

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**Práticas de liderança de coordenadores de departamento
curricular**

Ana Isabel Fernandes Pereira de Freitas

**Doutoramento em Educação, na área de especialização de
Liderança Educacional**

2016

UNIVERSIDADE ABERTA



**Práticas de liderança de coordenadores de departamento
curricular**

Ana Isabel Fernandes Pereira de Freitas

**Doutoramento em Educação, na área de especialização de
Liderança Educacional**

Tese orientada pela Professora Doutora Lídia da Conceição Grave-Resendes

2016

RESUMO

A presente investigação teve como objetivo principal recolher a perceção dos professores sobre as práticas de liderança dos coordenadores de departamento curricular.

A criação de departamentos curriculares no ensino secundário é relativamente recente no nosso país, assim como a função de coordenador de departamento curricular. Mais do que nunca, estes líderes escolares assumem um papel fulcral a nível organizacional e espera-se que exerçam lideranças pedagógicas que apelem à participação e ao *self-engagement* dos docentes, por vontade própria, para a melhoria da qualidade escolar.

Para a concretização do objetivo mencionado, optou-se por um estudo de caso, de natureza mista. Aplicamos a duzentos e trinta e três professores o inquérito por questionário “Inventário das Práticas de Liderança - Observador” de Kouzes & Posner (2003) e entrevistamos cinco coordenadores de departamento curricular.

Concluimos que a prática de liderança mais exibida pelos coordenadores de departamento tem a ver com a possibilidade de “Permitir que os Outros Ajam”, seguida das práticas “Mostrar o Caminho”, “Encorajar a Vontade”, “Desafiar o Processo” e “Inspirar uma Visão Conjunta”. Porém, apesar de os professores considerarem que os coordenadores de departamento estabelecem boas relações com os grupos com quem trabalham, apoiando-os na tomada de decisões, verificamos que os coordenadores elegeram como prioridade para a sua ação a representação dos seus colegas no conselho pedagógico e a comunicação eficaz entre os diferentes órgãos de gestão da escola. A opção assumida pelos próprios encontra fundamento na interpretação que fazem da legislação que regulamenta a sua ação e no tipo de cultura que caracteriza cada um dos departamentos. Assim sendo, a mesma afasta-se do exercício de uma liderança pedagógica, veiculada às aprendizagens dos alunos e da própria escola.

Palavras-chave: liderança; liderança distribuída; líderes intermédios; coordenadores de departamento curricular e modelo de práticas de liderança de Kouzes & Posner.

ABSTRACT

This investigation aims to determine the perception teachers have of the practices of leadership of departmental coordinators.

The development of curricular departments within a secondary school environment is relatively new in our country, as is the role of those responsible for coordinating these departments. More than ever, these school leaders assume a fundamental role at the organisational level and it is expected that they exhibit qualities of educational leadership that instigate the participation and self-engagement of teachers in the improvement of the school.

In order to determine their perception, we developed a case study by applying a mixed model. We used the “Leadership Inventory Practices – Observer” by Kouzes & Posner (2003) so as to learn the views of two hundred and thirty-three teachers. We also administered semi-structured interviews to five departmental coordinators.

We concluded that the type of leadership most widely exhibited by departmental coordinators is related to being able to “allowing others to act”, followed by practising “showing the way”, “encouraging their will”, “challenging the process”, and “inspiring a joint vision”.

However, although teachers acknowledge that departmental coordinators do have good relationships with their work colleagues, supporting them in decision-making, we noted that the departmental coordinators assume as their main responsibility representing their colleagues with management and allowing for the effective communication amongst different school functions. This self-imposed main responsibility is related to the regulations which control their actions and the work-culture present in each different department. Hence, their type of leadership cannot be constructed as educational in the sense that it is not aimed at enhancing students’ learning or the allowing for the improvement of the school.

Keywords: leadership, distributed leadership, intermediate leaders, departmental coordinators and leadership practice, model of Kouzes & Posner

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à recueillir la perception des enseignants sur les pratiques de leadership des coordonnateurs de département.

La création de départements de l'enseignement secondaire, ainsi que le rôle de coordonnateur de département, est relativement nouveau dans notre pays. Plus que jamais, les leaders scolaires jouent un rôle clé au niveau de l'organisation et sont censés exercer des méthodes pédagogiques qui appellent à la participation volontaire et à l'auto-engagement des enseignants visant à améliorer l'école.

Nous avons mené une étude diversifiée. Nous avons interrogé deux cent trente et trois enseignants et avons utilisé la méthode de Kouzes & Posner "Inventaire des pratiques de leadership - Observateur" (2003). Nous avons aussi mené un entretien semi-directif à cinq différents coordonnateurs de département.

Nous avons conclu que le type de leadership le plus répandu par les coordonnateurs est liée à la possibilité de "Permettre à d'Autres d'Agir", suivie par la pratique de "Montrer la Voie", "Encourager leur Volonté", "Défier le Processus" et "Inspirer une Vision Commune". Même si les enseignants trouvent que les coordonnateurs départementaux sont capables d'établir une relation réussie avec leurs collègues et de soutenir leurs capacités de prise de décision, les coordinateurs pensent que l'aspect le plus important de leur rôle est-ce de permettre une communication efficace entre les différentes structures de l'école. L'option prise par eux-mêmes est la base de l'interprétation qui fait les lois qui régissent son action et le type de culture qui caractérise chacun des départements. Par conséquent, il écarte de l'exercice du leadership pédagogique transmis à l'apprentissage des élèves et de l'école elle-même.

Mots-clés : Leadership ; leadership partagé ; leaders intermédiaires ; coordonnateurs de département scolaires et Kouzes & Posner, modèle de pratiques de leadership.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Lídia da Conceição Grave-Resendes, orientadora desta investigação, pela confiança, apoio e amizade...

À minha família: ao meu marido, pelo companheirismo, partilha e apoio incondicionais; aos meus filhos: à Bárbara, ao Francisco e à Maria, por acreditarem na mãe e pelo apoio dado ao longo desta caminhada...

À Doroteia e ao Estêvão, pela amizade e pela generosidade ilimitadas ...

Aos meus colegas de trabalho pela força que me deram ao longo destes anos para chegar ao fim da jornada...

À Bela Matos, colega do doutoramento, pela partilha e pelo encorajamento;

Ao Presidente do Conselho Executivo da escola onde decorreu a investigação, pelo apoio, disponibilidade e pela forma como acarinha os projetos que lhe são apresentados;

Aos coordenadores de departamento curricular que, prontamente, acederam em participar neste projeto...

Finalmente, mas não menos importante, aos professores que, amavelmente, responderam ao questionário.

ÍNDICE

RESUMO.....	III
ABSTRACT.....	IV
RÉSUMÉ.....	V
AGRADECIMENTOS	VI
ÍNDICE.....	VII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XI
ÍNDICE DE QUADROS.....	XII
ÍNDICE DE TABELAS	XVI
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XX
LISTA DE ABREVIATURAS	XXI
INTRODUÇÃO	1
O problema da investigação	2
Questões de investigação	3
Justificação do estudo	3
CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA.....	9
I PARTE	11
A LIDERANÇA	11
1.1. Definindo liderança.....	13
1.2. Competências necessárias para o exercício de uma liderança de sucesso	15

1.3. A liderança nas escolas.....	19
1.3.1. Liderança e líderes intermédios.....	21
1.4. Práticas de liderança.....	23
1.5. Modelos de liderança.....	27
1.5.1. A distribuição da liderança.....	31
1.5.1.1. Modos de distribuição da liderança.....	33
1.5.1.2. Efeitos da distribuição da liderança.....	37
1.6. A liderança dos professores.....	39
1.7. Liderança e colaboração.....	44
1.8. Liderança e gestão no contexto educativo português.....	48
1.8.1. Liderança e gestão: relação ou dicotomia?.....	50
II PARTE.....	55
OS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO CURRICULAR.....	55
Introdução.....	57
1. As estruturas pedagógicas de gestão intermédia na escola portuguesa.....	57
1.1. O delegado de grupo.....	58
1.2. O coordenador de departamento curricular.....	64
1.2.1. O coordenador de departamento curricular na Região Autónoma da Madeira (RAM).....	71
1.3. Estudos sobre os coordenadores de departamento curricular.....	75
CAPÍTULO II - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	87

Introdução	89
2. O estudo de caso.....	90
2.1. População participante no estudo.....	92
2.2. Instrumentos de recolha de dados	93
2.2.1. O Inventário das Práticas de Liderança – observador (LIP-O) de Kouzes & Posner (2003).....	94
2.2.2. As entrevistas	100
2.3. Métodos complementares.....	103
2.4. O contexto em estudo.....	104
2.4.1. A escola: características históricas e geográficas	104
2.4.2. Os alunos e a oferta educativa.....	106
2.4.3. Uma escola cultural.....	108
2.4.4. Os órgãos de gestão e de direção da escola.....	110
2.4.5. Os professores	112
2.4.6. Os alunos: os resultados escolares	114
2.4.6.1. Resultados nos cursos científico-humanísticos	114
2.4.6.2. Resultados nos cursos profissionais	118
2.4.6.3. Resultados nos cursos de educação e formação para jovens	120
2.4.6.4. Exames nacionais e ingresso no ensino superior.....	121
2.4.7. O projeto de autoavaliação da escola	124
2.4.7.1. O modelo Common Assesement Framework	125

2.4.7.2. Observatório de ensino e de aprendizagem	128
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO DOS DADOS E.....	131
INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	131
3.1. Apresentação dos dados	133
3.1.1. Questionário: apresentação dos dados.....	134
3.1.2. Entrevistas: apresentação dos dados.....	199
3. 2. Interpretação crítica dos resultados	213
CONCLUSÕES	245
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	255

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico II. 1 - Percentagem de alunos aprovados, retidos e abandono escolar no 10ºano de escolaridade, nos cursos de carácter geral, no ano letivo 2013/2014.....	115
Gráfico II. 2 - Percentagem de alunos aprovados, retidos e abandono escolar no 11ºano de escolaridade, nos cursos de carácter geral, no ano letivo 2013/2014.....	116
Gráfico II. 3 - Percentagem de alunos aprovados, retidos e abandono escolar no 12ºano de escolaridade, nos cursos de carácter geral, no ano letivo 2013/2014.....	117
Gráfico II. 4 - Percentagem de alunos aprovados nos cursos profissionais e abandono escolar no ano letivo 2013/2014	119
Gráfico II. 5 - Percentagem de alunos aprovados e reprovados nos cursos de educação e formação e abandono escolar no ano letivo 2013/2014.....	121
Gráfico II. 6 - Comparação dos resultados obtidos em 2011/12 e 2014/15, a partir dos dados obtidos nos questionários.....	128
Gráfico III. 1- Valores obtidos nas cinco práticas de liderança do LIP-O.....	147

