formais defendidas por Lima encontram-se no nível normativo apontado por Torres uma vez que são externamente produzidas e difundidas para todos os estabelecimentos de ensino. Esta dimensão é mais objectiva e visível que as estruturas ocultas, do domínio do simbólico e dos significados (re)construídos, mas que vão ser predominantes na transposição dos normativos nacionais para a escola. Estes normativos, ao serem localmente aplicados, adquirem sentido e lógica única porque são apropriadas pelos actores escolares que “accionam determinados códigos e disposições de ordem simbólica (intencionais ou não intencionais), que funcionam como filtros interpretativos da leitura e descodificação das orientações jurídico-normativas” (Torres, 1997, p. 58).

A análise da organização escolar, nesta perspectiva, confere particular relevância aos factores socioculturais dos membros desta comunidade. Ao centrar-se nos factores exteriores à escola, esta análise passa a focalizar excessivamente as orientações do Ministério da Educação, quer a nível normativo, quer a nível cultural e ideológico, emanadas igualmente para todas as escolas. Esta adopção dos normativos nacionais sem contextualização local, não tem em conta a diversidade de culturas sociais existentes. Neste contexto “a escola configurar-se-ia desprovida de especificidades culturais porque subvalorizaria as dimensões organizacionais no enquadramento da cultura” (Idem, p. 63).

No entanto, a cultura organizacional escolar, mais do que representar orientações normativas, deve ser determinada pela especificidade da sua estrutura organizacional. A focalização efectuada no interior da escola, resulta fundamentalmente “das formas como os

respectivos órgãos de gestão escolar reagem, interpretam, difundem e exercem a sua liderança na escola (...) - com destaque para a história da organização escolar e para o estilo de liderança - perspectivados como moldadores e mesmo impositores aos seus membros de determinadas formas de pensar, agir e sentir” (Idem, p. 66). Assim, as questões de liderança passaram a integrar os estudos relacionados com a cultura organizacional já que se gerou uma nova forma de entender o papel do líder, mais ligado às questões culturais e simbólicas e aos processos de influência, enquanto gestores de cultura e do simbólico organizacional (Costa, 1996).

Segundo Torres (1997, p. 67), nesta análise,

“Tornar-se-iam, então relevantes os estudos centrados sobre as estratégias e objectivos de liderança, sobre os mecanismos de difusão da informação nas escolas, a função dos rituais de integração (jantares comemorativos, celebrações periódicas, etc.), o processo de socialização profissional, nomeadamente dos novos membros (professores, alunos e, mais especificamente dos directores/administradores escolares), a especificidade das relações profissionais, os momentos de convívio na escola, designadamente aqueles que decorrem da apropriação de um espaço escolar para o efeito - a sala de professores, etc.”

Há que ter em linha de conta que a cultura não é um dado adquirido, não é um padrão fixo mas deve ser entendida como um processo, como uma dinâmica activa de mudança onde os intervenientes criam e recriam, tornando a cultura um processo.

Segundo Alves-Pinto (1995), todas as organizações são dotadas de uma cultura característica, com as suas próprias regras, os seus próprios valores, que orientam as interacções dos seus membros, de acordo com o estatuto e o desempenho dos papéis a ele associados para a consecução dos objectivos organizacionais. Desta forma, a escola é caracterizada como uma organização que tem uma cultura que a distingue das outras organizações e essa diferença traduz-se em valores, crenças, rituais, cerimónias, etc.

Também para Guerra (2002, p. 192) “a escola é uma organização que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento que constituem a sua própria cultura.”. Ainda segundo o mesmo autor, “a função dos rituais no âmbito de uma cultura é desactivar a agressão, facilitar a união e a coesão entre os indivíduos e manter as regras do jogo” (Idem, p. 208). Neste contexto, o ritual decorre da interacção social assume um significado preponderante na história e cultura da escola.

Também será importante analisar os valores considerados como códigos de conduta, os símbolos como imagens da organização e os mitos encarados como narrativas de ocorrências e personalidades marcantes (Fachada, 1991).

Relativamente aos valores, alguns exemplos relevantes na cultura das escolas podem ser a participação, a discriminação, o civismo, o autoritarismo, a autonomia, a justiça, etc.

A cultura é então caracterizada por um processo dinâmico de acções. Assim, a escola constitui-se como um sistema de acção onde professores, alunos, pais e técnicos operacionais vão desenvolver estratégias, definindo a sua maneira de participar e estar na escola. Nesta perspectiva, a participação nas organizações ganha grande relevância.

3. A participação em contexto escolar

Na teoria das organizações, o conceito de participação do ponto de vista político e/ou organizacional, é susceptível de diversas interpretações e tem gerado variadas polémicas.

Na perspectiva de Lima (1992), a participação pode definir-se, na óptica política, como sendo considerada indispensável para a realização da democracia no país e mesmo a nível organizacional, nomeadamente na escola.

A participação caracterizar-se-á nos processos de decisão a nível de gestão e direcção, bem como das diversas actividades planeadas e realizadas com os intervenientes do processo educativo, pois

"o conceito de participação, embora complexo e polifacetado, assume um significado relativamente preciso no quadro da democracia, como participação, onde é associado à decisão, ao governo, à partilha de poder. É exactamente neste domínio mais expressivo da participação que parece legítimo afirmar que alguns grupos sociais não participam no governo de certas organizações" (Idem, p. 127).

Contudo, já para Alves-Pinto (1995), vendo a acção numa perspectiva sociológica e considerando que qualquer comportamento implica acção, defende que todos os indivíduos que pertencem a uma determinada organização estão a todo o momento a participar na vida dessa mesma organização, assumindo a condição de actores, uma vez que elaboram determinadas estratégias que visam a concretização de objectivos.

Mediante os ganhos ou perdas que os actores antevêm como resultado da sua participação, esta pode revestir-se de diversas modalidades. Assim, a participação pode ser considerada uma estratégia racional dos actores, sendo também a não participação uma modalidade de participação, ou seja, "quando se pensa que não se está a participar, está-se, afinal, a escolher uma modalidade específica de participação" (Idem, p. 160). Participação

ou não participação, são orientações opostas que caracterizam a forma como os actores se situam na organização. Para compreender estas orientações é fundamental ter em linha de conta os valores políticos e culturais, normas, objectivos formais e objectivos e estratégias informais da organização.

A participação em contexto escolar reveste-se de contornos próprios, sendo contudo extremamente importante pois esta é o princípio básico da democracia e “a escola tem de ser um espaço onde se realize um ensaio real de democracia” (Guerra, 2002, p. 147). Segundo este mesmo autor,

“a participação nas escolas tem múltiplas facetas: pode (deve) ser antecipada na gestão da escola, no desenvolvimento das suas normas, na selecção de conteúdos, no estabelecimento de uma metodologia e no processo de avaliação... A participação nas escolas requer tempo, novas atitudes e a transformação das estruturas” (Idem, p. 148).

Esta participação deve ser sentida não só por dentro da escola mas também pelo seu exterior pois a escola é um espaço aberto ao meio envolvente.

O autor refere ainda:

“A escola não deve ser uma ilha na qual se reflexiona e planifica a transformação da cultura, nem uma campânula de vidro na qual se realiza uma análise asséptica da realidade. Está comprometida ideológica, política e eticamente com a sociedade. A escola está inserida na sociedade e a esta é destinado o seu trabalho. Não só para manter a sociedade, mas também para a melhorar. Para isso, é necessário que mantenha abertas as suas portas ou, melhor ainda, que não tenha portas” (Idem, p. 153).

A participação efectiva mais do que legislada e imposta superiormente deve ser interiorizada e desejada.

4. Os departamentos curriculares

A escola, enquanto organização formal, tem uma estrutura hierárquica própria. No topo dessa hierarquia estão os órgãos de direcção, administração e gestão: o conselho geral, o director, o conselho administrativo e o conselho pedagógico. Como estruturas de gestão a nível intermédio estão, as agora denominadas, estruturas de coordenação e supervisão, onde se incluem os departamentos curriculares, os conselhos de turma e de directores de turma, os grupos disciplinares/recrutamento e outras estruturas que, no âmbito da autonomia da escola, esta entenda constituir, como conselhos de directores de cursos profissionais ou departamento de formação.

Cada vez mais, a qualidade do trabalho realizado pelas escolas depende da forma como estas estruturas de gestão intermédia assumem e desenvolvem activamente as funções que lhes cabem. É neste contexto que entendemos o papel dos departamentos curriculares. A dinâmica desta estrutura é importante no desempenho de um conjunto de funções, quer no âmbito da supervisão quer no âmbito da liderança, já que podem ter grande impacto na qualidade do trabalho realizado pelos professores que coordenam e no desenvolvimento da autonomia da própria escola.

Procuraremos de seguida, elencar as alterações legislativas que foram sendo introduzidas na organização e funcionamento dos departamentos curriculares, enquanto estruturas multidisciplinares e unidades de gestão pedagógica intermédia, assim como das funções atribuídas ao seu responsável e às estruturas de direcção, administração e gestão directamente relacionadas.

4.1. A evolução do enquadramento legal dos departamentos curriculares

A figura de um representante de uma área disciplinar surge pela primeira vez no Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de Maio, denominado “novo modelo de direcção, administração e gestão das escolas”. O então denominado chefe de departamento curricular (art. 38.º), mais tarde coordenador de departamento, era eleito de entre os professores que pertenciam ao departamento curricular, estrutura de orientação educativa que colaborava com o conselho pedagógico no exercício das suas competências. Ao departamento curricular pertenciam todos os professores que leccionavam a mesma disciplina ou área disciplinar ou fizessem parte do mesmo grupo de docência (art.37.º).

No decreto-lei anterior, (Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro), esta função era desempenhada pelo delegado de disciplina e o perfil que este deveria ter, estava definido no Despacho n.º 8 /SERE/89, de 8 de Fevereiro: “professor portador de habilitação própria, de preferência profissionalizado, escolhido pela sua competência científica e pedagógica, bem como pela sua capacidade de relacionamento e liderança”.

O conselho pedagógico também vê as suas atribuições alteradas já que as suas responsabilidades passaram a incidir na proposta e elaboração do regulamento interno da escola, do projecto educativo, do plano anual de actividades e do plano de formação e actualização do pessoal docente e não docente, documentos importantes para o desenvolvimento do processo de autonomia.

Foi a partir de finais dos anos 80 que se começou a esboçar esta intenção de apoiar o esforço de autonomia que algumas escolas vinham manifestando (Formosinho, 1998) e que este Decreto-lei também preconizava. Pode ler-se no preâmbulo deste normativo que os princípios de participação e democraticidade que inspiravam a gestão democrática alteraram as relações no interior da escola favorecendo a sua abertura à mudança mas exigindo novas atitudes de responsabilidade, estabilidade e eficiência. Pretende-se assim, após a confirmação da implementação da gestão democrática no meio escolar, dar resposta às solicitações locais que entretanto foram surgindo. Neste normativo pode ainda ler-se: “o modelo agora instituído pretende assegurar à escola as condições que possibilitam a sua integração no meio em que se insere”.

Saliente-se que a aplicação deste “novo modelo de administração” foi feita em regime experimental em cerca de três dezenas de escolas e cinco áreas escolares, embora os seus efeitos se tivessem feito sentir em muitas outras, que acabaram por aplicar alguns dos diplomas regulamentadores destinados aos estabelecimentos e áreas escolares abrangidas pelo regime experimental, nomeadamente a possibilidade das escolas alterarem a composição do conselho pedagógico (Despacho n.º 37-A/SEEI/96, de 29 de Julho), optando pela organização dos departamentos curriculares (Despacho n.º 27/ME/93, de 23 de Dezembro).

Apesar do aparecimento desta nova estrutura de orientação educativa, não se eliminou a figura do delegado de disciplina, já que se admitia a criação de um conselho de delegados de disciplina, em termos a definir pelo regulamento interno da escola (art. 38.º). Esta situação fez com que, durante um período inicial, o chefe de departamento funcionasse apenas como um transmissor de informações e decisões emanadas do conselho pedagógico, continuando atribuídas aos delegados de disciplina as tarefas de natureza pedagógica (Cabral, 2009, p.15).

Entretanto em 1998, são revogados os Decretos-lei n.º 769-A/76 e o n.º 172/91 com a entrada em vigor do Decreto-lei 115-A/98, de 4 de Maio, denominado “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação”.

Com este normativo, o ministério reforça a importância que atribui ao processo de desenvolvimento da autonomia das escolas: “A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização de educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”. Refere ainda, que esta autonomia deve ser construída a partir da comunidade em que se insere para assim poder dar melhor resposta

aos desafios da mudança. É neste contexto que se alteram as competências do órgão de gestão, já que a elaboração do projecto educativo, do regulamento interno e das propostas de celebração de contratos de autonomia passam a ser da sua responsabilidade, cabendo à assembleia de escola, “órgão de participação e representação da comunidade educativa”, a aprovação destes documentos. Ao conselho pedagógico, cuja composição passa a ser da responsabilidade da escola e definida no regulamento interno, resta apresentar propostas ou pronunciar-se sobre os projectos apresentados.

Os departamentos curriculares surgem, neste normativo, como uma estrutura de orientação educativa que assegura a articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola. Nos departamentos curriculares estavam representados os grupos de disciplinas e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados e as dinâmicas da escola (ponto 2, art.º 35.º), e ao seu coordenador está salvaguardada a participação no conselho pedagógico como representante da sua estrutura de orientação. Neste normativo, ao contrário do anterior, não se prevê a existência de delegado ou representante de disciplina, no entanto a sua existência foi salvaguardada em muitas escolas no seu regulamento interno. Este facto mostra, em certa medida, a dificuldade que as escolas sentiram em atribuir algumas das funções do delegado disciplinar ao coordenador de departamento.

De acordo com o previsto no artigo 55.º do Decreto-lei 115-A/98 são regulamentadas no ano seguinte (Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho) as condições de funcionamento, as competências gerais atribuídas e a respectiva coordenação das estruturas de orientação educativa. Deliberava-se que era através dos departamentos curriculares, constituídos pela totalidade dos docentes das disciplinas e áreas disciplinares ou de cursos, que se assegurava a articulação curricular, devendo esta promover a cooperação entre os docentes da escola e procurar adequar o currículo aos interesses e necessidades específicos dos alunos. Neste sentido, impulsionava-se o desenvolvimento do processo de autonomia da escola, envolvendo, desta feita, os departamentos curriculares.

Assim, no que se refere às competências dos departamentos curriculares, cabe-lhes de acordo com o artigo 4.º: “a) planificar e adequar à realidade da escola ou do agrupamento de escolas a aplicação dos planos de estudo estabelecidos ao nível nacional; b) elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didácticas específicas das disciplinas; c) assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa da escola ou do agrupamento de escolas, a adopção de metodologias específicas destinadas

ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local do currículo; d) analisar a oportunidade de adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão; e) elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupos de alunos; f) assegurar a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens; g) identificar necessidades de formação dos docentes; h) analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto.”

No que se refere aos coordenadores de departamento curricular (artigo 5.º), estes deveriam ser professores profissionalizados, eleitos de entre os docentes que o integravam e que possuíssem, de preferência, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores. Relativamente às suas competências, o referido artigo definia ainda que sem prejuízo de outras competências fixadas no regulamento interno de cada escola, cabia ao coordenador: “a) promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram (...) o departamento curricular; b) assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas; c) promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica; d) propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos; e) cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas; f) promover a realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas”.

Aos departamentos e aos seus coordenadores são, assim, colocados novos desafios. Em linhas gerais, exige-se um envolvimento a nível da gestão do currículo nacional, promovendo uma adequação local dos planos de estudo, e conferindo-lhe um papel activo na importante missão de intervir no processo de desenvolvimento e construção da autonomia da escola.

Como já se referiu, o mesmo artigo 5.º aponta para que a escolha do coordenador recaia sobre um professor profissionalizado que, de preferência, possua formação especializada. Este facto, faz querer que o legislador entendeu que a formação de base de um professor não seria suficiente para a execução deste cargo.

Mais tarde, com o Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, o Ministério da Educação procedeu à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básicos e Secundário (doravante ECD). No seu preâmbulo constata-se que uma das justificações para esta alteração se prendia com as funções de coordenação e supervisão. Ao analisar a forma como tinha sido aplicado o anterior estatuto da carreira docente podia ler-se: “não foi possível exigir dos professores com maior experiência e maior formação, (...) que assumissem responsabilidades acrescidas na escola. Pelo contrário, permitiu-se até que as funções de coordenação e supervisão fossem desempenhadas por docentes mais jovens e com menos condições para as exercer.” Para contornar esta situação preconizava-se a divisão da carreira docente em duas categorias, professor e professor titular. Em conformidade com os princípios de diferenciação da carreira, presentes “em todas as profissões mais qualificadas e designadamente nas que constituem corpos especiais da Administração Pública”, as funções de supervisão e coordenação estavam reservadas ao grupo de professores com a categoria de professor titular. Dotava-se “cada estabelecimento de ensino de um corpo docente reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação”, assegurando-se que as funções de maior responsabilidade estariam entregues a um grupo que constituía uma categoria diferenciada.

Define-se também um novo regime de avaliação de desempenho, cuja responsabilidade principal é cometida aos coordenadores de departamento e aos órgãos de direcção executiva. A atribuição de uma menção qualitativa, constituída por cinco níveis, deixou de se basear exclusivamente na auto-avaliação do docente, passando a “basear-se numa pluralidade de instrumentos, como a observação de aulas e de critérios, entre os quais o progresso dos resultados dos alunos, ponderado o contexto sócio-educativo”. Acreditava-se que assim se distinguiu o mérito, se dignificava a profissão docente e se promovia a auto-estima e a motivação dos docentes. Esta ideia aparece reforçada no preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, quando refere que a alteração do ECD promulgada com o Decreto-lei 15/2007, de 19 de Janeiro consagrava “um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permitia identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva” sendo também “condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da auto-estima e motivação dos professores”. É neste decreto que se regulamentam os mecanismos a aplicar para a implementação do novo sistema de avaliação de desempenho docente, e onde se destacam novas funções de maior relevo e

responsabilidade dos coordenadores de departamento. Os avaliadores neste processo eram os coordenadores de departamento e os conselhos executivos ou os directores. No entanto os coordenadores de departamento podiam delegar essas competências em professores titulares que pertencessem ao mesmo grupo de recrutamento dos professores a avaliar.

Este processo de avaliação revelou-se bastante mais complicado e trabalhoso que o anterior, já que se baseava na análise de quatro dimensões (ponto 1 do artigo 4.º): a vertente profissional e ética; o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a participação na escola e relação com a comunidade escolar e o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Da avaliação efectuada pelo coordenador (artigo 17.º), apreciava-se ainda: a preparação, organização e realização das actividades lectivas; a relação pedagógica com os alunos e o processo de avaliação das suas aprendizagens, cabendo ao órgão de gestão calendarizar a observação de pelo menos três aulas por ano lectivo, que deveria corresponder, cada uma, a uma unidade didáctica diferenciada. Esta observação de aulas exigia a utilização de instrumentos de registo normalizados, cuja elaboração era da responsabilidade da escola ou do agrupamento.

Após o preenchimento de uma ficha de auto-avaliação por parte dos professores avaliados, os avaliadores procediam ao preenchimento das fichas de avaliação, onde propunham a classificação a atribuir.

Essas classificações eram posteriormente conferidas e validadas pela comissão de coordenação da avaliação, a quem também competia aplicar as cotas para as menções de Muito Bom e Excelente e validar a menção de Insuficiente. Da comissão de coordenação de avaliação faziam parte o presidente do conselho pedagógico e quatro outros elementos do mesmo conselho, com a categoria de professor titular. Por sua vez o coordenador de departamento era avaliado pelo presidente do conselho executivo ou pelo director da escola, no exercício da sua actividade de coordenação e de avaliação de docentes, ou por um inspector com formação específica na área do departamento do avaliado.

4.2. O enquadramento legal actual

É num ambiente de forte contestação, por parte dos professores e das estruturas sindicais que os representam, face às mudanças introduzidas na carreira docente e no regime de avaliação de desempenho por via da aplicação do Decreto-lei 15/2007, de 19 de Janeiro, que surge o Decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril, introduzindo alterações ao “regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar”.

O Ministério da Educação entendeu que após a implementação de medidas que reforçaram a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção das escolas, no quadro legal até então em vigor, estavam criadas as condições para proceder à referida alteração. Neste sentido, evocava-se a prática de reunir regularmente com os conselhos executivos, a delegação de competências de administração educativa, nas funções de contratação e avaliação de desempenho do pessoal docente, a celebração de contratos de autonomia, a criação de um órgão de carácter consultivo - o Conselho de Escolas - e a estruturação da carreira, com a criação da categoria de professor titular.

De acordo com as necessidades identificadas, o Ministério da Educação definiu três objectivos:

1.º) reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino, por considerar ser essencial promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais;

2.º) reforçar as lideranças das escolas, criando-se condições para se afirmarem boas lideranças e lideranças eficazes, protagonizadas por um responsável - o director - com a autoridade necessária para levar a cabo o desenvolvimento do projecto educativo da escola e aplicar localmente as medidas de política educativa;

3.º) reforçar a autonomia das escolas para daí resultar uma melhoria do serviço público da educação, tornando-se para isto, necessário conferir maior capacidade de intervenção ao director, a par de um regime de avaliação e prestação de contas.

O primeiro objectivo é concretizado através da criação de um órgão de direcção colegial – o conselho geral – onde estão representados o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação, os alunos (no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local (representantes de instituições, organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas). Ao conselho geral cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (aprovar o regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (aprovar o projecto educativo e o plano de actividades e definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento) e o acompanhamento da sua concretização (apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de actividades). Compete ainda a este novo órgão a eleição e destituição do director, que por sua vez lhe tem que prestar contas.

Com a implementação do segundo objectivo cria-se um órgão de gestão unipessoal e não colegial (como existia até então com os conselhos executivos), em que o director é coadjuvado por um subdirector e um pequeno número de adjuntos. Cabe ao

director fazer a gestão financeira, administrativa e pedagógica da escola, assumindo ainda a presidência do conselho pedagógico. É-lhe também conferido o poder de designar os coordenadores dos departamentos curriculares, principais estruturas de supervisão e coordenação pedagógica, reforçando-se assim a liderança da escola, conferindo-se ao director maior eficácia e maior responsabilidade.

No terceiro objectivo reforça-se a ideia de que a uma maior autonomia está inevitavelmente associada uma maior responsabilização. Essa autonomia está patente na possibilidade que o decreto-lei prevê de atribuir à escola a faculdade de criar outras estruturas de coordenação (para além dos departamentos curriculares e dos conselhos de directores de turma, estabelecidas num enquadramento legal mínimo) e de as fazer representar no conselho pedagógico, para o qual se estabelece o número máximo de quinze elementos.

O artigo 42.º confere à escola a possibilidade de fixar no seu regulamento interno essas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica que colaboram com o conselho pedagógico e com o director. A estas estruturas, bem como aos departamentos curriculares, consideradas estruturas de coordenação de 1.º nível, compete: “a) a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticos definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; b) a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos; c) a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso; d) a avaliação de desempenho do pessoal docente”.

Refira-se que as grandes diferenças que se apresentam com este novo modelo de gestão se centram no facto de o órgão de gestão deixar de ser colegial para ser assumido por um director a quem são atribuídas mais responsabilidades e maior autonomia. Nomeadamente no que respeita à designação dos elementos que vão ocupar os cargos de gestão intermédia, como os coordenadores de departamento, que deixam assim de ser eleitos pelos seus pares. Estes coordenadores terão de ser professores titulares, assumindo um mandato com duração de quatro anos que cessa com o mandato do director ou ainda por despacho fundamentado do mesmo.

A forte contestação que se fez sentir, relativa ao novo estatuto da carreira docente, com as críticas à excessiva carga burocrática do processo de avaliação bem como à divisão da carreira docente em duas categorias, acabou também por provocar algumas alterações legislativas. O Decreto-lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro, revê o ECD, tornando mais

exigente o ingresso na profissão docente mas mantendo os princípios de diferenciação com as categorias de professor e professor titular.

Com a eleição de um novo governo, são aprovadas novas alterações ao estatuto da carreira docente (Decreto-lei n.º 75/2010, de 23 de Junho) visando essencialmente melhorar o sistema de avaliação de desempenho dos docentes e reforçando-se a articulação entre essa avaliação e a progressão na carreira. Esta articulação é feita premiando os docentes com melhores resultados na avaliação, com uma bonificação de tempo de serviço para essa progressão e tornando a progressão ao 5.º e 7.º escalões independentes de vagas para os docentes que obtenham na avaliação de desempenho as menções qualitativas de Muito Bom ou Excelente. Paralelamente “permite diagnosticar situações que careçam de intervenção”.

O princípio de diferenciação dos desempenhos, já patente no normativo anteriormente em vigor, manteve-se com a fixação de uma percentagem máxima para as menções qualitativas de *Muito Bom* e *Excelente*. A contingência de vagas em dois momentos ao longo da carreira, no acesso ao 5.º e ao 7.º escalão, bem como a qualidade de serviço educativo prestado, são garantidos pela instituição de modalidades de supervisão pedagógica. Valoriza-se ainda, a “senioridade na profissão, ao propiciar-se a docentes situados nos últimos escalões da carreira a sua dedicação a diversas funções especializadas”. A última modificação então aprovada, estrutura a carreira docente numa só categoria, terminando com a distinção entre professores e professores titulares.

Em resumo, pode ler-se no preâmbulo do decreto-lei: “ao introduzir este conjunto de alterações no Estatuto da Carreira e na Avaliação do desempenho, o Governo teve como objectivos essenciais garantir uma efectiva avaliação do desempenho docente com consequências na carreira e na valorização do mérito”.

O mesmo preâmbulo refere ainda que a avaliação de desempenho surge com procedimentos mais simplificados. No entanto, a análise do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, e do Despacho 16034/2010, de 22 de Outubro, não permite constatar este desígnio. O artigo 42.º do Decreto-lei 75/2010 bem como o ponto 1 do artigo 4.º do Decreto Regulamentar 2/2010, definem que a avaliação do desempenho deve continuar a incidir sobre quatro dimensões: “a) Vertente profissional social e ética; b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) Participação na escola e relação com a comunidade educativa; d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”. Estas dimensões aferem-se com base em onze domínios, que são avaliados tendo por referência um total de trinta e nove indicadores que, por sua vez, se avaliam em cinco

níveis de desempenho. Cada um destes níveis, tem múltiplos descritores, num total de setenta e dois.

Por outro lado, a operacionalização deste modelo exige ainda a elaboração e o posterior preenchimento de outros documentos produzidos por cada escola ou agrupamento e a apresentação por parte do professor avaliado de duas a quatro evidências que comprovem o seu contributo para a prossecução das metas e dos objectivos da escola ou do agrupamento, face às quatro dimensões em avaliação. Por último, é ainda exigido ao professor avaliado a elaboração, de dois em dois anos, de um relatório de auto-avaliação que segue regras e padrões de uniformização, definidos no Anexo II do Despacho n.º 14420/2010, de 15 de Setembro. No ponto 1 deste anexo indicam-se seis aspectos que o relatório deve, necessariamente abordar: “ a) autodiagnóstico realizado no início do procedimento da avaliação (...); b) breve descrição da actividade profissional desenvolvida no período em avaliação (...); c) contributo individual para a prossecução dos objectivos e metas da escola no âmbito das actividades exercidas (...); d) Análise pessoal e balanço sobre a actividade lectiva e não lectiva desenvolvida (...); e) formação realizada e apreciação dos seus benefícios para a prática lectiva e não lectiva (...); f) identificação fundamentada das necessidades de formação para o desenvolvimento profissional”.

Segundo a tutela as alterações introduzidas visam ainda “assegurar a prioridade ao trabalho dos docentes com os alunos”. No entanto, o modelo de avaliação implementado exige muito trabalho e um crédito horário a atribuir aos professores com funções de avaliação docente, consoante o número de professores a avaliar. Este facto conduz a uma diminuição do crédito horário disponível na escola para as actividades de apoio aos alunos, que visavam o combate ao abandono e ao insucesso escolar, não estando assim, conforme os princípios nele enunciados.

CAPÍTULO II – LIDERANÇA

Uma característica vincada da sociedade actual é a sua capacidade de rápida evolução e transformação. A escola, como organização inserida na sociedade, tem que se adaptar e evoluir de forma a poder responder, em tempo útil, aos novos desafios que se lhe colocam constantemente. Este facto, reforça a necessidade de se assegurar nas instituições escolares uma liderança capaz de, por um lado, ultrapassar os obstáculos que surgem e, por outro, ter uma visão estratégica que lhe permita antecipar o futuro.

Neste capítulo, abordaremos os conceitos relacionados com a liderança, a evolução das teorias associadas à liderança e o seu entendimento actual. Por último, enquadraremos estes conceitos no contexto escolar e abordaremos a importância do coordenador de departamento enquanto líder de uma estrutura de gestão intermédia.

1. Liderança e conceitos relacionados

As organizações são constituídas por muitas pessoas que trabalham em conjunto, em diferentes actividades, com um fim comum e em diferentes níveis organizacionais. Muitas destas pessoas ocupam-se do trabalho de outras sendo responsáveis pela actividade de um grupo mais ou menos alargado. Isto vai implicar, necessariamente, uma liderança.

A liderança é, por isso, um tema de estudo essencial para o alcance do sucesso das organizações, sendo tão antigo quanto a história da Humanidade, uma vez que sempre esteve presente na vida de todas as comunidades humanas.

“Se antigamente se tratava, sobretudo, de conduzir homens em campos de batalha ou em grandes empreendimentos de expansão territorial, hoje a liderança exerce-se em todos os sectores da vida humana, mas em comum há o facto de todos os líderes serem emocionalmente cativantes e desenvolverem a sua acção visando o futuro” (Silva, 2010, p. 54).

No entanto a complexidade do assunto tem levado a uma infinidade de teorias e tentativas de explicação sobre o que é a liderança não existindo ainda uma abordagem ampla e universalmente aceite a este respeito (Chiavenato, 1999).

Torna-se, assim, difícil encontrar uma definição consensual para o que é ser líder e o que é a liderança, pois parece haver tantas definições quantas pessoas que se dedicaram ao seu estudo (Jesuino, 1996).

Existe, ainda, uma ambiguidade conceptual que conduz a que os termos liderança e gestão sejam, com frequência, utilizados indistintamente. Ao gestor são atribuídos pela organização determinados direitos e deveres que não lhe garantem que se torne num líder

efectivo. Do líder espera-se sobretudo que tenha a capacidade de influenciar o comportamento dos outros. Assim, nem todos os líderes são gestores e os gestores podem não ser bons líderes.

Por outro lado, o conceito de liderança é multifacetado já que está simultaneamente relacionado com as competências de comunicação do líder, a capacidade de motivação dos seus liderados, a facilidade na transmissão de ideias e a geração de consensos em torno de objectivos comuns a alcançar. Silva (2010, p. 53) evidencia estas múltiplas facetas na definição que apresenta e relaciona a liderança com a função daquele que a exerce:

“A liderança é a acção que assegura a condução do grupo na direcção prevista, o líder é aquele que corporiza a liderança, que aponta o caminho, que cimenta o espírito de grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na acção de todos os elementos”.

A liderança é, então, uma forma de exercício de poder, de autoridade e de influência. Quem exerce a liderança tem de se esforçar por influenciar o comportamento dos outros levando-os a querer atingir os objectivos que o líder definiu para a organização. Por isso, os processos de influência são um elemento comum em muitas definições de liderança.

“Para que a liderança se exerça, o grupo, explícita ou implicitamente, precisa de consentir a influência do líder, de admitir (a si mesmo) ser influenciado. Exercer liderança é, assim, exercer autoridade, influência feita de aceitação voluntária” (Lourenço, 2000, p.5).

Há ainda, dois propósitos fundamentais no exercício da liderança: por um lado, a liderança visa influenciar um indivíduo ou um grupo e, por outro lado, tenta provocar mudanças no funcionamento de uma organização.

Uma definição simples dada por House et. al. (1999, cit. por Cunha & Rego, 2009, p.20) evidencia estas duas vertentes: “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.”

Max Weber (um dos fundadores da sociologia) distingue ainda os conceitos de autoridade e de poder, quando examina as relações destes conceitos com o da liderança. O poder é a “probabilidade que um actor, implicado numa relação social, consiga obter aquilo que quer, apesar da resistência encontrada”, a autoridade é a “probabilidade de uma ordem com um determinado conteúdo específico implicar a obediência de um dado grupo de pessoas” (cit. Rosa, 1994, p. 226).

O poder está mais relacionado com o papel que o actor exerce, envolvendo força e coerção, sendo um potencial de influência de uma pessoa sobre outra ou outras, onde é manifesta a capacidade de controlar as acções e decisões das outras pessoas, mesmo quando elas queiram resistir. A autoridade, que não necessita do uso da força, relaciona-se com a aceitação e cumprimento voluntário, por parte do grupo, da ordem emitida, já que advém do papel ou posição que o actor exerce na organização.

Para Jesuíno (1996, p. 8) Weber faz a clarificação destes conceitos através de outro – a *legitimidade*. “A autoridade seria, (...), o poder legítimo, ou seja, aceite por aqueles sobre os quais se exerce.” Ainda segundo Weber (cit. Jesuíno, 1996, p. 9) a liderança “é a probabilidade de uma ordem ser pronta e automaticamente obedecida, por parte de um determinado grupo de pessoas” pelo que, a autoridade não é poder mas liderança legítima.

A existência de autoridade é fundamental e estruturante para a formação de qualquer grupo, sendo de natureza dicotómica pois pressupõe a existência de pessoas ou grupos que exerçam a autoridade e outras pessoas ou grupos que estejam sujeitos a essa autoridade.