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I. 1 - Um conjunto de definições de liderança	13
Quadro I. 2 - As quatro categorias/dimensões da liderança e respetivos comportamentos, segundo Day et al (2011)	25
Quadro I. 3 - Modelos de liderança.....	27
Quadro I. 4 - Escala da distribuição da liderança e comportamentos a adotar com vista à progressão de nível.....	35
Quadro I. 5 - Comportamentos de gestão do líder e comportamentos de liderança do líder	53
Quadro I. 6 - Os departamentos curriculares nas escolas portuguesas: composição, coordenação e modo de seleção/designação	68
Quadro I. 7 - Os departamentos curriculares nas escolas portuguesas: número, competências e funções	69
Quadro I. 8 - Papel e funções do coordenador de departamento curricular nas escolas portuguesas.....	70
Quadro I. 9 - Quadro comparativo sobre o modo de designação/seleção dos coordenadores de departamento curricular no Continente e na Região Autónoma da Madeira	73
Quadro I. 10 - Quadro comparativo: as competências dos coordenadores de departamento curricular no Continente e na Região Autónoma da Madeira.....	74
Quadro II. 1- Escala no LIP-O.....	95
Quadro II. 2 - As cinco práticas de liderança, os mandamentos que os explicitam e os itens que os avaliam no LIP-O	95
Quadro II. 3 - Itens/afirmações agregados à prática de liderança “Mostrar o Caminho”	96

Quadro II. 4 - Itens/afirmações agregados à prática de Liderança “Inspirar uma visão conjunta”	97
Quadro II. 5 - Itens/afirmações agregados à prática de liderança “Desafiar o Processo” ...	98
Quadro II. 6 - Itens/afirmações agregados à prática de liderança “Permitir que os outros ajam”	98
Quadro II. 7 - Itens/afirmações agregados à prática de liderança “Encorajar a vontade” ...	99
Quadro II. 8 - Guião de temas para a entrevista semiestruturada aplicada aos coordenadores de departamento curricular	101
Quadro II. 9 - Cursos e número de alunos que frequentaram a escola no ano letivo 2013/2014	106
Quadro II. 10 - Número de turmas em funcionamento na escola no ano letivo 2013/2014 nos cursos científico-humanísticos.....	107
Quadro II. 11 - Número de turmas de cursos profissionalizantes no ano letivo 2013/2014	107
Quadro II. 12 - Projetos e Clubes na Escola no ano letivo 2014/15, destinatários, objetivo principal a desenvolver, número de participantes e de professores responsáveis	108
Quadro II. 13 - Tempo de serviço dos coordenadores de departamento e cargos formais de liderança desempenhados	111
Quadro II. 14 - Departamentos curriculares, grupos disciplinares que os integram e número de delegados de grupo.....	112
Quadro II. 15 - Número de departamento curricular e tipo de vínculo dos professores....	113
Quadro II. 16 - Número de alunos inscritos, aprovados, retidos e abandono escolar no ano letivo 2014/15	115

Quadro II. 17 - Percentagem de alunos aprovados, retidos e outras situações no ano letivo 2014/15.....	115
Quadro II. 18 - Número de alunos inscritos, aprovados, reprovados e outras situações no 11ºano, no ano letivo 2014/15.....	116
Quadro II. 19 - Percentagem de alunos aprovados, retidos e outras situações no 11ºano, no ano letivo 2014/2015.....	116
Quadro II. 20 -Número de alunos inscritos, aprovados e reprovados nos diferentes cursos científico-humanísticos	118
Quadro II. 21 - Percentagem de alunos que concluiu/não conclui o ensino secundário no ano letivo 2014/15	118
Quadro II. 22 - Cursos profissionais lecionados na escola no ano letivo 2014/15, número de alunos inscritos, aprovados, reprovados e abandono escolar	119
Quadro II. 23 -Taxa de alunos aprovados e reprovados nos cursos profissionais no ano letivo 2014/15.....	120
Quadro II. 24 - Número de alunos que realizaram exames nacionais e resultados obtidos no ano letivo 2013/14.....	122
Quadro II. 25 - Número de alunos que realizaram exames nacionais e resultados obtidos no ano letivo 2014/15, na 1ªfase dos exames nacionais.....	122
Quadro II. 26 - Posição ocupada pela escola no ranking dos exames nacionais 2014/2015	123
Quadro II. 27 – Número de candidatos colocados no ensino superior nos anos letivos 2014/15 e 2015/16.....	124
Quadro III. 1- Categorias, códigos e subcódigos utilizados na análise de conteúdo das entrevistas aos coordenadores de departamento curricular (CDC).....	200

Quadro III. 2 - Legenda – códigos e subcódigos utilizados na análise de conteúdo das entrevistas	201
Quadro III. 3 - Percurso profissional dos coordenadores de departamento.....	202

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela III. 1- Caraterização da amostra dos professores	135
Tabela III. 2 - Consistência Interna das Práticas de Liderança	137
Tabela III. 3- Consistência interna dos mandamentos no LIP-O	139
Tabela III. 4 - Resultados obtidos em cada um dos itens do questionário (LIP-O)	141
Tabela III. 5 - Estatística descritiva das dimensões das práticas de liderança	144
Tabela III. 6 - Efeito da variável género sobre a dimensão “Mostrar o Caminho” do LIP-O	147
Tabela III. 7 - Efeito da variável género sobre a dimensão “Inspirar uma Visão Conjunta” do LIP-O	148
Tabela III. 8 - Efeito da variável género sobre a dimensão “Desafiar o Processo” do LIP-O	149
Tabela III. 9 - Efeito da variável género sobre a dimensão “Permitir que os outros Ajam” do LIP-O	149
Tabela III. 10 -Efeito da variável género sobre a dimensão “Encorajar a Vontade” do LIP-O	150
Tabela III. 11 - Efeito da variável idade sobre a prática de liderança “Mostrar o Caminho”	151
Tabela III. 12 - Efeito da variável idade sobre a Prática de liderança “Inspirar uma Visão Conjunta”	152
Tabela III. 13 - Efeito da variável idade sobre a prática de liderança “Desafiar o Processo”	153

Tabela III. 14 - Efeito da variável idade sobre a prática de liderança “Permitir que os Outros Ajam”	154
Tabela III. 15 - Efeito da variável idade sobre a prática de liderança “Encorajar a Vontade”	155
Tabela III. 16 - Efeito da variável categoria profissional na prática de liderança “Mostrar o Caminho”	156
Tabela III. 17- Efeito da variável categoria profissional sobre a prática de liderança “Inspirar uma Visão Conjunta”	157
Tabela III. 18 - Efeito da variável categoria profissional na prática de liderança “Desafiar o Processo”	158
Tabela III. 19 - Efeito da variável categoria profissional sobre a prática de liderança “Permitir que os Outros Ajam”	158
Tabela III. 20 - Efeito da variável categoria profissional na prática de liderança “Encorajar a Vontade”	159
Tabela III. 21 - Efeito das variáveis quadro de escola e quadro de zona pedagógica sobre a prática de liderança “Mostrar o Caminho”	160
Tabela III. 22 - Efeito das variáveis quadro de escola e quadro de zona pedagógica sobre a prática de liderança “Inspirar uma visão Conjunta”	161
Tabela III. 23 - Efeito das variáveis quadro de escola e quadro de zona pedagógica sobre a prática de liderança “Desafiar o Processo”	162
Tabela III. 24 - Efeito das variáveis quadro de escola e quadro de zona pedagógica sobre a prática de liderança “Permitir que os Outros Ajam”	162
Tabela III. 25 - Efeito das variáveis quadro de escola e quadro de zona pedagógica sobre a prática de liderança “Encorajar a Vontade”	163

Tabela III. 26 - Efeito da variável tempo de serviço sobre a prática de liderança “Mostrar o Caminho”	164
Tabela III. 27 - Efeito do tempo de serviço sobre a prática de liderança “Inspirar uma Visão Conjunta”	165
Tabela III. 28 - Efeito do tempo de serviço sobre a prática de liderança “Desafiar o Processo”	165
Tabela III. 29 - Efeito do tempo de serviço sobre a prática de liderança “Permitir que os Outros Ajam”	166
Tabela III. 30 - Efeito do tempo de serviço sobre a prática de liderança “Encorajar a Vontade”	167
Tabela III. 31 - Efeito do conhecimento sobre o exercício de funções de liderança do CDC sobre a prática de liderança “Mostrar o Caminho”	168
Tabela III. 32 - Efeito do conhecimento sobre o exercício de funções de liderança do CDC sobre a prática de liderança “Inspirar uma Visão Conjunta”	169
Tabela III. 33 - Efeito do conhecimento sobre o exercício de funções de liderança do CDC sobre a prática de liderança “Desafiar o Processo”	170
Tabela III. 34 - Efeito do conhecimento sobre o exercício de funções de liderança do CDC sobre a prática de liderança “Permitir que os Outros Ajam”	171
Tabela III. 35 - Efeito do conhecimento sobre o exercício de funções de liderança do CDC sobre a prática de liderança “Encorajar a Vontade”	172
Tabela III. 36 - Efeito do conhecimento da variável tempo de serviço do CDC sobre a prática de liderança “Mostrar o Caminho”	173
Tabela III. 37 - Efeito do conhecimento da variável tempo de serviço do CDC sobre a prática de liderança “Inspirar uma Visão Conjunta”	173

Tabela III. 38 - Efeito do conhecimento da variável tempo de serviço do CDC sobre a prática de liderança “Desafiar o Processo”	174
Tabela III. 39 - Efeito do conhecimento da variável tempo de serviço do CDC sobre a prática de liderança “Permitir que os Outros Ajam”	175
Tabela III. 40 - Efeito do conhecimento da variável tempo de serviço do CDC sobre a prática de liderança “Encorajar a Vontade”	175

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura II. 1 - A estrutura da CAF.....	126
Figura III. 1 - Árvore de decisão para o mandamento “Clarificar os valores, encontrando a própria voz e estabelecendo ideias comuns”	177
Figura III. 2 - Árvore de decisão para o mandamento “Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns”.....	179
Figura III. 3 - Árvore de decisão para o mandamento “Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns”.....	181
Figura III. 4 - Árvore de decisão para a prática de liderança “Desafiar o Processo”	183
Figura III. 5 - Árvore de decisão para o mandamento “Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar”.....	185
Figura III. 6 - Árvore de decisão para o mandamento “Experimentar correr riscos ao promover constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência”	187
Figura III. 7 - Árvore de decisão para a prática de liderança “Permitir que os Outros Ajam”	189
Figura III. 8 - Árvore de decisão para o mandamento “Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações”	191
Figura III. 9 - Árvore de decisão para a prática de liderança “Encorajar a Vontade”	193
Figura III. 10 - Árvore de decisão para o mandamento “Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual”	195
Figura III. 11 - Árvore de decisão para o mandamento “Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade”	197

LISTA DE ABREVIATURAS

CAF – *Common Assessement Framework*

CCE – Conselho da Comunidade Educativa

CDC – Coordenador de Departamento Curricular

CG – Conselho Geral

CP – Cursos Profissionais

CEF – Cursos de Educação e Formação

ITL – *International Teacher Leadership Project*

LIP-O – *Leadership Inventory Practices – Observer*

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAE – Plano Anual de Escola

PAENAC – Projeto de apoio aos exames nacionais

PE – Projeto Educativo

QE – Quadro de Escola

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

RAM – Região Autónoma da Madeira

RI – Regulamento Interno

TEL - *Teachers Exercising Leadership*

TE – Trabalho no Estabelecimento

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas os estudos sobre a liderança têm proliferado, a nível global numa diversidade de contextos. É comum encontrarmos na literatura a afirmação de que as organizações de sucesso são dirigidas por líderes com visões transformadoras. Esta conceção estendeu-se à liderança educativa. De facto, a literatura da especialidade reconhece que as escolas precisam de lideranças marcantes e eficazes para se desenvolverem e cumprirem a sua missão.

Há já alguns anos que a literatura da especialidade, nomeadamente no meio académico, destaca a importância do papel do líder de topo das escolas. Parece ser comumente aceite a ideia de que a sua ação é uma das variáveis que pode ter influência sobre a melhoria da escola, ajudando na criação de condições para que os alunos e os professores possam desenvolver as suas competências e para que as escolas se transformem em autênticas comunidades de aprendizagem, promovendo, assim, o sucesso académico dos alunos.

Contudo, a complexidade dos contextos escolares habitados por um público diversificado e permeável à influência do meio levou à necessidade da amplificação da liderança. Se considerarmos que se espera que o líder de topo faça uma gestão dos recursos que tem ao seu dispor, mas que exerça também uma liderança pedagógica, orientada para a melhoria das aprendizagens dos alunos e da escola, concluiremos que aquele terá de ser coadjuvado por outros líderes.

Numa tentativa de reconceptualização da liderança no meio escolar, começam a surgir estudos que se debruçam sobre o papel dos líderes intermédios e de professores que, mesmo sem possuírem ou ocuparem qualquer posição formal na hierarquia da escola, exercem influência sobre os seus pares, influenciando-os no exercício da sua ação, com vista ao seu desenvolvimento pessoal, profissional e à melhoria dos resultados escolares dos alunos.

A responsabilidade pela gestão e pela liderança das escolas deixou de ser uma atividade apenas atribuída aos líderes de topo, passando, assim, a fazer parte, também, das funções dos líderes intermédios. Na realidade, são estes que devem estabelecer a ligação entre os líderes de topo e os seus colegas exercendo funções ao nível da gestão escolar, mas sem esquecer que a sua ação deve fazer sentir-se, essencialmente, ao nível pedagógico.

Entre os líderes intermédios nas escolas encontra-se o coordenador de departamento curricular de quem se espera o exercício de uma liderança pedagógica, ou seja, de uma liderança veiculada às aprendizagens dos alunos.

O problema da investigação

As escolas portuguesas são geridas por órgãos de topo e órgãos de gestão intermédia. Entre os primeiros, encontra-se o “diretor”, órgão unipessoal no continente e o conselho executivo na Região Autónoma da Madeira (RAM). Este é constituído por um presidente e dois ou quatro vice-presidentes, determinados pelo número de alunos na escola. O Decreto-lei nº75/2008, de 22 de abril, não foi aplicado na RAM, em virtude de o seu estatuto político-administrativo permitir a criação de um modelo próprio de gestão e de administração das escolas. Tal modelo foi consagrado no Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M, de 31 de janeiro, que abriu a possibilidade às escolas de serem geridas por órgãos unipessoais e que, ao mesmo tempo, criou os departamentos curriculares, estruturas de gestão intermédias, onde se integram um conjunto de grupos disciplinares. A inconstitucionalidade do modelo determinou a substituição do “diretor” por órgãos colegiais, referidos no Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M, de 21 de junho, que se mantém em vigor. Segundo o mesmo diploma, os departamentos curriculares são estruturas de apoio ao conselho pedagógico e têm como função desenvolver medidas que reforcem a articulação interdisciplinar na aplicação dos planos de estudo. Essa articulação deverá ser feita pelo coordenador, eleito pelos delegados de grupo do departamento.

No continente a criação de departamentos curriculares surge referenciada em 1991, mas a sua aplicação a todas as escolas far-se-á apenas em 1999, regulamentada no Decreto-Regulamentar nº 10/99, de 21 de junho. Ao contrário do que acontece nos países anglosaxónicos, a criação de departamentos curriculares no nosso país é bastante recente. Contudo, verifica-se que mesmo em países como o Reino Unido e os Estados Unidos da América onde já encontramos investigação sobre a ação dos coordenadores de departamento, os resultados dos mesmos apontam para a necessidade da realização de mais estudos sobre o modo como a sua ação pode influenciar os seus colegas, orientando-os para uma liderança pedagógica que vise a melhoria da escola. Segundo Ávila de Lima (2008), os estudos mostram que a sua ação pode ajudar a criar um clima favorável à mudança nos seus departamentos se os mesmos agirem como líderes profissionais, se adotarem e propagarem uma visão clara entre os seus colegas, mas também se desempenharem um papel de supervisor ou de

mentor dos seus pares. Pode, então, concluir-se que os coordenadores de departamento deverão assumir-se como líderes pedagógicos, adotando práticas de liderança que visem o desenvolvimento dos seus colegas e, conseqüentemente, repercutindo-se nos alunos e na escola. Para verificarmos se, de facto, a sua ação se manifesta nos domínios referidos, decidimos realizar a nossa investigação sobre o modo como os professores de uma escola secundária da RAM percebem o exercício da liderança dos seus coordenadores de departamento curricular. Para o nosso estudo, elaboramos, então, seis questões de investigação.

Questões de investigação

1. Como se caracterizam as práticas de liderança dos coordenadores de departamento curricular, de acordo com o modelo desenvolvido por Kouzes & Posner?
2. Quais são as conceções dos coordenadores de departamento curricular, relativamente ao seu papel e às funções que lhes são atribuídas?
3. Que obstáculos encontram os coordenadores de departamento curricular no exercício da sua ação?
4. A ação exercida pelos coordenadores de departamento curricular inscreve-se no âmbito da gestão ou da liderança escolares?
5. As práticas de liderança dos coordenadores de departamento curricular evidenciam o exercício de uma liderança pedagógica?
6. Que impacto têm as práticas de liderança exercidas pelos coordenadores de departamento curricular na organização escolar?

Justificação do estudo

Como já referimos, a literatura da especialidade destaca a importância que os líderes intermédios podem assumir nas suas escolas se, efetivamente, colaborarem com os líderes de topo e trabalharem com os seus pares. Todavia, os estudos sobre a sua ação ainda são escassos, sendo necessário mais estudos para conhecermos melhor o impacto da sua ação nas escolas. Para tal, será importante recolhermos a opinião daqueles que com eles trabalham

e questionar os próprios sobre o seu papel e as suas funções. Consequentemente, o nosso estudo assumiu a forma de estudo de caso, de natureza mista. Aos professores da escola foi aplicado um inquérito por questionário, o “Inventário das Práticas de Liderança” de Kouzes & Posner (2003) e aos cinco coordenadores de departamento foi realizada uma entrevista semiestruturada para podermos efetuar a triangulação dos dados obtidos no estudo, pugnando pela sua fidelidade.

A investigação foi realizada numa escola secundária da RAM, situada em meio citadino. A escola iniciou a sua atividade em 1837, sendo uma das escolas mais antigas da Região onde é lecionado o ensino secundário. Os seus alunos distribuem-se por cursos orientados para o prosseguimento de estudos, na sua maioria e, em menor número, por cursos profissionais e cursos de educação e formação para jovens. O seu corpo docente é estável, integrado em treze grupos disciplinares, inseridos em cinco departamentos curriculares: departamento de Línguas, Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Matemática e Tecnologias, Departamento de Ciências da Natureza e Departamento de Expressões. Os seus coordenadores são docentes com alguma experiência no ensino e no exercício de algumas funções de liderança e foram eleitos pelos delegados de grupo disciplinar do seu departamento.

O órgão de gestão e de administração da escola é um órgão colegial, composto por um presidente e quatro vice-presidentes com larga experiência nas funções governativas da escola.

Porém, a responsabilidade pela gestão e pela liderança das escolas estende-se hoje, também, aos líderes intermédios, entre os quais se encontram os coordenadores de departamento curricular. Assumindo que a liderança comanda todo o tipo de organizações (Goleman, Boyatzis e Mckee, 2007) e que nas escolas ela se encontra distribuída, decidimos, então, fazer das práticas de liderança dos cinco coordenadores de departamento curricular o nosso objeto de estudo.

Às razões acima apresentadas acrescentam-se, ainda, outras do foro mais pessoal. Há já alguns anos que as questões da liderança escolar têm despertado o nosso interesse. No âmbito da nossa dissertação de mestrado realizamos um estudo sobre a liderança do presidente do conselho executivo desta escola. De igual modo, as funções inerentes ao exercício do cargo de vice-presidente do conselho executivo que exercemos há vários anos, levam-nos a querer ampliar o nosso conhecimento sobre as lideranças na escola, com vista a um melhor

desempenho da nossa ação. Por outro lado, assistimos ao aparecimento do cargo de coordenador de departamento curricular e às mudanças que ele provocou (ou não) nos grupos disciplinares e na escola. Para validarmos ou invalidarmos a nossas percepções nada melhor do que fazermos da sua ação o nosso objeto de estudo científico.

Os objetivos da nossa investigação são os seguintes:

1. Caracterizar as práticas de liderança dos coordenadores de departamento curricular, de acordo com o modelo desenvolvido por Kouzes & Posner.

2. Identificar as concepções dos coordenadores de departamento curricular relativamente ao papel e às funções que lhes são atribuídos.

3. Identificar os obstáculos que os coordenadores de departamento curricular encontram no exercício da sua ação.

4. Determinar se a ação exercida pelos coordenadores de departamento curricular se inscreve no âmbito da gestão ou da liderança escolares.

5. Averiguar se as práticas de liderança dos coordenadores de departamento curricular evidenciam o exercício de uma liderança pedagógica.

6. Verificar se as práticas de liderança exercidas pelos coordenadores de departamento curricular têm impacto na organização escolar.

Assim sendo, o nosso trabalho obedece à seguinte organização:

Após esta introdução, procederemos no Capítulo I ao enquadramento teórico da investigação que dividimos em duas partes: I Parte, “A liderança” ; II Parte “Os coordenadores de departamento curricular”. Começaremos por referir que não é fácil definir o conceito de liderança, sem, contudo, deixar de salientar que a liderança implica o exercício de influência de um sujeito sobre um outro ou sobre um grupo, mas que, em outro momento, também pode ser influenciado. Mais do que um *constructo* teórico a liderança exerce-se. Por isso, referir-nos-emos às competências necessárias para esse exercício, apesar de admitirmos que a liderança está ao alcance de todos e que o seu exercício pode ser aprendido. Seguidamente, abordaremos o tema da liderança nas escolas, referenciando que ela não pertence apenas aos líderes formais, mas que está distribuída, mesmo entre aqueles que não detêm qualquer poder formal na organização. No ponto seguinte, faremos referência ao trabalho de alguns autores que têm refletido sobre práticas de liderança, nomeadamente Day, Sammons, Leithwood,

Hopkins, Gu, Brown e Ahtaridou (2011), Fullan (2003), Kouzes & Posner (2009)) e Southworth (2009), cujos estudos mostram que os líderes escolares, para obterem sucesso nas suas escolas, utilizam um conjunto de comportamentos que pode ser agregado em categorias ou dimensões e que pode ser utilizado para responderem aos desafios do contexto onde a sua ação tem lugar. Referiremos, seguidamente, alguns modelos de liderança que, ao longo do tempo, têm sido objeto de análise na literatura sobre liderança na escola. Daremos, em seguida, destaque ao conceito de liderança distribuída, fazendo referência à sua polissemia, a diferentes modos para a sua distribuição e aos efeitos que a mesma pode ter na escola. Os temas “liderança dos professores” e “liderança e colaboração” serão também objeto da nossa reflexão.