Ao estar associada à autoridade, que existe em toda a sociedade humana, a liderança vai poder ser exercida de um modo mais autocrático ou mais participativo, podendo gerar conflitos uma vez que os interesses dos que mandam nem sempre coincidem com os interesses de quem obedece.

White e Lippitt continuando os estudos pioneiros de Kurt Lewin em 1938 sobre estilos de liderança, distinguiram três estilos possíveis, de acordo com o comportamento do líder: autocrático, permissivo (*laissez-faire*) e democrático (Jesuíno, 1996, p. 58).

Cada um destes estilos apresenta pontos fortes e fracos.

Na *liderança autocrática* o líder centraliza totalmente a autoridade e as decisões, dita os métodos e as fases de execução, distribui elogios com favoritismo, não dando qualquer liberdade de escolha aos liderados. Este exercício de controlo de todas as tarefas cria mau estar entre os liderados e promove situações de conflito frequentes por reduzir os liderados a simples cumpridores de ordens e lhes criar uma excessiva dependência do líder.

Já o estilo *democrático*, assente em pressupostos de maior participação e satisfação das necessidades que vão surgindo, cria um clima de maior amizade e colaboração que leva a que todos executem as suas tarefas de uma forma motivada mesmo sem a presença do líder. Porém este estilo não deve ser levado ao extremo. Se todas as

decisões forem passíveis de discussão, o processo de liderança torna-se moroso e pouco eficaz. Só devem pôr-se em discussão os assuntos mais relevantes.

Na *liderança permissiva* o líder dá total liberdade para a tomada de decisões individuais ou grupais, participando apenas quando é solicitado. A falta de controlo dos liderados e o pouco respeito pelo líder fomentam uma atmosfera anárquica que leva à destruição do grupo por surgirem querelas e individualismos, provocando desorganização. Porém esse estilo fomenta no grupo a criatividade e a iniciativa.

Existe também uma perspectiva consensual junto da comunidade científica, em que se identificam dois tipos de liderança: a *estatutária* (ou formal) e a *emergente* (ou informal) (Lourenço, 2000, p.2). A primeira está relacionada com uma liderança associada a um cargo ou posição numa estrutura de poder formal ocupando um estatuto oficialmente reconhecido. Em contrapartida, a segunda é a exercida por outro que apesar de não deter qualquer posição de poder formal, exerce a sua influência sobre o grupo, conseguindo através de sugestões ao poder formal ou da apresentação de planos de acção, aplicar comportamentos de liderança importantes para a organização em que se insere. Este segundo tipo caracteriza-se pelo dinamismo e espontaneidade.

Em resumo, os líderes podem surgir dentro do grupo, até de forma espontânea, ou podem surgir de forma formal, por nomeação para cargos de chefia. Referimos estes dois tipos de liderança por os considerarmos importantes no contexto escolar, já que a cultura democrática e participativa fomenta o aparecimento constante destes comportamentos de liderança emergente, não só no pessoal docente como no discente. Neste sentido, o mesmo autor refere ainda que “a liderança é observável nos contextos mais diversos e não está, necessariamente, ligada ao trabalho, à execução de tarefas ou a uma estrutura oficial de poder” (Idem, p. 4).

Durante algum tempo acreditou-se que, sempre que se tentasse influenciar os pensamentos e as acções de outros para a concretização de objectivos, se estaria a exercer a liderança. Quando se concentra a definição de liderança na realização de objectivos, podemos pensar que liderança é apenas uma questão de resultados. Contudo, hoje é consensual a ideia de que a liderança é imprescindível para o bom funcionamento de qualquer organização formada por indivíduos que têm objectivos comuns, embora possam ter interesses pessoais diferentes. Nas organizações mais evoluídas os líderes simbolizam as normas que dão identidade e continuidade ao grupo, mantendo-o unido. Neste sentido, a liderança é um factor de agregação do grupo:

“Seja quando uma organização se está a constituir e consolidar, altura em que a liderança reconhecida é factor decisivo para orientar, resolver conflitos, estabelecer normas, infundindo visão, energia e significado à acção colectiva, seja quando existem ameaças de desagregação do grupo e a liderança surge como elemento fundamental para assegurar a sua sobrevivência, aquela é sempre um elemento decisivo no funcionamento dos grupos humanos” (Silva, 2010, p.65).

2. Teorias da liderança

Para além da ambiguidade conceptual do termo liderança, o significado que se lhe tem vindo a atribuir também tem evoluído, já que vai sendo construído socialmente e, por isso, varia com o tempo. Por outro lado, o modo apropriado de liderar também vai requerendo mudança, na medida das mudanças que se vão imprimindo na própria sociedade e nas suas organizações (Cunha & Rego, 2009, p. 43).

Ao longo da história da humanidade, a liderança, habitualmente associada a organizações de carácter militar, revelou-se um assunto de grande interesse mas, apenas foi alvo de pesquisa científica a partir do início do século XX. As primeiras teorias que surgiram sobre a eficácia da liderança perspectivavam-se apenas em função do líder dependendo exclusivamente de características pessoais e inatas deste. Na teoria dos traços, também designada por teoria dos “grandes homens”, a liderança seria uma capacidade individual intrinsecamente ligada à personalidade do líder. É nesta teoria que se fundamenta a ideia de que “se nasce líder, ou seja, de que o líder seria possuidor de um conjunto de qualidades inatas, que seriam o fundamento do seu carisma”, como, por exemplo, Napoleão ou Mahatma Gandhi (Rosa, 1997, p.260). A liderança é, assim, vista como um atributo natural do indivíduo, não podendo ser aprendida.

Esta teoria apresentou insuficiências o que levou a estudos mais direccionados para os comportamentos, passando a dar-se cada vez mais relevo a factores de relação e de contexto. Estas abordagens surgem com o aparecimento de organizações cada vez mais complexas que permitiram constatar que, um determinado perfil de personalidade apropriado a determinado tipo de empresas ou em determinada fase de desenvolvimento de uma organização, podia não ser o mais adequado noutras situações.

Por outro lado, o estudo dos comportamentos de liderança veio mostrar que para serem eficazes tinham que se ajustar às próprias organizações e às suas culturas. Mais recentemente têm surgido referências à liderança baseada nos valores (liderança servidora, Robert K. Greenleaf) e nas emoções (liderança primal, Goleman, Boyatzis e McKee).

Nesta perspectiva, refere Cunha e Rego (2009, p. 22), “são notórios os efeitos nefastos do modo de controlo puramente mecanicista/burocrático - havendo uma ênfase crescente na necessidade de os líderes actuarem com base em valores”. Para Goleman, Boyatzis e Mckee (2007, p. 10) “as acções e os estados de espírito dos líderes têm enorme impacte sobre quem é liderado”.

“O papel emocional do líder é primal – isto é, vem em primeiro lugar – em dois sentidos. É o primeiro acto da liderança e, ao mesmo tempo, é o mais importante. (...) Os líderes funcionam como guias emocionais dos grupos” (Idem, p. 25).

A investigação que tem vindo a ser feita desde o século XX foi resumida por Cunha e Rego (2009, p. 22) que retomam e actualizam a tipologia das concepções da liderança apresentada por Jesuíno (1996, p. 20). Os seis tipos de liderança contemplados no **Quadro 1** cruzam duas vertentes. Uma que apresenta as abordagens que se centram na personalidade ou nos comportamentos do líder outra, mais complexa, que analisa os traços de cariz universal, as concepções contingenciais e a liderança baseada nos valores.

	Universal	Contingencial	Valores
Personalidade	1. “O grande homem” Líder carismático	3. Especialista situacional	5. Líder integro
Comportamento	2. Líder janusiano	4. Líder Camaleónico	6. <i>Coach</i>

Quadro 1: Tipologia das concepções de liderança

Adaptado de (Cunha & Rego, 2009, p. 23)

A sequência 1, 2, 3, 4, 5 e 6 corresponde em certa medida à ordem cronológica de surgimento das várias teorias.

Segundo os autores, a tipologia exposta pretende descrever os vários aspectos ligados à com a liderança, que se inter-relacionam, mas que na prática não permite concluir qual o mais eficaz. “O facto de uma abordagem ser a mais moderna não significa que seja a melhor” (Idem, p. 42). Estas abordagens facultam “janelas através das quais uma parcela do fenómeno pode ser analisada” (Idem, p. 36).

Analisaremos de seguida os diversos tipos de liderança apresentados, para melhor a compreendermos.

2.1. O líder carismático

Como já foi referido, na teoria dos traços pretendia-se identificar as características na personalidade dos “grandes homens” que nasciam dotados para liderar com eficácia em quaisquer situações. Acreditava-se na existência de um carisma universal que capacitava qualquer um, possuidor desse dom, de exercer uma liderança com bons resultados, quaisquer que fossem as situações e as contingências. O termo carismático refere-se a um conjunto de qualidades elevadas de que são portadores determinados líderes, que conduzem a uma admiração e adesão por parte dos outros, que as consideram como mágicas ou quase sobrenaturais.

Na prática, os estudos que se foram fazendo provaram que o líder carismático nem sempre consegue obter sucesso na sua organização e, por outro lado, há exemplos de bons resultados alcançados por homens comuns, sem possuírem os traços dos “grandes homens”.

No entanto, Cunha e Rego (2009, p. 24) referem ainda que parece existir por parte de muitos seres humanos a necessidade de seguirem um “grande homem”. A esta necessidade podem estar associadas duas consequências. A primeira é benéfica, já que leva a uma motivação e empenhamento acrescidos por parte dos liderados por acreditarem que os seus líderes dotados de um dom divino terão facilidade em mudar o rumo dos acontecimentos. Esta postura acaba por mudar efectivamente a organização e permitir a obtenção de desempenhos e resultados mais elevados. Neste sentido Lourenço (2000, p. 5) refere que:

“a liderança é um fenómeno de influência de natureza motivacional (associada e orientada dinamicamente para alvos comuns) em que o líder exerce um papel fundamental como agente dinamizador de comportamentos finalizados em função dos alvos do grupo”.

A outra consequência, mais prejudicial, resultante da entrega completa aos ditâmes do líder, pode levar à perda por parte dos liderados do “necessário discernimento, enveredando por acções destrutivas de si próprios, dos outros e da própria organização” (Cunha & Rego, 2009, p. 25).

Segundo os mesmos autores, os estudos relativos à liderança carismática não se resumem à identificação dos traços do líder, focalizando-se cada vez mais noutros aspectos como o comportamento do líder, as características dos seguidores, as situações mais propícias ao carisma e os efeitos dos líderes sobre os seguidores, já que, hoje é quase consensual que este tipo de liderança não surge única e exclusivamente porque o líder é

dotado de determinadas características. “O processo pode ser compreendido mediante a analogia da *explosão*: esta só ocorre quando há matéria inflamável (os seguidores), oxigénio (a situação) e a faísca (o líder)” (Klein e House, 1995, cit. Cunha & Rego, 2009, p. 25).

2.2. O líder janusiano

Quando se verificou que nem sempre os líderes carismáticos eram líderes eficazes, passou a deslocar-se o foco de análise das investigações dos traços do líder para os seus comportamentos. Sugeria-se que, de um modo geral, determinados comportamentos específicos diferenciavam aqueles que detinham características de líderes.

Revelaram-se dois tipos de comportamento: orientados para as pessoas e orientados para as tarefas. Daí a designação de Janusiano, aludindo-se ao deus Janus, deus romano com duas faces. A orientação para as pessoas concentra-se principalmente nas suas necessidades e nos seus relacionamentos, sendo responsáveis pela criação de uma atmosfera de trabalho gratificante e compensadora, privilegiando a existência de relações harmoniosas no grupo. A orientação para a tarefa traduz-se numa preocupação com a definição dos procedimentos e a organização do trabalho, para uma eficiência na produção e no alcance dos objectivos.

Estes dois comportamentos não podem ser entendidos como duas posições extremas e incompatíveis, devendo, pelo contrário, coexistir em graus elevados. Consoante o grau de desenvolvimento e as características da organização, assim o líder se tem que dedicar mais às relações interpessoais, ao apoio sócioafectivo e ao bem-estar dos seus colaboradores, ou às competências e organização das tarefas. No entanto, uma forte orientação para o trabalho e uma fraca orientação para as pessoas resultaria numa liderança autocrática, enquanto ao contrário, resultaria numa liderança eficaz no ponto de vista do relacionamento interpessoal mas pouco preocupada com o alcance dos objectivos (Cunha & Rego, 2009, p. 26).

Um líder forte numa das dimensões mas fraco na outra, não seria um líder eficaz. Já se estes dois comportamentos fossem aplicados em elevado grau levariam à eficácia, qualquer que fosse a situação, seria uma liderança integradora. (Cunha & Rego, 2009, p. 23).

É na obra “*O managerial grid*”, de Robert Blake e Jane Mouton, que surgem desenvolvidas estas duas dimensões da liderança. Estes autores elaboram uma grelha com

dois eixos perpendiculares onde quantificam, de 1 a 9, o interesse dos líderes relativamente às pessoas (eixo vertical) e às tarefas (eixo horizontal). A **Figura 1** ilustra como se interceptam estas duas preocupações:

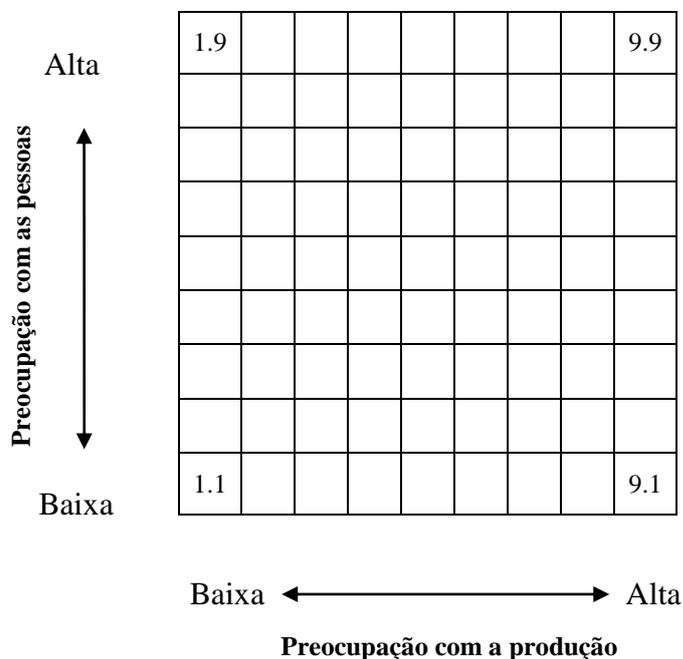


Figura 1: A grade gerencial

Os líderes mais eficazes serão aqueles que, simultaneamente, revelarem preocupação com as pessoas e preocupação com as tarefas/produção. Pelo contrário um líder forte numa das dimensões e fraco na outra seria menos eficaz.

2.3. O especialista situacional

No estudo da eficácia da liderança passou a considerar-se um factor exterior ao líder: a situação. O modelo contingencial de liderança eficaz, desenvolvido por Fiedler, partia da ideia de que não existe um estilo único e melhor de liderança, que seja válido para toda e qualquer situação. Ao contrário, cada situação requer um diferente estilo de liderança: os estilos eficazes de liderança são situacionais.

Assim “um estilo de liderança considerado o melhor para uma situação não é necessariamente o melhor e o mais eficaz para outra situação (Rosa, 1994, p. 303). Assume-se que, “distintos perfis são necessários para diferentes situações, diferentes colaboradores, diferentes culturas, diferentes fases de desenvolvimento das organizações” (Cunha & Rego, 2009, p. 27). É fundamental que os traços do líder sejam compatíveis com

as características da situação. Volta-se a dar ênfase às características do líder, que deverão ser as adequadas ao contexto em que vão ser aplicadas. Procuravam-se especialistas situacionais, ou seja líderes particularmente competentes em determinadas situações.

2.4. O líder camaleónico

A eficácia do líder é avaliada pela forma como este adopta diferentes medidas conforme a situação e o grupo. Este tem que ser capaz de adaptar o seu comportamento às características da situação, orientando mais para as tarefas ou para as pessoas consoante o nível de maturidade/desenvolvimento dos elementos do grupo.

O processo de liderança depende então de três variáveis: o líder, os liderados e o contexto. Esta concepção, desenvolvida na década de 60 do século XX, por Blanchard e Hersey, preconiza que não há estilos de liderança puros - o autocrático e o democrático - porque nenhum líder adopta um só tipo de liderança. Esta vai depender das suas características de personalidade, das dos seus liderados e das situações específicas em que se desenvolvem os processos de liderança. Os líderes têm que ser flexíveis e serem capazes de adaptar a liderança a cada situação. “O líder eficaz denota, pois, uma capacidade para actuar como camaleão, que ajusta o seu comportamento às exigências da situação” (Cunha & Rego, 2009, p. 29).

Ao referir-se ao modelo situacional de Hersey e Blanchard, Silva (2010, p. 59) sintetiza:

“Um verdadeiro líder será aquele que consegue a versatilidade necessária na sua acção para se adaptar às mudanças que se vão verificando no comportamento dos elementos constituintes do grupo em função das alterações do ambiente e do contexto sem perder a confiança dos seguidores”.

Mais recentemente Blanchard apresentou acrescentos a esta primeira teoria situacional e à qual chamou *Liderança Situacional II*. Neste modelo continua a preconizar-se que a liderança é tanto mais eficaz quanto mais se ajustar ao nível de desenvolvimento dos elementos do grupo: “para realçar o que há de melhor em cada um, a liderança deve ser compatível com o nível de desenvolvimento de quem está a ser liderado” (Blanchard, 2010, p. 80). Ainda segundo este autor, “supervisionar em excesso ou de menos – ou seja, dar aos colaboradores demasiado apoio ou insuficiente direcção – tem um impacto negativo no desenvolvimento desses colaboradores” (Ibidem).

No modelo *Liderança Situacional II* (Blanchard, 2010), há quatro estilos básicos de liderança: direcção (E₁), coaching (E₂), apoio (E₃) e delegação (E₄). A estes correspondem quatro níveis básicos de desenvolvimento (Figura 2):

- *o participante entusiasta* (D₁ – pouca competência, compromisso elevado);
- *o aprendiz desiludido* (D₂ – pouca a alguma competência, compromisso baixo);
- *o executante capaz mas cauteloso* (D₃ – competência moderada a elevada, compromisso variável);
- *o realizador autónomo* (D₄ – competência elevada, compromisso elevado).

Adequar o estilo de liderança ao nível de desenvolvimento

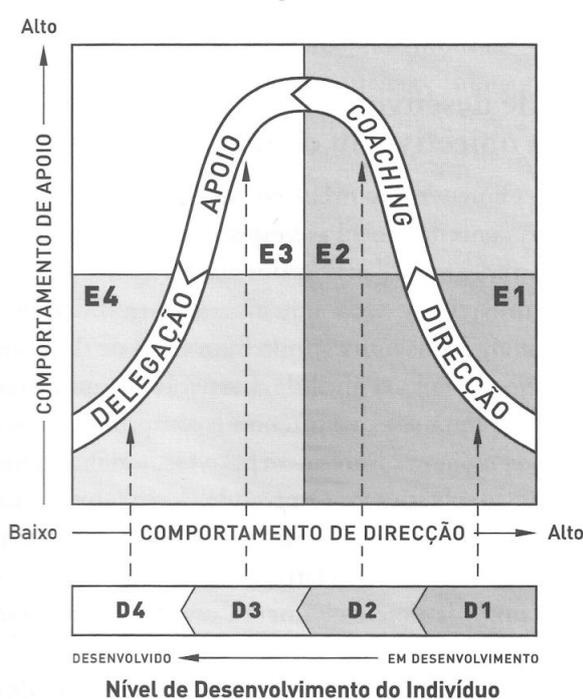


Figura 2: Adequar o estilo de liderança ao nível de desenvolvimento (Blanchard, 2010)

Assim, quando o nível de desenvolvimento dos liderados é muito baixo, não querendo ou não sabendo assumir responsabilidades, os autores recomendam um modo de actuação mais directivo e estruturado, com forte orientação para as tarefas e fraca para as relações. Mas à medida que o nível de desenvolvimento do liderado aumenta, devem privilegiar-se acções mais orientadas para as relações, diminuindo-se as orientadas para as tarefas, adoptando-se um estilo cada vez mais delegativo.

Esta abordagem tenta mostrar que os comportamentos eficazes numa dada situação podem não o ser noutras. O líder pode adoptar comportamentos mais interventivos ou mais passivos, adaptando-se às situações.

2.5. O líder íntegro / o líder servidor

Nesta abordagem dá-se ênfase, mais uma vez, a aspectos relacionados com a personalidade do líder. Aqui, crê-se que os líderes eficazes são líderes íntegros, respeitadores da ética e da moral.

A perspectiva camaleónica visava o uso de quaisquer estratégias que funcionassem no contexto em questão, mesmo que isso colidisse com o respeito ou a dignidade dos colaboradores. Nesta nova perspectiva, os líderes eficazes “são os que praticam uma liderança inclusiva (...), cultivam a competência em ouvir, focalizam-se nas necessidades, aspirações e valores dos seus colaboradores, actuam na senda do estabelecimento de relações de confiança” (Cunha & Rego, 2009, p. 31). São indivíduos que inspiram confiança nos seus colaboradores por serem capazes de assumir os erros, por serem modestos, respeitadores e autênticos.

Este é o perfil de um líder servidor que pensa no colectivo, se aproxima dos outros preocupando-se em criar laços de confiança, incentivando e promovendo, em pé de igualdade, uma cooperação mútua. O líder servidor não se apega exclusivamente aos resultados, preocupa-se com os valores do respeito e da dignidade das pessoas, tendo como maior objectivo o crescimento conjunto. O termo *liderança servidora* foi utilizado pela primeira vez em 1970, por Robert K. Greenleaf. Segundo este autor, liderar significa servir com forte sentido de responsabilidade social e grande integridade. A *liderança servidora* não é uma liderança com privilégios ou recompensas materiais, ela prima pelo sacrifício, pela humildade e pelo reconhecimento de que o líder só é importante enquanto contribuir para o crescimento dos seus liderados.

2.6. O coach

O *coaching* é um conceito recente com origem no mundo desportivo que pode ser definido como um processo de interacção entre duas pessoas: o técnico – *coach* – que ajuda a definir o caminho que o seu “cliente” deve seguir com vista ao seu auto-desenvolvimento. O *coaching* é um bom meio para o desenvolvimento de competências. O *coach* em vez de dar respostas às questões que lhe são colocadas, deve ajudar o outro a formulá-las e a encontrar, por si só, as respostas. Trata-se, por isso, de um processo de treino e de auto-aprendizagem em que se vão desenvolvendo as competências e descobrindo a melhor forma de expressar os respectivos talentos. Neste processo,

desenvolve-se o auto-conhecimento das qualidades individuais e das debilidades, capitalizando-se em simultâneo, com a orientação do técnico, as forças necessárias para ultrapassar as debilidades.

Em resumo, “o *coaching* refere-se a uma categoria de comportamentos assentes num claro conjunto de valores, nomeadamente, auto-desenvolvimento, respeito e autonomia” (Cunha & Rego, 2009, p. 35).

Nesta abordagem, está subjacente uma liderança transformacional, na medida em que o líder através da sua visão pessoal e da sua energia inspira os seus seguidores, conduzindo-os a elevados desempenhos e a grandes transformações a nível da organização. Mas, as preocupações de natureza ética e moral são, agora, fundamentais para o desenvolvimento dos colaboradores e da organização, pelo que a actuação conflituante entre o líder e o sistema de valores existente, característico da liderança transformacional tradicional, são minimizados.

3. Outros pilares na perspectiva/abordagem actual da liderança: a visão, a missão, os valores e as emoções

Um outro conceito que se tem vindo a associar à eficácia na liderança é a *visão*. A visão é, provavelmente, o ideal concretizável do que uma organização pretende fazer e alcançar. Trata-se da projecção da imagem da organização a médio e longo prazo e da perspectiva dos resultados a alcançar. É, no fundo, uma “fotografia” do futuro da organização. Uma “visão de futuro é um sonho em acção, desenvolvida por líderes estrategistas, portanto visionários” (Gomes, 2009, p. 235).

Para Blanchard (2010) são três os elementos-chave para a definição de uma *visão forte*:

- *Objectivo com significado* (que inspire nos colaboradores entusiasmo e compromisso);
- *Uma imagem do futuro* (não deve ser abstracta e deve ser passível de concretização);
- *Valores claros* (oferecem linhas orientadoras de como se deverá proceder à medida que se persegue o objectivo e a imagem do futuro).

Cabe ao líder criar, envolvendo todos nessa visão mas, sobretudo assegurar a sua manutenção e garantir que todos na organização estão receptivos a ela.

Já Neto (2005, p. 2), chama a atenção para a necessidade de haver uma abordagem positiva porque, segundo ele, “as pessoas precisam de uma visão de futuro que

as leve a lutar pela sua realização”. E acrescenta ainda, que “elas podem ser mais facilmente motivadas pela busca de felicidade do que pelo combate às desgraças” pois “o prazer das realizações e das conquistas antevistas é muito mais motivador do que a percepção de que precisamos de fazer algo para mudar o nosso estado actual. “ (Idem, p.3).

Nas organizações educativas, a cultura da escola e o conjunto das actividades nela desenvolvidas, plasmados no seu projecto educativo, no plano estratégico e mais especificados nos planos anuais de actividades, concretizam essa visão, enfatizando o comportamento ético e as decisões baseadas em valores. Aqui, a missão que a escola se propõe cumprir deve ser clara, já que tem que descrever os propósitos ou a razão de ser da organização escolar, exprimindo-a em termos de resultados para o “cliente”.

Para Goleman, Boyatzis e MacKee (2007, p.25), a eficácia da liderança não depende só da estratégia ou da visão, apesar de ser um reflexo das acções protagonizadas pelo líder, baseia-se também nas emoções. “Os líderes funcionam como guias emocionais dos grupos”, numa tarefa que, segundo estes autores, é *primal* pois surge em primeiro lugar. Esta liderança que prima pelo encaminhar das emoções colectivas, quando é feita de uma forma positiva, cria o que os autores chamam de efeito de ressonância, conseguindo o melhor das pessoas. Para os autores, gerar ressonância é estar sintonizado com os sentimentos dos outros, seguir um caminho que se pautar por valores e desperte os valores e o valor dos que o rodeiam:

“Os líderes ressonantes sabem quando devem ser colaborativos e quando devem ser visionários, quando devem ouvir e quando devem dar ordens. São líderes com perspicácia para ver o que é verdadeiramente importante e para definir uma missão que reflecta os valores de quem dirige a organização. São líderes que cuidam naturalmente das relações, que fazem vir à superfície as questões latentes e que criam sinergias humanas em grupos harmónicos. Suscitam relações de lealdade, porque se preocupam com a carreira dos subordinados e estimulam as pessoas a dar o melhor de si próprias na prossecução de uma missão que apela a valores compartilhados” (Idem, p. 267).

Já se as emoções forem encaminhadas na direcção negativa, geram dissonância, minando as bases emocionais que deixariam as pessoas brilhar e mostrando-lhes em contrapartida um caminho de hostilidade. “Se os líderes falharem na tarefa fundamental de encaminhar as emoções na direcção certa, nada do que fizerem funcionará bem ou, pelo menos, não funcionará tão bem” (Idem, p. 23).

A *liderança primal* baseia-se, assim, na inteligência emocional dos líderes e na sua capacidade para gerir as emoções e a relação com os outros (Ibidem). Esta perspectiva salienta, não só a importância das emoções na liderança, como a sua inter-relação com a

defesa de valores partilhados na obtenção de grupos que trabalhem em harmonia para a concretização da missão a que se propõem.

4. A liderança no contexto escolar

Os assuntos relacionados com a liderança são, como vimos, demasiado técnicos e específicos, o que implica que as teorias de liderança aplicáveis às organizações em geral, tenham que sofrer adaptações ao contexto escolar.

Tal como em qualquer outra organização, também nas organizações educativas a liderança tem vindo a assumir relevância quando se pretende uma mudança dos sistemas educativos com vista ao aumento da sua qualidade e eficácia. Não podemos, no entanto, esquecer que as escolas apresentam especificidades relativamente a outras organizações o que faz com que a importação de modelos organizativos e de liderança do mundo empresarial, esteja sujeito a alguma reservas, por parte de muitos autores especialistas na matéria.

Apesar dessas reservas parece-nos válida a transposição de algumas teorias recentes para a prática da gestão e liderança das escolas, para que estas consigam encontrar os melhores caminhos para a melhoria da desejada eficácia.

Numa sociedade em permanente mudança, o líder de uma organização tem que saber potenciá-la, o que implica uma liderança organizacional em que o líder seja organizado e tenha visão estratégica, de forma a manter a sua organização viável e adaptável (Zigarni, et. al. 2010).

Refira-se e este respeito, a importância dos líderes escolares partilharem essa visão estratégica forte com a comunidade escolar e a sua liderança se pautar por valores morais fortes e bem definidos. Sergiovanni salientando a especificidade da escola como organização díspar de outra de cariz empresarial, valoriza a liderança baseada nos valores que deve conduzir toda a comunidade:

“Precisamos de teorias de liderança que reconheçam que os pais, professores, membros dos órgãos administrativos e alunos têm mais capacidade de tomar decisões baseadas em valores do que em decisões individuais. (...) devemos reconhecer que as pessoas reagem a normas, valores e crenças que definem a qualidade de vida conjunta do grupo que lhes dá significado e importância” (Sergiovanni, 2004b, p. 37).

Ao referirem-se ao potencial da aplicação do modelo de “direcção por valores” à organização escolar, Costa e Trigo (2008) destacam os seguintes aspectos:

- o foco na educação para a cidadania com valores, como grande missão da escola;

- o fomento do diálogo aberto, democrático e fundado em valores compartilhados numa organização onde se exercem muitas lideranças, aos mais diversos níveis e ainda muito marcada por práticas individualistas;

- o desenvolvimento de uma cultura organizacional, assente na visão, missão e valores partilhados, que permite a construção de verdadeiras comunidades educativas, que visam a partilha de objectivos comuns e estão cimentadas por laços de respeito, consideração e de afectividade;

- a adequação dos valores, como forma de ordenar o caos causado pela permanente instabilidade e mudança que se vive no mundo de hoje e onde crescem os nossos jovens, também eles em permanente mudança. Os educadores têm aqui um papel importante e fundamental ao serem exemplo referencial de valores que permita aos jovens encontrar um caminho de crescimento equilibrado e harmonioso;

- a perspectiva positiva, pedagógica e até poética que este modelo apresenta, já que, é fundamental que as organizações educativas criem um ambiente que, favoreça a criatividade e desenvolva o valor e os valores de cada pessoa, ajudando assim a libertar todo o potencial dos seus alunos.

Em conclusão, estes autores salientam:

“uma liderança que se inspire em valores, comunique e “dirija” através de valores – que seja capaz de mobilizar os membros da comunidade para um diálogo em torno de valores, desenvolvendo a partir daí uma cultura própria, o seu próprio valor e o valor em todos os membros, que os leve, inclusive, a voltarem-se para os outros e a serem “activos” na construção de uma sociedade e de um mundo melhores – será verdadeiramente facilitadora e inspiradora das mudanças necessárias ao aumento da qualidade e eficácia das instituições educativas” (Costa & Trigo, 2008, p.579).

Numa outra perspectiva, consideramos também muito importante ter em conta que na escola, como em qualquer outra organização, dado o ritmo de mudança ser de tal modo acelerado, se torna impossível para o líder resolver pessoalmente todos os problemas que terá que enfrentar.

A solução passa pela descentralização do poder, levando ao envolvimento de todos num trabalho conjunto. As novas exigências levam à existência de líderes no topo, nas estruturas intermédias e na base das escolas, tornando-as assim estruturas mais participativas. Por isso, os líderes das nossas escolas têm que estar atentos para as bruscas transformações que ocorrem na sociedade e se repercutem no seu público-alvo. Alarcão (2002, p. 223) refere que:

“ É urgente que a escola se pense e prepare não só o seu futuro mas também o seu presente e é tanto mais urgente quanto é certo que a instituição escola se deixou atrasar na sua adequação à vertiginosa mudança que tem ocorrido na sociedade”.

Esta reflexão torna-se pertinente quando verificamos que nas últimas duas décadas o sistema educativo português tem assistido ao aparecimento de medidas educativas que visam uma mudança significativa na gestão e liderança escolares. O modelo de gestão mais colegial e democrático adoptado até 2008, onde existia um conselho executivo, foi substituído no Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril por outro mais unipessoal e profissionalizado centrado na figura do director da escola. Neste modelo nota-se um reforço do papel da liderança num caminho que visa o desenvolvimento da autonomia das escolas e principalmente a eficácia do ensino e dos estabelecimentos escolares, estando estreitamente relacionado com a responsabilidade e com a prestação de contas. “Do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação” (Decreto-lei nº 75/2008).

A liderança das escolas está hoje, por isso, mais voltada para a obtenção de resultados, numa perspectiva mais gestionária “herdeira do *movimento das escolas eficazes*, que coloca a tónica na relação linear entre liderança, resultados e eficácia organizacional” (Torres & Palhares, 2009, p. 124). Ainda segundo os mesmos autores o campo da gestão e da liderança tem-se caracterizado por ser dilemático e controverso já que “no actual contexto das políticas educativas (...) se disputam e entrecruzam, por um lado, os valores da cidadania e da participação democrática e, por outro lado, os valores do gerencialismo e da eficácia técnica”.

A diversidade destas medidas reformadoras a que a escola pública portuguesa tem estado sujeita nos últimos anos teve “implicações visíveis aos níveis da sua organização e administração, das relações laborais e das identidades profissionais dos professores, do clima de trabalho e das metodologias pedagógicas, da reconfiguração das relações de poder e dos perfis de liderança” (Ibidem).

Ao director é atribuído o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, os quais, por sua vez, também desempenham funções de liderança. Para Oliveira (2001, p. 47) “o desenvolvimento da autonomia da escola passa pela atribuição de poderes de liderança e decisão aos actores educativos que desempenham funções de gestão intermédia na escola”.

A isto chama-se *empowerment* (delegação de poderes) e segundo Blanchard e Randolph (2010, p. 61):

“Delegar poderes significa deixar que os outros tragam a “cabeça” para o trabalho e permitir que empreguem o seu conhecimento, experiência e motivação de forma a criar resultados triplos saudáveis. Líderes de empresas bem geridas sabem que delegar poderes cria resultados positivos, que pura e simplesmente não são possíveis quando toda a autoridade sobe a hierarquia e os gestores carregam nos ombros toda a responsabilidade pelo sucesso”.

A delegação de poderes não deixa de ser um processo de liderança que direcciona o poder para alcançar resultados positivos para a organização. O *empowerment* é o processo pelo qual se atribui influência ou poder acrescido às pessoas, designadamente através do envolvimento no processo de decisão, concedendo autonomia e estabelecendo uma responsabilidade partilhada.

Estes autores acreditam que “as organizações trabalham melhor quando podem depender de contributos individuais” de pessoas que tomam a iniciativa para ir além da identificação de problemas e que passam a solucionar esses problemas. (Ibidem)

A criação numa organização de uma cultura para o *empowerment* não deixa de ser difícil para todos, desde os que lideram até aos seus liderados, já que está assente em vários pressupostos que implicam o corte com a tradição e os hábitos estabelecidos. Segundo os mesmos autores, “a delegação de poderes requer uma mudança importante na atitude,” deve acontecer no coração de todos os líderes e tem de ocorrer em todos os agentes da organização, não só a nível individual mas também no todo colectivo (Idem, p. 62).

O *empowerment* não consiste em transferir o poder de todas as decisões para os liderados mas sim aproveitar o poder que elas já possuem – o do seu conhecimento, da sua experiência e da sua motivação interna – para a criação de um ambiente organizacional que lidera esse conhecimento, essa experiência e essa motivação (Ibidem).

O *empowerment* está assim relacionado com a acção inerente ao líder que, possibilita o “desenvolvimento das competências que permite ao indivíduo ser mais capaz de actuar e de assumir decisões relacionadas com a sua actividade.” (Tavares, 2004, p.141). O líder, ao criar as condições para que as pessoas possam desenvolver as suas competências, promove o desenvolvimento de outros líderes e faz com que todos e a organização ganhem com isso. Para Carapeto e Fonseca (2006), o *empowerment* leva o líder a delegar responsabilidades nos colaboradores e encoraja os líderes intermédios a fazerem o mesmo, tornando-se numa importante ferramenta que permite potenciar o trabalho em equipa. Para os autores, esta é uma nova realidade que contribui para a renovação da cultura organizacional da escola, ainda marcada “por traços de autoritarismo e centralismo na gestão das pessoas” (Idem, p.141).

Gomes refere que, a questão hierárquica “serve para mostrar o grau de autoridade e responsabilidade de cada um”, não divide as pessoas mas sim os papéis que elas desempenham (2009, p. 34). A mudança que se preconiza, está na forma como se partilha o poder e a responsabilidade, se exerce a autoridade e se concretiza a comunicação e o reconhecimento. Para a autora, o *empowerment* é sinónimo de Gestão Participativa. Adapta-se de seguida um quadro que evidencia as mudanças do líder numa escola *empoderada*:

Um líder autocrático dentro e fora da sala de aula:	Um líder <i>empoderado</i> , autoridade dentro e fora da sala de aula:
... exige silêncio para ser ouvido;	... conquista a participação com actividades pertinentes;
... pede tarefas descontextualizadas;	... mostra os objectivos das estratégias, metas e actividades sugeridas;
... ameaça e pune – poder pelo medo;	... escuta e dialoga – poder pela influência e exemplo;
... exige que as pessoas aprendam à sua maneira;	... procura adequar os métodos de trabalho às necessidades dos trabalhadores;
... utiliza a liderança de acordo com a cultura do medo;	... utiliza a liderança de acordo com a necessidade de aprender em cada situação – LIDERANÇA SITUACIONAL;
... imposição, “manda quem pode obedece quem tem juízo”;	... utiliza o poder pela legitimação, competência, boa comunicação, argumentação sólida, escuta e negociação
... quer apenas passar informações e pressionar as pessoas; obediência e medo como ferramentas;	... preocupa-se em explicar por que, como, os prazos e o que teremos de benefício na realização da proposta;
... vê as pessoas dentro e fora das salas de aula como complicadas, ou “uma a mais”, não acredita nelas;	... tem consciência de que alunos e funcionários são Seres Humanos com necessidades, expectativas e desejos, merecedores de confiança e investimento em aprendizagem;
... faz gestão solitária... e autoritária...	... realiza a Gestão (Liderança) Participativa como um exercício democrático e solidário.

Quadro 2: As mudanças de um líder na escola *empoderada*

A cultura que está associada ao *empowerment* vai promover, necessariamente, uma maior responsabilidade e partilha das decisões que vão ser tomadas na organização. Aqui, o maior grau de liberdade não deixou de ter como consequência um maior grau de responsabilidade de todos os membros da organização. Na organização escolar, não deixam de existir relações de poder hierarquizadas, os líderes das estruturas intermédias

são responsabilizados pela operacionalização da cultura da organização. O líder intermédio é o principal responsável pela dinâmica que impõe à estrutura que coordena, por exemplo, o departamento curricular. Cabe-lhe a função de adaptar e adoptar a melhor estratégia que satisfaça as necessidades do seu grupo, promovendo relações interpessoais salutaras com toda a comunidade educativa - evitando o conflito e sendo capaz de o resolver de uma forma positiva - construindo uma cultura de escola colaborativa, participativa e em constante crescimento.

A construção de uma organização escolar que assegure a qualidade e o êxito tem que ser constituída por um núcleo forte de pessoas que estejam realmente implicadas com o local e que tenham ideias (Fullan, 2003). De facto, uma liderança a vários níveis é uma mais-valia para a organização, uma vez que leva “à construção de instituições fortes e não à criação de líderes heróicos” (Idem, p. 134). O autor considera ainda que, as instituições fortes são aquelas que “possuem muitos líderes aos mais variados níveis” (Idem, p. 135).

Também Goleman refere que nas organizações existem muitos líderes e não apenas um. “A liderança está distribuída. Não está apenas num indivíduo que detém a posição cimeira, mas reparte-se por todas as pessoas de todos os níveis que (...), funcionam como líderes de um grupo de seguidores” (2007, p. 14).

À escola, são agora exigidas novas práticas na forma como organiza o seu trabalho, como faz a gestão das pessoas e como partilha a sua liderança. A liderança partilhada preconizada para a escola como comunidade, é coerente com a sociedade democrática, com a realidade dos dias de hoje, respeitando o conflito, a negociação, a diversidade de opiniões e aumentando a coesão, desenvolvendo normas de aceitação de responsabilidade, de aprendizagem e de inovação (Fullan, 2003).

Cunha e Rego (2009) apresentam as principais vantagens do empowerment e da liderança participativa:

- os colaboradores ficam mais satisfeitos o que contribui para uma melhoria do clima organizacional;
- a qualidade das decisões pode aumentar se o gestor não tiver os conhecimentos e a informação detida pelos subordinados;
- as pessoas envolvidas numa decisão tendem a empenhar-se mais na sua implementação resistindo menos à mudança;
- os colaboradores desenvolvem as suas capacidades de análise, discussão e avaliação dos problemas ao serem chamados a participar na solução dos mesmos.

Hoje, as escolas organizam-se em torno de várias estruturas de coordenação: os departamentos curriculares, as equipas de projectos como o PTE (projecto tecnológico de escola), os conselhos de directores de turma, entre outros, que operacionalizam esta liderança partilhada a vários níveis da organização escolar.

Sendo verdade que, uma das funções da escola é desenvolver os valores democráticos, a liderança escolar partilhada tem um papel importante no sentido em que assegura que estes valores se cumpram e que sejam revitalizados, desenvolvendo-se paralelamente uma capacidade de decisão colectiva. Este ambiente coloca aos líderes o desafio de promover uma liderança colaborativa, colegial e solidária, respeitadora das opiniões individuais e grupais (Caetano, 2005). No entanto, a persecução deste desafio impõe outros:

“O desafio está em como delegar e utilizar a autoridade. Precisamos criar uma estrutura hierárquica onde todos tenham poder e responsabilidade. (...) É preciso saber delegar. Desenvolver competência técnica e emocional, dando às pessoas condições de participar activamente das melhorias dos processos e da tomada de decisões. (...) A reciprocidade deve estar presente dentro e fora das salas de aula, em todas as relações de poder: direcção para equipa gerencial (coordenação e supervisão), da equipa gerencial para professores e funcionários, dos professores para os alunos” (Gomes, 2009, p. 36).

CAPÍTULO III – SUPERVISÃO

Apesar de, em Portugal, a nível da organização escolar, a noção de supervisão ter estado tradicionalmente relacionada com a formação inicial de professores e com a função de carácter inspectivo realizada por elementos exteriores à escola, as alterações ao Estatuto da Carreira Docente, ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar vieram alargar estas funções atribuindo aos cargos de gestão intermédia um papel fundamental na liderança eficaz das organizações escolares e da consequente melhoria da qualidade do ensino.

É nosso propósito, proceder neste capítulo a uma breve análise da literatura relativa à supervisão a nível da escola, em especial no que concerne às funções relativa à gestão intermédia. Atendendo à importância que atribuímos ao desenvolvimento de uma escola reflexiva abordaremos ainda o papel do coordenador de departamento enquanto supervisor na organização escolar bem como os constrangimentos que ele encontra ao desenvolvimento pleno da sua acção.

1. As perspectivas da supervisão

O conceito de supervisão é transversal a vários domínios da actividade humana (economia, negócios, política, medicina, educação). O objectivo essencial da supervisão consiste na preservação ou na melhoria da qualidade dos serviços, dos produtos e das instituições. Um supervisor é alguém responsável por outros que visam, no seu conjunto, alcançar determinados objectivos, participando activamente no desenvolvimento organizacional da instituição. Desta feita, não podemos dissociar a supervisão da liderança e, em especial, da liderança exercida num ambiente democrático de colegialidade, participação e partilha.

Na educação a supervisão surge com numerosos modelos, papéis, funções e estruturas organizacionais (Oliveira-Formosinho, 2002a). O exercício da supervisão escolar está, hoje, associado a práticas de organização, apoio, assessoria, mediação e coordenação. Neste sentido, a supervisão abrange três domínios: o da instrução, o do currículo e o do desenvolvimento profissional dos docentes.

No entanto, em Portugal, o conceito de supervisão, no domínio do desenvolvimento profissional dos docentes, surge associado à formação inicial e incide na orientação e avaliação das práticas pedagógicas (Oliveira, 2001). Este conceito mais restrito de

supervisão, conhecido por *supervisão pedagógica*, inscreve-se, segundo a autora, “no conjunto mais limitado das actividades orientadas para a organização do ensino e dos actores pedagógicos, em contexto de sala de aula” (Idem, p. 47).

Contudo Alarcão (2002) tem defendido o alargamento do âmbito da supervisão também à formação contínua dos docentes, aos aspectos organizacionais e de desenvolvimento da própria escola.

A actual conjuntura implica que à supervisão se atribua uma dimensão colectiva e que se pense a melhoria da qualidade que lhe está inerente, não só à sala de aula, mas à escola no seu todo. Não só aos professores isolados, mas aos professores nas dinâmicas das suas interacções entre si e com outros (Idem). Este é o entendimento da supervisão num sentido mais amplo e aglutinador, que se refere à supervisão fora da sala de aula e designada por *supervisão escolar ou geral* (Oliveira, 2001).

O objectivo da supervisão escolar é hoje mais abrangente já que visa o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa.

No entanto, a supervisão das práticas profissionais continua a constituir uma das funções essenciais da supervisão. Como diz Oliveira “um supervisor é sempre um formador que recorre a modalidades de formação/supervisão específicas e diversificadas consoante um conjunto de variáveis presentes no contexto supervisoivo” (Idem, p.47).

Também para Alarcão, as competências supervisivas deixaram de estar confinadas à formação inicial dos professores e estendem-se, agora, “à elaboração de projectos, à gestão do currículo, à resolução colaborativa dos problemas, à aprendizagem em grupo e à reflexão formativa que deve acompanhar esse processo, à avaliação e monitorização, ao pensamento sistémico sobre os contextos de formação e sobre o que é ser escola” (2001, p. 19). Assim, o supervisor surge redefinido como um “líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (Ibidem).

2. A escola reflexiva

O desenvolvimento da reflexividade na actuação do profissional docente surge como uma necessidade de resposta às constantes alterações sociais, que por sua vez exigem novos contextos formativos, novas formas de viver a profissão de professor e, inevitavelmente, de novos contextos organizacionais (Alarcão, 2001).

Aparecem referências teóricas ao professor reflexivo em vários autores, sendo que Perrenout (2002) evidencia Dewey e Schön. Em Dewey encontramos as primeiras referências ao profissional reflexivo, quando considera que esta figura está presente em todos os grandes pedagogos que, consideram o professor, um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro. Schön revitaliza e conceptualiza mais explicitamente a figura do profissional reflexivo ao propor uma epistemologia da prática, de reflexão e do conhecimento na acção.

É ainda necessário distinguir entre postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica, que todos fazemos. “Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*” (Perrenout, 2002, p. 13). Ainda segundo este autor esta postura reflexiva e o *habitus* que lhe corresponde, não se constroem de forma espontânea. “Se desejamos transformar o ofício do professor numa reflexão plena e integral, a formação - inicial e contínua - deve desenvolver a postura reflexiva e oferecer os saberes e o *savoir-faire* correspondentes” (Idem, p. 44). Desta forma o professor “ingressa num ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza a sua própria prática, seja consigo mesmo seja com uma equipa pedagógica” (Ibidem).

Estes novos contextos onde o professor desenvolve a articulação da reflexão, acção, investigação, foram designados por Alarcão (2001, p. 13) como *escola reflexiva*, “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo”.

Uma perspectiva convergente tem Roldão (2001, p. 72) quando salienta que “as questões suscitadas pela relativa ineficácia da escola face às novas realidades constituem um entre outros motores que desencadearam o desenvolvimento de várias linhas teóricas que vêm a convergir na perspectiva reflexiva”. Para a autora, “a reflexão sobre, na e pela escola, se quisermos transpor conceitos centrais de Schön, oferece uma via promissora para a reconceptualização que esta instituição, até agora de formato e funcionamento estáveis, terá de fazer em função da problematização do novo contexto de acção em que actua” (Idem, p.74).

Esta ideia de partilha para uma reflexão profunda é também defendida por Sá-Chaves e Amaral, (2001, p. 83):

“O professor, enquanto eu solitário, até pode reflectir (...). Este processo de reflexão solitária não trará efeitos e resultados como a reflexão em parceria, dentro dos parâmetros vigentes e no contexto onde nos inserimos, mas sobretudo se não estiver enraizada nos valores definidos por todos”.

A perspectiva de que as organizações, à semelhança das pessoas são sistemas abertos e em permanente aprendizagem e interacção com o meio onde se inserem, está associada a um reconhecimento de que a instituição se pode também desenvolver de uma forma ecológica, aprendendo a construir o conhecimento sobre si própria. Voltaremos a analisar este aspecto mais adiante.

Neste contexto, a supervisão vai assumir uma relevância importante, uma vez que pode desenvolver uma acção facilitadora e mobilizadora do potencial de cada um e do colectivo.

3. Os desafios à supervisão numa escola reflexiva

Hoje pretende-se que as escolas se tornem eficazes na sua função de formar indivíduos capazes de, numa sociedade em permanente mudança, explorarem as suas potencialidades individuais e melhor se adaptarem às novas exigências do mercado de trabalho. O Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril refere que as escolas têm uma missão “que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País”.

Enquanto não conseguirmos vencer a forte disciplinaridade e a prevalência da racionalidade e do pensamento lógico-matemático, dificilmente conseguiremos preparar os alunos para aprender a aprender. Estas ideias estão ligadas ao saber transmitido à imagem e semelhança do mestre, característico de uma abordagem artesanal da supervisão, e ao saber marcadamente técnico, definido a partir da investigação por meio da demonstração e réplica, característico da abordagem comportamentalista da supervisão. São estes os modelos seguidos por quem, ainda hoje, utiliza sistemas que insistem em “moldar” em vez de ajudar a “desenvolver” globalmente os alunos.

Ora hoje em dia, num quadro da escola reflexiva, não é possível formar apenas no isolamento da sala de aula. Alunos e professores são membros de “um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada” (Alarcão, 2001, p. 18).

Uma escola com estas características exige um modelo de supervisão mais reflexivo. Sobre isto Alarcão (2001, pp. 16 e 17) refere:

“A abordagem reflexiva, de natureza construtivista, fez eco da tomada de consciência sobre a imprevisibilidade dos contextos de actuação profissional e trouxe à luz do dia a riqueza da epistemologia da prática, explicada por Schön (...). Esta abordagem concebe um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado numa permanente dinâmica interactiva entre acção e o pensamento ou reflexão”.

Uma das maiores riquezas desta abordagem, é sem dúvida o facto de integrar a multiplicidade das dimensões do conhecimento profissional, (Alarcão 2006a), de envolver o elemento humano, de pôr a escola a pensar-se em si própria (Alarcão, 2006b) e ainda o facto de permitir a passagem do “eu solitário” para o “eu solidário” (Sá-Chaves & Amaral, 2001). Para as últimas autoras referidas é esta “cultura de parceria e de supervisão reflexiva que permitirá a progressiva autonomização de nós próprios e dos nossos alunos nos contextos em que nos inserimos” (Idem, p. 84).

Sobre as estratégias de operacionalização defendem-se a utilização de narrativas, casos, diários de bordo e portefólios reflexivos. Defendem ainda a promoção da investigação acção, aderindo conscientemente ao movimento do professor investigador, defendendo que, provavelmente, esta reflexão sobre a acção já é efectuada apenas não é formalizada e partilhada (Sá-Chaves & Amaral, 2001).

Esta tentativa de abranger múltiplas dimensões do conhecimento pessoal, contrariando uma excessiva racionalidade técnica, originou uma abordagem reflexiva da própria supervisão. A abordagem reflexiva:

“faz eco da conscientização da imprevisibilidade dos contextos de actuação docente (...) bem como de sua concepção de saber profissional (...), ou seja, a capacidade de agir em situação na base de uma actuação dialogante do profissional com a situação, sempre nova, do cenário educativo sempre dinâmico” (Alarcão, 2006a, p. 335).

O reconhecimento do desenvolvimento profissional como resultante das interacções permanentes que se estabelecem entre o sujeito e o meio de forma harmoniosa é a base do modelo ecológico de supervisão. Segundo Alarcão (2006a, p. 336) esta perspectiva considera “os saberes profissionais alargados, aninhados em redes de sistemas e subsistemas constituídos pela escola em seus vários sectores, assim como em sua ligação à comunidade próxima e à sociedade em geral”. A mesma autora considera que “se quisermos mudar a escola devemos assumi-la como organismo vivo, dinâmico, capaz de actuar em situação, de interagir, de se desenvolver ecologicamente e de aprender o conhecimento sobre si própria nesse processo”.

Esta visão enquadra-se no conceito de *organização aprendente*, criado por Senge e a que Alarcão (2001, p. 348) se refere como uma “organização que está continuamente a expandir a sua capacidade de criar o futuro”.

Para a autora, isto significa que se reconhece “à organização a capacidade de se pensar por meio do pensamento original dos seus membros, livremente expresso” mas ao mesmo tempo “a capacidade de se desenvolver e de lhes proporcionar, a eles também, condições de aprendizagem colectiva e individual” (Ibidem).

Neste contexto, refere mais tarde que:

“a supervisão da escola reflexiva aparece caracterizada numa dimensão abrangente, que se centra na totalidade da escola e em saberes reconfigurados com base na interacção dos saberes adquiridos e constituídos com os saberes emergentes, resultantes da análise dos problemas e das procuras de soluções num espírito de pesquisa em que os actores individuais se integram no colectivo, empenhado na melhoria da qualidade numa atitude de investigação-acção de que resulta, por inerência, a formação por aprendizagem e o desenvolvimento profissional em situação de trabalho. (...) O supervisor é, como já defini, um líder de comunidades formativas” Alarcão (2006a, p. 365).

O entendimento de um supervisor pedagógico como líder de uma comunidade aprendente deve então, ser visto num contexto de escola reflexiva.

Numa *organização aprendente*, onde a formação contínua do indivíduo e da própria organização é fundamental, o papel do líder é criar as condições para que a progressão/desenvolvimento possa ocorrer de forma eficaz. Nesta progressão não está só presente o conceito de receber ou compreender qualquer noção. É, sobretudo, necessário permitir que seja possível agir, descobrir, experimentar, analisar e reflectir sobre as novas experiências e identificar as dificuldades para as ultrapassar. É, igualmente, fundamental fomentar a partilha dessas experiências e permitir que todos se enriqueçam com o saber dos outros.

“Uma cultura de escola em aprendizagem organizacional (...) cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de resolver, colaborativamente, os problemas que se lhe colocam e de os pensar em círculos que enquadram os microproblemas em preocupações mais abrangentes” (Alarcão, 2002, p. 222).

4. As funções e competências de supervisão do coordenador de departamento

A organização escolar é, como vimos, uma organização em desenvolvimento e em aprendizagem. É um local onde se aprende e onde todos são aprendizes. Aos supervisores (líderes intermédios) são atribuídas funções de liderança no que concerne ao

“desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais ou colectivas” (Alarcão, 2006a, p. 346).

Como foi anteriormente referido, o movimento que visa o aumento da autonomia das escolas provoca, segundo a autora, um alargamento da actividade supervisiva:

“Mantendo como objecto essencial da actividade supervisiva (e da investigação em supervisão) a qualidade do ensino e da aprendizagem, esta deve ser hoje vista não simplesmente no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola como lugar e tempo de aprendizagem para todos (alunos, professores, funcionários) e para si própria como organização qualificante que também ela aprende e se desenvolve” (Idem, p.340).

Por outro lado, “as instituições, à semelhança das pessoas, são sistemas abertos e complexos em permanente interacção com o ambiente que as rodeia, que as estimula ou condiciona, que lhes cria contextos de aprendizagem” (Idem, p. 346).

Esta é uma perspectiva ecológica do desenvolvimento humano defendida por Bronfenbrenner e a que Alarcão se refere como servindo de inspiração “para a conceptualização de uma abordagem ecológica da supervisão da prática pedagógica” (Idem, p. 358).

Não só a organização conseguirá evoluir através do desenvolvimento dos seus membros, individual e colectivamente, como essa evolução se fará em estreita relação com o meio onde se insere, estando assim sujeita a uma série de inter-relações.

Neste contexto os supervisores - líderes intermédios - passam a ter “também a responsabilidade pelo desenvolvimento qualitativo da escola e de todos aqueles que nela trabalham (professores, alunos, auxiliares e funcionários), sendo por isso, “líderes de comunidades aprendentes e qualificantes” (Alarcão 2006a, p. 14).

Os supervisores têm, assim, uma função alargada e orientada para a formação contínua de todos os membros e o objectivo de apoiar a gestão na concretização de uma aprendizagem efectiva e significativa de todos, de modo que, no quotidiano que vivenciam na escola, desenvolvam as competências que a sociedade demanda, fazendo crescer a escola como organização.

A nossa sociedade cada vez mais voltada para os valores individuais impõe, agora, um estilo de liderança, em que se valorize o conhecimento e o crescimento intelectual que está inerente à vontade de aprender de todo o ser humano. Uma organização que está consciente desta necessidade dos seus colaboradores, não reprimindo mas

facilitando o desenvolvimento das suas capacidades criativas e colaborativas, vai obter mais êxitos e terá muito mais a ganhar.

Como anteriormente referimos, para Oliveira (2001, p. 46) o papel da supervisão que estava tradicionalmente “circunscrito à componente curricular dos cursos de formação inicial e da profissionalização em serviço de professores”, tendo como “objectivo final a sua orientação, avaliação e certificação profissional” passa agora a inscrever-se num “conjunto de actividades orientadas para a organização do contexto educativo e o apoio aos agentes da educação com vista à concretização das orientações da escola.” Para esta autora, um supervisor na sua essência é sempre um formador, quer na modalidade de supervisão pedagógica, quando se dedica à formação inicial de professores, quer na modalidade de supervisão escolar, quando perante um grupo de colegas eventualmente em estádios de desenvolvimento profissional diferentes, desenvolve projectos, promove a relação com a comunidade, faz a gestão do pessoal ou organiza actividades de formação do corpo docente e auxiliar, etc.

O perfil de competências do supervisor como líder intermédio tem, por isso que contemplar nas atitudes a capacidade de fazer crescer nos outros, como pessoas e profissionais, “um conjunto de competências que poderão ser enquadradas no domínio da supervisão escolar”, onde esta é entendida “como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos actores sociais da escola (professores e outros agentes educativos)” (Idem, p. 47).

Qualquer supervisor no seu papel de líder, não pode sozinho executar todo o trabalho, deve mostrar um caminho, ser cooperante, fomentar as relações interpessoais e a participação nos processos de tomada de decisão, fazer com que os outros valorizem e reconheçam o trabalho do líder e o seu próprio e, face à mudança, adoptar a estratégia que melhor satisfaça as necessidades do grupo.

Segundo Kowzes e Posner (2007, p. 71):

“success in leadership, success in business, and success in life has been, is now, and will continue to be function of how well people work and play together. (...) Success in leading will be wholly dependent upon the capacity to build and sustain those human relationships that enable people to get extraordinary things done on a regular basis.”

O aprofundamento da autonomia das escolas, que a actual legislação preconiza, assenta fundamentalmente numa gestão participada e democrática, onde todos são chamados a intervir, mas onde é fundamental uma assunção e legitimação das funções de liderança no desempenho dos cargos de gestão intermédia.

Ora num contexto de uma *organização aprendente* como deve ser uma escola, o supervisor, ou qualquer dos seus elementos que assumam papéis de liderança, terão que ser capazes de: “fazer a leitura dos percursos de vida institucionais, provocar a discussão e a negociação de ideias, rentabilizar a reflexão e a aprendizagem em grupo, organizar o pensamento e a acção do colectivo das pessoas individuais.” (Alarcão, 2006a, p. 353).

Para se criar uma cultura de escola em aprendizagem organizacional é necessário criar cumulativamente um pensamento e uma prática reflexivos “que acompanham o desejo de resolver, colaborativamente, os problemas que se lhe colocam” (Alarcão, 2002, p. 222).

Não devemos, no entanto, esquecer que neste ambiente colaborativo de uma *organização aprendente*, a principal função do supervisor, visto como um “líder ou facilitador” de comunidades aprendentes, “consiste em fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutam num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (...) e na aprendizagem dos alunos.” (Idem, p. 233).

O coordenador de um departamento curricular, encarado como líder de um grupo de professores que desenvolvem um conjunto de projectos e actividades, exerce todas as funções alargadas de supervisão escolar anteriormente descritas. Pela posição que ocupa no contexto da organização escolar, o coordenador de departamento “tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correcção tendentes à melhoria do desempenho dos professores” e à promoção do sucesso educativo (Oliveira 2001, p.48).

É no aumento da responsabilidade atribuída a estes actores educativos e na partilha da liderança e gestão da organização escolar que assenta o tendencial aumento da autonomia das escolas. O papel dos supervisores, como líderes intermédios da organização escolar e em particular o papel dos coordenadores de departamento, é fundamental para gestão eficaz da escola. A sua acção é crucial para o desenvolvimento consistente e contextualizado, individual e colectivo dos seus membros, e para a conseqüente evolução organizacional e melhoria do sucesso educativo dos seus alunos.

O desenvolvimento da autonomia das escolas passa, necessariamente, pela maior responsabilização da organização, nomeadamente no que respeita à qualidade pedagógica do seu projecto educativo, na observância da conformidade das práticas educativas com esse mesmo projecto, e na assunção da responsabilidade de formação dos seus actores educativos. Nesse âmbito, caberá aos coordenadores de departamento curricular,

assessorados pelos delegados dos grupos de recrutamento, identificarem, sobretudo a partir do acompanhamento que efectuam aos colegas, as suas necessidades de formação específicas, e proporcionarem processos formativos diversos.

No entanto, é hoje reconhecida a necessidade de uma formação especializada para os docentes aos quais são atribuídos cargos determinantes para, em colaboração com os órgãos de gestão da escola, se concretizar o projecto educativo e conseguir a qualidade da escola.

O Despacho Conjunto nº 198/99, de 3 de Março estabelece áreas de formação especializada em vários domínios da acção escolar: educação especial, administração escolar e educacional, supervisão pedagógica e formação de formadores, organização e desenvolvimento curricular, orientação educativa, entre outras, habilitando os docentes para o desempenho de cargos, actividades e funções especializadas no sistema educativo. O referido normativo visa a construção de uma escola autónoma, democrática e de qualidade, o que:

“passa necessariamente pelo reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino (...) e depende, em grande medida, da criação de condições para o exercício de tal autonomia, designadamente do domínio da formação de pessoal docente devidamente qualificado para o exercício de cargos e funções de administração e gestão das escolas” (Despacho Conjunto nº 198/99).

Pela análise deste diploma, designadamente no que respeita aos perfis de competência dos titulares dos cursos de supervisão e administração escolar, é possível verificar a concordância com as competências exigidas aos detentores de cargos de coordenador de departamento, que anteriormente se explicitaram (cf. Cap.I, 4.2.) das quais, entre outras, se salientam as relativas à formação, supervisão e avaliação dos seus pares.

A respeito da importância da formação especializada, Oliveira realça o seu papel determinante no desempenho de cargos de gestão intermédia, numa articulação com os órgãos de gestão, para a “concretização do projecto educativo com vista ao desenvolvimento de uma escola de qualidade” (2001, p. 49).

Assim, para o exercício do cargo de coordenador de departamento, exigem-se profissionais qualificados, com perfil e formação adequados, já que as funções que se pretende que exerçam, no âmbito da supervisão escolar, requerem “práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação” (Idem, p.51).

5. Os constrangimentos ao exercício das funções de supervisão do coordenador de departamento

Numa época em que se verificam rápidas e constantes mudanças os professores, enraizados numa prática tradicionalista, têm muitas vezes dificuldade em se adaptarem às novas exigências e desafios que a sociedade actual impõe. A forma como as reformas educativas são entendidas e operacionalizadas nas escolas vai condicionar grandemente o seu sucesso.

O ensino continua a ser, essencialmente, uma actividade desenvolvida em isolamento pelos professores, apesar de todas as transformações por que têm passado as nossas escolas, por isso, torna-se importante fomentar uma reflexão sobre a profissionalidade docente, sobre o modo como os educadores organizam o seu trabalho no interior das escolas e sobre a forma como abordam a sua interdependência mútua enquanto profissionais.

A escola tem vindo a tomar consciência de que tem de se tornar, ela própria, uma organização que reflecte sobre si, aprende e se desenvolve. Como vimos, nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento organizacional, a escola tem de mobilizar todos os seus actores, promover a cooperação, a interacção, a colaboração e a colegialidade. Seguindo a lógica democrática da participação, da partilha de poderes e de responsabilidades, a escola tem-se organizado em grupos de trabalho dotados de finalidades e de lógicas de funcionamento próprias, institucionalmente previstos ou surgidos informalmente, de acordo com afinidades e finalidades várias. São disso exemplo o conselho pedagógico, o conselho de directores de turma, os grupos de recrutamento e os departamentos curriculares, entre outros, que a instituição, no âmbito da sua autonomia, pode constituir.

Importa-nos aqui analisar o que se refere aos departamentos curriculares, cujo desempenho pode estar na base da criação de importantes dinâmicas e no centro da liderança nas escolas, já que constituem um órgão em que a função de supervisão pode, em nosso entender, ser exercida de uma forma bastante alargada e expressiva.

No entanto, as novas exigências que se impõe ao cargo de coordenador de departamento parecem trazer consigo alguns constrangimentos que urge ultrapassar e que podem levar o coordenador a não se assumir como líder e a limitar-se à gestão corrente do seu departamento. De acordo com os estudos de Melo (2010, p.130), aos coordenadores apresentam-se três categorias de constrangimentos:

“*constrangimentos organizacionais*, se reportam às estruturas onde os Coordenadores desenvolvem a sua actuação e à organização desta mesma actuação; *constrangimentos profissionais* se atendem a situações que afectam directamente a competência dos que desempenham o cargo da coordenação; e *constrangimentos pessoais*, se respeitam a características próprias dos Coordenadores, ou interpessoais, se relacionam com a teia de relações onde os Coordenadores se movem.”

A falta de tempo e as numerosas funções exigidas são os factores mais apontados pelos professores para o cabal cumprimento de todas as responsabilidades que são hoje cometidas ao cargo de coordenador de departamento. Este facto assenta na necessidade de o coordenador acumular o desempenho das funções docentes com as tarefas e responsabilidades, cada vez mais alargadas, que se exigem ao exercício deste cargo de gestão intermédia e na ausência ou insuficiente redução da componente lectiva.

A forma como a escola se organiza e desenvolve as suas actividades não tem favorecido o trabalho colaborativo e em equipa, dos professores. As actividades lectivas continuam a desenvolver-se em contexto privado e em resultado de um trabalho que o professor efectua de forma solitária e muito autónoma. Estas práticas não favorecem a discussão e a reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelos seus profissionais (Oliveira, 2001). A prática isolada dos docentes combinada com uma deficiente supervisão, dificulta drasticamente o desenvolvimento destes profissionais, mesmo daqueles que são mais dedicados e conscientes.