Para fundamentarmos a nossa investigação, referir-nos-emos ao modelo de liderança e de gestão na escola portuguesa e à polémica questão da relação entre a gestão e a liderança escolares. Estes tópicos, que consideramos essenciais para a compreensão da figura do coordenador de departamento curricular, terminam a primeira parte do enquadramento teórico.

A segunda parte do capítulo I denomina-se “Os coordenadores de departamento curricular” e inicia-se com o tema “As estruturas intermédias de gestão pedagógica na escola portuguesa”. Faremos, então, uma abordagem histórica da criação das estruturas de gestão intermédia das escolas portuguesas. Os suportes legais que as criaram serão revisitados. As funções e as competências atribuídas aos delegados de grupo e aos coordenadores de departamento curricular serão descritas em pormenor. O caso específico da Região Autónoma da Madeira (RAM) será referido no ponto seguinte, onde também apresentaremos quadros comparativos sobre o modo como os coordenadores de departamento curricular são designados/selecionados e as competências que lhes são atribuídas nos normativos legais que suportam a sua ação no continente português e na RAM.

Com vista à fundamentação das conclusões do nosso estudo, julgamos importante a referência a investigações já realizados sobre o papel dos coordenadores de departamento curricular. Apresentaremos estudos efetuados no Reino Unido, nos Estados Unidos da América, no Canadá e no nosso país. Apesar de o cargo de coordenador de departamento curricular ser relativamente recente, já é possível encontrar alguma investigação sobre o tema, especialmente a nível de dissertações de mestrado.

Como suporte teórico principal para a nossa reflexão socorremo-nos de autores como Ávila de Lima (2002; 2008; 2012), Bolívar (2010; 2012), Day *et al* (2011), Flores e Ferreira

(2012), Flores (2014), Hargreaves e Fink (2007), Kouzes & Posner (2009), Spillane (2005, 2006; 2009), entre muitos outros que serão citados ao longo do nosso trabalho.

O capítulo II aborda a “Metodologia da investigação”. Os procedimentos metodológicos adotados no nosso estudo de caso serão descritos. Para a recolha de dados foi utilizado o questionário “Inventário das Práticas de Liderança - Observador” de Kouzes & Posner (2003), instrumento devidamente validado, que foi aplicado aos duzentos e trinta e três professores que no ano letivo 2013/2014 exerciam funções na escola. Entrevistas semiestruturadas foram aplicadas aos cinco coordenadores de departamento curricular para podermos cruzar a sua opinião sobre a sua ação com os dados obtidos nos questionários e, assim, respondermos às nossas questões de investigação. Porque todo o exercício da liderança é determinado pelo contexto, terminaremos este capítulo com a caracterização da escola onde a nossa investigação teve lugar.

No capítulo III apresentaremos os dados obtidos e procederemos à sua interpretação. Os dados recolhidos através do inquérito por questionário serão apresentados em tabelas e figuras. Os dados recolhidos através das entrevistas foram sujeitos a uma análise de conteúdo, devidamente codificados e serão apresentados de forma descritiva. A transcrição completa das entrevistas será feita num outro volume desta investigação (em apêndices). Após a triangulação dos dados, os mesmos serão interpretados para se poder terminar esta investigação com as “Conclusões”, onde se encontrarão as respostas para as nossas questões de investigação. Tratando-se de um estudo de caso, sabemos que aquelas não poderão ser generalizadas, mas poderão ajudar a compreender o papel dos coordenadores de departamento curricular, líderes intermédios nas escolas, e suscitar novas investigações.

CAPÍTULO I
QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

I PARTE
A LIDERANÇA

1.1. Definindo liderança

A liderança existe desde que a espécie humana vive em grupo, o que a torna um objeto de estudo muito antigo e de grande interesse. No entanto, foi com o desenvolvimento da psicologia social, no século passado, que a necessidade de compreender/explicar o comportamento humano na sua relação com o outro se acentuou. Desde então, os estudos sobre o tema têm proliferado, dando origem a um conjunto de teorias que, nas palavras de Sanches (2009a), transformaram a liderança num sistema adaptativo e complexo. Essa complexidade expressa-se também nas múltiplas definições que nos são oferecidas para o conceito, quase tantas como os autores que tentaram defini-la (Jesuino, 2005). Porém, existem alguns investigadores que a definem de um modo muito simples: liderança implica direção e influência sobre os outros, para que fins desejáveis possam ser alcançados (Bush, 2007; Leithwood, Day, Sammons, Harris e Hopkins, 2006). Como se pode verificar no quadro que a seguir se apresenta, são vários os autores que têm definido o conceito desta forma.

Quadro I. 1 - Um conjunto de definições de liderança

Liderança	
Um conjunto de atividades de um indivíduo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigidas para a condução e orientação das atividades de outros membros, com o propósito de atingir eficazmente o objetivo do grupo.	Syroit, (1966)
O processo através do qual um indivíduo influencia os outros membros do grupo, tendo em vista o alcance das metas organizacionais ou do grupo.	Greenberg e Baron (1993)
O processo de influenciar as atividades de um indivíduo ou de um grupo, no sentido de congregar esforços que permitam o alcance de metas numa dada situação.	Hersey e Blachard (1988)
O uso da influência não coerciva para dirigir e coordenar as atividades de os membros de um grupo organizado, visando o alcance dos membros do grupo.	Jago, (1982)
A influência interpessoal exercida numa situação e dirigida, através do processo de comunicação, para a consecução de um ou diversos objetivos específicos.	Tannenbaum (1968)
Papel no qual alguém dentro do grupo se especializa.	Cunha <i>et al</i> (2006)
Capacidade de suscitar a participação voluntária das pessoas ou grupos na prossecução de objetivos definidos.	Pelletier (1999)
Processo de influência que afeta a interpretação dos eventos pelos seguidores, a escolha dos objetivos para a organização ou um grupo, a organização das atividades para o alcance dos objetivos, a motivação dos seguidores	Yukl (2002)

para cumprir os objetivos, a manutenção das relações de cooperação e do espírito de equipa e a obtenção do apoio bem como cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização.	
Capacidade de um sujeito para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e sucesso das organizações às quais pertence.	Jesuino (2004)
Poder exercido sobre os outros e que permite a um indivíduo fazer certas coisas, obtê-las dos outros e realizar aquilo que por si só nunca poderia alcançar.	Fiedler (1967)

Fonte: construído a partir de Barracho e Martins (2010: 25-27)

Analisando as definições apresentadas, concluímos que a palavra “influência” surge em seis delas, havendo outras que também merecem destaque, tais como “grupo”, “indivíduo”, “processo”, “seguidor” e “atividades”, o que nos leva a concluir que, para que a liderança se exerça, “tem de haver um grupo e este tem de consentir a influência do líder, por outras palavras, tem de admitir ser influenciado a si mesmo” (Barracho e Martins 2010: 22). No entanto, se estes termos estão sempre presentes quando abordamos o fenómeno da liderança, a importância atribuída a cada um deles tem sofrido variações ao longo do tempo, contribuindo para a alteração do que se pode designar por paradigma da liderança.

Acentuar o papel do líder “herói”, com capacidade, habilidade e poder para influenciar os outros com vista à realização de fins desejáveis, é colocar o processo da liderança apenas sobre os ombros de alguns; admitir que esse poder possa estender-se a todos aqueles que num processo grupal exercem influência, mas que também são influenciados, é admitir que todos podem ser líderes e que trabalham em comum para a realização dos mesmos fins. Esta possibilidade alterou o paradigma tradicional da liderança que, deixando de focar-se apenas na ação de um homem só, passou a estar distribuída pelo grupo. Os papéis atribuídos a líderes e a seguidores tornaram-se, assim, reversíveis. Assim sendo, de acordo com Sullivan (2013), a construção de uma teoria da liderança exige a compreensão das dinâmicas contidas nas relações estabelecidas entre líderes e seguidores, porque são as interações entre eles que vão levar à realização de metas comuns. Segundo Spillane (2006) são as interações que vão determinar as atividades a serem desenvolvidas que, eventualmente, irão influenciar a motivação e o conhecimento dos indivíduos para a realização dos fins a alcançar. Por isso, para este autor, definir o conceito de liderança como um processo de influência que visa a melhoria nas organizações pode ser limitativo. Muitas vezes, as atividades de liderança são identificadas sem que todos os indivíduos sejam afetados por elas e os seus fins nem sempre são benéficos para as organizações.

Conclui-se, então, que, efetivamente, a liderança é um fenómeno complexo o que torna também difícil a sua definição. Porém, entre os estudiosos do fenómeno, parece ser aceite que a liderança além de implicar um processo de influência intergrupala, envolve também o modo como os sujeitos se relacionam com vista à realização de determinados fins. Neste contexto, admite-se que todos os indivíduos têm a possibilidade de exercer a liderança. São vários os autores que, do ponto de vista teórico, consideram que a liderança “não pode permanecer sobre os ombros de uns poucos” (Hargreaves e Fink, 2007: 125) admitindo que mesmo os indivíduos que não ocupam qualquer posição hierárquica nas organizações podem influenciar os seus colegas (Gron, 2003; Goleman, Boyatzis e Mckee, 2007; Harris e Lambert, 2003; Kouzes & Posner, 2009; Spillane, 2006).

A complexidade da vida organizacional obrigou a uma distribuição das tarefas que inicialmente eram imputadas aos líderes de topo. A divisão do trabalho gerou a necessidade da criação de um conjunto de estruturas de liderança intermédia que estivesse mais próximo dos trabalhadores e que estabelecesse a relação com as lideranças de topo. Do ponto de vista teórico, admite-se que, mesmo na base da cadeia da hierarquia organizacional, os indivíduos têm a possibilidade de se organizarem para responderem a um conjunto de tarefas, influenciando-se uns aos outros, exercendo a liderança em alguns momentos e, em outros, sendo liderados. Como advoga Southworth (2009), a liderança passou, assim, a ser pensada em termos coletivos, tornou-se um convite sedutor e democratizou a vida das organizações (Lumby, 2013). Do ponto de vista ético-político, admite-se a igualdade entre os indivíduos e abre-se a possibilidade do exercício do poder a todos, mesmo que por tempo limitado. Segundo (Kouzes & Posner, 2009: 371), a liderança deixou de ser “um gene ou um código secreto” tornando-se mais inclusiva (Lumby, 2013). No entanto, fica o desafio de sabermos se, neste convite de democratização da liderança, todos podem ser bons líderes e se os líderes de topo deixaram de ser relevantes.