À semelhança do que sucede actualmente em várias outras profissões, a actuação do professor tem de ser realizado em equipa, e o seu saber profissional deverá emergir do diálogo com os outros. A escola tem que ser capaz de “incentivar o aparecimento de estruturas facilitadoras do exercício de reflexão crítica sobre as suas experiências e de partilha de práticas profissionais diversificadas” (Oliveira, 2001, p.49).

Apesar dos normativos recentes apontarem para formas de trabalho colegial nas escolas, às quais a supervisão ao nível dos cargos de liderança intermédia não pode ficar alheia, esta legislação, por si só, não produzirá grandes mudanças se os diferentes intervenientes, a nível da organização escolar, não actuarem no sentido da mudança prevista. Como menciona Oliveira:

“A construção de uma cultura colegial é um processo longo, não isento de dificuldades e conflitos, e que requer a criação de condições várias, nomeadamente de espaços e tempos destinados ao trabalho em comum e de recursos financeiros, mas essencialmente formação e apoio continuado com vista ao desenvolvimento de atitudes e competências no domínio da formação e da supervisão. De facto, todos os professores poderão,

potencialmente, ser formadores e supervisores dos seus colegas e dos candidatos a professores” (2001, p.52).

A dimensão dos departamentos, onde em alguns casos se agrupam um grande número de professores, impede que se conceba este organismo como um verdadeiro espaço de discussão e trabalho colaborativo. É humanamente impossível desenvolver algum trabalho no seio de um grupo constituído por quarenta ou mais docentes. Com esta dimensão é inevitável uma grande heterogeneidade, sendo difícil atingir consensos, exigindo-se um esforço muito grande aos coordenadores, na gestão das interacções, das opiniões e das sensibilidades individuais.

Por outro lado, a acção dos coordenadores desenvolve-se na relação com os seus pares, com alunos, com funcionários e com a comunidade em que se insere a escola. Paralelamente é uma actividade desenvolvida por pessoas, que têm as suas próprias características, dificuldades e limitações. O âmbito da gestão das relações interpessoais, e em especial a gestão de conflitos, são áreas importantes da actuação do coordenador.

Neste contexto, torna-se importante o desenvolvimento das competências a nível de uma formação especializada. Quando percebemos que o coordenador de departamento tem um papel muito próprio a desempenhar que lhe exige uma convergência de factores *pessoais, organizacionais e profissionais*, não surpreende que a falta de formação para o cargo e para as funções que tem de desempenhar, seja tida como um entrave superlativo à sua actuação, contribuindo, inclusive, para uma insegurança no tratamento das questões que lhes são apresentadas, bem como na gestão das relações entre pares (Melo, 2010).

A mesma autora aponta ainda outros *constrangimentos organizacionais* relacionados com a forte componente administrativo-burocrática do cargo. Esta componente desvirtua e dificulta a concretização da índole pedagógica, muito mais motivante e relevante no desempenho da função, quando se visa o objectivo fundamental que a criação destes cargos invocou: a obtenção de melhor qualidade de ensino ancorada na maior eficácia de gestão e na melhoria dos resultados/sucesso educativo.

Outros constrangimentos poderão surgir do facto do coordenador deixar de ser visto como um colega. Ao representar a direcção da escola, pode gerar desconfiança o que dificulta a actuação do coordenador. Essa acção é ainda dificultada pela desresponsabilização dos docentes que preferem não assumir qualquer obrigação nas actividades do departamento pelo que, qualquer tentativa de inovação por parte do coordenador fica limitada pela inércia desses docentes (Melo, 2010).

Torna-se assim evidente que todos estes constrangimentos poderão ser ultrapassados se, ao coordenador de departamento, munido da formação especializada, das competências apropriadas e das características pessoais adequadas, for reconhecida a importância da sua acção na promoção da melhoria da organização.

Para que a supervisão escolar seja eficaz e consiga resolver os problemas que vão surgindo, é necessário que se estabeleça entre o professor e o coordenador uma relação de trabalho, isenta de tensões e baseada numa confiança sólida e fiável, pois só deste modo será possível que o professor confie ao supervisor as suas preocupações e dificuldades. Mais uma vez, a formação especializada tem aqui um papel importante já que ajuda a compreender o funcionamento das regras aplicadas ao mundo real e a desenvolver as competências profissionais exigidas para uma eficaz aplicação na prática. O aprender fazendo e reflectindo na, e sobre a, acção numa reflexão conjunta entre supervisor/professor e professor/aluno, são igualmente fundamentais para o desenvolvimento de uma vivência democrática e uma gestão partilhada das decisões a nível da organização escolar.

Neste sentido, a supervisão deve ter uma “visão de qualidade, um olhar atento e abrangente, uma atitude inteligente e responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro”, aplicando uma estratégia e tendo uma visão de futuro (Mintzberg, 1995, cit. por Alarcão & Tavares, 2003, p. 45).

PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

Depois da revisão bibliográfica da temática da investigação, na primeira parte, descreve-se e justifica-se, de seguida, a metodologia que se seguiu para a consecução dos objectivos apresentados na introdução desta investigação.

No primeiro subcapítulo faz-se o desenho da tipificação metodológica e no segundo subcapítulo efectua-se a caracterização do contexto do estudo.

1. Tipificação metodológica

Neste primeiro ponto começa-se por fundamentar a problemática do estudo, efectua-se uma descrição sumária das estratégias metodológicas que guiaram este trabalho, seguem-se a formulação da pergunta de partida e respectivas hipóteses e objectivos do estudo. Posteriormente, discutem-se as técnicas e instrumentos de recolha de dados, justificando a opção pelo inquérito por questionário.

1.1. A problemática do estudo

Ao iniciarmos recentemente novas funções na gestão de uma escola tivemos oportunidade de reflectir de uma forma mais sistemática sobre os vários papéis que os docentes são chamados a desempenhar na organização escolar e o modo como as desempenham. As funções do coordenador de departamento curricular, outrora muito burocratizadas e limitadas à transmissão de informações oriundas do conselho pedagógico ou à simples orientação de discussões que visavam a reflexão sobre assuntos impostos pela direcção da escola, estão hoje alteradas.

As funções de supervisão que hoje se impõem nas nossas escolas são mais alargadas. Será que este alargamento já foi verdadeiramente aceite por todos os docentes ou continuamos apenas a atribuir aos coordenadores de departamento a função de meros veículos de informação dos órgãos de gestão de topo da escola?

Iniciamos este trabalho aprofundando o estudo sobre a organização escolar e os temas da liderança e da supervisão fundamentais para a definição do perfil de um coordenador de departamento curricular. A crescente tendência de autonomização das organizações escolares tem originado uma alargada reflexão sobre os aspectos ligados à liderança. Esta reflexão torna-se tanto mais pertinente quando verificamos que nas últimas

duas décadas o sistema educativo português tem assistido ao aparecimento de medidas educativas que visam uma mudança significativa na gestão e liderança escolares.

Como já foi referido anteriormente, o modelo de gestão mais colegial e democrático adoptado até 2008, onde existia um conselho executivo, foi substituído por outro mais unipessoal e profissionalizado centrado na figura do director da escola.

No entanto, se por um lado se exigem lideranças fortes, capazes de constituírem âncoras consistentes e mentoras da eficácia, por outro são impostas constantes mudanças ao nível da gestão, criando-se um clima conturbado e instável nas escolas. Veja-se, por exemplo, a recente Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de Junho, que estabelece novas orientações para o reordenamento da rede escolar e onde se definem medidas que visam a formação de grandes agrupamentos verticais que incluam todos os níveis de ensino. Estes agrupamentos que se constituíram no ano lectivo de 2010/2011, na maior parte dos casos, resultaram da junção de escolas onde um director tinha tomado posse há menos de um ano, culminando um processo longo de selecção e eleição que deu cumprimento ao também ainda muito recente Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril, que estabelece um novo modelo jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas.

Neste contexto, estamos de acordo com Gardner (2007) quando refere que sendo os assuntos relacionados com a liderança demasiado técnicos e específicos e o ritmo de mudança de tal modo acelerado, se torna impossível para o líder resolver pessoalmente todos os problemas que terá que enfrentar. A solução passa por se criar uma equipa de liderança que no sistema institucionalizado efectue os procedimentos adequados às novas exigências. Aqui, as funções do gestor intermédio apresentam uma importância muito relevante e essencial para o alcance da eficácia das organizações escolares.

O director, no actual modelo de gestão, tem a responsabilidade de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, desempenhando também eles, funções de liderança. A descentralização do poder, leva ao envolvimento de todos no trabalho em conjunto, implica a existência de líderes no topo, nas estruturas intermédias e na base das escolas, tornando-as assim estruturas mais participativas.

No entanto, poderão vir a surgir sérios constrangimentos à boa organização e bom funcionamento dos agrupamentos verticais de grandes dimensões, criados com a já referida Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de Junho:

- O director poderá vir a tornar-se numa figura distante das muitas centenas de alunos e do elevado número de professores, sendo, por isso, indispensável a

existência de outros elementos que protagonizem uma liderança de proximidade em estruturas de gestão intermédia;

- Poderão ainda surgir departamentos constituídos por cerca de uma centena de professores, dificultando ou mesmo inviabilizando o trabalho que pretendemos e que é preconizado pela maioria dos autores, para aqueles que desempenham o cargo de coordenador de departamento;
- A análise e reflexão permanente que não pode deixar de existir no trabalho de todos os professores e que cada vez mais deve ser feita em parceria com os colegas que desempenham funções semelhantes, poderá estar igualmente comprometida, com a formação de grupos disciplinares com um número exagerado de docentes.

Estas mudanças recentes impõem à escola uma reflexão para que face às novas condições impostas, consiga manter uma boa organização pedagógica e um bom funcionamento.

Assim o movimento que visa o aumento da autonomia das escolas provoca, como foi já referido, um alargamento das funções dos supervisores obrigando-os a assumir papéis de liderança. A estes são atribuídas funções de liderança no que concerne ao “desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais ou colectivas” (Alarcão, 2006, p. 346). Sendo que, estas aprendizagens têm que ser vistas num contexto mais alargado e abrangente, não se limitando à sala de aula e aos alunos mas a toda a organização escolar. Na tentativa de se criar uma cultura de escola em aprendizagem organizacional torna-se fundamental fomentar simultaneamente um pensamento e uma prática reflexiva que leve à implementação de um trabalho colaborativo entre todos os membros da organização.

É então neste novo regime jurídico, e num clima de constante agitação e mudança, que as nossas escolas têm que caminhar no sentido de desenvolver um novo paradigma organizacional em que, a par de um modelo de gestão menos colegial, se tem que desenvolver uma organização onde se trabalha de uma forma mais colaborativa e em permanente aprendizagem, pois as mudanças na gestão e liderança escolares, implicaram além da autonomização e de adopção de um modelo de gestão unipessoal e profissional das escolas, a nível da liderança de topo, um alargamento da actividade supervisiva, que assume carácter de gestão intermédia.

Neste sentido torna-se importante entender os pressupostos de uma escola reflexiva, e o papel de todos os seus actores, nomeadamente a importante função que hoje se atribui ao supervisor como líder de uma comunidade aprendente. Pede-se agora à supervisão que seja capaz de mobilizar de uma forma dinâmica a energia e a competência individual e colectiva dos seus elementos, para assim criar as condições básicas e fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e promover a transformação da própria organização escolar.

Foi com esta preocupação que quisemos investigar quais as percepções que os docentes têm quanto às características de liderança que consideram ser mais importantes para o desempenho do cargo de coordenador de departamento curricular.

1.2. Pergunta de Partida

Após as considerações tecidas no sentido de contextualizar e justificar o tema que pretendemos abordar, o nosso problema de investigação orientou-se em torno da seguinte pergunta de partida:

Quais as características de liderança que são mais valorizadas pelos docentes na definição do perfil do coordenador de departamento?

Na elaboração desta pergunta tivemos a preocupação de a revestir das propriedades de clareza, exequibilidade e pertinência que são referidas por Quivy e Campenhoudt (1992), como fundamentais para a definição de um bom fio condutor da investigação. Assim foi também possível a construção de um projecto de investigação baseado numa pergunta que exprime o “mais exactamente possível aquilo que se procura saber, elucidar e compreender melhor” (Idem, p. 30).

A pergunta formulada pareceu-nos permitir um estudo viável, já que os recursos necessários à obtenção das respostas procuradas, quer no que se refere à acessibilidade da amostra quer à metodologia exigida, estiveram ao alcance dos investigadores.

Pensamos que se trata de um estudo pertinente e relevante quer para um melhor conhecimento das percepções dos docentes face ao exercício da supervisão nos cargos de coordenador de departamento quer, numa conjuntura mais alargada, para o conhecimento do tipo liderança de gestão intermédia exercida numa organização escolar e que é, no nosso entender, crucial no processo de desenvolvimento organizacional.

1.3. Hipóteses do estudo

Depois de identificado o problema, partimos para uma tentativa de resposta através do elencar de um conjunto de hipóteses que permitiu fornecer à investigação um fio condutor, substituindo nessa função a pergunta de partida, mas permitindo dar-lhe resposta ao confirmar ou infirmar essas hipóteses no decurso da investigação. Como refere Bell (2008, p. 39) “as hipóteses fazem, portanto, afirmações sobre relações entre as variáveis e oferecem ao investigador uma linha de orientação quanto à forma como o palpite original poderá ser testado”.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992, p.120) “a hipótese fornece o critério para seleccionar, de entre a infinidade de dados que o investigador pode, em princípio, recolher sobre um determinado assunto, os dados ditos pertinente”.

Assim as hipóteses formuladas sujeitam-se a confirmação ou negação, contribuindo, desta forma, para a selecção e organização da informação obtida no decorrer da investigação. As hipóteses formuladas são as seguintes:

Hipótese 1: Os docentes consideram que a escolha do coordenador deve resultar de uma decisão interna ao departamento.

Hipótese 2: Os docentes com formação especializada na área de supervisão ou administração escolar e/ou experiência no exercício de cargos de gestão são os que mais valorizam as características de liderança no processo de escolha do coordenador de departamento.

Hipótese 3: No processo de escolha do coordenador de departamento, os critérios de liderança são os mais valorizados pelos docentes.

Hipótese 4: As acções que os docentes mais valorizam, no âmbito da organização escolar, são as que promovem o trabalho colaborativo.

Hipótese 5: As funções supervisivas que os docentes consideram mais importantes estão mais relacionadas com a capacidade de promoção do trabalho colaborativo por parte do coordenador de departamento do que com a capacidade de incentivo à formação e ao desenvolvimento profissional dos seus pares.

Hipótese 6: Os docentes entendem que os principais obstáculos ao desempenho da função do coordenador de departamento se devem à falta de características de liderança do detentor do cargo.

1.4. Objectivos do estudo

Tendo por base a pergunta de partida e as hipóteses apresentadas, tentamos dar uma orientação à nossa investigação definindo para o nosso estudo um conjunto de objectivos.

Uma vez que a liderança é um fenómeno de influência interpessoal mas também de relação e de contexto tentamos melhorar o nosso conhecimento sobre as percepções dos docentes face à problemática em estudo, numa tentativa de “sugerir uma linha de acção que conduza na prática a alterações de atitudes correntes ou a melhorias” (Bell, 2008, p. 37). Assim, definimos como objectivo geral:

Conhecer as características de liderança mais valorizadas pelos docentes, para a definição do perfil mais adequado ao desempenho do cargo de coordenador de departamento.

Traçamos ainda como objectivos específicos:

- Conhecer a opinião dos docentes quanto ao método de selecção do coordenador de departamento.
- Saber quais os aspectos mais valorizados pelos docentes na escolha do coordenador de departamento.
- Conhecer os aspectos mais valorizados pelos docentes no exercício da supervisão, liderança e organização escolar por parte do coordenador de departamento.
- Conhecer os principais obstáculos que se colocam ao desenvolvimento pleno das funções inerentes ao cargo de coordenador de departamento.
- Apresentar uma crítica contextualizada dos resultados obtidos.

1.5. Estratégias metodológicas

A metodologia científica é segundo Martins (2009) “ um conjunto de abordagens, técnicas e processos utilizados pela ciência para formular e resolver problemas de aquisição objectiva do conhecimento, de uma maneira sistemática”. A metodologia de investigação consiste na explicitação desses procedimentos, técnicas e instrumentos utilizados na estruturação de um estudo constituindo assim as directrizes que vão orientar a investigação científica.

Tendo consciência de que quer os contextos quer as características dos indivíduos se revestem de especial relevância para a compreensão e o conhecimento do objecto do nosso estudo, optamos pelo método que nos pareceu mais adequado, o estudo de caso. Na escolha do método de estudo de caso tivemos em atenção o facto de este método proporcionar “uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo” (Bell, 2008, p. 23) e termos procurado informações junto de um pequeno grupo num contexto real e único – docentes de um agrupamento de escolas. Assim, tornamos o estudo em questão mais significativo ao partirmos das perspectivas dos participantes, no seu contexto natural, e de uma situação particular, onde se evidencia o que o seu contexto tem de característico.

Contudo, classificámos este trabalho como um **caso em estudo** dada a sua focalização e ao facto de não ter sido viável uma comparação temporal entre um ponto de partida e um ponto de chegada, ou grupo de controlo (Stake, 2009; Tuckman, 2000).

Assumimos desde já as limitações à generalização dos resultados, facto apontado pelos críticos desta abordagem que questionam o valor do estudo de acontecimentos individuais (Bell, 2008). Contudo, acreditamos que o estudo que nos propusemos fazer nos ajudará a compreender melhor a importância dada pelos docentes do nosso agrupamento às funções de supervisão e liderança desempenhada pelos que detêm um cargo de gestão intermédia na organização escolar, em particular a coordenação de um departamento curricular, permitindo igualmente uma tomada de decisões futuras mais bem fundamentadas. “Quando bem preparados, os estudos de pequena dimensão podem informar, esclarecer e oferecer uma base para as decisões de política educativa no interior de uma instituição” (Idem, p.181).

No trabalho desenvolvido nesta investigação adoptou-se uma metodologia que assenta no paradigma quantitativo. Esta investigação quantitativa vai permitir encontrar relações entre variáveis, fazer descrições, ao recorrer ao tratamento estatístico dos dados recolhidos e testar as hipóteses formuladas (Carmo & Ferreira, 1998). O método de investigação que serviu de base à recolha de informação foi o inquérito por questionário, de administração directa que, em face do objectivo do nosso estudo, permitiu “obter informações (...), extrair modelos de análise e fazer comparações” (Bell, 2008, p. 23). Este método permitiu-nos efectuar a “verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.120), facilitando a sistematização dos dados e simplificando a sua análise. Tivemos ainda em

conta o facto de se tratar de um método de recolha de dados pouco dispendioso, sendo “uma forma relativamente acessível e rápida de obter informação” (Bell, 2008, p. 27).

Os dados recolhidos nos inquéritos por questionário, foram analisados estatisticamente com o programa PASW Statistics 18 (IBM SPSS 19), o que permitiu a análise das correlações entre as variáveis definidas nas hipóteses e nos objectivos propostos na investigação.

Dadas as limitações impostas pelo tempo disponível para a realização desta investigação, optámos por seleccionar como população alvo do nosso estudo os docentes do agrupamento de escolas onde leccionamos. A nossa escolha prende-se com o facto de leccionarmos há 5 anos na escola sede desse agrupamento, o que nos leva a ter um conhecimento mais particular da forma como a instituição e as estruturas de coordenação funcionam e se organizam. Pareceu-nos que assim o acesso ao ambiente investigatório estava mais facilitado, o que nos fez criar algumas expectativas quanto ao grau de participação dos docentes, dado possuímos uma boa relação com os potenciais participantes no estudo. Tivemos, no entanto, o cuidado de permitir aos docentes a quem se pedia para responderem ao questionário, a liberdade de se recusarem a fazê-lo, conseguindo, desta maneira, uma participação mais espontânea dos intervenientes. Tivemos, igualmente, a preocupação de criar condições para que as respostas às questões colocadas fossem as mais honestas possíveis, ao propor a entrega dos questionários anónimos a um qualquer elemento da direcção do agrupamento ou ao funcionário da portaria.

1.6. Técnicas e instrumentos de recolha de dados: inquérito por questionário

Como já referimos, os dados foram recolhidos mediante a aplicação de um inquérito por questionário de administração directa, já que foram os próprios inquiridos que procederam ao seu preenchimento.

Pensamos que este era o método a aplicar no nosso estudo uma vez que, como refere Quivy e Campenhoudt (2008), este método é especialmente adequado quando o objectivo é o conhecimento de uma população, das suas condições e modos de vida, dos seus comportamentos, dos seus valores ou das suas opiniões. Apresenta ainda, segundo os mesmos autores, a vantagem de possibilitar a quantificação de uma multiplicidade de dados e de numerosas análises de correlação e poder satisfazer com facilidade o requisito de representatividade da amostra (Idem, p. 189).

Carmo e Ferreira (1998, p.138) são de opinião que, para responder a um determinado problema, o inquérito por questionário, além de quantificar a informação obtida, “é um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática”.

No entanto há que garantir que as questões colocadas aos inquiridos tenham o mesmo significado para todos os indivíduos, para que a posterior comparação, quantificação e exploração estatística das suas respostas seja possível. Mas ao centrar o nosso estudo num inquérito por questionário, que formula um conjunto de interrogações e não de observações, vamos poder saber ou medir não aquilo em que as pessoas acreditam mas aquilo em que dizem acreditar e não o que fazem, mas o que dizem fazer (Foddy, 1996).

Na preparação do questionário tivemos em consideração os procedimentos metodológicos e técnicos que permitissem recolher a informação necessária à satisfação dos objectivos do nosso estudo e à resposta da pergunta de partida.

Na elaboração do questionário tivemos a preocupação de construir questões de leitura clara que permitissem uma resposta rápida. Dado o elevado número de questões para as quais pretendíamos obter resposta, optamos por elaborar questões fechadas, simplificando assim o questionário e procurando evitar o dispêndio de muito tempo no seu preenchimento. Em algumas questões foi dada a possibilidade de os inquiridos adicionarem informação uma vez que se acrescentou um campo com a opção “Outro(s). Qual(ais)?”. Assim, deu-se a possibilidade ao inquirido de explicitar uma resposta que considerasse mais adequada.

Tivemos o cuidado de apresentar as várias opções de resposta de forma aleatória a fim de evitar que a ordem das opções apresentadas afectasse as respostas dos inquiridos, ou seja, de modo a que quando eles próprios as lessem não lhes parecesse existir uma resposta desejável ou mais adequada (Foddy, 1996).

Optamos por estruturar o questionário em sete partes, apresentando de início um pequeno texto que contextualiza o estudo e informa o inquirido dos objectivos do mesmo.

No início de cada uma das partes do questionário são dadas informações sobre o âmbito da questão e sobre a forma como se deve responder a cada uma delas.

Com a primeira parte do questionário pretendeu-se obter informação pessoal e profissional relevante para o estudo em questão, nomeadamente a que se refere ao tempo de serviço docente, ao tipo de cargos já desempenhados na escola e à detenção de formação especializada na área da supervisão pedagógica ou administração escolar. Esta informação vai assim permitir fazer uma caracterização da amostra.

As partes IV, V e VI do questionário visam obter informação que permita averiguar as acções desempenhadas pelo coordenador de departamento que são mais valorizadas pelos docentes no âmbito da sua acção de supervisores e líderes intermédios na organização escolar. As opções de resposta são apresentadas numa lista. Na parte IV elencamos um conjunto de acções que no âmbito da organização escolar podem ser desenvolvidas por docentes com funções de coordenação e pedimos que seleccionassem as cinco que consideravam mais importantes. O mesmo pedido foi feito para as partes V e VI, mas no que se referia, respectivamente, às características de liderança que gostariam de ver personalizadas nos coordenadores de departamento e nas funções supervisivas que gostariam de ver serem assumidas pelos mesmos.

As partes II, III e VII fornecem-nos mais informação que além de permitir fazer uma correlação entre variáveis, nos permitirão também infirmar ou confirmar as hipóteses formuladas no nosso estudo. Assim questionaram-se os inquiridos quanto ao método que deveria presidir à selecção do coordenador de departamento (parte II), quanto aos critérios que consideravam ser os mais importantes no processo de escolha desse coordenador (parte III) e quanto aos aspectos que actualmente se apresentam como obstáculos ao desempenho desse cargo (parte VII).

Uma vez que as características de liderança de um coordenador de departamento se podem manifestar em muitas das suas acções e nas várias vertentes da sua actuação, optamos por organizar o questionário de uma forma que permitisse, de maneira indirecta, averiguar as características mais valorizadas pelos docentes. Assim, organizámos as diversas acções, características e funções desempenhadas pelos coordenadores de departamento, enquadrando-as no âmbito das tarefas relacionadas com a organização escolar (parte IV), a supervisão (parte V) e a própria liderança (parte VI).

Apresentamos, no **Quadro 3**, a esquematização da relação entre os objectivos do estudo, as hipóteses e os itens do questionário com eles relacionados.

O Questionário - Objectivos, hipóteses e itens do questionário		
Objectivos	Hipóteses	Itens do questionário
Conhecer a opinião dos docentes quanto ao método de selecção do coordenador de departamento.	Hipótese 1: Os docentes consideram que a escolha do coordenador deve resultar de uma decisão interna ao departamento.	Considerando B1 e B2 como decisão interna ao departamento e B3, B4, e B5 como decisão externa ao departamento.
Saber quais os aspectos mais valorizados pelos docentes na escolha do coordenador de departamento.	H2a: Os docentes com formação especializada na área de supervisão ou administração escolar são os que mais valorizam as capacidades de liderança na escolha do coordenador de departamento.	Correlacionar A4 com itens C, considerando os itens C1, C8, C9, C10, C11, C12, como representando as capacidades de liderança.
	H2b: Os docentes com experiência no exercício de cargos de gestão, são os que mais valorizam as capacidades de liderança na escolha do coordenador de departamento.	Correlacionar A6 com itens C, considerando os itens C1, C8, C9, C10, C11, C12, como representando as características de liderança.
	Hipótese 3: No processo de escolha do coordenador de departamento, os critérios de liderança são os mais valorizados pelos docentes.	Considerando os itens C1, C8, C9, C10, C11, C12, como representando características de liderança e os restantes itens do grupo C como relacionados com outros aspectos.
Conhecer os aspectos mais valorizados pelos docentes no exercício da supervisão, liderança e organização escolar por parte do coordenador de departamento.	Hipótese 4: As acções que os docentes mais valorizam, no âmbito da organização escolar, são as que promovem o trabalho colaborativo.	Considerando os itens D2, D3, D6, D8 como representando o trabalho colaborativo e os itens D1, D4, D5, D7, D9 como representando outros tipos.
	Hipótese 5: As funções supervisivas que os docentes consideram mais importantes estão mais relacionadas com a capacidade de promoção do trabalho colaborativo por parte do coordenador de departamento do que com a capacidade de incentivo à formação e ao desenvolvimento profissional dos seus pares.	Considerando os itens F1, F2, F4, F5, F6, F8, F9 como as funções supervisivas relacionados com a colaboração, e os itens F3, F7, F10, F11 como relacionados com a capacidade de incentivo à formação e ao desenvolvimento profissional dos seus pares.
Conhecer os principais obstáculos que se colocam ao desenvolvimento pleno das funções inerentes ao cargo de coordenador de departamento.	Hipótese 6: Os docentes entendem que os principais obstáculos ao desempenho da função do coordenador de departamento se devem à falta de características de liderança do detentor do cargo.	Considerando os itens G7 a G10 como relacionados com obstáculos devido a falta de características de liderança, e os restantes itens do grupo G como obstáculos com outras fontes.

Quadro 3: O Questionário - objectivos, hipóteses e itens do questionário

Acrescente-se ainda que a elaboração do questionário passou por várias fases, tendo sido sujeito à apreciação de quatro professores e de onde resultaram sugestões que permitiram clarificar e objectivar algumas das questões. Foi também analisado e testado o tempo que demoraram as suas respostas uma vez que não se pretendia que o questionário se tornasse demasiado longo ou cansativo, pois isso poderia provocar nos docentes a tendência para responderem aleatoriamente.

Os questionários foram por fim administrados aos docentes após deferimento do pedido apresentado à direcção do agrupamento. Fizemos entrega pessoal dos questionários aos docentes o que segundo Bell (2008) apresenta vantagens claras.

2. Contextualização do estudo

Neste segundo ponto descreve-se o contexto histórico, geográfico, social e institucional do agrupamento de escolas onde se insere a população objecto do estudo, analisa-se a forma como se organizam as suas estruturas de direcção, coordenação e supervisão e descreve-se a oferta formativa apresentada pelo agrupamento de escolas. Após a descrição e caracterização do pessoal docente e não docente e da população escolar, caracteriza-se a população alvo e a amostra do nosso estudo.

2.1. Contexto histórico, geográfico e social

O agrupamento vertical de escolas alvo deste estudo foi constituído na sequência da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de Junho, que determinou a reorganização dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas com vista à adequação dos projectos educativos ao objectivo de uma escolaridade de doze anos, articulando níveis e ciclos de ensino distintos e garantindo aos alunos igualdade de oportunidades no acesso a espaços educativos de qualidade, promotores do sucesso escolar.

O agrupamento é composto por duas escolas, uma secundária com terceiro ciclo do ensino básico e outra escola básica integrada com jardim-de-infância (EBI/JI). As duas escolas estão localizadas no distrito do Porto, concelho de Matosinhos, distando cerca de 500 metros uma da outra. O concelho de Matosinhos tem-se caracterizado por um elevado desenvolvimento populacional, económico e tecnológico. Em particular a freguesia, onde se insere o agrupamento, apresentou na década 1991/2001 o maior crescimento populacional (31%) do concelho (dados relativos ao último censos). Esta freguesia pode ser considerada como uma zona de *dormitório do Grande Porto* sendo de notar, contudo, um crescente envolvimento dos residentes em ocupações socioprofissionais na área circundante e no concelho de Matosinhos. Nos últimos anos, verificámos que o enquadramento socioeconómico da freguesia se desenvolveu no sentido da existência local de actividades económicas que geraram uma vivência de proximidade e de ofertas de

emprego variado, embora o sector terciário ainda seja predominante. A implantação na freguesia de grandes superfícies comerciais e de um hospital, bem como o significativo aumento do sector terciário, provocaram um crescimento considerável de emprego, a nível local.

Em termos históricos a escola secundária – agora escola sede do Agrupamento - começou a funcionar no ano lectivo de 2001/2002, com turmas do terceiro ciclo do ensino básico (quatro turmas de sétimo ano) e com turmas do ensino secundário (quatro turmas de décimo ano). Alargando a sua oferta formativa aos cursos de educação formação e aos cursos profissionais a escola atingiu, em 2008/2009, o seu auge a funcionar com trinta e oito turmas e cerca de novecentos alunos. Foi-se constituindo, ao longo dos nove anos, como uma referência no concelho de Matosinhos, ficando a escola sem capacidade de resposta a muitas solicitações de vaga no início de cada ano lectivo.

A escola básica integrada com jardim-de-infância foi uma escola com uma experiência inovadora no sistema educativo em Portugal, pela sua constituição e organização, uma vez que integrava alunos desde o pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade (escolaridade obrigatória à data da sua abertura em 1989/1990), com um projecto educativo comum, integrando alunos de diferentes faixas etárias, o que não era comum no nosso país. Hoje esta escola está inserida num núcleo habitacional de grande densidade populacional, resultante do desenvolvimento de cooperativas de habitação, que gerou uma fixação de novos residentes, oriundos não só da área metropolitana como também do interior do país, continuando a desenvolver a sua função educativa no âmbito da Educação Básica, desde a educação pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade.

2.2. Contexto institucional

2.2.1. Órgãos de direcção, administração e gestão

Os órgãos de direcção, administração e gestão do agrupamento - o conselho geral, o director, o conselho administrativo e o conselho pedagógico - no que respeita à sua composição e competências, respeitam a aplicação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, que está consignado no Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, e no regulamento interno do agrupamento.

Contudo, à data do desenvolvimento do nosso estudo, dado que a formação do agrupamento se deu no início do ano lectivo em curso, a sua direcção estava delegada numa Comissão Administrativa Provisória (doravante CAP), ao abrigo do artigo 66.º do referido decreto-lei, competindo-lhe as acções necessárias à entrada em pleno funcionamento do regime previsto no mesmo decreto-lei.

A CAP, nomeada pelo Senhor Secretário de Estado da Educação, é constituída por três docentes, com a missão de proceder à constituição de uma unidade orgânica única, tendente a promover a designação e a eleição dos órgãos do agrupamento resultante do processo de agregação das duas escolas. Neste sentido, a sua principal competência foi a de promover as diligências necessárias com vista à constituição do conselho geral transitório e do conselho pedagógico respectivos, garantindo, desde logo, o normal funcionamento das actividades educativas do agrupamento, no decurso do ano lectivo de 2010/2011. É ao conselho geral transitório que, além das competências previstas para o conselho geral, compete elaborar e aprovar o regulamento interno, preparar as eleições para o conselho geral e proceder à eleição do novo Director, lançando o respectivo procedimento concursal em conformidade com os normativos legais em vigor.