1.2. Competências necessárias para o exercício de uma liderança de sucesso

Do ponto de vista teórico, o exercício da liderança é uma possibilidade aberta a todos os membros de uma organização. Todavia, ainda não há evidências de que todos possam ser

bons líderes (Harris, 2009; Leithwood *et al*, 2006), ao contrário do que se passa relativamente às competências que são reconhecidas como fundamentais para o exercício de uma liderança eficaz. Os investigadores são unânimes em reconhecer que os líderes devem possuir um conjunto de competências que os possibilite concentrar nas pessoas e nos resultados, considerando o desenvolvimento das pessoas uma condição essencial para a melhoria das organizações.

Hooper & Potter (2010: 77) descrevem um conjunto de “competências necessárias para liderar eficazmente a todos os níveis, no estilo apropriado, de forma a criar valor numa organização”. Segundo os referidos autores, são sete as competências que os líderes devem possuir:

1. *Visão para o futuro* - condição fundamental para que seja estabelecida uma direção para a organização;
2. *Comportamento exemplar* - o líder deve ser considerado um modelo;
3. *Comunicação positiva* - a visão para a organização deve despertar sentimentos positivos nos liderados e comprometê-los na sua realização;
4. *Capacidade persuasiva* - persuadir os liderados a quererem fazer parte do projeto para a organização;
5. *Capacidade motivacional* - os colaboradores devem sentir que o líder os motiva e que tem atenção às suas necessidades;
6. *Disponibilidade* - abertura à mudança;
7. *Capacidade de decisão* - mesmo em momentos de incerteza e de crise o líder deve tomar decisões.

Transportando a liderança para os contextos educativos, um estudo em vinte escolas do Reino Unido, levado a efeito por Day *et al* (2011) ao longo de vários anos, concluiu também que as competências dos líderes escolares, nomeadamente as dos diretores de escola, são elementos fundamentais para a eficácia da liderança. Os valores nos quais acreditam, as suas virtudes e as estratégias que utilizam para responderem à necessidade dos contextos onde exercem a sua ação são determinantes para a melhoria da qualidade das escolas. Segundo Day *et al*, (2011: 238) os líderes de sucesso parecem possuir cinco qualidades que são:

1. *Ousadia* - mesmo em condições vulneráveis, assumem riscos, baseando-se nos seus valores;
2. *Otimismo acadêmico* - acreditam que o trabalho realizado pelos professores levará sempre à melhoria dos resultados dos alunos;
3. *Resiliência emocional* - revelam capacidade para resistir a condições adversas, encontrando forças para a mudança;
4. *Esperança* - acreditam na melhoria da educação e na sociedade em geral, fazendo da esperança o guia para as suas ações;
5. *Propósito moral* – assumem o compromisso de garantir uma educação de qualidade para todos, acreditando que podem fazer a diferença na vida das suas escolas e dos seus alunos.

Também para Fullan (2014), os líderes efetivos que querem melhorar as escolas devem ser apaixonados pela aprendizagem contínua, pois só assim estarão preparados para ajudar a responder aos desafios que são colocados à escola. O mesmo autor considera que as sete competências dos líderes, referidas por Kirtman (2013), são essenciais para o exercício de uma liderança eficaz. Naturalmente, um líder não as poderá dominar todas ao mesmo tempo, mas elas podem ser aprendidas. No seu conjunto, são ferramentas essenciais para levar a escola à melhoria.

Para Kirtman, (2013, *apud* Fullan, 2014: 128-134) um líder deve, então, ser possuidor das seguintes competências:

1. *Desafiador* - os líderes devem ter vontade e habilidade para questionar as práticas comuns e não se deixarem dominar pelo estabelecido. A capacidade para motivar os outros e liderar a aprendizagem com vista ao sucesso dos alunos também devem figurar entre as suas habilidades. O desenvolvimento das sete competências levá-los-ão a reagir aos obstáculos que possam encontrar para não se desviarem do seu caminho;
2. *Modelo* - o comportamento do líder deve ser exemplar, adequando as suas palavras aos seus atos, construindo confiança na organização. A honestidade deve ser o guia para sua ação, de modo a que as expectativas criadas para a mesma não

- sejam defraudadas. Ao mesmo tempo, deve possuir habilidades comunicacionais e saber lidar com os conflitos que, naturalmente, ocorrem numa organização;
3. *Construtor/criador* - criar um plano comum para o sucesso, claro, conciso e exequível. Paralelamente, a comunidade deve “torná-lo seu” para que o mesmo se torne pertença da equipa; o bem comum deve ser o seu foco. A sua monitorização é fundamental para que o mesmo possa ser alterado/adaptado às exigências do contexto;
 4. *Concentração na equipa* - os líderes devem focar-se na equipa, investindo no seu desenvolvimento pessoal e profissional. O trabalho em equipa deve ser valorizado e o feedback institucionalizado. O trabalho colaborativo contribuirá para o surgimento de novas ideias e para a resolução crítica dos problemas. A qualidade da equipa deverá ser superior à qualidade do individual e a confiança na escola será construída através do trabalho colaborativo;
 5. *Propósito* - as quatro competências anteriormente referidas, contribuirão para um aumento da motivação da equipa para que a melhoria dos resultados na escola seja atingida e sustentada. A paixão será o motor que levará a que um conjunto de ações seja olhado como urgente e decisivo; a mudança tornar-se-á uma necessidade;
 6. *Compromisso com a melhoria contínua* – a disponibilidade para a aprendizagem deve ser uma das competências dos líderes; desta forma, novas abordagens e novas ideias surgirão e a melhoria dos resultados tornar-se-á uma realidade. Assumir as responsabilidades pelos seus erros e ajudar a equipa a fazer melhor também devem figurar entre as competências de um líder;
 7. *Construtor de relações externas e de parcerias* - a procura de parceiros fora da escola fomentará o aparecimento de novas ideias, de apoios técnicos e políticos para a melhoria da escola. Contribuirá, de igual modo, para a melhoria do sistema educativo.

De acordo com Fullan (2003; 2014), a preocupação com a construção de uma escola melhor deverá ultrapassar os muros de uma escola individual e estender-se a uma região e a todo o sistema educativo. O propósito moral da liderança, a construção de uma escola de qualidade que a todos deve incluir, tem sido referido ao longo do tempo na literatura da especialidade (Greenfield, 2000; Fullan, 2003; Hargreaves e Fink, 2007; Sergiovanni, 2004).

O domínio das competências de liderança acima enunciadas, aliadas à paixão e à utilização de um estilo de liderança transformador e facilitador poderão ajudar na criação de uma escola comprometida com a melhoria.

1.3. A liderança nas escolas

De acordo com Southworth (2009), a liderança escolar distingue-se da liderança das outras organizações pelo facto de a primeira estar comprometida com a aprendizagem dos alunos. De facto, podemos considerar que o trabalho primordial da escola reside no ensino e na aprendizagem (Mulford, 2006) e é nele que os líderes escolares se devem focar se querem melhorar as suas escolas.

Durante muitos anos, nomeadamente desde os anos oitenta do século passado, os estudos sobre a liderança educativa focaram-se, essencialmente, no papel do diretor da escola, de quem se esperava o exercício de uma liderança efetiva. Segundo Hallinger (2009), a referência à liderança dos professores, dos coordenadores de departamento, à liderança distribuída ou partilhada é quase inexistente na literatura da especialidade até os anos noventa do século XX. Não é, então, de admirar que os estudos realizados sobre a liderança do diretor considerassem a sua ação como um catalisador para a organização (Anderson, 2010; Horn e Marfan, 2010; Leithwood *et al*, 2006; Pinto, Galdames y Rodriguez, 2010) e como um dos elementos que podia fazer a diferença nas escolas (Bolívar, 2012; Day *et al*, 2011; Fullan, 2003; 2014; Hargreaves e Fink, 2007; Harris e Lambert, 2003; Hallinger, 2009; 2011; Mulford, 2006).

Na opinião de Hallinger (2009), definir a missão para a escola, gerir o programa instrucional e promover um clima favorável para a aprendizagem eram as três dimensões consideradas essenciais para o exercício da liderança escolar. Contudo, o mesmo autor refere que a investigação realizada nos últimos vinte e cinco anos demonstrou que, se a definição de uma missão para a escola é fundamental, existem outros fatores que podem, também, ter impacto na aprendizagem dos alunos, entre os quais se destaca o contexto onde a liderança é exercida. Estas considerações podem ser encontradas nos trabalhos de investigação realizados ao longo de vários anos por Leithwood *et al* (2006) e são sintetizadas por Mulford (2006: 16-17), levando-o à conclusão de que a liderança tem os seguintes efeitos na escola:

1. A liderança é o segundo fator, depois do ensino na sala de aula, que contribui para o que os alunos aprendem na escola, explicando 25% de todos os efeitos escolares;
2. O contributo dos líderes para a aprendizagem dos alunos é indireto, manifestando-se através da sua influência sobre as outras pessoas e sobre as características da organização. O sucesso dos líderes depende das suas decisões e do objeto da sua atenção.
3. Há quatro componentes fundamentais para o exercício de uma liderança efetiva: desenvolver as pessoas, definir a direção, gerir o currículo e redesenhar a organização.
4. A liderança eficaz é aquela que responde às necessidades do contexto, mas os seus efeitos são maiores onde ela é mais precisa.

Como podemos ver, a liderança afeta, assim, o que acontece no trabalho principal da escola – ensinar e aprender. De acordo com (Mulford, 2006), os alunos são influenciados pela forma como os professores ensinam, o que por sua vez é afetado pelas interações que criam e pelas suas expectativas; as percepções positivas dos alunos sobre o desempenho dos professores vão contribuir para o aumento da sua autoestima, do seu conceito académico, da sua participação e do seu compromisso com o ensino. Por sua vez, o compromisso dos alunos está relacionado com o seu sucesso académico. O tamanho da escola, o nível socioeconómico dos alunos e a relação entre a escola e família são fatores que, também, vão influenciar o ensino e a aprendizagem realizados numa escola. Todavia, Hallinger (2009) afirma que durante os anos noventa do século passado começou a se difundir a ideia de que os diretores sozinhos não podiam carregar o fardo de levar as escolas a bom porto. Colocar o foco da ação do diretor no processo de ensino e de aprendizagem e aliá-la, igualmente, às tarefas de gestão, essenciais para o bom funcionamento de uma escola, não eram funções para uma só pessoa. Neste contexto, surgem outras “fontes de liderança”, entre as quais se inclui a liderança dos professores. O diretor passou, então, a ser coadjuvado pelos vice-diretores, pelos coordenadores de departamento e por outros “professores líderes”.