A composição dos órgãos de direcção, administração e gestão do agrupamento explicitam-se de seguida:

<p style="text-align: center;"><u><i>Conselho Geral Transitório</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Representantes do pessoal docente (7) • Representantes do pessoal não docente (2) • Representantes dos pais e encarregados de educação (5) • Representante dos alunos (ensino secundário) • Representantes da autarquia (3, dos quais 2 da câmara municipal e 1 da junta de freguesia) • Representantes da comunidade local (3) 	<p style="text-align: center;"><u><i>Comissão Administrativa Provisória</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presidente da CAP • Vogais (2) <p style="text-align: center;"><u>Assessorias à CAP</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Assessores técnico-pedagógicos (5) • Coordenador de Escola
<p style="text-align: center;"><u><i>Conselho Administrativo</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presidente – presidente da CAP • Vice-Presidente – vogal da CAP • Secretário – Chefe dos Serviços de Administração Escolar 	<p style="text-align: center;"><u><i>Conselho Pedagógico</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presidente – Presidente da CAP • Coordenadores de Departamentos Curriculares (6); • Coordenadores dos directores de turma (2) • Coordenador dos cursos profissionais • Coordenador PTE • Coordenador do programa de educação para a saúde • Coordenador da Biblioteca/Centro de Recursos – professor Bibliotecário • Representante dos Discente – aluno de ensino secundário • Representantes da Associação de Pais e Encarregados de Educação

Quadro 4: Composição dos órgãos de direcção, administração e gestão do agrupamento

2.2.2. Estruturas de coordenação e supervisão

Parece-nos importante evidenciar a acção que as estruturas de gestão intermédia desenvolvem, já que consideramos este aspecto importante para o nosso estudo. Sumariamente a função destas estruturas baseia-se na cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola, nomeadamente com o conselho pedagógico e com o director, no sentido de assegurar a coordenação, a supervisão, o acompanhamento das actividades escolares, a articulação e gestão curricular, com vista à adequação do processo de ensino-aprendizagem, às características e necessidades dos alunos e à formação do pessoal docente e não docente.

As estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica do agrupamento são as seguintes: seis departamentos curriculares (educação pré-escolar, 1.º ciclo, línguas,

matemática e ciências experimentais, expressões e ciências sociais e humanas), grupos disciplinares, conselhos de ano, conselhos de turma, conselhos de directores de turma, conselho de directores dos cursos profissionais, departamento de formação e equipa PTE.

Aos departamentos curriculares cabe assegurar a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidas a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares de iniciativa do agrupamento. Nestes departamentos encontram-se representados os diferentes grupos de recrutamento e a acção educativa incide sobre a educação pré-escolar, sobre o primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico e sobre o ensino secundário.

O regulamento interno do agrupamento, aprovado pelo conselho geral transitório, refere que aos departamentos curriculares compete:

- a) Planificar e adequar à realidade do agrupamento a aplicação dos planos de estudo estabelecidos a nível nacional;
- b) Elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didácticas específicas das disciplinas;
- c) Assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa da escola, a adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local do currículo;
- d) Analisar a oportunidade de adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão;
- e) Elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupos de alunos;
- f) Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens;
- g) Analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto;
- h) Identificar necessidades de formação dos docentes;
- i) Colaborar com o conselho pedagógico na elaboração do projecto educativo;
- j) Propor ao conselho pedagógico as adopções de manuais escolares;
- k) Propor ao conselho pedagógico a criação de áreas disciplinares ou de disciplinas, bem como as respectivas estruturas programáticas;
- l) Colaborar com o conselho pedagógico na definição dos critérios gerais de avaliação dos alunos e apresentar propostas sobre os critérios específicos de cada disciplina;
- m) Participar na avaliação do respectivo coordenador.

São competências do coordenador de departamento:

- a) Convocar e presidir às reuniões de departamento;
- b) Representar o departamento no conselho pedagógico;
- c) Divulgar junto dos delegados de grupo disciplinar toda a informação necessária ao adequado desempenho das funções dos docentes;
- d) Reunir com os delegados de grupo disciplinar para preparação das reuniões do conselho pedagógico;

- e) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o departamento curricular;
- f) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento;
- g) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços do agrupamento, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;
- h) Coordenar a planificação das actividades pedagógicas do departamento;
- i) Representar os docentes do departamento no conselho pedagógico, actuando como transmissor das suas propostas;
- j) Organizar e manter actualizados os dossiers do departamento;
- k) Apresentar ao director um relatório anual do trabalho desenvolvido;
- l) Efectuar a avaliação do desempenho dos docentes do seu departamento;
- m) Delegar as suas competências de avaliador de desempenho noutros professores do seu departamento, de acordo com as normas legais em vigor.

Os grupos disciplinares, formados por todos os docentes pertencentes ao mesmo grupo de recrutamento e coordenados por um professor que exerce o cargo de delegado do grupo disciplinar, têm como principal objectivo a facilidade organizacional dos departamentos curriculares pelo que lhes são atribuídas, no âmbito das respectivas disciplinas, as competências previstas para o departamento. Mais especificamente, ao grupo disciplinar compete a organização das actividades a desenvolver no âmbito da disciplina ou área disciplinar. Após os momentos de avaliação dos alunos procede à análise dos resultados escolares obtidos na avaliação interna e externa, procurando identificar os problemas que afectam esses resultados e a progressão dos alunos e definindo estratégias de superação. O trabalho realizado é feito em parceria e segundo orientações emanadas do departamento curricular.

O conselho de ano, no 1.º ciclo do ensino básico, é constituído pelos professores titulares das turmas de um mesmo ano de escolaridade. Cada conselho de turma, dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, é constituído por todos os professores da turma, dois representantes dos pais e encarregados de educação e um representante dos alunos, no caso do 3.º ciclo e do ensino secundário.

A organização, acompanhamento e avaliação das actividades do grupo de alunos da turma e a articulação entre a escola e as famílias é assegurada pelo educador de infância, na educação pré-escolar, pelo professor titular da turma no 1.º ciclo do ensino básico, coadjuvado pelos docentes das actividades de enriquecimento curricular (AEC) e de acordo com o respectivo conselho de ano e pelos conselhos de turma nos 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

A coordenação pedagógica das actividades curriculares das turmas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico é assegurada pela realização de reuniões de coordenação entre os

docentes da turma que elaboram, em trabalho colaborativo, os respectivos projectos curriculares de turma (PCT). A supervisão pedagógica e a monitorização do desenvolvimento dos resultados destes projectos são asseguradas numa primeira instância pelo coordenador dos directores de turma do ensino básico. Em segunda instância a sua eficácia é avaliada pelo conselho pedagógico através da análise dos resultados escolares obtidos pelos alunos.

As estruturas de coordenação e supervisão do agrupamento contemplam ainda dois conselhos de directores de turma, do ensino básico e do ensino secundário, que são estruturas pedagógicas destinadas a articular as actividades desenvolvidas pelas turmas de um mesmo ciclo de ensino, planificando as actividades e projectos a desenvolver anualmente de acordo com as orientações do conselho pedagógico, cooperando com outras estruturas de supervisão educativa e com os serviços técnico-pedagógicos na gestão adequada de recursos e na adopção de medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens e dinamizando e coordenando a realização de projectos interdisciplinares das turmas. Os serviços técnico-pedagógicos - serviço de psicologia e orientação; serviço de acção social escolar; núcleo de educação especial e equipa de apoio educativo; biblioteca escolar/centro de recursos - destinam-se a promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos.

Cada um dos conselhos de directores de turma é constituído por todos os directores de turma do respectivo nível de ensino, com excepção dos directores das turmas dos cursos profissionais, que integram outra estrutura. Estes conselhos são coordenados por um professor designado, para um mandato de quatro anos, pelo director, competindo-lhe, genericamente, representar os directores de turma no conselho pedagógico e transmitir-lhes toda a informação necessária ao adequado desenvolvimento das suas competências.

O conselho de directores dos cursos profissionais é outra estrutura de coordenação que visa o acompanhamento de todas as actividades das turmas dos cursos profissionais. O conselho de directores dos cursos profissionais é formado por todos os directores de curso e directores de turma dos cursos profissionais.

Ao departamento de formação compete coordenar e acompanhar a formação contínua do pessoal docente e não docente do agrupamento, ajudando na identificação das necessidades de formação, com vista à elaboração e implementação de um plano de formação bienal, aprovado pelo conselho pedagógico, e que é implementado com a colaboração do centro de formação do conselho onde se insere.

Por último, à equipa PTE compete a coordenação e o acompanhamento dos projectos do Plano Tecnológico da Educação, ao nível do agrupamento. A equipa PTE é formada pelo director do agrupamento, dois professores por ele designados, o professor bibliotecário e o chefe dos serviços de administração escolar.

2.2.3. Oferta formativa

O agrupamento oferece formação ao nível dos doze anos de escolaridade e do pré-escolar, funcionando numa escola do pré-escolar ao nono ano do ensino básico e na outra escola do sétimo ano do ensino básico ao décimo segundo ano do ensino secundário.

Até ao ano lectivo de 2006-2007, eram leccionados, na antiga escola secundária, unicamente cursos da via de prosseguimento de estudos, com predomínio dos cursos científico-humanísticos. Hoje a oferta de escola contempla também cursos profissionais na área da informática e do apoio à infância, com horários em regime diurno.

A escola secundária, baseando-se nos princípios gerais consignados no seu Projecto Educativo de Escola (PEE) desenvolveu, em cada ano da sua actividade, o respectivo Plano Anual de Actividades (PAA) que, constituindo um instrumento que reunia as actividades desenvolvidas ao longo de todo o ano lectivo, era também elaborado em estreita articulação com o respectivo Projecto Curricular de Escola (PCE).

As actividades inscritas nestes planos, das quais se destacam os debates e palestras, as exposições de trabalhos de cariz literário e científico, os torneios desportivos, as visitas ao teatro e a realização de espectáculos teatrais, as visitas de estudo em território nacional e no estrangeiro, as feiras do livro e as comemorações de dias ou efemérides - como o Dia da Alimentação ou o Dia Internacional das Bibliotecas Escolares - evidenciaram a importância que a comunidade educativa sempre atribuiu à interdisciplinaridade e à abertura da escola ao meio local, procurando estabelecer sempre pontes com a realidade quotidiana dos seus alunos.

Desta forma, a escola tem contribuído para o desenvolvimento integral dos seus alunos e promovido uma educação para uma cidadania responsável envolvendo nessa acção não só a comunidade escolar - alunos, pessoal docente e não docente, encarregados de educação – como também o seu meio envolvente.

Como já referimos, a EBI/JI desenvolve a sua função educativa no âmbito da Educação Básica com duas turmas da Educação Pré-Escolar, duas turmas por ano de escolaridade, do 1.º ao 8.º ano e três turmas do 9.º ano, partilhando o mesmo espaço

crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 15 anos (salvaguardando, obviamente, alunos fora da escolaridade obrigatória). No ano lectivo de 2006/2007, excepcionalmente, funcionaram três turmas de 5º ano de escolaridade, tendo sido dada continuidade às turmas, pelo que, no presente ano lectivo, existem três turmas do 9º ano.

De acordo com as áreas de intervenção previstas no PEE e no PCE a EBI/JI desenvolveu vários projectos desde 2007/2008: o programa de promoção de educação para a saúde em meio escolar, trabalhou temas como a alimentação e a actividade física, o consumo de substâncias psicoactivas, a sexualidade/educação sexual e a violência em meio escolar; o programa “eco-escolas” integrou o projecto Rios e o concurso Mil Escolas - “A Água e os Nossos Rios”; o projecto “a Europa mora aqui”; o plano nacional da leitura e o plano de acção da matemática foram também implementados na escola. O desenvolvimento destes projectos teve como finalidade primordial a aquisição de competências por parte dos alunos, criando o gosto por aprender e pela procura permanente de saberes, desenvolvendo a criatividade, a autonomia, a cooperação (necessidade de trabalhar em grupo e em tarefas com carácter colectivo), a solidariedade, a vivência democrática e o respeito pelo direito à diferença, considerando a diversidade como um aspecto enriquecedor da própria comunidade.

2.3. Pessoal docente e não docente

No ano lectivo de 2010-2011 havia 147 professores a leccionar no agrupamento. Pertencem ao quadro de agrupamento (QA), 70% destes docentes, 10% são do quadro de zona pedagógica (QZP) e 20% são contratados. Este corpo docente apresentou, no decorrer do ano lectivo, alguma instabilidade, uma vez que, se registaram dez pedidos de aposentação que implicaram a respectiva substituição.

Posicionando os docentes pelos diversos escalões, regista-se que, dos professores do QA ou do QZP, 45% estão posicionados nos escalões mais elevados (7.º, 8.º e 9.º) e 33% estão nos três primeiros escalões. Recorde-se que nos últimos dois anos, dado o número anormal de pedidos de aposentação, o corpo docente das escolas tem vindo a ser renovado de uma forma precipitada, o que provoca alguma instabilidade e mudanças no trabalho que nelas se realiza, nomeadamente a nível do trabalho colaborativo que desenvolvia e se ancorava na cumplicidade e no conhecimento mútuo de largos anos. Há ainda a salientar que o corpo docente é predominantemente do género feminino (84,4% professoras).

No que respeita à distribuição de serviço docente, os órgãos de gestão do agrupamento têm a preocupação de constituir equipas pedagógicas de modo a que estas possam dar sequência a um ciclo de estudos. Os cargos de gestão pedagógica intermédia são atribuídos por designação do director (ou presidente da CAP) que, segundo ele, nessa atribuição, tem tido em conta o perfil e as competências demonstradas pelos docentes com mais experiência. Normalmente, o cargo de director de turma é atribuído a um docente do QA/QZP, com perfil considerado adequado pela direcção e que reúna os requisitos necessários à desejada continuidade no trabalho com a turma e encarregados de educação, nos anos desse ciclo de escolaridade.

Compõem ainda o agrupamento 62 assistentes técnicos e assistentes operacionais pertencendo na sua maioria aos quadros do ministério ou da autarquia. No entanto, o quadro de assistentes operacionais é manifestamente deficitário o que obriga anualmente ao recurso a trabalhadores cedidos, no âmbito dos programas em vigor, pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional.

2.4. População escolar

No ano lectivo de 2010-2011 a população escolar do agrupamento era constituída por 1319 alunos (837 na escola sede e os restantes na EBI/JI), distribuídos por 58 turmas, frequentando 50 alunos o pré-escolar, 805 alunos o ensino básico e 464 alunos o ensino secundário.

A distribuição destes alunos por anos e turmas está apresentada no Quadro 5.

Ciclo de ensino	Ano	N.º de turmas			N.º de alunos			
		Escola sede	EBI/JI	total	Escola sede	EBI/JI	total	
		Pré-escolar	--	2	2	--	50	50
Ensino Básico	1.º Ciclo	1.º	--	2	2	--	46	46
		2.º	--	2	2	--	49	49
		3.º	--	2	2	--	51	51
		4.º	--	2	2	--	52	52
	2.º Ciclo	5.º	--	2	2	--	51	51
		6.º	--	2	2	--	49	49
	3.º Ciclo	7.º	5	2	7	129	45	174
		8.º	5	2	7	122	33	155
		9.º	5	3	8	122	56	178
Ensino Secundário	10.º	8	--	8	183	--	183	
	11.º	7	--	7	140	--	140	
	12.º	7	--	7	141	--	141	
N.º total de alunos					837	482	1319	

Quadro 5: Distribuição de alunos por anos e por turmas

Da observação dos dados do Quadro 5 pode concluir-se que há um predomínio de alunos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, estando 84% destes alunos concentrados na escola sede do agrupamento.

Os dados relativos à distribuição dos alunos do ensino secundário por cursos e opções, estão apresentados no Quadro 6.

Ano	Cursos científico-humanísticos			Cursos profissionais		
	Ciências e tecnologias	Línguas e humanidades	Total	Apoio à infância	Informática	Total
10.º	94	50	144	20	19	39
11.º	77	23	100	20	20	40
12.º	75	37	112	13	16	29
Total	246	110	356	53	55	108

Quadro 6: Distribuição de alunos do ensino secundário por cursos e opções

Os alunos optam preferencialmente pelos cursos científico-humanísticos, concentrando-se essencialmente nas ciências e tecnologias. Salienta-se no entanto que o número de alunos que têm procurado a escola para frequentarem os cursos profissionais que ela oferece, se tem mantido constante, desde o início do seu funcionamento.

A população discente não regista uma diversidade linguística, cultural e étnica significativa. Relativamente à assiduidade e ao comportamento dos alunos podemos afirmar que é, globalmente, satisfatória.

2.5. Princípios gerais orientadores do agrupamento

O regulamento interno do agrupamento, entretanto aprovado pelo conselho geral transitório, assume como princípios gerais orientadores os definidos pelos artigos 3.º, 4.º e 5.º do Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de Abril e que se apresentam transcritos no Anexo 2.

2.6. População alvo e amostra

Quando se faz a análise de um fenómeno social, nem sempre é possível inquirir a totalidade dos elementos constituintes do conjunto – a população – que se pretende analisar, pelo que se recorre a técnicas de amostragem que viabilizem a selecção de uma parcela dessa população – a amostra. Conseguimos obter informação digna de confiança se utilizarmos uma amostra representativa da população em estudo (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.159).

A população alvo deste estudo são os docentes de um agrupamento de escolas do concelho de Matosinhos, onde leccionamos há 5 anos. Como já foi referido e caracterizada (cf. Cap.IV, 2.3), trata-se de uma população de 147 indivíduos.

Como refere Bell com a aplicação de “um inquérito propõe-se obter informações a partir de uma selecção representativa da população e, a partir da amostra, tirar conclusões consideradas representativas da população como um todo” (2008, p.26). Dada a dimensão da população tivemos o cuidado de proceder à escolha de uma amostra que fosse representativa para podermos extrapolar as conclusões com confiança Martins (2009).

A amostra escolhida é constituída por 49 docentes dos quais 42 são do género feminino e com idades compreendidas entre os 29 e os 60 anos, apresentando uma distribuição percentual muito próxima da existente na população. O tempo de serviço médio dos docentes que constituem a nossa amostra é de 23,65 anos variando de um mínimo de 3 anos a um máximo de 37 anos. No que se refere à situação profissional a amostra é igualmente representativa da população já que 41 docentes, são professores do quadro de agrupamento (PQA), 3 são professores do quadro de zona pedagógica (PQZP) e 5 são contratados.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta fase, em que analisamos as respostas recolhidas através dos questionários, iniciamos o processo de leitura de uma realidade traduzida pelas opiniões de quem o respondeu.

Fizemos a entrega pessoal de 60 questionários tendo sido recolhidos 51. Destes, 2 estavam incompletos ou mal preenchidos pelo que foram invalidados, ficando 49 para análise. Esta amostra de 49 respondentes corresponde a 33% do total da população docente do agrupamento de escolas em estudo.

Iniciamos a apresentação dos resultados com uma caracterização da amostra, que resulta das respostas apresentadas pelos inquiridos na primeira parte do questionário. Seguiremos o estudo, apresentando a análise aos resultados obtidos nos restantes itens do questionário, nomeadamente quanto à opinião dos docentes em relação ao método de selecção do coordenador de departamento, aos aspectos mais valorizados na sua escolha, ao exercício das suas funções (organização escolar, liderança e supervisão) e aos principais obstáculos ao desempenho do seu cargo. Como já foi anteriormente mencionado, os dados foram analisados estatisticamente com o programa *PASW Statistics 18* (SPSS-Statistical Package for the Social Science).

1. Caracterização da amostra

Faremos de seguida a análise dos resultados obtidos na parte I do questionário que recolheu dados pessoais e profissionais dos inquiridos e que vai permitir fazer a caracterização da amostra que estudamos.

Distribuição da amostra segundo o género:

		Sexo			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	42	85,7	85,7	85,7
	Masculino	7	14,3	14,3	100,0
Total		49	100,0	100,0	

Tabela 1: Distribuição da amostra segundo o género

Do total de docentes inquiridos na amostra agora recolhida, 85,7% são do género feminino e apenas 14,3%, do género masculino. Conforme já mencionado (cf. Cap. IV, 2.3.), 84,4% do pessoal docente da escola em estudo são do género feminino, constituindo portanto uma larga maioria. Esta discrepância é consentânea com a feminização da profissão docente. Estes dados permitem confirmar a representatividade da amostra.

Distribuição da amostra segundo a idade:

Descriptives			Statistic	Std. Error
Idade	Mean		48,20	1,197
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	45,80	
		Upper Bound	50,61	
	5% Trimmed Mean		48,52	
	Median		49,00	
	Variance		70,166	
	Std. Deviation		8,377	
	Minimum		29	
	Maximum		60	
	Range		31	
	Interquartile Range		14	
	Skewness		-,519	,340
	Kurtosis		-,780	,668

Tabela 2: Distribuição da amostra segundo a idade

Como se pode concluir da análise da Tabela 2, as idades dos docentes inquiridos estão compreendidas entre os 29 e os 60 anos sendo a média de idades de 48,20 anos.

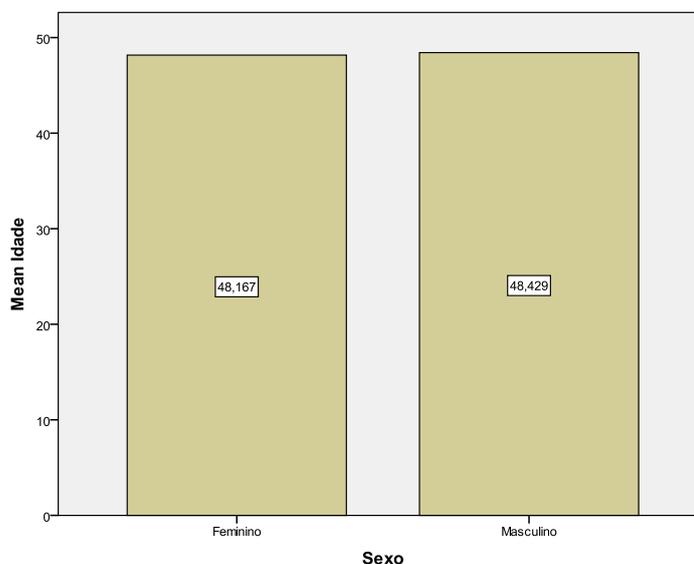


Gráfico 1: Média das idades de acordo com o género

Esta média é muito semelhante quer para os docentes do género masculino quer para os do género feminino, como se observa no Gráfico 1.

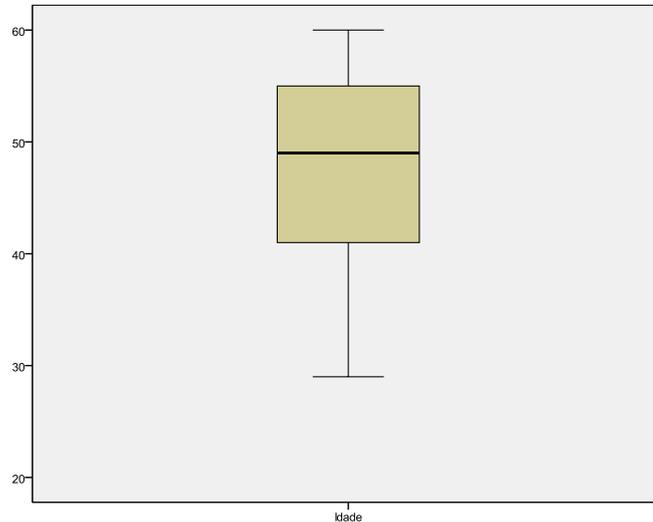


Gráfico 2: Diagrama de extremos e quartis representando a distribuição da amostra segundo a idade

O diagrama de extremos e quartis representado no Gráfico 2 mostra-nos a assimetria existente na distribuição das idades, com cauda alongada à esquerda o que demonstra a maturidade da população docente.

Distribuição da amostra de acordo com o tempo de serviço docente

Descriptives			Statistic	Std. Error
Tempo de serviço docente	Mean		23,65	1,387
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	20,86	
		Upper Bound	26,44	
	5% Trimmed Mean		23,99	
	Median		25,00	
	Variance		94,231	
	Std. Deviation		9,707	
	Minimum		3	
	Maximum		37	
	Range		34	
	Interquartile Range		15	
	Skewness		-,412	,340
	Kurtosis		-,883	,668

Tabela 3: Distribuição da amostra de acordo com o tempo de serviço

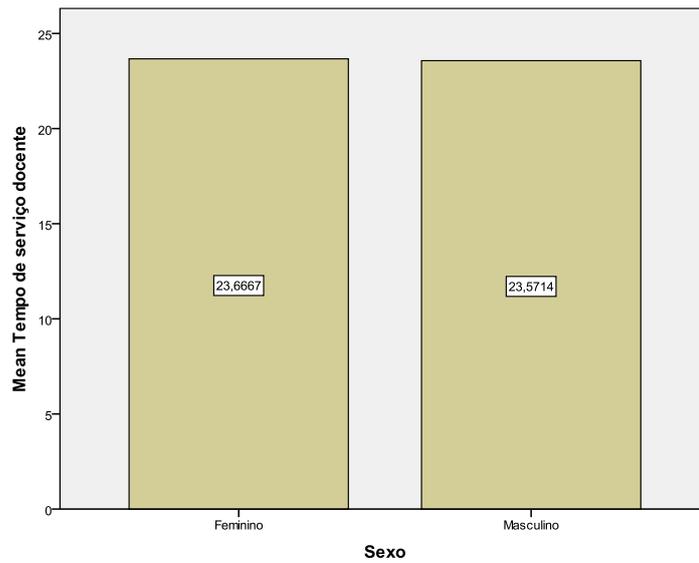


Gráfico 3: Média do tempo de serviço por género

Os dados obtidos (Tabela 3) permitem concluir que a média de tempo de serviço docente é de 23,65 anos, tendo sido inquiridos docentes com um mínimo de 3 anos e um máximo de 37 anos de serviço. De modo idêntico à análise efectuada para a idade, a média de tempo de serviço dos docentes do género feminino é idêntica à dos docentes do género masculino (Gráfico 3).

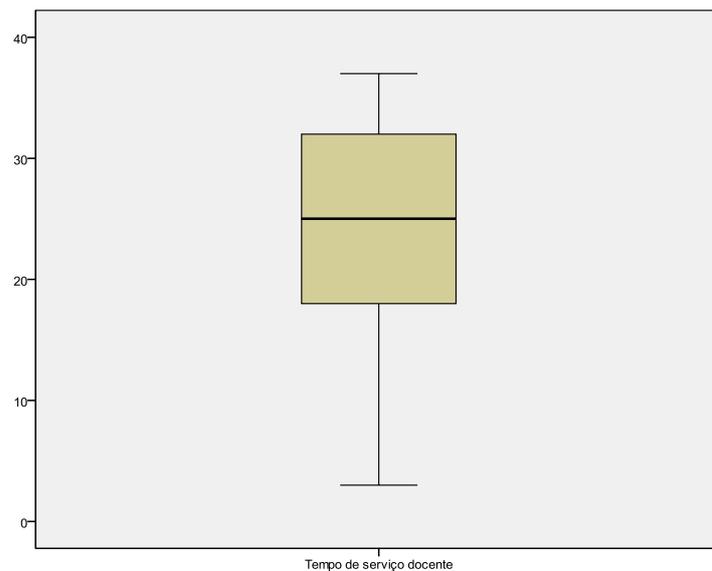


Gráfico 4: Diagrama de extremos e quartis relativo ao tempo de serviço docente

De modo também semelhante ao que se confirmou para a idade, o gráfico de extremos e quartis que mostra a distribuição da amostra segundo o tempo de serviço (Gráfico 4), ilustra a assimetria da distribuição, igualmente com cauda alongada à esquerda e com conseqüente concentração da população no terço final do tempo máximo de carreira docente (aproximadamente 37 anos).

Como foi referido anteriormente (cf. Cap. IV, 2.3.) quando se procedeu à descrição das características do pessoal docente, 45% destes docentes posicionam-se nos três últimos escalões da carreira. Estes dados, a par dos obtidos para a idade, permitem concluir que o corpo docente da escola em estudo e a amostra analisada têm já vasta experiência na docência.

Distribuição da amostra segundo a situação profissional:

		Situação profissional			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	PQND	41	83,7	83,7	83,7
	PQZP	3	6,1	6,1	89,8
	Professor contratado	5	10,2	10,2	100,0
Total		49	100,0	100,0	

Tabela 4: Distribuição da amostra segundo a situação profissional

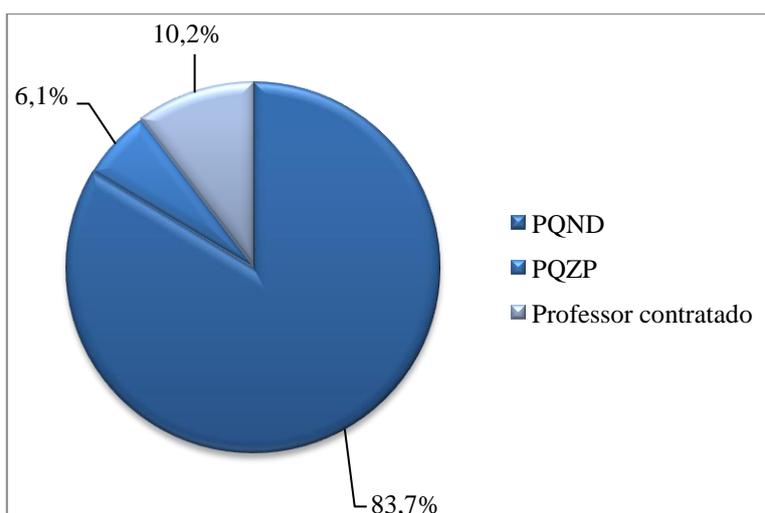


Gráfico 5: Distribuição da amostra segundo a situação profissional

Relativamente à situação profissional, destaca-se o facto dos docentes do quadro de nomeação definitiva (PQND) constituírem 83,7% dos inquiridos. Este valor percentual, próximo do já apresentado (cf. Cap. IV, 2.3.) para a própria população docente do agrupamento (70%), evidencia um vínculo profissional estável e com elevada maturidade. A estes, acrescem ainda os professores do quadro de zona pedagógica, 6,1% dos inquiridos, e os professores contratados, 10,2 %.

Ao compararmos estas percentagens com as que foram anteriormente apresentadas para a população docente do agrupamento (cf. Cap. IV, 2.3.), podemos mais uma vez comprovar a representatividade da amostra.

A idade, o tempo de serviço e a situação profissional condicionam numerosos comportamentos. Ao fazermos uma análise conjunta destes três aspectos, verificamos que mais de metade dos inquiridos possui mais de 49 anos de idade, tem mais de 25 anos de serviço e pertence ao quadro de agrupamento.

Distribuição da amostra atendendo à formação na área de supervisão pedagógica ou de administração escolar:

Tem formação na área da supervisão pedagógica ou da administração escolar?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	8	16,3	16,3	16,3
Não	41	83,7	83,7	100,0
Total	49	100,0	100,0	

Tabela 5: Distribuição da amostra de acordo com a formação especializada

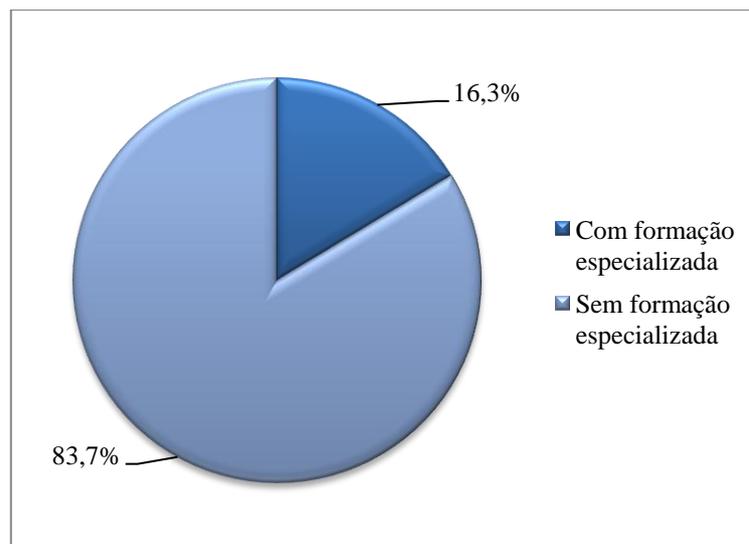


Gráfico 6: Distribuição da amostra de acordo com a formação especializada

Verificou-se que dos 49 inquiridos só 8 possuem formação especializada na área da supervisão pedagógica ou da administração escolar, correspondendo a 16,3% da amostra.

Este facto mostra que apesar de estarmos perante um corpo docente experiente e com muito tempo de serviço, a maioria não aprofundou formalmente os seus conhecimentos nestas áreas de especialização.

Distribuição da amostra de acordo com o desempenho de cargos de coordenação ou direcção escolar:

Desempenha ou desempenhou, nesta ou noutra escola, o cargo de coordenador de departamento, representante de disciplina ou foi membro de um conselho executivo ou direcção de uma escola?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	35	71,4	71,4	71,4
	Não	14	28,6	28,6	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

Tabela 6: Distribuição da amostra de acordo com o desempenho de cargos de coordenação ou direcção escolar

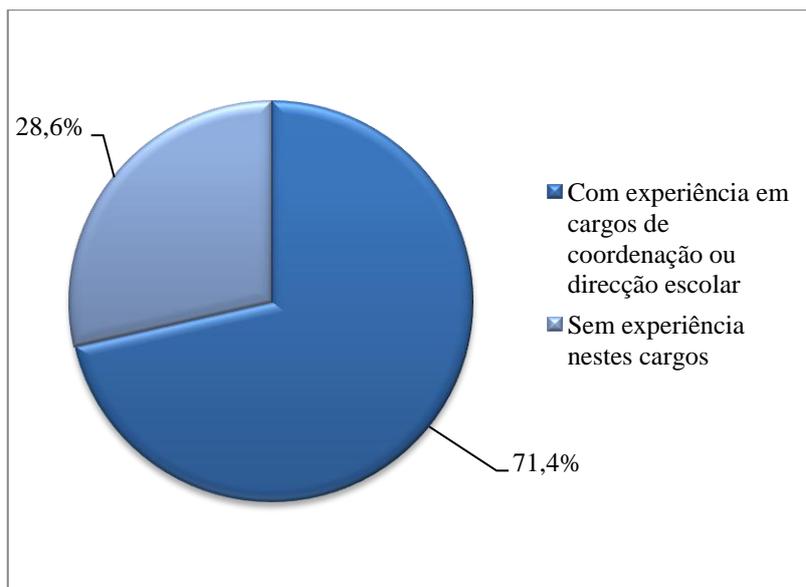


Gráfico 7: Distribuição da amostra de acordo com o desempenho de cargos de coordenação ou direcção escolar

Da análise da Tabela 6 e do Gráfico 7 podemos concluir que 35 dos inquiridos, o que corresponde a 71,4% da amostra, desempenha ou já desempenhou o cargo de coordenador de departamento, representante de disciplina ou foi membro da direcção de uma escola, o que se justifica pela vasta experiência profissional e o longo tempo de serviço do corpo docente.

Consideramos importante investigar este aspecto, uma vez que achamos que a vivência na prática do desempenho destes cargos traz ao inquirido um conhecimento mais concreto e real das circunstâncias e dos constrangimentos que são inerentes ao desempenho do cargo de coordenador de departamento.

Em síntese:

A análise da parte I do questionário permite-nos concluir que estamos em presença de uma amostra bem representativa da população em estudo, uma vez que os dados referentes à idade, distribuição por género e tempo de serviço da amostra, são semelhantes aos da população em estudo.

Conclui-se, da análise, que o corpo docente inquirido, na sua maioria, é detentor de larga experiência profissional, não só por possuir muito tempo de serviço docente, mas por ter igualmente vivido uma experiência profissional diversificada, nomeadamente no que respeita ao desempenho de cargos de coordenação e direcção escolares. Ao invés,

verifica-se que só uma reduzida fracção dos docentes da amostra, teve formação especializada na área da supervisão pedagógica ou administração escolar.

Com uma amostra constituída na sua maioria por docentes com esta profunda experiência profissional, acreditamos que podemos obter respostas consubstanciadas nessa vasta prática.

2. Análise dos itens do questionário

Os itens do questionário que nos permitem obter dados para verificar as hipóteses formuladas já foram elencados anteriormente no Quadro 3 (cf. Cap. IV, 1.6.).

Analisaremos de seguida as várias partes do questionário, apresentando a análise dos resultados da opinião dos docentes quanto ao método de selecção do coordenador de departamento, aos aspectos mais valorizados na escolha desse gestor intermédio, aos aspectos mais valorizados pelos docentes no âmbito das acções desenvolvidas na organização escolar, das características de liderança e das funções supervisivas do coordenador de departamento, e aos principais obstáculos que se colocam ao desenvolvimento pleno das funções inerentes ao cargo de coordenador de departamento.

Ao longo deste estudo, fomos conseguindo, assim, atingir alguns dos objectivos definidos na metodologia apresentada.

2.1. Opinião dos docentes quanto ao método de selecção do coordenador de departamento

A parte II, que no inquérito por questionário se segue aos dados pessoais e profissionais, tem por objectivo conhecer a opinião dos docentes quanto ao método que deveria presidir à selecção do coordenador de departamento.

Os vários cenários de resposta que são possíveis, podem ser agrupados em tomadas de decisão internas ao departamento ou a tomada de decisão ao nível de outros órgãos, ou seja, externas ao departamento. Assim, consideramos que as opções:

- “**B.1.** Eleição, por votação secreta, no departamento” e “**B.2.** Designação, por consenso, no departamento”, são decisões tomadas a nível interno do departamento, uma vez que são os seus elementos que detêm o poder dessa decisão;

- “**B.3.** Nomeação pelo director da escola”, “**B.4.** Nomeação pelo conselho pedagógico da escola” e “**B.5.** Nomeação pelo conselho geral da escola”, são decisões externas ao departamento, já que estes órgãos são, na sua maioria, constituídos por elementos alheios ao departamento.

Os resultados obtidos foram os seguintes:

Assinale o método que, de acordo com a sua opinião, deveria presidir à selecção do coordenador de departamento

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Eleição, por votação secreta, no departamento	25	51,0	51,0	51,0
Designação, por consenso, no departamento	15	30,6	30,6	81,6
Nomeação pelo director da escola	8	16,3	16,3	98,0
Nomeação pelo conselho pedagógico da escola	1	2,0	2,0	100,0
Total	49	100,0	100,0	

Tabela 7: Método de selecção do coordenador de departamento

Da análise da Tabela 7, verificamos que 51,0 % dos inquiridos preferem a opção “B.1. Eleição, por votação secreta, no departamento”, seguindo-se com 30,6%, a opção “B.2. Designação, por consenso, no departamento” (ambas decisões internas ao departamento). Da tabela não constam os resultados referentes à nomeação pelo conselho geral da escola, uma vez que, a opção não foi seleccionada por nenhum docente e o programa utilizado não contabiliza esse dado.

Mesmo conscientes de estarmos em presença de subamostras com tamanhos diferentes, resolvemos estudar a correlação entre o método seleccionado pelos inquiridos e o género, a formação especializada ou a experiência no desempenho de cargos de coordenação ou de gestão. Da análise dos dados obtidos, constata-se que não há uma diferença digna de registo em nenhum dos casos. Em todos eles a opção recai numa decisão interna ao departamento. Optou-se, por isso, por apresentar as tabelas referentes a esta análise no Anexo 3 (Tabela 32, Tabela 33 e Tabela 34).

No que concerne à correlação entre o método de selecção preferido para a escolha do coordenador de departamento e a situação profissional do inquirido há um dado que ressalta da análise da Tabela 8: a total unanimidade, por parte dos docentes de quadro de zona pedagógica (PQZP) e professores contratados, na selecção das opções que levam a uma escolha do coordenador no interior do departamento.

Assinale o método que, de acordo com a sua opinião, deveria presidir à selecção do coordenador de departamento * Situação profissional Crosstabulation

			Situação profissional			Total
			PQND	PQZP	Professor contratado	
Assinale o método que, de acordo com a sua opinião, deveria presidir à selecção do coordenador de departamento	Eleição, por votação secreta, no departamento	Count % within Situação profissional	21 51,2%	1 33,3%	3 60,0%	25 51,0%
	Designação, por consenso, no departamento	Count % within Situação profissional	11 26,8%	2 66,7%	2 40,0%	15 30,6%
	Nomeação pelo director da escola	Count % within Situação profissional	8 19,5%	0 ,0%	0 ,0%	8 16,3%
	Nomeação pelo conselho pedagógico da escola	Count % within Situação profissional	1 2,4%	0 ,0%	0 ,0%	1 2,0%
Total	Count % within Situação profissional	41 100,0%	3 100,0%	5 100,0%	49 100,0%	

Tabela 8: Relação entre o método de selecção do coordenador de departamento e a situação profissional

Este facto poderá ter a ver com o conhecimento escasso das estruturas de gestão, em particular do agrupamento em estudo ou, pelo facto de, sendo professores com menor estabilidade em termos de estabelecimento de ensino, se sentirem mais distantes do modo de funcionamento de cada um dos órgãos de gestão mencionados.

Na abordagem da problemática em estudo formulamos a seguinte hipótese:

Hipótese 1: Os docentes consideram que a escolha do coordenador deve resultar de uma decisão interna ao departamento.

Na Tabela 9 estão apresentados os resultados em termos de preferência de uma tomada de decisão interna ou externa ao departamento.

Binomial Test

		Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Asymp. Sig. (2-tailed)
Decisão interna	Group 1	Decisão interna ao departamento	40	,82	,50	,000 ^a
	Group 2	Decisão externa ao departamento	9	,18		
Total			49	1,00		

a. Based on Z Approximation.

Tabela 9: Decisão interna/externa ao departamento na selecção do seu coordenador

Verifica-se que uma grande maioria dos docentes (82%) considera que a selecção do coordenador de departamento deve resultar de uma decisão interna ao departamento.

Em teste binomial, conclui-se para a população que a maioria dos professores prefere uma decisão interna ao departamento, com significado estatístico ($p < 0,001$), validando a hipótese 1.

Em síntese:

Os dados recolhidos mostram que na opinião dos docentes o método preferido para selecção do coordenador de departamento, é o da eleição, por votação secreta, no departamento. Apesar de não ser esta a forma preconizada pela lei em vigor, que determina que a nomeação do coordenador é da responsabilidade do director, na amostra os respondentes continuam a manifestar a sua preferência pelo método previsto na lei anterior, que é mais colegial e democrático.

Constata-se ainda que, em segundo lugar na ordem de preferência do método para a selecção do coordenador de departamento, os docentes escolhem a designação, por consenso, no departamento, o que confirma a hipótese formulada de que a decisão da escolha do coordenador deve resultar de uma decisão interna ao departamento.

2.2. Aspectos mais valorizados pelos docentes na escolha do coordenador de departamento

Na parte III do questionário, pretendemos saber quais os critérios que os docentes consideram mais importantes para a escolha do coordenador de departamento. Foi pedido aos respondentes, que seleccionassem cinco critérios (de um total de 15 possíveis), numerando-os de 1 a 5 consoante a importância atribuída. Organizamos as respostas em função dos critérios indicados para cada um dos níveis de importância (1.º, 2.º, 3.º, ...). Nas tabelas que se seguem apresentam-se as frequências e respectivas percentagens de respostas obtidas para cada um dos critérios seleccionados.

Critério 1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Capacidade de liderança	22	44,9	44,9	44,9
Competência científica	4	8,2	8,2	53,1
Competência pedagógico-didáctica	11	22,4	22,4	75,5
Formação específica para o exercício do cargo	1	2,0	2,0	77,6
Capacidade de gestão de conflitos	2	4,1	4,1	81,6
Capacidade de resolução de problemas	3	6,1	6,1	87,8
Facilidade de relacionamento com os outros	2	4,1	4,1	91,8
Capacidade de contribuir para o desenvolvimento profissional dos seus pares	2	4,1	4,1	95,9
Ser um modelo para as práticas docentes dos colegas	2	4,1	4,1	100,0
Total	49	100,0	100,0	

Tabela 10: 1.º critério para a escolha do coordenador de departamento

Da análise da Tabela 10, destaca-se o critério “C.1. Capacidade de liderança”, indicado por 44,9% dos respondentes, como o critério considerado mais importante para a selecção do coordenador. Seguiu-se-lhe o “C.3. Competência pedagógico-didáctica”, com 22,4%.

Critério 2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Capacidade de liderança	7	14,3	14,3	14,3
Competência científica	6	12,2	12,2	26,5
Competência pedagógico-didáctica	2	4,1	4,1	30,6
Formação específica para o exercício do cargo	3	6,1	6,1	36,7
Experiência no desempenho do cargo ou de cargos semelhantes	3	6,1	6,1	42,9
Capacidade de gestão de conflitos	5	10,2	10,2	53,1
Capacidade de resolução de problemas	7	14,3	14,3	67,3
Capacidade de comunicação	3	6,1	6,1	73,5
Facilidade de relacionamento com os outros	2	4,1	4,1	77,6
Facilidade de relacionamento com os órgãos de gestão do estabelecimento	3	6,1	6,1	83,7
Capacidade de contribuir para o desenvolvimento profissional dos seus pares	6	12,2	12,2	95,9
Ser um modelo para as práticas docentes dos colegas	2	4,1	4,1	100,0
Total	49	100,0	100,0	

Tabela 11: 2.º critério para a escolha do coordenador de departamento

Critério 3

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Capacidade de liderança	3	6,1	6,1	6,1
Competência científica	5	10,2	10,2	16,3
Competência pedagógico-didáctica	5	10,2	10,2	26,5
Formação específica para o exercício do cargo	3	6,1	6,1	32,7
Antiguidade nas funções de professor	1	2,0	2,0	34,7
Experiência no desempenho do cargo ou de cargos semelhantes	2	4,1	4,1	38,8
Rotatividade no exercício do cargo	1	2,0	2,0	40,8
Capacidade de gestão de conflitos	7	14,3	14,3	55,1
Capacidade de resolução de problemas	9	18,4	18,4	73,5
Capacidade de comunicação	2	4,1	4,1	77,6
Facilidade de relacionamento com os outros	4	8,2	8,2	85,7
Facilidade de relacionamento com os órgãos de gestão do estabelecimento	2	4,1	4,1	89,8
Capacidade de contribuir para o desenvolvimento profissional dos seus pares	2	4,1	4,1	93,9
Ser um modelo para as práticas docentes dos colegas	2	4,1	4,1	98,0
Conhecimento profundo da escola	1	2,0	2,0	100,0
Total	49	100,0	100,0	

Tabela 12: 3.º critério para a escolha do coordenador de departamento

Critério 4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Capacidade de liderança	1	2,0	2,0	2,0
	Competência científica	3	6,1	6,1	8,2
	Competência pedagógico-didáctica	7	14,3	14,3	22,4
	Formação específica para o exercício do cargo	2	4,1	4,1	26,5
	Experiência no desempenho do cargo ou de cargos semelhantes	2	4,1	4,1	30,6
	Capacidade de resolução de problemas	8	16,3	16,3	46,9
	Capacidade de comunicação	7	14,3	14,3	61,2
	Facilidade de relacionamento com os outros	6	12,2	12,2	73,5
	Facilidade de relacionamento com os órgãos de gestão do estabelecimento	3	6,1	6,1	79,6
	Capacidade de contribuir para o desenvolvimento profissional dos seus pares	5	10,2	10,2	89,8
	Ser um modelo para as práticas docentes dos colegas	4	8,2	8,2	98,0
	Conhecimento profundo da escola	1	2,0	2,0	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

Tabela 13: 4.º critério para a escolha do coordenador de departamento

Critério 5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Capacidade de liderança	3	6,1	6,1	6,1
	Competência científica	1	2,0	2,0	8,2
	Competência pedagógico-didáctica	2	4,1	4,1	12,2
	Formação específica para o exercício do cargo	2	4,1	4,1	16,3
	Antiguidade nas funções de professor	2	4,1	4,1	20,4
	Experiência no desempenho do cargo ou de cargos semelhantes	3	6,1	6,1	26,5
	Rotatividade no exercício do cargo	2	4,1	4,1	30,6
	Capacidade de gestão de conflitos	3	6,1	6,1	36,7
	Capacidade de resolução de problemas	1	2,0	2,0	38,8
	Capacidade de comunicação	6	12,2	12,2	51,0
	Facilidade de relacionamento com os outros	8	16,3	16,3	67,3
	Facilidade de relacionamento com os órgãos de gestão do estabelecimento	5	10,2	10,2	77,6
	Capacidade de contribuir para o desenvolvimento profissional dos seus pares	6	12,2	12,2	89,8
	Ser um modelo para as práticas docentes dos colegas	3	6,1	6,1	95,9
	Conhecimento profundo da escola	2	4,1	4,1	100,0
	Total	49	100,0	100,0	

Tabela 14: 5.º critério para a escolha do coordenador de departamento

Da análise das tabelas 11, 12, 13 e 14, pode constatar-se que não há nenhum critério que se destaque dos restantes como acontece para o 1.º critério. No entanto, como 2.º critério de importância, o “C.1. Capacidade de liderança” continua a ser dos mais seleccionados, a par com o “C.9. Capacidade de resolução de problemas”, ambos com 14,3%. O “C.9. Capacidade de resolução de problemas” volta a ser o mais referido como o 3.º critério em termos de importância (18,4%). De registar ainda que o “C.3. Competência pedagógico-didáctica”, a par do “C.10. Capacidade de comunicação”, são os mais valorizados como 4.º critério em importância (14,3%).

Procedemos ainda a outra análise que resultou da atribuição de uma pontuação a cada critério seleccionado, consoante a importância que lhe tinha sido dada. Assim, atribuímos 5 pontos ao 1.º critério seleccionado, 4 pontos ao 2.º critério e assim sucessivamente até ao 5.º e último critério a que se atribuiu uma pontuação de 1 ponto.

Do somatório da pontuação obtida para cada critério resultaram os valores e as respectivas percentagens de casos (percentagem não ponderada, representando o número de respondentes que seleccionaram cada inquérito, independentemente da sua ordem) que se apresentam na Tabela 15.

Crítérios para a escolha do coordenador	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	Total	Pontos	% casos
C.1. Capacidade de liderança	22	7	3	1	3	36	152	73%
C.2. Competência científica	4	6	5	3	1	19	66	39%
C.3. Competência pedagógico-didáctica	11	2	5	7	2	27	94	55%
C.4. Formação especializada para o exercício do cargo	1	3	3	2	2	11	32	22%
C.5. Antiguidade nas funções de professor			1		2	3	5	6%
C.6. Experiência no desempenho do cargo ou de cargos semelhantes		3	2	2	3	10	25	20%
C.7. Rotatividade no exercício do cargo			1		2	3	5	6%
C.8. Capacidade de gestão de conflitos	2	5	7		3	17	54	35%
C.9. Capacidade de resolução de problemas	3	7	9	8	1	28	87	57%
C.10. Capacidade de comunicação		3	2	7	6	18	38	37%
C.11. Facilidade de relacionamento com os outros	2	2	4	6	8	22	50	45%
C.12. Facilidade de relacionamento com os órgãos de gestão do estabelecimento		3	2	3	5	13	29	27%
C.13. Capacidade de contribuir para o desenvolvimento profissional dos seus pares	2	6	2	5	6	21	56	43%
C.14. Ser um modelo para as práticas docentes dos colegas	2	2	2	4	3	13	35	27%
C.15. Conhecimento profundo da escola			1	1	2	4	7	8%

Tabela 15: Distribuição do número de respostas obtidas para os critérios de selecção do coordenador de departamento por importância, pontos e percentagem de casos

No Gráfico 8, apresentam-se os valores das pontuações para cada um dos critérios, ponderados:

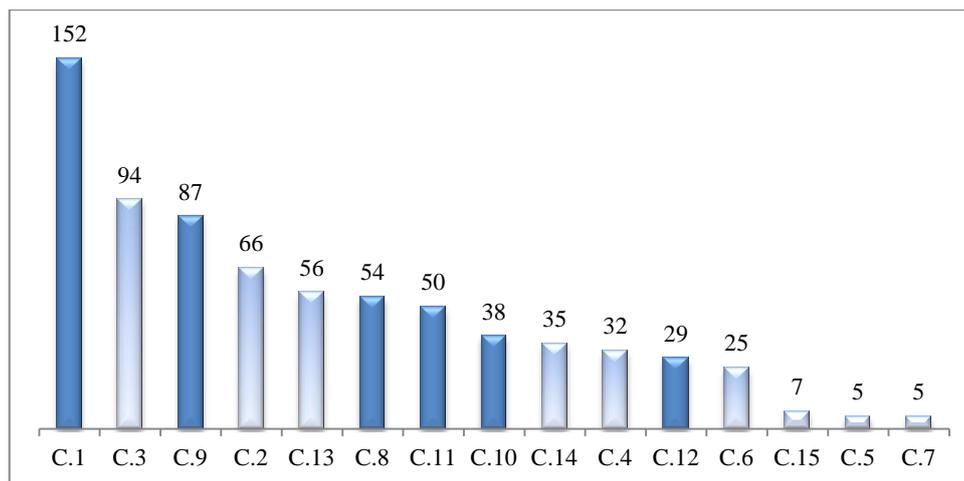


Gráfico 8: Pontuação por critério

Verificou-se ser o critério “C.1. Capacidade de liderança”, o mais pontuado e de forma muito destacada dos restantes. Seguem-se o “C.3. Competência pedagógico-didática” e o “C.9. Capacidade de resolução de problemas”.

Foram coloridos num tom mais forte as barras referentes aos critérios relacionados com as características de liderança, que serão analisadas mais adiante.

No Gráfico 9 apresentam-se as percentagens de casos por critério que correspondem às percentagens de respondentes que seleccionaram cada inquérito, independentemente da importância atribuída.

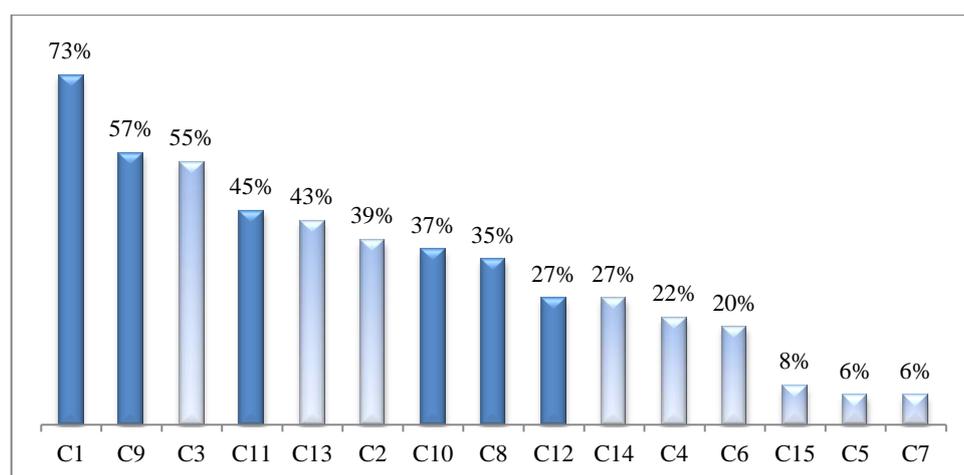


Gráfico 9: Percentagem de casos por critério

Desta análise, também se pode concluir que o critério “C.1. Capacidade de liderança” volta a ser o mais seleccionado, seguido pelo “C.9. Capacidade de resolução de problemas” e pelo “C.3. Competência pedagógico-didática”.

Foram igualmente coloridos num tom mais forte, as barras referentes aos critérios relacionados com as características de liderança.

Conclui-se assim, que o critério “C.1. Capacidade de liderança” além de ter sido seleccionado por 44,9 % dos inquiridos como o critério mais importante para a selecção do coordenador de departamento é também, em termos gerais, o melhor pontuado (152 pontos) e o mais vezes seleccionado (73%).

O critério “C.3. Competência pedagógico-didáctica” e o “C.9. Capacidade de resolução de problemas” também se destacaram na pontuação. No Gráfico 8 a posição destes critérios aparece invertida em relação à do Gráfico 9. Este dado mostra que apesar do número de inquiridos que seleccionaram o critério “C.9. Capacidade de resolução de problemas” ser superior aos que seleccionaram o “C.3. Competência pedagógico-didáctica”, os últimos atribuíram-lhe uma importância ligeiramente maior.

Os critérios que menor pontuação registaram e também os menos seleccionados foram o “C.7. Rotatividade no exercício do cargo” e o “C.5. Antiguidade nas funções de professor” (ambos com 5 pontos e 6% dos inquiridos). No que respeita à rotatividade no exercício do cargo é interessante verificar que, tendo sido várias vezes presenciada, na nossa experiência profissional, a apresentação deste argumento para influenciar a eleição de um coordenador mais novo e com menos experiência, os inquiridos não o reconheçam como importante nessa mesma selecção.

Aliás, como já referimos neste trabalho (cf. Cap. I, 4.1.) o actual ECD pretende contrariar a forma como as escolas se apropriaram e aplicaram o anterior estatuto, nomeadamente quando permitiram que funções de coordenação e supervisão fossem desempenhadas por docentes mais jovens e com menos condições para as exercer, não exigindo a assunção dessas responsabilidades por parte dos professores com mais experiência e maior formação. A desvalorização registada no critério “C.5. Antiguidade nas funções de professor” e até a pouca valorização atribuída ao critério “C.4. formação especializada para o exercício do cargo” mostram alguma dissonância nas opiniões dos docentes face ao que a lei actual preconiza.

Para conhecermos a valorização que os inquiridos dão aos critérios de liderança na escolha do coordenador de departamento, organizamos os itens apresentados na parte III do questionário em dois grupos. Dos quinze critérios apresentados e de acordo com os estudos efectuados sobre liderança (cf. Cap. II), consideramos que os itens:

- “C.1. Capacidade de liderança”, “C.8. Capacidade de gestão de conflitos”, “C.9. Capacidade de resolução de problemas”, “C.10. Capacidade de

comunicação”, “C.11. Facilidade de relacionamento com os outros” e “C.12. Facilidade de relacionamento com os órgãos de gestão do estabelecimento”, constituem características de liderança;

- “C.2. Competência científica”, “C.3. Competência pedagógico-didáctica”, “C.4. Formação especializada para o exercício do cargo”, “C.5. Antiguidade nas funções de professor”, “C.6. Experiência no desempenho do cargo ou de cargos semelhantes”, “C.7. Rotatividade no exercício do cargo”, “C.13. Capacidade de contribuir para o desenvolvimento profissional dos seus pares”, “C.14. Ser um modelo para as práticas docentes dos colegas” e “C.15. Conhecimento profundo da escola”, têm a ver com outros aspectos não directamente relacionados com a liderança.

Na abordagem desta problemática formulamos as seguintes hipóteses:

Hipótese 2: Os docentes com formação especializada na área de supervisão ou administração escolar e/ou experiência no exercício de cargos de gestão são os que mais valorizam as características de liderança no processo de escolha do coordenador de departamento.

Simplificando a análise, dividimos a hipótese 2 em:

Hipótese 2a: Os docentes com formação especializada na área de supervisão ou administração escolar são os que mais valorizam as características de liderança no processo de escolha do coordenador de departamento.

Hipótese 2b: Os docentes com experiência no exercício de cargos de gestão são os que mais valorizam as características de liderança no processo de escolha do coordenador de departamento.

E ainda:

Hipótese 3: No processo de escolha do coordenador de departamento, os critérios de liderança são os mais valorizados pelos docentes.

Para testar as hipóteses 2a e 2b, consideramos a média das pontuações obtidas nos itens C1, C8, C9, C10, C11, C12, como representando as características de liderança.

Na Tabela 16 mostram-se os resultados para os inquiridos com formação em supervisão pedagógica ou administração escolar.

Group Statistics

Tem formação na área da supervisão pedagógica...		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Média de pontuações nos itens sobre liderança	Sim	8	3,6042	,70112	,24788
	Não	38	2,9912	,65007	,10546

Tabela 16: Média das pontuações nos itens liderança para quem tem formação especializada

Da Tabela 16, conclui-se que os 8 docentes com formação na área da supervisão pedagógica ou administração escolar apresentam uma média de 3,60 nas pontuações ordenadas dadas às características de liderança, enquanto os outros têm uma média de 2,99.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Média de pontuações nos itens sobre liderança	Equal variances assumed	,062	,805	2,393	44	,021	,61294	,25614	,09673	1,12915
	Equal variances not assumed			2,275	9,703	,047	,61294	,26938	,01022	1,21566

Tabela 17: Teste t para a igualdade das médias das pontuações nos itens liderança entre docentes com e sem formação especializada

Realizando um teste t para a igualdade das médias (Tabela 17), conclui-se para a população que existe uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre as médias pontuais com vantagem para o grupo com formação, validando a hipótese 2a.

Na Tabela 18 mostram-se os resultados para os inquiridos que desempenham ou desempenharam cargos de direcção ou coordenação pedagógica.

Group Statistics

Desempenha ou desempenhou, nesta o...		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Média de pontuações nos itens sobre liderança	Sim	32	3,0651	,72640	,12841
	Não	14	3,1726	,62572	,16723

Tabela 18: Média das pontuações nos itens liderança para os inquiridos que desempenham ou desempenharam cargos de coordenação ou direcção

Da análise da Tabela 18 conclui-se que os 32 docentes que desempenham ou desempenharam cargos de direcção ou coordenação pedagógica, apresentam uma média de 3,06 nas pontuações ordenadas dadas às características de liderança, enquanto os outros têm uma média de 3,17.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Média de pontuações nos itens sobre liderança	Equal variances assumed	,534	,469	-,481	44	,633	-,10751	,22372	-,55839	,34336
	Equal variances not assumed			-,510	28,670	,614	-,10751	,21084	-,53895	,32393

Tabela 19: Teste t para a igualdade das médias das pontuações nos itens liderança entre os docentes que desempenham e os que não desempenham cargos de coordenação ou direcção.

Curiosamente, o mesmo já não acontece na comparação entre os docentes que desempenharam cargos de coordenação ou direcção e os que não os desempenharam (Tabela 19). Não existe uma diferença estatisticamente significativa ($p = 0,614$) entre eles na população. Assim, não se valida a hipótese 2b.

Para testar a hipótese 3 voltamos a considerar a média das pontuações obtidas nos itens C1, C8, C9, C10, C11, C12, como representando as capacidades de liderança e a média dos restantes itens do grupo C, como relacionados com outros aspectos. Nas tabelas seguintes mostram-se os resultados obtidos para o par das subamostras:

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Média de pontuações nos itens sobre liderança	3,1023	44	,70776	,10670
	Média de pontuações nos itens sobre outros aspectos	2,9508	44	,97966	,14769

Tabela 20: Média das pontuações nos itens sobre liderança e outros aspectos do grupo C

Conclui-se que a média das pontuações nos itens sobre liderança é 3,10 e nos outros itens é 2,95.

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Média de pontuações nos itens sobre liderança - Média de pontuações nos itens sobre outros aspectos	,15152	1,58749	,23932	-,33112	,63416	,633	43	,530

Tabela 21: Teste t para as subamostras emparelhadas entre as pontuações médias dos itens liderança e os restantes itens

Realizando um teste t para as subamostras emparelhadas, conclui-se para a população que não existe uma diferença estatisticamente significativa ($p = 0,53$) entre as pontuações médias nos itens relacionados com a liderança e as pontuações médias nos itens relacionados com outros aspectos, não se validando a hipótese 3. Os docentes valorizam em geral tanto a capacidade de liderança como outros aspectos considerados relevantes para a função, no processo de escolha do coordenador de departamento.

No entanto, conforme se pode verificar no Gráfico 8, onde foram coloridos num tom mais forte os critérios relacionados com a liderança, o critério pontuado que sobressai mais destacado é o “C.1. capacidade de liderança”, que se apresenta como o critério que, de modo mais holístico aborda o conceito de liderança.

De notar ainda que o terceiro critério mais pontuado também está relacionado com a liderança e que com uma pontuação acima da pontuação média (49 pontos), se encontram quatro dos seis critérios relacionados com liderança (num total de quinze critérios).

Por observação do Gráfico 9, onde também foram coloridos num tom mais forte os critérios relacionados com a liderança, podemos constatar que o critério escolhido por mais inquiridos (73%) continua a ser o critério “C.1. capacidade de liderança”. Destacamos ainda o facto de em 1.º, 2.º e 4.º lugares estarem critérios relacionados com liderança e acima do valor médio das percentagens de casos por critério (33%) se encontrarem 5 dos 6 critérios de liderança indicados no questionário.

Em síntese:

Os resultados obtidos não permitiram validar a hipótese 3 já que a diferença entre as pontuações médias nos itens relacionados com a liderança e as pontuações médias nos itens relacionados com outros aspectos, não é estatisticamente significativa para permitir a validação da hipótese.

Apesar da análise estatística efectuada não nos permitir validar a hipótese, por observação do Gráfico 8 e do Gráfico 9, podemos verificar que a maioria dos inquiridos opta por seleccionar e pontuar melhor os critérios de liderança do que os restantes critérios.

Da análise efectuada aos resultados, podemos ainda concluir que os critérios relacionados com a liderança mais pontuados foram o “C.1. Capacidade de liderança”, o “C.9. Capacidade de resolução de problemas” e o “C.8. Capacidade de gestão de conflitos”. Nos restantes, salientam-se os relacionados com a “competência pedagógica-didáctica”

(C.3.), a “competência científica” (C.2.) e a “capacidade de contribuir para o desenvolvimento profissional dos seus pares” (C.13).

Da correlação que efectuámos entre a valorização dada às características de liderança e o facto dos inquiridos possuírem formação especializada ou experiência no exercício de cargos de gestão, validamos a hipótese 2a e infirmamos a 2b. Assim, concluímos que os docentes com formação na área da supervisão pedagógica ou de administração escolar são os que atribuem maior importância aos critérios relacionados com a liderança.

2.3. Aspectos mais valorizados pelos docentes no exercício da organização escolar, liderança e supervisão por parte do coordenador de departamento

As partes IV, V e VI do questionário foram elaboradas com o objectivo de conhecer os aspectos mais valorizados pelos docentes no exercício da organização escolar, liderança e supervisão por parte do coordenador de departamento. Aos inquiridos foi pedido que seleccionassem os cinco aspectos que consideravam mais importantes, sem lhes atribuir nenhuma ordenação especial.

Os itens apresentados na parte IV do questionário descrevem acções que poderiam ser desempenhadas pelo coordenador de departamento no âmbito da organização escolar. Na parte V apresentam-se características de liderança que gostariam de ver personalizadas no coordenador de departamento e na parte VI as funções supervisivas que gostariam que eles assumissem.

Organizamos a análise que se segue em três partes, intituladas *organização escolar*, *liderança* e *supervisão* correspondendo cada uma delas, respectivamente, às partes IV, V e VI do questionário.

Organização escolar

Na tabela que se segue encontram-se registados os resultados obtidos em termos de número de respostas obtidas em cada item e respectiva percentagem, bem como a percentagem de inquiridos que assinalou cada um desses itens.

Acções a nível da organização escolar	Respostas		% de casos
	N.º	%	
D.1. Promover e divulgar a forma de funcionamento do agrupamento, a fim de facilitar a participação e o envolvimento de todos.	30	12,5	62,5
D.2. Promover uma reflexão que ajude na definição e redefinição dos objectivos do departamento, tendo em vista a melhoria dos resultados globais da escola.	43	17,9	89,6
D.3. Concertar posições com os restantes coordenadores de departamento para que todos possam orientar os seus esforços no mesmo sentido.	37	15,4	77,1
D.4. Reunir periodicamente com todos os docentes para a discussão de assuntos de gestão corrente.	13	5,4	27,1
D.5. Promover reuniões de departamento exclusivamente para a reflexão sobre questões de educação em geral, com vista ao desenvolvimento profissional de todos e da instituição.	14	5,8	29,2
D.6. Participar em algumas das reuniões dos grupos disciplinares que fazem parte do seu departamento.	4	1,7	8,3
D.7. Estimular a apresentação e a implementação de projectos por parte dos membros do departamento.	24	10,0	50,0
D.8. Promover uma verdadeira interdisciplinaridade nas actividades a planificar para o plano anual de actividades.	36	15,0	75,0
D.9. Colaborar com o departamento de formação na detecção e promoção de acções de formação que ajudem a colmatar as reais necessidades dos docentes do seu departamento.	39	16,3	81,3
Total	240	100,0	500,0

Tabela 22: Distribuição das respostas para as acções a nível da organização escolar

No Gráfico 10 apresentam-se as percentagens de inquiridos que seleccionaram cada um dos itens relativos às acções a desenvolver pelo coordenador de departamento a nível da organização escolar.