Efetivamente, a investigação realizada neste domínio mostra que as novas políticas educativas, defensoras da autonomia da escola, trouxeram a exigência de prestação de contas, submetendo-a a autoavaliações constantes e a avaliações externas. Por sua vez, a sociedade pede à escola que desenvolva nos alunos competências nos domínios cognitivo, social

e afetivo, para que possam responder aos desafios de uma sociedade em permanente mudança. Numa escola que se quer inclusiva e suportada pelo princípio da igualdade de oportunidades, os diretores viram-se a braços com uma tarefa hercúlea. O “líder herói” sentiu necessidade de ser coadjuvado por outros líderes, distribuindo tarefas, sobretudo as que se relacionam mais diretamente com o processo de ensino e de aprendizagem. Por isso, se a investigação sobre a liderança educativa mostra a importância do papel do diretor, revela também que a liderança nas escolas, ditas de sucesso, é distribuída pela equipa administrativa e pelos professores. Ao diretor caberá a função de criar as condições para que a escola aumente a sua própria capacidade de liderança (Fullan, 2014; Hallinger, 2009; 2011; Harris, 2009; Mulford, 2006). A necessidade do exercício de um tipo de liderança denominada pedagógica ou orientada para a aprendizagem, “*leadership for learning*”, levou à criação de posições formais de liderança intermédia nas escolas. Se a “liderança instrucional” se focava inicialmente no papel do diretor da escola, a liderança para a aprendizagem incorpora outras fontes de liderança (Hallinger, 2011), entre as quais se destacam os líderes intermédios. De acordo com Pinto *et al* (2010), a sua principal tarefa deverá situar-se em torno do trabalho pedagógico com os seus pares e dos problemas próprios de qualquer docente. Mas, afinal, quem são os líderes intermédios nas escolas?

1.3.1. Liderança e líderes intermédios

A literatura da especialidade, nomeadamente desde o início deste século, reconhece a importância do papel dos líderes intermédios na escola e veicula a sua ação, essencialmente, ao processo de ensino e de aprendizagem e à implementação de reformas educativas na escola. Contudo, a mesma literatura admite que não é fácil a identificação destes líderes intermédios na escola, até porque o modo como são designados tem sofrido alterações ao longo do tempo. Para Bennett, Woods, Wise e Newton (2007), os professores que eram detentores de posições formais de liderança na escola até 1990 foram designados como “professores responsáveis”, “diretores de departamento” ou “diretores de faculdade”. Após essa data, o seu título mudou para “líderes de disciplina” e, hoje, esses líderes são conhecidos como “*middle leaders*” na literatura de origem anglo-saxónica. De acordo com os mesmos autores, grande parte da investigação realizada sobre o seu papel foca-se na ação dos “*heads*

of department” no Reino Unido e nos “*departmental chairs*” nos Estados Unidos. Na opinião de Busher, Hammersley-Fletcher e Turner (2007), delegados de grupo, professores orientadores/supervisores e diretores de turma também encaixam na categoria de líderes intermédios, apesar de os autores referirem que a terminologia utilizada para a sua referência também poder variar em função do nível de ensino ministrado na escola.

Na perspetiva de Pinto *et al* (2010), a expressão líderes intermédios, além de aplicar-se aos docentes a quem foi atribuído um cargo formal de liderança, aplica-se ainda a professores que exercem a sua atividade nas salas de aula e que influenciam os seus colegas, mesmo que não possuam qualquer cargo formal de liderança. É, pois, no âmbito do ensino e da aprendizagem que a sua ação deverá fazer sentir-se. Mas, para que tal aconteça, de acordo com Pinto *et al* (2010: 142), será necessário que os líderes intermédios sejam capazes de:

- construir equipas de trabalho;
- criar redes formais e informais que estimulem o feedback sobre o trabalho realizado;
- assessorar/apoiar os seus pares com vista ao seu desenvolvimento profissional e ao desenvolvimento das práticas pedagógicas;
- criar um clima de confiança, participação e compromisso;
- discutir a implementação de reformas educativas que levem à mudança na escola;
- estabelecer diálogos e interações sobre o processo de ensino e de aprendizagem;
- mostrar disponibilidade e capacidade para enfrentar obstáculos que dificultem a melhoria do ensino;
- apoiar as equipas diretivas na tomada de decisões.

Pelo que foi apresentado, pode então concluir-se que a liderança nas escolas deixou de estar apenas focada no seu líder de topo, passando, então, a ser distribuída pelos “*leaders principals, teacher leaders, senior teachers and head teachers, as well as strong support systems*” (Schleicher, 2012: 14). Independentemente desta distribuição, o poder do líder de topo não é afetado. Podemos até afirmar que ainda se torna mais amplo, porque é ele que tem de

criar as condições para facilitar a liderança (Danielson, 2007), suportando a liderança dos outros membros da organização (Harris e Lambert, 2003).

No entanto, se considerarmos os princípios de que a liderança está ao alcance de todos e de que ela é um processo de influência, concluiremos que, além dos líderes formais nas escolas, eleitos, designados ou nomeados, a possibilidade do exercício da liderança estende-se também aos professores que não ocupam qualquer posição formal na organização. Assim sendo, a liderança engloba também “uma vertente mais informal que inclui os professores líderes da aprendizagem na sua sala de aula, e ainda a liderança de inovações da prática e a construção do conhecimento profissional dentro e para além da sala de aula e da escola” (Flores, 2014: 15-16).

Em suma, como afirmam Horn e Marfan, (2010), nas escolas existem múltiplos líderes. Não obstante, em determinados momentos os mesmos podem ser influenciados. Porém, a ação dos líderes e a ação dos liderados deve ser orientada em função de um princípio comum: a melhoria da organização escolar.

1.4. Práticas de liderança

Ao longo da nossa reflexão assumimos que a liderança é um fenómeno que se encontra disponível para todos, podendo ser exercida formal ou informalmente. Todavia, os líderes, para serem reconhecidos como tal, precisam de possuir um conjunto de competências que são determinantes para responderem às necessidades do contexto onde a sua ação tem lugar.

De acordo com Fullan (2003), para que o grande propósito da liderança seja atingido, os líderes devem trabalhar com energia, entusiasmo e confiança, adotando as cinco componentes para a liderança, aumentando, assim, a sua eficiência se trabalharem nelas continuamente: “se perseguirem um objectivo moral, compreenderem o processo de mudança, desenvolverem relacionamentos, fomentarem a construção do conhecimento e lutarem pela coerência com energia, entusiasmo e confiança” (Fullan, 2003: 22). Para o referido autor, nas escolas, o objetivo moral deve ter sempre presente a melhoria das aprendizagens dos alunos; todos os fins e todos os meios a serem utilizados devem ser sustentados neste princípio maior. Contudo, graças à complexidade e à incerteza que caracterizam o mundo de hoje,

é necessário que o líder esteja disponível para compreender o processo de mudança, encontrando novas estratégias, “reculturando” o modo de fazer as coisas. Não sendo esta uma tarefa fácil, o líder precisa de “energia, entusiasmo e esperança” (Fullan, 2003: 51), para conseguir criar ambientes colaborativos, fomentando relações positivas entre as pessoas, construindo novos conhecimentos e novos saberes, implementados gradualmente, de forma coerente e comprometida, sem provocar perturbações que poderiam ter efeitos nefastos. É, pois, num ambiente de aprendizagem e de partilha entre os membros da organização que o desenvolvimento individual se vai fazendo, ao mesmo tempo que a própria organização.

Southworth (2009) considera que a influência dos líderes sobre os outros faz-se através de três estratégias/práticas que estão intimamente relacionadas: modelagem, monitorização e diálogo. Porque os líderes estão a ser observados pelos outros, a sua ação deve ser exemplar e os seus atos devem estar em consonância com as suas palavras. O foco primordial da sua atenção deve ser a sala de aula, servindo de exemplo aos restantes professores. O querer saber o que aí se passa orientará os professores na construção de um melhor ensino/aprendizagem. Acompanhar/monitorizar o que ocorre na escola é também uma prática fundamental. A recolha de dados com vista à sua análise levará à procura de novos caminhos. A visita às salas de aula, a observação dos professores a trabalhar e o feedback sobre a sua ação encaixam nesta prática de liderança. Só o diagnóstico das competências dos professores poderá aumentar o seu saber. A monitorização desempenha, assim, um papel fundamental contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

Criar oportunidades de diálogo entre as pessoas é também uma prática que os líderes devem exercer. De acordo com o autor, o diálogo contribuirá para a co-construção do conhecimento profissional. Dialogar sobre o que se passa nas salas de aula, dar feedback e recebê-lo, pode ter um efeito poderoso na melhoria dos profissionais e das escolas.

Kouzes & Posner (2009) referem também que os líderes, além de estarem apaixonados pela liderança e pelas pessoas que fazem parte da organização, devem adotar cinco práticas de liderança exemplar¹. Os líderes devem “Mostrar o Caminho” apresentando, de forma inequívoca, os princípios orientadores para a sua organização, agindo também de acordo com eles, “Inspirar uma Visão Conjunta”, para que todos se comprometam e trabalhem para

¹ Estas práticas de liderança serão analisadas em pormenor no capítulo III.

o mesmo fim, “Desafiar o Processo”, correndo riscos e procurando oportunidades de mudança, “Permitir que os Outros Ajam”, fomentando a criação de espaços de partilha e de debate e, ao mesmo tempo, “Encorajando a Vontade”, reconhecendo o contributo de cada um na organização, mostrando que todos são importantes. Os mesmos autores referem também que o “sucesso da liderança vai depender em absoluto da capacidade de construir e manter relações humanas que permitam às pessoas alcançar feitos extraordinários de forma regular” (Kouzes & Posner, 2009: 47).

Os líderes devem, então, estar disponíveis para todos os membros da organização, despertando sentimentos positivos geradores de entusiasmo nos seus “seguidores”, pois só assim poderão contribuir para o seu desenvolvimento e o desenvolvimento da organização (Goleman, *et al*, 2007), porque os dois estão intimamente ligados. Por isso, nas escolas, na perspectiva de Day *et al* (2011), há três variáveis que são interdependentes e que os líderes não podem esquecer: os alunos, os professores e o contexto onde a ação se desenrola. Os primeiros estão no centro das políticas educativas e das atividades nas escolas; os segundos, os professores, têm a missão de ensiná-los e desenvolver-lhes as competências; por sua vez, as habilidades e as motivações dos professores vão condicionar o modo como ensinam. Por outro lado, o contexto onde a sua ação tem lugar condiciona as duas primeiras. Assim sendo, os líderes escolares têm de utilizar um conjunto de práticas de liderança que consiga agir sobre as três variáveis.

A partir de uma análise de cento e oitenta estudos de natureza empírica, Day *et al* (2011) concluíram que os líderes de sucesso utilizam um conjunto práticas de liderança que podem ser agrupadas em quatro categorias ou dimensões. A cada uma delas estão associados três comportamentos específicos, que se apresentam no quadro seguinte.

Quadro I. 2 - As quatro categorias/dimensões da liderança e respetivos comportamentos, segundo Day *et al* (2011)

Prática	Comportamento
1. Definir a direção	<ul style="list-style-type: none"> • Construir uma visão conjunta; • Promover no grupo a aceitação das metas definidas para a organização; • Ter expectativas elevadas sobre o desempenho do grupo;

2.Desenvolver as pessoas	<ul style="list-style-type: none"> • Ter consideração individual pelas pessoas; • Estimular os outros para que assumam riscos; • Liderar pelo exemplo;
3.Redesenhar a organização	<ul style="list-style-type: none"> • Construir culturas colaborativas redistribuindo as tarefas e as responsabilidades; • Construir relações positivas com as famílias e com a comunidade; • Estabelecer parcerias criando redes de trabalho com a comunidade;
4.Melhorar o processo de ensino e de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Recrutar, apoiar e avaliar os professores; • Acompanhar e avaliar todas as atividades que ocorrem na escola; • Proteger os professores e a escola de interesses provenientes do exterior, focando a atenção nos resultados escolares dos alunos.