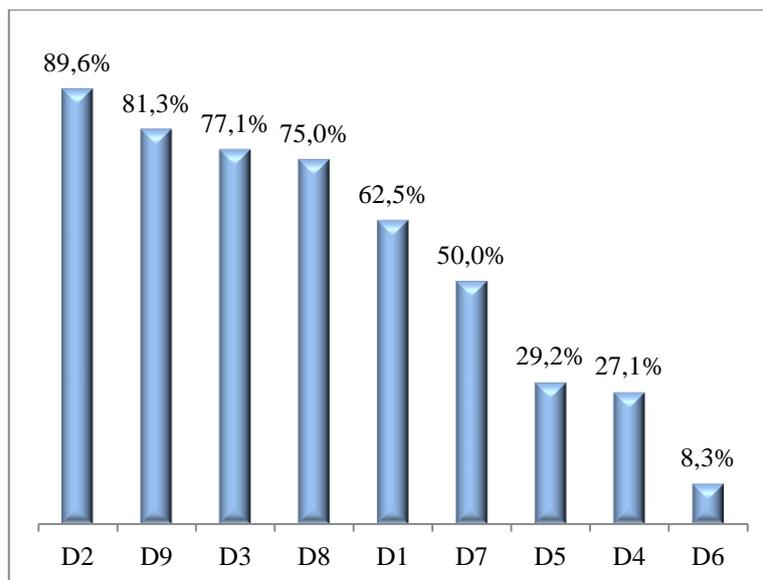


Gráfico 10: Percentagem de casos por acção a nível da organização escolar

Da análise da Tabela 22 e do Gráfico 10 conclui-se que os docentes inquiridos indicam que as acções que consideram mais importantes no desempenho do coordenador de departamento são a “D.2. Promover uma reflexão que ajude na definição e redefinição dos objectivos do departamento, tendo em vista a melhoria dos resultados globais da escola” (89,6%), a “D.9. Colaborar com o departamento de formação na detecção e promoção de acções de formação que ajudem a colmatar as reais necessidades dos docentes do seu departamento” (81,3%) e a “D.3. Concertar posições com os restantes coordenadores de departamento para que todos possam orientar os seus esforços no mesmo sentido” (77,1%). Estão subjacentes a estas acções preocupações com os resultados, com o trabalho em equipa e com a formação contínua dos docentes, aspectos muito importantes quando se pretende o desenvolvimento de uma escola como uma organização aprendente e eficaz quer na gestão dos seus recursos quer nos resultados obtidos pelos seus alunos (cf. Cap. I, 2 e Cap.II, 4.).

Nota-se também uma clara desvalorização dos itens que sugerem a realização de reuniões (D.4, D.5 e D.6). Esta situação parece indicar que os professores ainda encaram as reuniões de departamento numa lógica burocrático-administrativa, esquecendo que numa escola que se quer reflexiva, esta dinâmica também é importante. O coordenador tem aqui uma responsabilidade acrescida, já que lhe cabe incentivar a participação colectiva e envolver os professores na reflexão e na tomada de decisão.

Apesar de se pedir no questionário que se assinalassem cinco acções, registaram-se casos em que os inquiridos só seleccionaram quatro o que se traduziu num total de respostas inferior ao esperado (245).

Liderança

Tal como na tabela anterior, apresentam-se na Tabela 23 os resultados obtidos nas respostas para os itens relacionados com as características de liderança.

Características de liderança	Respostas		% de casos
	N	%	
E.1. Valorizar o conhecimento e encorajar o crescimento intelectual e profissional dos docentes do departamento.	23	9,4	46,9
E.2. Delegar ou partilhar tarefas com os docentes do departamento reflectindo previamente as orientações a seguir.	13	5,3	26,5
E.3. Exercer um controlo apertado sobre as tarefas delegadas nos seus pares.	0	0,0	0,0
E.4. Manter uma relação pautada pela cooperação pró-activa com os órgãos de gestão.	14	5,7	28,6
E.5. Ser um porta-voz entre a direcção do estabelecimento e o conselho pedagógico e os docentes do seu departamento.	23	9,4	46,9
E.6. Fazer a gestão burocrática e administrativa, não monitorizando nem intervindo na prática pedagógica dos seus colegas de departamento.	0	0,0	0,0
E.7. Ser capaz de gerir eventuais conflitos entre os seus pares, promovendo um ambiente de cordial colaboração.	35	14,3	71,4
E.8. Revelar capacidade e talento para a tomada de decisões.	19	7,8	38,8
E.9. Servir de exemplo em termos profissionais.	17	6,9	34,7
E.10. Ter em consideração a opinião dos seus pares quando toma decisões.	28	11,4	57,1
E.11. Não hesitar em intervir quando detectar erros ou falhas na prática dos docentes.	9	3,7	18,4
E.12. Encorajar os seus pares a expressar as suas ideias.	4	1,6	8,2
E.13. Ter uma visão de futuro que motive os seus pares a alcançar os objectivos definidos.	12	4,9	24,5
E.14. Fornecer periodicamente aos docentes o feedback sobre o trabalho realizado e o nível de concretização dos objectivos definidos.	13	5,3	26,5
E.15. Tratar os professores como seus iguais.	11	4,5	22,4
E.16. Ser visto como um líder perante a sua equipa.	4	1,6	8,2
E.17. Empenhar-se nos processos de mudança.	6	2,4	12,2
E.18. Fomentar no grupo a criatividade e a iniciativa.	14	5,7	28,6
Total	245	100	-

Tabela 23: Distribuição das respostas por característica de liderança

No Gráfico 11 apresentam-se as percentagens de inquiridos que seleccionaram cada um dos itens relativos às características de liderança.

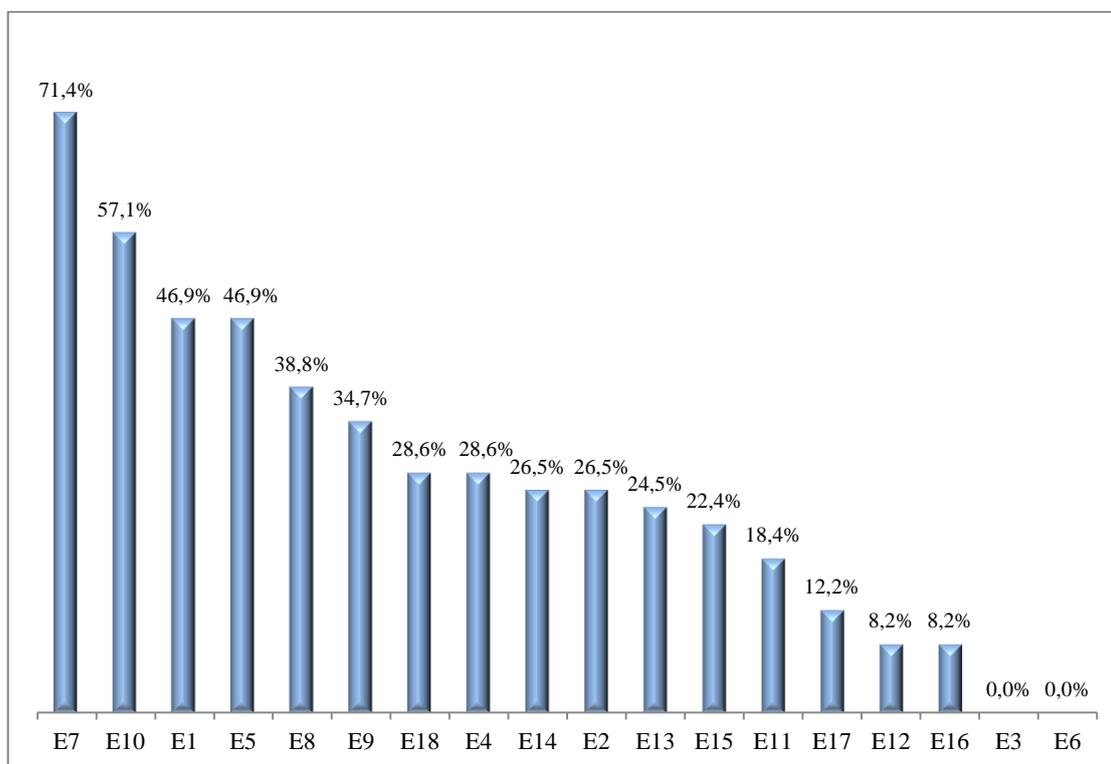


Gráfico 11: Percentagem de casos por características de liderança

Conclui-se que no que respeita às características de liderança há duas que são mais valorizadas: “E.7. Ser capaz de gerir eventuais conflitos entre os seus pares, promovendo um ambiente de cordial colaboração” que obteve 71,4%; “E.10. Ter em consideração a opinião dos seus pares quando toma decisões” com 57,1%. Por um lado, valoriza-se a gestão de conflitos e o ambiente colaborativo e por outro lado a democraticidade do acto de liderar.

A valorização dada ao estilo de liderança democrático, exercido por um coordenador de departamento curricular, é reforçada quando verificamos que nenhum dos inquiridos assinalou o item “E.3. Exercer um controlo apertado sobre as tarefas delegadas nos seus pares”, que é característico de um estilo de liderança autocrático (cf. Cap. II, 1).

O item “E.6. Fazer a gestão burocrática e administrativa, não monitorizando nem intervindo na prática pedagógica dos seus colegas de departamento” também não foi assinalado. O que, mais uma vez, denota uma clara desvalorização do trabalho burocrático-administrativo do coordenador. Pode-se ainda concluir que os docentes não valorizam a ingerência do seu coordenador nas suas práticas pedagógicas.

O coordenador terá aqui outra responsabilidade, a de contrariar a tradição de um trabalho individualista e egocêntrico que foi durante muito tempo, característica do trabalho docente. Como se preconiza no ECD, “trata-se de promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação, pois o seu trabalho para que produza melhores resultados, não pode ser atomizado e individualizado”.

Constatamos que o item “E.12. Encorajar os seus pares a expressar as suas ideias” só foi seleccionado por 8,2% dos inquiridos. Se, por um lado os docentes acham importante que as suas opiniões sejam tidas em consideração nas tomadas de decisão, por outro, não sentem necessidade de serem encorajados a expressar as suas ideias. Isto poderá denotar que os docentes sentem que os valores democráticos já estão suficientemente enraizados na prática da escola.

Quando se verifica que vivemos numa sociedade em constante mudança é estranho constatar que os docentes não valorizem o empenhamento do coordenador nos processos de mudança (“E.17. Empenhar-se nos processos de mudança”; 12,2%). As mudanças que nos últimos anos foram impostas à escola, por via dos novos normativos, introduziram alterações nas suas estruturas que agora se têm de reflectir nas suas práticas e sobretudo na mentalidade institucional e individual. “Nada muda por decreto. (...) A escola de qualidade exige participação e o exercício da democracia do pensar, sentir e agir” (Gomes, 2009, p.319).

Da análise da tabela também sobressai a baixa importância que foi dada ao facto do coordenador de departamento ser visto como um líder perante a sua equipa (“E.16. Ser visto como um líder perante a sua equipa”; 8,2%). Tradicionalmente este cargo era assumido por um docente do departamento que era eleito entre os seus pares. Como já referimos, muitas vezes a escolha não recaía no docente mais competente ou no mais qualificado, mas naquele que na altura estava mais disponível (cf. Cap. V, 2.2.). A lógica da rotatividade do cargo era também muitas vezes aplicada. Esta realidade fez com que os docentes vissem o seu coordenador, como um colega que temporariamente exercia umas funções acrescidas.

A visão de um coordenador de departamento como um líder que exerce um cargo de gestão intermédia e está envolvido num conjunto de funções relacionadas com a organização e a coordenação de um grupo de trabalhadores que visam o mesmo objectivo, ainda não foi interiorizada.

Supervisão

Apresentam-se na Tabela 24 os resultados obtidos nas respostas para os itens relacionados com as funções supervisivas a desempenhar pelo coordenador de departamento.

Funções supervisivas	Respostas		% de casos
	N	%	
F.1. Acompanhar e orientar, atenta e constantemente, a prática pedagógica dos docentes do departamento.	15	6,2	31,1
F.2. Envolver-se regularmente em processos de reflexão sobre as práticas educativas dos professores que coordena.	19	7,9	39,4
F.3. Supervisionar as práticas pedagógicas dos seus colegas de grupo disciplinar e delegar as mesmas tarefas nos restantes delegados de disciplina que compõem o departamento.	13	5,4	27,0
F.4. Disponibilizar-se para assistir às aulas de qualquer dos seus pares.	7	2,9	14,5
F.5. Disponibilizar-se para que os colegas observem as suas aulas, permitindo uma reflexão final sobre as mesmas.	15	6,2	31,1
F.6. Ser capaz de encorajar os colegas do departamento a envolverem-se activamente na melhoria da qualidade do ensino ministrado.	33	13,7	68,5
F.7. Envolver activamente os docentes na busca por práticas lectivas que levem à melhoria do desempenho educativo do agrupamento.	36	14,9	74,7
F.8. Promover uma lógica de partilha e entajuda entre os docentes, fomentando a troca de experiências entre os professores do seu departamento.	45	18,7	93,4
F.9. Promover entre os docentes, uma prática de hetero-supervisão, em pares ou em pequenos grupos, com vista à promoção da reflexão e à melhoria da qualidade das práticas educativas.	18	7,5	37,3
F.10. Desenvolver dinâmicas que facilitem a identificação das necessidades de formação.	21	8,7	43,6
F.11. Criar oportunidades de formação para os docentes que coordena, ajudando-os nas suas escolhas.	19	7,9	39,4
Total	241	100,0	

Tabela 24: Distribuição das respostas pelos itens das funções supervisivas

No Gráfico 12 apresentam-se as percentagens de inquiridos que seleccionaram cada um dos itens relativos às funções supervisivas consideradas mais importantes, no desempenho do cargo de coordenador de departamento.

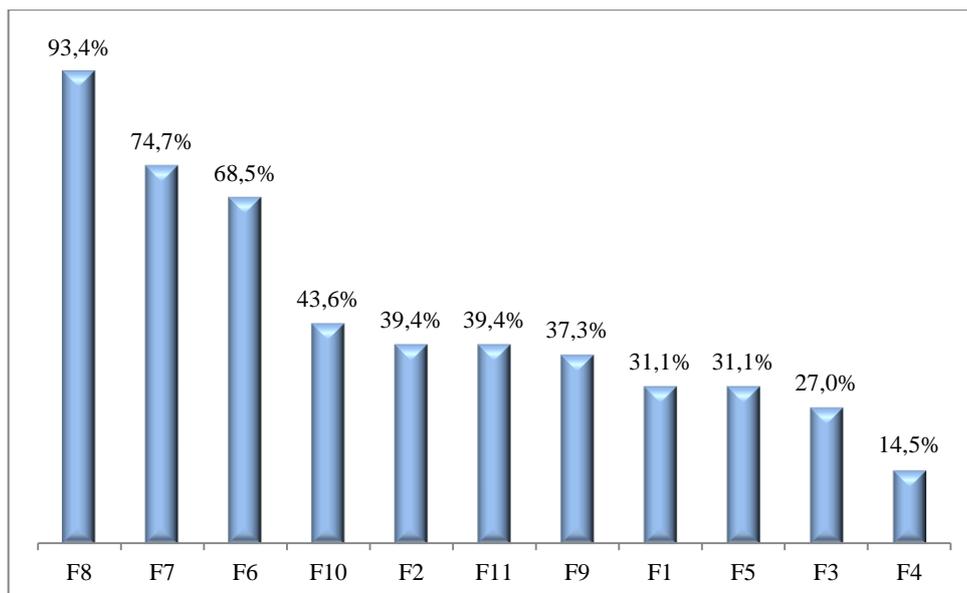


Gráfico 12: Percentagem de casos por função supervisiva

Conclui-se que as funções supervisivas mais valorizadas são “F.8. Promover uma lógica de partilha e entreaajuda entre os docentes, fomentando a troca de experiências entre os professores do seu departamento” assinaladas por 93,4% dos inquiridos, “F.7. Envolver activamente os docentes na busca por práticas lectivas que levem à melhoria do desempenho educativo do agrupamento” que registou 74,7% de casos e “F.6. Ser capaz de encorajar os colegas do departamento a envolverem-se activamente na melhoria da qualidade do ensino ministrado” com 68,5%.

Também no âmbito das funções de supervisão os itens mais valorizados registam uma preocupação com os resultados e com o trabalho de colaborativo.

O item “F.4. Disponibilizar-se para assistir às aulas de qualquer dos seus pares” com 14,5% de casos, foi o menos seleccionado. Mais uma vez os inquiridos demonstram que consideram que a sua actividade lectiva é individualista, não valorizando a partilha e conseqüente reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Os restantes itens registam percentagens de casos próximas e compreendidas entre 27,0% e 43,6%.

Para a abordagem desta problemática formulamos, as seguintes hipóteses:

Hipótese 4: As acções que os docentes mais valorizam, no âmbito da organização escolar, são as que promovem o trabalho colaborativo.

Hipótese 5: As funções supervisivas que os docentes consideram mais importantes estão mais relacionadas com a capacidade de promoção do trabalho

colaborativo por parte do coordenador de departamento do que com a capacidade de incentivo à formação e ao desenvolvimento profissional dos seus pares.

Com os itens do grupo D, parte IV, pretendemos averiguar, se no âmbito das acções desempenhadas na organização escolar, a promoção do trabalho colaborativo é valorizada pelos docentes. Assim, consideramos que os itens:

- **“D.2.** Promover uma reflexão que ajude na definição e redefinição dos objectivos do departamento, tendo em vista a melhoria dos resultados globais da escola”, **“D.3.** Concertar posições com os restantes coordenadores de departamento para que todos possam orientar os seus esforços no mesmo sentido”, **“D.6.** Participar em algumas das reuniões dos grupos disciplinares que fazem parte do seu departamento” e **“D.8.** Promover uma verdadeira interdisciplinaridade nas actividades a planificar para o plano anual de actividades”, constituem acções que implicam um trabalho colectivo e por isso, promovem uma cultura de colaboração;
- **“D.1.** Promover e divulgar a forma de funcionamento do agrupamento, a fim de facilitar a participação e o envolvimento de todos”, **“D.4.** Reunir periodicamente com todos os docentes para a discussão de assuntos de gestão corrente”, **“D.5.** Promover reuniões de departamento exclusivamente para a reflexão sobre questões de educação em geral, com vista ao desenvolvimento profissional de todos e da instituição”, **“D.7.** Estimular a apresentação e a implementação de projectos por parte dos membros do departamento” e **“D.9.** Colaborar com o departamento de formação na detecção e promoção de acções de formação que ajudem a colmatar as reais necessidades dos docentes do seu departamento”, não estão directamente relacionados com a promoção do trabalho colaborativo entre os docentes.

Os resultados obtidos, para os dois grupos de itens mencionados, foram os seguintes:

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 Trabalho colaborativo na organização escolar	,6250	48	,19296	,02785
Trabalho não colaborativo na organização escolar	,5000	48	,15437	,02228

Tabela 25: Média dos itens relacionados com a promoção do trabalho colaborativo no âmbito da organização escolar

Conclui-se que das 48 respostas obtidas nesta parte do questionário, a média para os itens relativos às acções que implicam trabalho colaborativo na organização escolar é de 0,63 e para os outros itens é de 0,50.

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 Trabalho colaborativo na organização escolar - Trabalho não colaborativo na organização escolar	,12500	,34733	,05013	,02415	,22585	2,493	47	,016

Tabela 26: Teste t entre trabalho colaborativo na organização escolar e outras acções

Através de um teste t para amostras relacionadas, conclui-se para a população que existe uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) nas percentagens médias de respostas afirmativas às questões sobre a organização escolar, entre as que apontam para um trabalho mais colaborativo e as que apontam para outras acções do coordenador de departamento, com vantagem para as primeiras, validando-se a hipótese 4.

Com as respostas obtidas na parte VI do questionário comparamos, no âmbito das funções supervisivas, a importância dada pelos respondentes à promoção do trabalho colaborativo, implementada pelo coordenador de departamento, com a capacidade deste em incentivar a formação dos seus pares.

Assim, consideramos que os itens:

- “**F.1.** Acompanhar e orientar, atenta e constantemente, a prática pedagógica dos docentes do departamento”, “**F.2.** Envolver-se regularmente em processos de reflexão sobre as práticas educativas dos professores que coordena”, “**F.4.** Disponibilizar-se para assistir às aulas de qualquer dos seus pares”, “**F.5.** Disponibilizar-se para que os colegas

observem as suas aulas, permitindo uma reflexão final sobre as mesmas”, “**F.6.** Ser capaz de encorajar os colegas do departamento a envolverem-se activamente na melhoria da qualidade do ensino ministrado”, “**F.8.** Promover uma lógica de partilha e entreajuda entre os docentes, fomentando a troca de experiências entre os professores do seu departamento” e “**F.9.** Promover entre os docentes, uma prática de heterosupervisão, em pares ou em pequenos grupos, com vista à promoção da reflexão e à melhoria da qualidade das práticas educativas”, constituem funções supervisivas relacionadas com a promoção do trabalho colaborativo;

- “**F.3.** Supervisionar as práticas pedagógicas dos seus colegas de grupo disciplinar e delegar as mesmas tarefas nos restantes delegados de disciplina que compõem o departamento”, “**F.7.** Envolver activamente os docentes na busca por práticas lectivas que levem à melhoria do desempenho educativo do agrupamento”, “**F.10.** Desenvolver dinâmicas que facilitem a identificação das necessidades de formação” e “**F.11.** Criar oportunidades de formação para os docentes que coordena, ajudando-os nas suas escolhas”, constituem funções de supervisão relacionadas com a capacidade de promoção e incentivo à formação e ao desenvolvimento profissional dos seus pares.

Os resultados obtidos, para estes dois grupos de itens, foram os seguintes:

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Trabalho colaborativo nas funções supervisivas	,4431	49	,11386	,01627
	Capacidade de promoção e incentivo à formação dos seus pares	,4541	49	,19548	,02793

Tabela 27: Média dos itens relacionados com a promoção do trabalho colaborativo no âmbito das funções supervisivas

Conclui-se que das 49 respostas obtidas nesta parte do questionário, a média para os itens relativos às funções supervisivas que promovem o trabalho colaborativo é de 0,44 e para os itens relativos à formação é de 0,45.

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Trabalho colaborativo nas funções supervisivas - Capacidade de promoção e incentivo à formação dos seus pares	-,01093	,30245	,04321	-,09781	,07594	-,253	48	,801

Tabela 28: Teste t entre Funções supervisivas - trabalho colaborativo e incentivo à formação

Através de um teste t para amostras relacionadas, conclui-se para a população que não existe uma diferença estatisticamente significativa ($p = 0,801$) nas percentagens médias de respostas afirmativas às questões sobre as funções supervisivas, entre as que apontam para uma maior relação colaborativa e as que apontam para a capacidade de promoção e incentivo à formação e ao desenvolvimento profissional dos seus pares, não se validando a hipótese 5.

Em síntese:

Verifica-se que, relativamente às acções a desempenhar pelo coordenador a nível da organização escolar, os docentes mostram preocupação com melhoria dos resultados globais da escola, quer no que respeita à reflexão sobre a definição de objectivos que a promovam quer na detecção das suas necessidades de formação. A validação da hipótese 4 permite concluir que os docentes valorizam o desenvolvimento destas acções num ambiente colaborativo.

O estudo das características de liderança mais valorizadas pelos docentes permite ressaltar, mais uma vez, a importância dada ao trabalho colaborativo e às condições que o promovem, nomeadamente à capacidade de gerir conflitos e à democraticidade inerente a uma tomada de decisões que considera a opinião de todos.

No âmbito supervisão, os docentes consideram que as funções mais importantes estão também relacionadas com a troca de experiências entre pares, fomentada no trabalho colaborativo, e com a melhoria do processo educativo. No entanto, e uma vez que a hipótese 5 foi infirmada, não se pode concluir que os docentes valorizam mais o trabalho colaborativo do que a promoção e incentivo à sua formação e desenvolvimento profissional.

2.4. Principais obstáculos que se colocam ao desenvolvimento pleno das funções inerentes ao cargo de coordenador de departamento

Por último, na parte VII pretende-se saber quais são, na opinião dos respondentes, os principais obstáculos ao exercício do cargo de coordenador de departamento.

Analisemos então a tabela seguinte:

Principais obstáculos	Respostas		% de casos
	N	%	
G.1. Falta de formação especializada.	13	6,6	33,0
G.2. Fraca redução lectiva.	23	11,7	58,4
G.3. Falta de tempo para responder a todas as solicitações que o desempenho do cargo exige.	34	17,3	86,3
G.4. Ausência de gratificação.	7	3,6	17,8
G.5. Elevado número de competências atribuídas.	24	12,2	60,9
G.6. Elevado número de docentes que integram o departamento.	33	16,8	83,8
G.7. Falta de coesão entre os docentes do departamento.	23	11,7	58,4
G.8. Relutância dos docentes em aceitarem as alterações propostas.	17	8,6	43,1
G.9. Inexistência de mecanismos eficazes de responsabilização dos professores.	17	8,6	43,1
G.10. Autoridade limitada pelo facto de não terem formação especializada.	3	1,5	7,6
G.11. Outro(s). Qual(ais)?	3	1,5	7,6
Total	197	100,0	

Tabela 29: Principais obstáculos à acção de um coordenador de departamento

O Gráfico 13 mostra a percentagem de casos (percentagem de inquiridos) que seleccionou cada um dos itens.

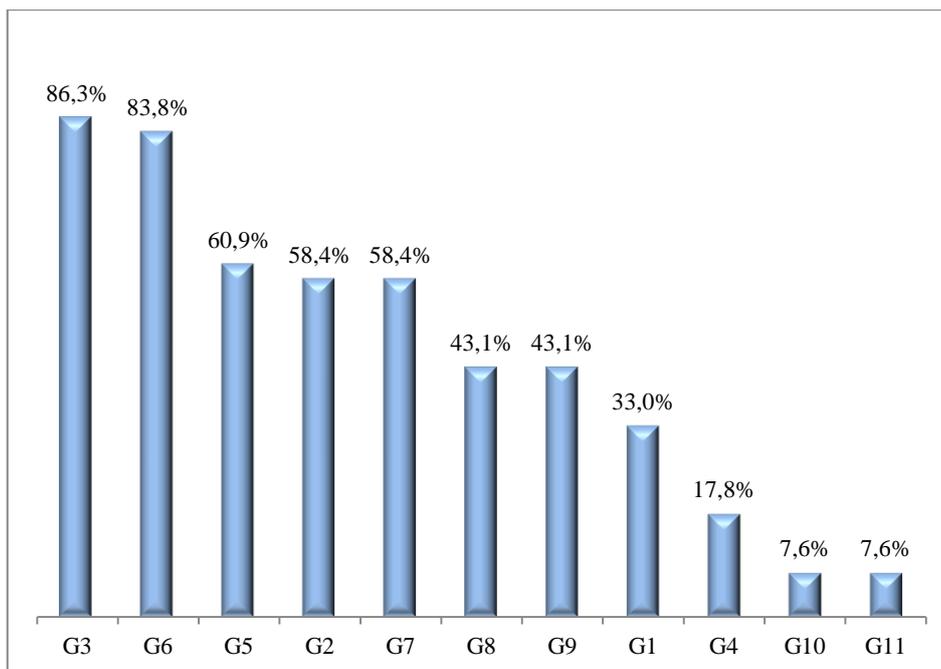


Gráfico 13: Percentagem de casos por principais obstáculos

Da análise da Tabela 29 e do Gráfico 13 verifica-se que os principais obstáculos apresentados estão relacionados com as parcas condições dadas ao exercício do cargo e com o elevado número de competências que lhe são atribuídas (G.5. 60,9%). Nos primeiros salientam-se, a falta de tempo (G.3. 86,3%), consequência da fraca redução lectiva (G.2. 58,4%) e o elevado número de docentes por departamento (G.6. 83,8%). Foi ainda mencionado com percentagem significativa “falta de coesão entre os docentes do departamento” (G.7. 58,4%).

Dos três docentes que seleccionaram o item G.11. “Outro(s). Qual(ais)?”, dois mencionaram as seguintes situações:

“ No modelo actual de funcionamento das escolas este cargo não serve para nada. É impossível coordenar, promover, desenvolver, acompanhar, ... tanta gente, tantos currículos, tantas actividades, tantas ideias, etc. Cada uma destas funções é suficientemente complexa e consome imenso tempo para ser bem desempenhada. A experiência demonstra-o!”

“ Ser aceite pelos outros.”

O primeiro depoimento reforça as conclusões retiradas da análise anterior. Nele se salienta que as funções inerentes ao cargo são enormes, quer em número quer em complexidade, mencionando ainda a falta de tempo disponível para o seu exercício.

O segundo depoimento chama a atenção para a importância da aceitação do coordenador por parte dos seus pares. Daqui ressalta a ideia de que a nomeação pelo director poderá acarretar problemas neste âmbito o que vai certamente dificultar ainda mais a missão do coordenador.

A Tabela 29 também nos mostra a pouca importância que é atribuída à necessidade de formação especializada para o exercício do cargo (G.1. 33,0%), daí que igualmente não considerem que, a falta dessa formação, limite a autoridade do coordenador de departamento (G.10. 7,6%). A ausência de gratificação (G.4.) não é considerada um obstáculo já que só 3,6 % dos inquiridos a mencionam, pelo que não parece existir uma relação directa entre a eficácia do desempenho e uma remuneração mais atraente.

Paralelamente, e para se averiguar se os docentes consideram que a falta de características de liderança no perfil do coordenador são um obstáculo ao exercício do cargo, consideramos que os itens:

- “**G.7.** Falta de coesão entre os docentes do departamento”, “**G.8.** Relutância dos docentes em aceitarem as alterações propostas”, “**G.9.** Inexistência de mecanismos eficazes de responsabilização dos professores” e “**G.10.** Autoridade limitada pelo facto de não formação especializada”, se relacionavam com as características de liderança do coordenador;
- “**G.1.** Falta de formação especializada”, “**G.2.** Fraca redução lectiva”, “**G.3.** Falta de tempo para responder a todas as solicitações que o desempenho do cargo exige”, “**G.4.** Ausência de gratificação”, “**G.5.** Elevado número de competências atribuídas” e “**G.6.** Elevado número de docentes que integram o departamento”, estavam relacionados com outros factores.

Na abordagem a esta problemática formulámos a seguinte hipótese:

Hipótese 6: Os docentes entendem que os principais obstáculos ao desempenho da função do coordenador de departamento se devem à falta de características de liderança do detentor do cargo.

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Obstáculos relacionados com a liderança	,3061	49	,28074	,04011
	Obstáculos relacionados com outras fontes	,3994	49	,15966	,02281

Tabela 30: Principais obstáculos ao desempenho da função de coordenador de departamento

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	Obstáculos relacionados com a liderança - Obstáculos relacionados com outras fontes	-,09329	,36157	,05165	-,19715	,01056	-1,806	48	,077

Tabela 31: Teste t unilateral entre os principais obstáculos relacionados com a liderança e com outros aspectos

Através de um teste t unilateral para amostras relacionadas, conclui-se para a população que existe uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) nas percentagens médias de respostas afirmativas às questões sobre os obstáculos ao exercício do cargo de coordenador de departamento, entre as que apontam para falta de características de liderança e as que apontam para outras fontes, com vantagem para estas, não se validando a hipótese 6 mas sim o seu oposto.

A hipótese 6 aponta para uma maior importância dos obstáculos devido a falta de características de liderança mas, pelo contrário, as respostas apontam para uma maior importância de obstáculos com outras fontes, sendo a diferença estatisticamente significativa. Podemos então dizer que os docentes entendem que os principais obstáculos ao desempenho da função do coordenador de departamento não se devem à falta de características de liderança do detentor do cargo mas a outros factores.

Em síntese:

A análise estatística efectuada para averiguar a veracidade da hipótese 6 permitiu verificar que os principais constrangimentos que se colocam ao desempenho eficaz do cargo de coordenador não estão relacionados com suas características de liderança, mas com outros factores.

Tal como constatamos na revisão bibliográfica que fizemos (cf. Cap.III, 5.), também o nosso estudo permite ainda concluir que os maiores obstáculos se prendem com as numerosas exigências que se impõem ao exercício do cargo de coordenador e à falta de tempo para as executar com eficácia.

Os professores parecem ter a noção de que as tarefas hoje exigidas aos coordenadores são enormes e diversificadas e que a par deste constrangimento se junta o facto do tempo disponível para o cumprimento das mesmas ser muito pouco. Esta percepção é justificada pelas alterações que a legislação tem vindo a implementar às estruturas de gestão intermédia e em particular ao cargo de coordenador de departamento. Assistiu-se, progressivamente, a um aumento de exigências inerentes ao cargo e, actualmente, à ausência da redução da componente lectiva para o exercício do mesmo. No entanto, as alterações legislativas também preconizam uma organização diferente e uma redistribuição de poderes e competências que aparentemente, os docentes ainda não perceberam.

O tamanho dos departamentos e a falta de coesão dos docentes foram outros dos obstáculos apresentados. De facto, coordenar um grande número de pessoas com opiniões e métodos de trabalho diferentes pode ser muito complicado e agravar a sensação de falta de coesão do grupo.