Fonte: Day *et al* (2011: 17-31)

A análise do quadro permite-nos concluir que os líderes escolares devem “Estabelecer a direção” para a escola, definindo um propósito moral capaz de motivar a equipa educativa. A sua visão deve ser comunicada e partilhada com a comunidade, para que todos a tornem sua. Ao mesmo tempo, depositando confiança nas suas equipas, acreditando nas capacidades de cada um, os líderes estão a contribuir para a motivação dos liderados e para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Desta forma, os líderes “desenvolvem as pessoas” mostrando consideração e estima, apoiando-as nas suas tomadas de decisão, estimulando-as intelectualmente para que reexaminem o seu próprio trabalho, corram riscos e se tornem aprendentes. Todavia, para que isto se torne possível, é necessário que os líderes deem o exemplo, havendo consistência entre os seus atos e as suas palavras.

Os líderes devem também ajudar a criar as condições materiais e psicológicas para que a escola oriente a sua ação para o seu propósito moral, “redesenhando a organização”. As primeiras permitirão a aplicação e o desenvolvimento de novas estratégias e de novas metodologias; as segundas facilitarão a construção de culturas colaborativas, proporcionando aprendizagens comuns entre os docentes; em conjunto, as duas poderão contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Os pais dos alunos e a comunidade onde a escola se insere devem também ser considerados parceiros na efetivação desse processo. Assim, segundo Day *et al* (2011), a dimensão “melhorar o processo de ensino e de aprendizagem” sobrepõe-se e é condicionada por todas as dimensões referidas anteriormente. Sabendo que os professores assumem um papel fulcral no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, os líderes escolares, além de procederem à sua seleção, devem igualmente acompanhá-

-los nas suas tarefas diárias e avaliá-los, tal como a todas as atividades que ocorrem na escola. Paralelamente, cumpre-lhes a obrigação de evitar que a indisciplina dos alunos, as expectativas dos pais, dos políticos e da comunicação social afetem o seu trabalho, o que tornaria mais difícil o cumprimento das metas definidas para a escola.

Deduz-se, então, que as investigações realizadas sobre o exercício da liderança permitem aferir que há um conjunto de comportamentos que os líderes devem incluir na sua ação, se pretendem que a sua liderança seja considerada efetiva. Não obstante, a preponderância a atribuir a cada uma delas dependerá sempre do contexto, pois as capacidades dos líderes veem-se na forma como respondem aos desafios provocados pelo mesmo (Day *et al*, 2011). É também neste sentido que a literatura da especialidade nos fornece um conjunto de modelos e de estilos de liderança (Bush e Glover, 2003; Blanchard, 2009; Goleman *et al*, 2007) que podem ser utilizados pelos líderes como resposta às necessidades do contexto, aos quais nos referiremos em seguida.

1.5. Modelos de liderança

As escolas enquanto organizações precisam de uma liderança efetiva e de uma gestão eficaz. Não é assim de admirar que um dos modelos de liderança mais referenciado na literatura sobre liderança educativa seja o modelo gerencial (Bush e Glover, 2003). Este é um modelo que acentua as tarefas e os comportamentos do líder, cujo poder e influência advém da posição hierárquica que ocupa na organização. Neste ponto de vista, é também considerado um modelo formal. Se o líder desempenhar com competência as suas tarefas e as suas funções, o trabalho dos liderados será facilitado e os objetivos para a organização serão atingidos. É um modelo referido por vários autores, conforme se pode observar no quadro seguinte.

Quadro I. 3 - Modelos de liderança

Leithwood e al (1999) adaptado por Bush e Glover (2002)	Sergiovanni (1984)	Bolman e Deal (1977)	Dimmock e Walker (2002)	Bush (1995)
Instrucional	Educacional			
Transformacional	Simbólico	Simbólico		
Moral				
Participativa			Colaboração e Participação	Colegial

Gerencial	Técnico	Estrutural	Planeamento e tomada de decisões	Formal
Pós-moderna				Subjetivo
Interpessoal	Humano	Recursos Humanos	Comunicação Interpessoal	
Contingente		Pluralismo Cultural		
	Cultural			Cultural
		Político	Conflito	Político

(Fonte: Bush e Glover, 2003: 33)

Como se pode verificar, o modelo gerencial é referenciado por vários autores, com designações diferentes: “técnico”, “estrutural”, “planeamento e tomada de decisões” e “formal”. De facto, o líder escolar deve possuir um conjunto de competências técnicas que o levem a fazer uma gestão eficaz dos recursos que tem ao seu dispor. Planear, executar e prestar contas também estão entre as funções que lhe foram outorgadas pelo poder formal que exerce na organização. Porém, o quadro apresenta-nos também outros modelos de liderança que passamos a caracterizar, sucintamente.

- Liderança instrucional/educacional - os líderes que utilizam este modelo focam a sua ação no ensino e na aprendizagem e no modo como os professores ensinam. A influência da liderança é colocada mais nos resultados do que nos processos.
- Liderança transformacional/simbólica – a ênfase da liderança é colocada mais nos processos do que nos resultados. Os líderes procuram o compromisso dos professores para que a missão da escola seja cumprida e a visão atingida.
- Liderança moral – baseia-se nos valores e nas crenças dos líderes. Acentua a importância de um propósito moral para a escola. A liderança da escola deve ser uma liderança do cuidar.
- Liderança pós-moderna/subjetiva – considera que não há uma realidade objetiva, mas sim uma variedade de experiências vividas pelos líderes e pelos professores. É, assim, necessário atender à multiplicidade de interpretações que os factos podem desencadear. É um modelo que valoriza o indivíduo.
- Liderança interpessoal – os líderes devem ser possuidores de competências interpessoais que lhes permitam estabelecer relações positivas com a comunidade educativa e com o meio onde a escola se insere.
- Liderança contingencial – o estilo de liderança a utilizar pelos líderes deve ser adequado às circunstâncias ou aos problemas que vão surgindo.

O quadro refere também a existência de modelos de liderança culturais, políticos e de conflitos: os primeiros acentuam a necessidade de trabalhar os valores e as crenças dos liderados para que a escola encontre a sua identidade (Bush e Glover, 2003), relacionando-se, assim, com os modelos morais; os segundos consideram que as organizações são compostas por uma multiplicidade de indivíduos com crenças e valores diferentes, potenciadores de conflitos, sendo a negociação uma forma para a sua resolução. É um modelo que encontra o seu suporte no modelo gerencial, porque o poder para a negociação advém da posição formal que o líder ocupa na organização. Os modelos de conflito partilham das mesmas características dos modelos políticos.

Como se pode verificar, as diferentes tipologias são utilizadas por diferentes autores sobrepondo-se, por vezes, umas às outras. Todavia, todos reconhecem que o modelo a utilizar depende do contexto onde a ação do líder tem lugar, mas a importância que lhe é concedida pode também ser uma questão de moda (Bush, 2014). Segundo o mesmo autor, atualmente, os modelos mais referidos na literatura são o da liderança distribuída (associado à liderança participativa) e o da liderança instrucional. Os dois modelos parecem estar intimamente associados, porque a distribuição da liderança pelos líderes intermédios e pelos professores sem qualquer posição ou cargo na escola, passou a acentuar a importância da liderança instrucional. “Given the recognition that leadership is about influence, not formal authority, instructional leadership could emanate from many different sources and be seen as one of distributed approach” (Bush, 2014: 39). Os líderes que detêm o poder formal passam a ser considerados facilitadores e criadores de condições para que os “professores líderes”, trabalhando em conjunto, melhorem a aprendizagem dos seus alunos. De igual modo, Halliger (2009) considera que a liderança instrucional transformou-se num termo novo, “liderança para a aprendizagem”, tornando-se um novo paradigma para a liderança escolar no século XXI. Também para o autor, a liderança na escola deve ser uma liderança partilhada por toda a equipa educativa, centrada na aprendizagem dos alunos, dos professores e da própria escola, ou seja, uma “liderança pedagógica ou educativa”, como afirma Bolívar (2012: 48). Este tipo de liderança que se vai construindo na ação, na reflexão e na reciprocidade estabelecida entre os atores é designado por Lambert (2009) como uma “liderança construtiva”.

Macbeath, Swaffield y Frost, (2009, *apud* Bolívar, 2010: 15) identificam cinco princípios que devem orientar a ação dos líderes para que a liderança centrada na aprendizagem se torne uma realidade.

1. A ação dos líderes deve focar-se na aprendizagem;
2. Os líderes devem criar condições favoráveis para a aprendizagem;
3. Os líderes devem promover um diálogo sobre a liderança e a aprendizagem;
4. A liderança deve ser partilhada;
5. Os resultados obtidos na aprendizagem são da responsabilidade de todos.

Pelo exposto, pode concluir-se que a literatura sobre a liderança educacional oferece uma variedade de modelos de liderança. Todavia, nenhum deles pode ser considerado o modelo certo, pois a sua utilização depende de um conjunto de variáveis tais como o tamanho da escola, o tipo e a localização, do governo, dos pais e do tipo de profissão que exercem, da experiência e do compromisso dos professores, dos recursos humanos da escola e da sua cultura: os seus valores, as suas crenças e o clima que nela se vive (Bush e Glover, 2003; Leithwood *et al*, 2006). Assim sendo, tal como afirmam Hargreaves e Fink (2007), a liderança nas escolas deverá ser exercida de modo adaptativo e sustentável, sem esgotar os líderes, os professores e os alunos, para que “as escolas se transformem em comunidades de aprendizagem profissional autênticas e assertivas, que constituam células fortes permitindo a melhoria de todo o sistema educativo” (Hargreaves e Fink, 2007: 174). Este tipo de liderança, que os autores denominam de sustentável, baseia-se em sete princípios:

1. Profundidade – a liderança educativa não deve esquecer que está ao serviço de uma aprendizagem significativa para todos, visando o cuidado e aperfeiçoamento interpessoal;
2. Durabilidade – a liderança perdura para além de um líder; os líderes escolares devem deixar as escolas preparadas para receberem/descobrirem novos líderes que darão continuidade ao processo de mudança, de forma sustentada;
3. Amplitude – a liderança na escola é uma liderança distribuída, porque ela não pertence apenas ao líder de topo, que não pode controlar tudo. Ela é exercida na sala de aula pelos professores e também pelos outros membros da comunidade educativa. É esta distribuição que sustenta a própria liderança;

4. Justiça – a liderança escolar deve preocupar-se com a sua escola, mas também com as outras escolas e encontrar meios para partilhar os seus conhecimentos com elas, não esquecendo que todas as escolas trabalham para o mesmo propósito;
5. Diversidade – a liderança escolar deve aceitar a diversidade no ensino e na aprendizagem, olhando-a como um benefício para a aprendizagem daqueles que integram a escola;
6. Disponibilidade de recursos – os líderes devem colocar os recursos materiais e humanos ao serviço da própria comunidade sem esgotá-los. Elogiar/recompensar os que merecem deve fazer parte da ação dos líderes;
7. Conservação – a liderança sustentável aprende com o passado, enfrenta-o naquilo que ele tem de menos positivo, para transformá-lo no futuro.