CONCLUSÕES

Com o desenvolvimento desta investigação, intitulada “características de liderança na definição do perfil do coordenador de departamento”, procurou-se perceber, do ponto de vista dos docentes de um agrupamento de escolas, quais as características de liderança que eram mais valorizadas, para assim podermos definir o perfil que melhor se adequa ao exercício deste cargo de gestão intermédia.

O interesse suscitado por esta investigação adveio do facto de a investigadora ter assumido um cargo de gestão no agrupamento em que lecciona, que a obrigou a reflectir sobre a forma como se distribui a liderança na organização escolar e sobre as funções e exigências que são atribuídas a cada um dos cargos que a exercem.

Focando a nossa análise no coordenador de um departamento curricular, estudámos as suas funções e responsabilidades. Ao analisarmos a evolução da legislação que, na última década, introduziu mudanças significativas no estatuto da carreira docente e no regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas, verificámos que há uma crescente tendência para o aumento da autonomia da organização escolar. As alterações introduzidas provocaram, igualmente, uma descentralização do poder, pelo que a liderança passou também a ser exercida pelos responsáveis dos órgãos de gestão intermédia.

Compreendendo que a eficácia da liderança nas nossas escolas está hoje dependente de diferentes órgãos, desde o director até às várias estruturas de coordenação e supervisão que a escola, no âmbito da sua autonomia pode particularizar, ancoramos esta dissertação numa fundamentação teórica organizada em torno de três grandes dimensões - a organização escolar, a liderança e a supervisão.

No estudo da organização escolar, tentámos compreender a Escola como uma organização que se desenvolve em torno de generalidades comuns às outras organizações, mas com as particularidades e os objectivos específicos que a caracterizam.

A Escola, enquanto organização formal, tem uma estrutura hierárquica própria, pelo que procurámos compreender os vários papéis que os docentes nela desempenham. Neste novo contexto, constatámos que no topo da hierarquia estão os órgãos de direcção, administração e gestão como: o conselho geral, o director, o conselho administrativo e o conselho pedagógico, e como estruturas de gestão a nível intermédio estão as estruturas de coordenação e supervisão, onde se incluem os departamentos curriculares. A qualidade do

trabalho realizado pelas escolas depende, cada vez mais, da forma como as estruturas de gestão intermédia assumem e desenvolvem activamente as funções de que são incumbidas.

Verificámos que a dinâmica do departamento curricular é importante no desempenho de um conjunto de funções, quer no âmbito da supervisão quer no âmbito da liderança, já que podem ter grande impacto na qualidade do trabalho realizado pelos professores que coordenam e no desenvolvimento da autonomia da própria escola.

Uma característica vincada da sociedade actual é a sua capacidade de rápida evolução e transformação. A Escola, como organização inserida na sociedade, tem que se adaptar e evoluir de forma a poder responder, em tempo útil, aos novos desafios que se lhe colocam constantemente. Este facto reforça a necessidade de se assegurar nas instituições escolares uma liderança capaz de, por um lado, ultrapassar os obstáculos que surgem e, por outro lado, ter uma visão estratégica que lhe permita antecipar o futuro. Também por isto, destinámos um capítulo para abordar os conceitos relacionados com a liderança, a evolução das teorias associadas à liderança e o seu entendimento actual. Enquadrámos ainda estes conceitos no contexto escolar e abordámos a importância do coordenador de departamento enquanto líder de uma estrutura intermédia.

Seguimos o nosso estudo teórico abordando o conceito de supervisão, que é transversal a vários domínios da actividade humana. Vimos que o objectivo essencial da supervisão em qualquer organização, consiste na preservação ou na melhoria da qualidade dos serviços, dos produtos e das instituições. Um supervisor é alguém responsável por outros que visam, no seu conjunto, alcançar determinados objectivos, participando activamente no desenvolvimento organizacional da instituição. Desta feita, não podemos dissociar a supervisão da liderança e, em especial, da liderança exercida num ambiente democrático de colegialidade, participação e partilha.

Constatámos que, na educação, a supervisão surge com numerosos modelos, papéis, funções e estruturas organizacionais (Oliveira-Formosinho, 2002a). O exercício da *supervisão escolar* está associado a práticas de organização, apoio, assessoria, mediação e coordenação. A *supervisão pedagógica*, mais relacionada com as práticas profissionais, em contexto de sala de aula, continua a constituir uma função essencial da supervisão. Neste sentido, a supervisão abrange três domínios: o da instrução, o do currículo e o do desenvolvimento profissional dos docentes.

A figura ideal do professor é descrita por Alarcão e Roldão (2008) como a de um professor crítico e reflexivo, que produz inovações e mudança em si próprio, nos alunos, nos colegas e na escola como organização aprendente. Neste âmbito, e atendendo à

importância que atribuímos ao desenvolvimento de uma escola reflexiva, abordámos, no capítulo da supervisão, o papel do coordenador de departamento enquanto supervisor na organização escolar bem como os constrangimentos que ele encontra ao desenvolvimento pleno da sua acção.

Na fundamentação empírica, desenvolvida na segunda parte deste trabalho, apresentámos a metodologia adoptada nesta investigação, justificámos e contextualizámos o caso em estudo e a sua população.

Após a análise dos questionários, caracterizámos a amostra e analisámos os itens do questionário. Organizámos esta análise em função dos próprios objectivos que traçámos para o nosso trabalho e seguiremos a mesma lógica na apresentação destas conclusões, tentando também dar resposta à pergunta de partida.

Assim, no que respeita à opinião dos docentes quanto ao **método de selecção do coordenador de departamento**, os resultados obtidos permitem concluir que o método preferido é o da eleição, por votação secreta, no departamento. Apesar de não ser esta a forma preconizada pela lei em vigor, que determina que a nomeação do coordenador é da responsabilidade do director, na amostra deste estudo, os respondentes continuam a manifestar a sua preferência pelo método previsto anteriormente, que é mais colegial e democrático. Constata-se ainda que, em segundo lugar na ordem de preferência do método para a selecção do coordenador de departamento, os docentes escolhem a designação, por consenso, no departamento. O estudo estatístico permitiu, também, afirmar que os docentes consideram que a escolha do coordenador deve resultar de uma decisão interna ao departamento, confirmando, assim, a hipótese 1.

Quanto aos **aspectos mais valorizados pelos docentes na escolha do coordenador de departamento** pudemos concluir que os critérios, relacionados com a liderança, mais pontuados foram a capacidade de liderança, de resolução de problemas e de gestão de conflitos. A correlação que efectuámos entre a valorização dada às características de liderança e o facto de os inquiridos possuírem formação especializada ou experiência no exercício de cargos de gestão, permitiu-nos validar parte da hipótese 2. Assim, concluimos que os docentes com formação na área da supervisão pedagógica ou de administração escolar são os que atribuem maior importância aos critérios relacionados com a liderança.

Os resultados obtidos não permitiram validar a hipótese 3, pelo que não podemos dizer que, no processo de escolha do coordenador de departamento, os critérios de liderança são os mais valorizados pelos docentes.

Da análise efectuada **aos aspectos mais valorizados pelos docentes no exercício, liderança e supervisão, e das acções a desenvolver na organização escolar pelo coordenador de departamento**, verifica-se que, relativamente às acções do coordenador a nível da organização escolar, os docentes mostram preocupação com melhoria dos resultados globais da escola, quer no que respeita à reflexão sobre a definição de objectivos que a promovam quer na detecção das suas necessidades de formação. A validação da hipótese 4 permite concluir que os docentes valorizam o desenvolvimento destas acções num ambiente colaborativo.

O estudo das características de liderança mais valorizadas pelos docentes permite ressaltar, mais uma vez, a importância dada ao trabalho colaborativo e às condições que o promovem, nomeadamente à capacidade de gerir conflitos e à democraticidade inerente a uma tomada de decisões que considera a opinião de todos.

No âmbito da supervisão, os docentes consideram que as funções mais importantes estão também relacionadas com a troca de experiências entre pares, fomentada no trabalho colaborativo, e com a melhoria do processo educativo. No entanto, e uma vez que a hipótese 5 foi infirmada, não se pode concluir que os docentes valorizam mais o trabalho colaborativo do que a promoção e incentivo à sua formação e desenvolvimento profissional.

Em conclusão, podemos afirmar que, do ponto de vista dos docentes, o **coordenador de departamento** deverá ter **um perfil** que, no âmbito das **acções** a desempenhar **na organização escolar**, seja capaz de:

- promover uma reflexão que ajude na definição e redefinição dos objectivos do departamento, tendo em vista a melhoria dos resultados globais da escola;
- colaborar com o departamento de formação na detecção e promoção de acções de formação que ajudem a colmatar as reais necessidades dos docentes do seu departamento;
- concertar posições com os restantes coordenadores de departamento, para que todos possam orientar os seus esforços no mesmo sentido.

Já no que respeita às **características de liderança**, terá que:

- ser capaz de gerir eventuais conflitos entre os seus pares;
- promovendo um ambiente de cordial colaboração;
- ter em consideração a opinião dos seus pares quando toma decisões.

No âmbito das **funções supervisaiva**, o coordenador terá que ser capaz de:

- promover uma lógica de partilha e entreaajuda entre os docentes, fomentando a troca de experiências entre os professores do seu departamento;
- envolver activamente os docentes na busca de práticas lectivas que levem à melhoria do desempenho educativo do agrupamento;
- encorajar os colegas do departamento a envolverem-se activamente na melhoria da qualidade do ensino ministrado.

A análise estatística efectuada para testar a veracidade da hipótese 6 permitiu verificar que os principais constrangimentos que se colocam ao desempenho eficaz do cargo de coordenador não estão relacionados com as suas características de liderança, mas com outros factores.

O nosso estudo permite ainda concluir que os maiores obstáculos se prendem com as numerosas exigências que se impõem ao exercício do cargo de coordenador e à falta de tempo para as executar com eficácia. O tamanho dos departamentos e a falta de coesão dos docentes foram outros dos obstáculos apresentados. De facto, coordenar um grande número de pessoas com opiniões e métodos de trabalho diferentes pode ser muito complicado e agravar a sensação de falta de coesão do grupo.

Tratando-se de um caso em estudo, não é viável generalizar os dados obtidos. No entanto, esta investigação permite conhecer em particular a escola em estudo, possibilita um maior conhecimento da sua realidade e dá espaço a uma reflexão mais contextualizada.

Esta investigação, ao produzir um questionário que foi aplicado a uma amostra constituída por um terço dos docentes da instituição em estudo, pretendeu não só aprofundar os nossos conhecimentos perante da problemática analisada, mas igualmente levar a instituição estudada, e em particular os docentes inquiridos, a reflectirem sobre estas temáticas.

Neste caso em estudo parece sobressair a ideia de que, se, por um lado, os docentes parecem estar conscientes das tarefas e responsabilidades que hoje são cometidas aos coordenadores de departamento, por outro, parecem ter dificuldade em aceitar que eles assumam integralmente todas essas funções, nomeadamente no que se refere ao reconhecimento da sua liderança e do seu papel diferenciado na hierarquia da organização escolar. Os coordenadores de departamento continuam a ser vistos pelos docentes como colegas que, temporariamente, assumirão funções diferentes e que não ocupam uma posição hierárquica diferente da sua, daí que não sejam encarados como líderes.

Está nas mãos de quem hoje assume estas responsabilidades mostrar que lideram efectivamente o grupo. Para isso, têm que deixar de ser meros transmissores de informação

e assumirem essa liderança. É urgente que a cultura da organização escolar mude, já que a escola tem que ser capaz de evoluir no sentido desta diferenciação de funções, tornando-se paralelamente mais reflexiva e evoluindo no sentido de uma organização aprendente.

A liderança das organizações aprendentes, em contexto escolar, constitui outro grande desafio. Os directores das nossas escolas têm que caminhar no sentido de desenvolver um paradigma organizacional em que, a par de um modelo de gestão menos colegial, se tem que desenvolver uma organização onde se trabalha de uma forma mais colaborativa e em permanente aprendizagem. Nesta aprendizagem, estão implicados não só os alunos mas todos os membros dessa organização. Agora, são todos chamados a contribuir para o crescimento do conhecimento colectivo num meio que tem também de contribuir para esse crescimento.

Quem, numa escola, quiser, então, exercer uma liderança eficaz, envolvendo os outros na definição e distribuição do poder, terá que implementar processos que promovam a participação e a colaboração de todos, adoptando estilos de liderança que, ao serem implementados na escola, permitam que esta se possa desenvolver como comunidade aprendente e reflexiva.

Pede-se agora à escola e, em especial, aos seus líderes que sejam capazes de mobilizar de uma forma dinâmica a energia e a competência individual e colectiva dos seus elementos, para assim criar as condições básicas e fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e promover a transformação da própria organização escolar. Para isto, é necessário mobilizar e articular todas as condições humanas e materiais, garantindo o avanço dos processos sócio-educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efectiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento.

“If we genuinely want the next generation to become moral, ethical, and trustworthy beings, it is especially important for school leaders to model the way” (Fullan, 2007, p. 73).

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2006a). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In I. Sá-Chaves, M. Araújo e Sá & A. Moreira, (Coord.). *Isabel Alarcão-percursos e pensamento* (pp. 320-373). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2006b). A escola reflexiva. In I. Sá-Chaves, M. Araújo e Sá & A. Moreira, (Coord.). *Isabel Alarcão-percursos e pensamento* (pp. 376-397). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. & Tavares, J., (2003) *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas?. In J. Oliveira-Formosinho, (Org.). (2002). *A supervisão de professores I - da sala à escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.). *A escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 13-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (Org.). (2001). *A escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alves-Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Blanchard, K. (2010). *Um nível superior de liderança*. (4.^aed.). Lisboa: Actual Editora.
- Blanchard, K. & Randolph, A. (2010). A delegação de poderes é a chave. In K. Blanchard, *Um nível superior de liderança*.(4.^aed.) (pp. 61-78). Lisboa: Actual Editora.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. (4.^aed.) Lisboa: Gradiva.
- Cabral, I. (2009). *Funções supervisivas do coordenador de departamento*. Ponta delgada: Universidade dos Açores. (Dissert. de Mestrado) [consultado em 15 de Dezembro de 2010]. Disponível em: <<http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/455/1/DissertMestradoIsabelMartinsCabral.pdf>>
- Caetano, J. (2005). *Estilo de liderança e relações interpessoais e intergrupais em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta. (Dissert. de Mestrado) [consultado em 11 de Junho de 2011]. Disponível em: <<http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/672/1/LC183.pdf>>

- Carapeto, C. & Fonseca, F. (2006). *Administração pública – modernização, qualidade e inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chiavenato, I. (1999). *Administração nos novos tempos*. (2.^a ed.). Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Costa, J. & Trigo, J. (2008) *Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores*. In, Avaliação de políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v.16, n.61, p.561-582. [consultado em 24 Fevereiro 2011]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf>>.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- Cunha, M. & Rego, A. (2009). *Liderar*. (2.^a ed.). Alfragide: Publicações Dom Quixote.
- Fachada, O. (1991). *Psicologia das relações interpessoais*. Lisboa: Edições Rumo.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fullan, M. (org.). (2007). *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*. (2.^a ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA.
- Gardner, J. (2007). The nature of leadership. In M. Fullan (org.). *The Jossey-Bass reader on educational leadership*. (2.^a ed.) (pp. 17-26). San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2007). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. (3.^a ed.). Lisboa: Grávida.
- Gomes, D. (2009). *MBA Educação: A gestão estratégica na escola que aprende*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Guerra, M. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- Hutmacher, W. (1992). A Escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias. In A. Nóvoa (ed.). *As organizações escolares em análise*. (pp. 43-76). Lisboa: D. Quixote.
- Jesuino, J. (1996). *Processos de liderança*. (2.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2007). The practices of exemplary leadership. In M. Fullan (org.). *The Jossey-Bass reader on educational leadership*. (2.^a ed.) (pp. 63-72). San Francisco: Jossey-Bass.

- Lima, J. (2008). *Em busca de uma boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lourenço, P. (2000). *Liderança e eficácia: Uma relação revisitada*. [consultado em 11 de Março de 2011]. Disponível em: <<http://www.fpce.uc.pt/nefog/conf/publicacoes/files/lideficrel>>
- Martins, A. (2009). Apontamentos da aula do seminário *Metodologias de Investigação Científica em Educação*. Universidade Lusófona do Porto.
- Melo, M. (2010). *Coordenador de Núcleo e Coordenador de Departamento do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: Desafios, constrangimentos e dinâmicas*. Ponta delgada: Universidade dos Açores. (Dissert. de Mestrado) [consultado em 17 de Março de 2011]. Disponível em: <http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1248/1/DissertMestradoMariaFatimaMirandaMelo2011.pdf>
- Nóvoa, A. (ed.). (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote
- Oliveira, M. (2001). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 44-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002a). *A supervisão de professores I - da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002b). *A supervisão de professores II - da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Quivy, R. & Campenhout, L. (1992). *Manual de Investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. (2001). A escola como instância de decisão curricular. In Isabel Alarcão (Org.). *A escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 69-75). Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. & Amaral, M. (2001). Supervisão reflexiva: A passagem do eu solitário ao eu solidário. In Isabel Alarcão (Org.). *A escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 81-95). Porto: Porto Editora.
- Sergiovanni, T. (2004a). *O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: ASA.

- Sergiovanni, T. (2004b). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: ASA.
- Silva, J. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. (2ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, M. (2004). *Desenvolvimento organizacional: Gerir as organizações em tempo de mudança*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a escola*. Amadora: MacGraw - Hill.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Torres, L. (1997). *Cultura organizacional escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa*. Lisboa: Celta.
- Torres, L. & Palhares, J. (2009). “Estilos de liderança e escola democrática”. In Pedro Abrantes et. al. (Org.). *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea* (pp. 123 - 142). Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. [consulta em 5/2/2010]. Disponível em <http://www.aps.pt/?area=013> .
- Rosa, L. (1994). *Cultura empresarial. Motivação e liderança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Zigarni, P., Zigarni, D., Hoekstra, J. & Blanchard, K. (2010). Liderança organizacional. In K. Blanchard, *Um nível superior de liderança*.(4.ªed.) (pp. 184-204). Lisboa: Actual Editora.

LEGISLAÇÃO

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de Outubro.

Despacho n.º 14420/2010, de 15 de Setembro.

Decreto-lei n.º 75/2010, de 23 de Junho.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho.

Decreto-lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro.

Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro.

Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro.

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho.

Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de Março.

Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Despacho n.º 37-A/SEEI/96, de 29 de Julho.

Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de Maio.

Despacho n.º 8 /SERE/89, de 8 de Fevereiro.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro.

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO

Questionário

Este questionário enquadra-se num processo de investigação para uma dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica. O questionário é anónimo e visa recolher elementos acerca da opinião que tem sobre a função exercida, na organização escolar, por um coordenador de departamento. É importante que seja capaz de se abstrair do caso concreto do seu actual coordenador ou de outro qualquer e que responda reflectindo somente sobre a sua função, as suas responsabilidades e atribuições.

Toda a informação recolhida é confidencial. Os dados obtidos serão objecto de tratamento estatístico sem quaisquer identificações de docentes ou escolas. A sua colaboração no questionário é imprescindível para a execução do estudo. Sabemos que isto lhe vai ocupar algum do seu precioso tempo, por isso, agradecemos reconhecidamente a sua disponibilidade.

Parte I – Dados pessoais e profissionais (complete ou assinale com um **X** a situação que se lhe aplica)

A.1. **Idade:** _____ anos.

A.2. **Género:** Feminino ___; Masculino ___.

A.3. **Tempo de serviço docente:** _____ anos.

A.4. **Tem formação na área da supervisão pedagógica ou em administração escolar?**

Sim ___ Não ___

A.5. **Situação profissional:**

P.Q.N.D. ___; P.Q.Z.P. ___; P. Contratado ___.

A.6. **Desempenha ou desempenhou, nesta ou noutra escola, o cargo de coordenador de departamento, representante de disciplina ou foi membro de um conselho executivo ou direcção de uma escola?**

Sim ___ Não ___

Parte II – Método de selecção do coordenador de departamento

Assinale o método que, de acordo com a sua opinião, deveria presidir à selecção do coordenador de departamento (coloque apenas **um X**).

B.1. Eleição, por votação secreta, no departamento.	
B.2. Designação, por consenso, no departamento.	
B.3. Nomeação pelo director da escola.	
B.4. Nomeação pelo conselho pedagógico da escola.	
B.5. Nomeação pelo conselho geral da escola.	
B.6. Outro. Qual?	

Parte III – Processo de escolha do coordenador de departamento

De entre os critérios que podem ser considerados para a escolha de um coordenador de departamento, seleccione os **cinco** que considera **mais importantes**, numerando-os de 1 a 5, (sendo que 1 corresponde ao **mais importante de todos** e 5 corresponde ao **menos importante de todos**).

C.1. Capacidade de liderança.	
C.2. Competência científica.	
C.3. Competência pedagógico-didáctica.	
C.4. Formação especializada para o exercício do cargo.	
C.5. Antiguidade nas funções de professor.	
C.6. Experiência no desempenho do cargo ou de cargos semelhantes.	
C.7. Rotatividade no exercício do cargo.	
C.8. Capacidade de gestão de conflitos.	
C.9. Capacidade de resolução de problemas.	
C.10. Capacidade de comunicação.	
C.11. Facilidade de relacionamento com os outros.	
C.12. Facilidade de relacionamento com os órgãos de gestão do estabelecimento.	
C.13. Capacidade de contribuir para o desenvolvimento profissional dos seus pares.	
C.14. Ser um modelo para as práticas docentes dos colegas.	
C.15. Conhecimento profundo da escola.	
C.16. Outro(s). Qual(ais)?	
C.17.	

Parte IV – Organização escolar

No que respeita à organização escolar, descrevem-se a seguir algumas acções que poderiam ser desempenhadas por um coordenador de departamento. Selecciona, assinalando com um **X**, as **cinco** que considera **mais importantes**.

D.1. Promover e divulgar a forma de funcionamento do agrupamento, a fim de facilitar a participação e o envolvimento de todos.	
D.2. Promover uma reflexão que ajude na definição e redefinição dos objectivos do departamento, tendo em vista a melhoria dos resultados globais da escola.	
D.3. Concertar posições com os restantes coordenadores de departamento para que todos possam orientar os seus esforços no mesmo sentido.	
D.4. Reunir periodicamente com todos os docentes para a discussão de assuntos de gestão corrente.	
D.5. Promover reuniões de departamento exclusivamente para a reflexão sobre questões de educação em geral, com vista ao desenvolvimento profissional de todos e da instituição.	
D.6. Participar em algumas das reuniões dos grupos disciplinares que fazem parte do seu departamento.	
D.7. Estimular a apresentação e a implementação de projectos por parte dos membros do departamento.	
D.8. Promover uma verdadeira interdisciplinaridade nas actividades a planificar para o plano anual de actividades.	
D.9. Colaborar com o departamento de formação na detecção e promoção de acções de formação que ajudem a colmatar as reais necessidades dos docentes do seu departamento.	

Parte V – Liderança

Tomando em consideração as características de liderança que gostaria de ver personalizadas nos coordenadores de departamento, seleccione, assinalando com um **X**, as **cinco** que considera **mais importantes**.

E.1. Valorizar o conhecimento e encorajar o crescimento intelectual e profissional dos docentes do departamento.	
E.2. Delegar ou partilhar tarefas com os docentes do departamento reflectindo previamente as orientações a seguir.	
E.3. Exercer um controlo apertado sobre as tarefas delegadas nos seus pares.	
E.4. Manter uma relação pautada pela cooperação pró-activa com os órgãos de gestão.	
E.5. Ser um porta-voz entre a direcção do estabelecimento e o conselho pedagógico e os docentes do seu departamento.	
E.6. Fazer a gestão burocrática e administrativa, não monitorizando nem intervindo na prática pedagógica dos seus colegas de departamento.	
E.7. Ser capaz de gerir eventuais conflitos entre os seus pares, promovendo um ambiente de cordial colaboração.	
E.8. Revelar capacidade e talento para a tomada de decisões.	
E.9. Servir de exemplo em termos profissionais.	
E.10. Ter em consideração a opinião dos seus pares quando toma decisões.	
E.11. Não hesitar em intervir quando detectar erros ou falhas na prática dos docentes.	
E.12. Encorajar os seus pares a expressar as suas ideias.	
E.13. Ter uma visão de futuro que motive os seus pares a alcançar os objectivos definidos.	
E.14. Fornecer periodicamente aos docentes o feedback sobre o trabalho realizado e o nível de concretização dos objectivos definidos.	
E.15. Tratar os professores como seus iguais.	
E.16. Ser visto como um líder perante a sua equipa.	
E.17. Empenhar-se nos processos de mudança.	
E.18. Fomentar no grupo a criatividade e a iniciativa.	

Parte VI – Supervisão

Atendendo às funções supervisivas que gostaria de ver serem assumidas pelos coordenadores de departamento, seleccione, assinalando com um **X**, as **cinco** que considera **mais importantes**.

F.1. Acompanhar e orientar, atenta e constantemente, a prática pedagógica dos docentes do departamento.	
F.2. Envolver-se regularmente em processos de reflexão sobre as práticas educativas dos professores que coordena.	
F.3. Supervisionar as práticas pedagógicas dos seus colegas de grupo disciplinar e delegar as mesmas tarefas nos restantes delegados de disciplina que compõem o departamento.	
F.4. Disponibilizar-se para assistir às aulas de qualquer dos seus pares.	
F.5. Disponibilizar-se para que os colegas observem as suas aulas, permitindo uma reflexão final sobre as mesmas.	
F.6. Ser capaz de encorajar os colegas do departamento a envolverem-se activamente na melhoria da qualidade do ensino ministrado.	
F.7. Envolver activamente os docentes na busca por práticas lectivas que levem à melhoria do desempenho educativo do agrupamento.	
F.8. Promover uma lógica de partilha e entreajuda entre os docentes, fomentando a troca de experiências entre os professores do seu departamento.	
F.9. Promover entre os docentes, uma prática de hetero-supervisão, em pares ou em pequenos grupos, com vista à promoção da reflexão e à melhoria da qualidade das práticas educativas.	
F.10. Desenvolver dinâmicas que facilitem a identificação das necessidades de formação.	
F.11. Criar oportunidades de formação para os docentes que coordena, ajudando-os nas suas escolhas.	

Parte VII – Obstáculos ao exercício do cargo de coordenador de departamento

Da lista que se segue, assinale os aspectos que considera serem, actualmente, obstáculos ao exercício do desempenho do cargo de coordenador de departamento.

G.1. Falta de formação especializada.	
G.2. Fraca redução lectiva.	
G.3. Falta de tempo para responder a todas as solicitações que o desempenho do cargo exige.	
G.4. Ausência de gratificação.	
G.5. Elevado número de competências atribuídas.	
G.6. Elevado número de docentes que integram o departamento.	
G.7. Falta de coesão entre os docentes do departamento.	
G.8. Relutância dos docentes em aceitarem as alterações propostas.	
G.9. Inexistência de mecanismos eficazes de responsabilização dos professores.	
G.10. Autoridade limitada pelo facto de não terem formação especializada.	
G.11. Outro(s). Qual(ais)?	

Muito obrigada pela sua colaboração.

(Alguns itens foram baseados no inquérito da dissertação de mestrado de Isabel Cabral, 2009)

**ANEXO 2 – PRINCÍPIOS GERAIS ORIENTADORES
DEFINIDOS PELOS ARTIGOS 3.º, 4.º E 5.º DO
DECRETO-LEI Nº 75/2008 DE 22 DE ABRIL**

“Artigo 3.º

Princípios gerais

1 — A autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas orientam-se pelos princípios da igualdade, da participação e da transparência.

2 — A autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas subordinam-se particularmente aos princípios e objectivos consagrados na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo, designadamente:

a) Integrar as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais, culturais e científicas;

b) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos;

c) Assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, representativas das actividades e instituições económicas, sociais, culturais e científicas, tendo em conta as características específicas dos vários níveis e tipologias de educação e de ensino;

d) Assegurar o pleno respeito pelas regras da democraticidade e representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa.

3 — A autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas funcionam sob o princípio da responsabilidade e da prestação de contas do Estado assim como de todos os demais agentes ou intervenientes.

Artigo 4.º

Princípios orientadores e objectivos

1 — No quadro dos princípios e objectivos referidos no artigo anterior, a autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas organizam -se no sentido de:

a) Promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares, em particular;

b) Promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos;

c) Assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de desenvolvimento pessoal e profissional;

d) Cumprir e fazer cumprir os direitos e os deveres constantes das leis, normas ou regulamentos e manter a disciplina;

e) Observar o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa nos limites de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis para o desenvolvimento da sua missão;

f) Assegurar a estabilidade e a transparência da gestão e administração escolar, designadamente através dos adequados meios de comunicação e informação;

g) Proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa.

2 — No respeito pelos princípios e objectivos enunciados e das regras estabelecidas no presente decreto-lei, admite -se a diversidade de soluções organizativas a adoptar pelos agrupamentos de escolas e pelas escolas não agrupadas no exercício da sua autonomia organizacional, em particular no que concerne à organização pedagógica.

Artigo 5.º

Princípios gerais de ética

No exercício das suas funções, os titulares dos cargos previstos no presente decreto-lei estão exclusivamente ao serviço do interesse público, devendo observar no exercício das suas funções os valores fundamentais e princípios da actividade administrativa consagrados na Constituição e na lei, designadamente os da legalidade, justiça e imparcialidade, competência, responsabilidade, proporcionalidade, transparência e boa fé.”

ANEXO 3 – TABELAS DE RESULTADOS ESTATÍSTICOS

Assinale o método que, de acordo com a sua opinião, deveria presidir à selecção do coordenador de departamento * Sexo Crosstabulation

			Sexo		Total
			Feminino	Masculino	
Assinale o método que, de acordo com a sua opinião, deveria presidir à selecção do coordenador de departamento	Eleição, por votação secreta, no departamento	Count	21	4	25
		% within Sexo	50,0%	57,1%	51,0%
	Designação, por consenso, no departamento	Count	13	2	15
		% within Sexo	31,0%	28,6%	30,6%
	Nomeação pelo director da escola	Count	7	1	8
		% within Sexo	16,7%	14,3%	16,3%
	Nomeação pelo conselho pedagógico da escola	Count	1	0	1
		% within Sexo	2,4%	,0%	2,0%
Total	Count	42	7	49	
	% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 32: Relação entre o método de selecção do C.D. e o género

Assinale o método que, de acordo com a sua opinião, deveria presidir à selecção do coordenador de departamento * Tem formação na área da supervisão pedagógica ou da administração escolar? Crosstabulation

			Tem formação na área da supervisão pedagógica ou da administração escolar?		Total
			Sim	Não	
Assinale o método que, de acordo com a sua opinião, deveria presidir à selecção do coordenador de departamento	Eleição, por votação secreta, no departamento	Count	1	24	25
		% within Tem formação na área da supervisão pedagógica ou da administração escolar?	12,5%	58,5%	51,0%
	Designação, por consenso, no departamento	Count	4	11	15
		% within Tem formação na área da supervisão pedagógica ou da administração escolar?	50,0%	26,8%	30,6%
	Nomeação pelo director da escola	Count	3	5	8
		% within Tem formação na área da supervisão pedagógica ou da administração escolar?	37,5%	12,2%	16,3%
	Nomeação pelo conselho pedagógico da escola	Count	0	1	1
		% within Tem formação na área da supervisão pedagógica ou da administração escolar?	,0%	2,4%	2,0%
Total	Count	8	41	49	
	% within Tem formação na área da supervisão pedagógica ou da administração escolar?	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabela 33: Relação entre o método de selecção do C.D. e a formação

Assinale o método que, de acordo com a sua opinião, deveria presidir à selecção do coordenador de departamento * Desempenha ou desempenhou, nesta ou noutra escola, o cargo de coordenador de departamento, representante de disciplina ou foi membro de um conselho executivo ou direcção de uma escola? Crosstabulation

			Desempenha ou desempenhou, nesta ou noutra escola, o cargo de coordenador de departamento, representante de disciplina ou foi membro de um conselho executivo ou direcção de uma escola?		Total
			Sim	Não	
Assinale o método que, de acordo com a sua opinião, deveria presidir à selecção do coordenador de departamento	Eleição, por votação secreta, no departamento	Count % within Desempenha ou desempenhou, nesta ou noutra escola, o cargo de coordenador de departamento, representante de disciplina ou foi membro de um conselho executivo ou direcção de uma escola?	16 45,7%	9 64,3%	25 51,0%
	Designação, por consenso, no departamento	Count % within Desempenha ou desempenhou, nesta ou noutra escola, o cargo de coordenador de departamento, representante de disciplina ou foi membro de um conselho executivo ou direcção de uma escola?	12 34,3%	3 21,4%	15 30,6%
	Nomeação pelo director da escola	Count % within Desempenha ou desempenhou, nesta ou noutra escola, o cargo de coordenador de departamento, representante de disciplina ou foi membro de um conselho executivo ou direcção de uma escola?	6 17,1%	2 14,3%	8 16,3%
	Nomeação pelo conselho pedagógico da escola	Count % within Desempenha ou desempenhou, nesta ou noutra escola, o cargo de coordenador de departamento, representante de disciplina ou foi membro de um conselho executivo ou direcção de uma escola?	1 2,9%	0 ,0%	1 2,0%
Total	Count % within Desempenha ou desempenhou, nesta ou noutra escola, o cargo de coordenador de departamento, representante de disciplina ou foi membro de um conselho executivo ou direcção de uma escola?	35 100,0%	14 100,0%	49 100,0%	

Tabela 34: Relação entre o método de selecção do C.D. e o desempenho de cargos de coordenação ou gestão