Apesar de considerarmos que os sete princípios acima referidos comungam da mesma importância e estão interligados, há um que queremos destacar: a amplitude da liderança. De facto, a liderança na escola não pertence apenas ao líder de topo, mas é exercida e está distribuída pelos membros da comunidade educativa. O que é, então, a liderança distribuída? De que modo é feita a sua operacionalização na escola? Iremos, em seguida, refletir sobre estas duas questões.

1.5.1. A distribuição da liderança

A complexidade inerente à definição do conceito de liderança encontra-se também presente no significado da expressão “liderança distribuída”, verificando-se a não existência de um consenso na sua definição e no modo como é interpretada. A confusão concetual que existe à sua volta faz com que a mesma seja utilizada muitas vezes como sinónimo de liderança democrática, liderança participativa, liderança de equipas (Leithwood *et al*, 2006), liderança colaborativa (Hallinger, 2009), liderança dispersa (Spillane, 2005) e até mesmo liderança dos professores (Orchard, 2010).

O conceito de liderança distribuída nasceu nos finais do século passado, associado ao princípio de que “todos podem ser líderes” e abriu a possibilidade de uma reconceptualização da liderança, contribuindo para a criação de um novo paradigma da liderança (Feeney, 2009). De uma concepção focada no líder “herói” com a tarefa de levar a escola à grandeza (Spillane, 2005), a liderança passou a focar-se na ação dos grupos que, interagindo e trabalhando em conjunto, ajudam a melhorar as condições para o desenvolvimento da escola. Essa tarefa envolve um conjunto de pessoas que aceita desempenhar cargos formais de liderança em diferentes níveis, assim como muitas outras que, mesmo sem qualquer poder formal, assumem em determinados momentos, fora ou dentro da sala de aula, projetos que visam a melhoria do ensino (Harris e Spillane, 2008). Numa escola há, então, vários líderes formais, o que Spillane (2006) designou de “líderes *plus*,” mas também há outras pessoas que, em reuniões, em encontros formais ou informais, se preocupam em encontrar soluções para os problemas que lá existem. Deste modo, o foco de análise da liderança deixou de ser apenas a ação dos líderes de topo para focar-se nas interações dos elementos que, num determinado contexto, procuram soluções para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Como afirma Groon (2003), a liderança passou a focar-se em novas unidades de análise. Nesta perspetiva, a liderança distribuída não é um estilo de liderança nem sequer um modelo, mas sim uma estrutura analítica que visa compreender o modo como os líderes e os seguidores interagem no contexto onde a sua ação decorre (Harris e Spillane, 2008). A liderança distribuída abre, assim, a possibilidade de os professores, de forma colaborativa, se focarem na mudança e na inovação nas suas escolas. Torna-se, igualmente, um caminho coletivo, pois há muitos líderes na escola, cuja ação deve ser orientada para melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (Harris, 2009; Southword, 2009).

Leitwood *et al* (2006) destacam dois aspetos essenciais para que a liderança distribuída tenha sucesso: em primeiro lugar ela precisa de ser distribuída por aqueles que revelem conhecimentos e competências para levarem a efeito as tarefas que deles se espera; em segundo lugar, a distribuição da liderança exige sempre alguém que coordene e planifique as iniciativas tomadas pelos diversos líderes. É precisamente aqui que reside o que Harris e Lambert (2003) designam por paradoxo: a distribuição da liderança não substitui o líder de topo das escolas; pelo contrário, ainda torna mais exigente a sua ação. A mesma opinião é

reiterada por Spillane (2009) quando refere que a liderança distribuída não nega a importância do papel do diretor, mas que a perspectiva da liderança distribuída permite a possibilidade a qualquer pessoa na escola de assumir responsabilidades de liderança e de gestão.

1.5.1.1. Modos de distribuição da liderança

Ainda não há evidências suficientes que permitam estabelecer uma relação entre a distribuição da liderança nas escolas e a melhoria dos resultados escolares dos alunos (Harris, 2009; Lumby, 2013). São vários os autores que defendem a necessidade de mais investigações de natureza empírica neste domínio para podermos tirar conclusões sobre o verdadeiro alcance da distribuição da liderança nas escolas (Hallinger, 2009; 2011; Hargreaves e Fink, 2007; Harris, 2009; Leitwood *et al*, 2006; Mackbeath, 2005).

Um dos primeiros estudos realizados sobre o tema é descrito por Spillane (2006) e decorreu numa escola em Chicago. Graças a uma estratégia de liderança distribuída decidida pela sua diretora, num período de dez anos, a escola melhorou os resultados escolares dos seus alunos, tornando-se numa escola de sucesso. Todavia, os investigadores concordam que são necessários mais estudos de natureza empírica sobre o tema, assim como sobre os modos de distribuição da liderança e sobre quem faz a distribuição. É sobre a primeira questão que nos vamos debruçar, seguidamente.

MackBeath (2005) descreve-nos um estudo realizado em onze escolas do Reino Unido, de diferentes níveis de ensino, onde se considerava que a liderança era distribuída. Recorrendo à utilização de questionários aos líderes formais, de entrevistas semiestruturadas e à observação da sua ação no seu dia-a-dia, foi possível identificar as suas conceções sobre a liderança distribuída e seis modelos de distribuição. Foi também aplicado um questionário a quatrocentos e cinquenta professores onde se incluíam questões sobre a cultura da escola, a gestão e a liderança escolares. Da análise dos dados obtidos, o investigador identificou valores essenciais para a distribuição da liderança, como a confiança e o respeito. Distribuir a liderança implica acreditar que o outro faz melhor do que nós. Ao mesmo tempo, foi possível estabelecer seis modelos formais de distribuição e ordená-los do mais baixo até o mais alto nível de distribuição (MackBeath, 2005: 357-363).

- **Distribuição formal** – O diretor é o responsável máximo pela escola, mas pode delegar funções nos subdiretores, nos assessores e num número de líderes intermédios.

A equipa apoia e suporta o papel do diretor. Esta distribuição gera estabilidade na escola, pois a comunidade sabe quais as funções precisas de cada um. Os normativos legais desempenham um papel importante neste tipo de distribuição.

- **Distribuição pragmática** – O diretor, confrontando-se com as necessidades da escola e como forma de responder às exigências da comunidade escolar, pode nomear alguns professores, “as pessoas certas”, de quem espera a cooperação e o compromisso na resolução de problemas práticos. A liderança continua a ser delegada.
- **Distribuição estratégica** - Na base da distribuição da liderança está a melhoria da escola a longo prazo. Trata-se de uma liderança focada em equipas com elementos a quem são reconhecidas competências para desenvolverem um conjunto de atividades que levarão à melhoria dos resultados escolares dos alunos. A liderança começa a ganhar sustentabilidade.
- **Distribuição incrementada** – O propósito deste tipo de distribuição é o desenvolvimento profissional. A liderança deixa de ser pensada em termos hierárquicos, estando ao alcance de todos. Baseada na confiança mútua, verdade e autoconfiança, ela deve fluir e os seus benefícios deverão estender-se a toda a comunidade, onde se incluem os alunos e os pais.
- **Distribuição como oportunidade** – Neste nível, a liderança já não é delegada, mas assim assumida. Ela está dispersa, existindo uma predisposição natural para organizar-se o que é necessário fazer. Há uma força de iniciativa dentro da escola, suportada e encorajada pelo diretor. A visão, os “propósitos claros” para a escola são assumidos por todos para caminharem na mesma direção. Há um lugar na equipa para todos.
- **Distribuição como cultura** – A liderança está distribuída por todos, não se identificando líderes e seguidores. A escola transforma-se numa comunidade de pessoas trabalhando para o mesmo fim, de forma espontânea e colaborativa. A liderança partilhada impregna-se na cultura da escola e torna-se um modo de fazer as coisas. Há uma inteligência e uma força coletivas que se transformam no seu capital social. Neste contexto, todos os professores podem ser líderes.

As seis tipologias acima descritas não são consideradas modelos de liderança, mas apenas modos de distribuição que devem ser adaptados ao contexto onde a ação dos líderes

tem lugar. Como afirmam Hargreaves e Fink (2007: 174) “cada padrão de distribuição tem pontos fortes e pontos fracos” e todos poderão ser úteis em algum momento da vida da escola. Os mesmos autores reportando-se a estudos realizados em várias escolas do Canadá e dos Estados Unidos apresentam-nos também um “*continuum* de liderança distribuída” identificando os aspetos onde o líder/diretor se deve concentrar para que as escolas se transformem em comunidades profissionais de aprendizagem.

Apresenta-se, no quadro seguinte, a escala de distribuição de liderança, de acordo com Hargreaves e Fink (2007).

Quadro I. 4 - Escala da distribuição da liderança e comportamentos a adotar com vista à progressão de nível

Escala de distribuição	Comportamentos com vista à progressão de nível
Autocracia	
1.Delegação tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • Ceder algum poder aos outros • Nomear bons subdiretores, procurar os seus conselhos e basear neles a sua ação • Respeitar a sua autonomia • Certificar-se de que eles o informam regularmente • Não fazer tudo sozinho
2.Delegação progressiva	<ul style="list-style-type: none"> • Alargar e aperfeiçoar as suas estruturas, as equipas e as comissões • Criar novos papéis • Fazer com que as funções e as responsabilidades das pessoas se focalizem na aprendizagem e na melhoria • Usar as novas estruturas para restringir o poder de veto das antigas • Desenvolver uma planificação apropriada • Consultar as suas equipas e comissões • Realizar auditorias aos resultados alcançados
3. Distribuição orientada	<ul style="list-style-type: none"> • Não se basear apenas nas estruturas • Desenvolver melhores relações • Unir as pessoas • Mostrar interesse pelos docentes, enquanto pessoas • Melhorar a qualidade das conversas profissionais • Concentrar-se nos propósitos essenciais • Ser um modelo do comportamento atencioso que espera das outras pessoas • Manter-se visível e vigilante, orientando sempre as conversas e as relações num sentido mais produtivo e mais atencioso

4.Distribuição emergente	<ul style="list-style-type: none"> • Manter a clareza quanto aos propósitos e aos valores • Assegurar-se de que eles são genuinamente partilhados • Valorizar as relações interpessoais • Encorajar os docentes a inovarem • Desenvolver uma cultura de empreendedorismo profissional • Demonstrar confiança • Evitar vigiar todas as interações e todas as relações • Aprender a dar espaço aos outros • Não deitar um balde de água fria sobre as propostas, quando são apresentadas • Elogiar o espírito de iniciativa • Celebrar os bons resultados
5.Distribuição Assertiva	<ul style="list-style-type: none"> • Ser ainda mais firme e apaixonado quanto à partilha de propósitos e de valores • Estimular o debate alargado sobre propostas importantes • Envolver os resistentes desde o início • Incluir as minorias e escutá-las • Utilizar processos que tragam à superfície as divergências e os desacordos e que permitam refletir sobre eles • Demonstrar o valor de se aprender com as diferenças • Manter o sentido de humor • Assegurar-se de a cultura profissional vigorosa o faz sempre crescer • Não abdicar das suas responsabilidades • Reafirmar sempre as suas finalidades
6. Anarquia	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar a anarquia

Fonte: Hargreaves e Fink (2007: 75)

Como se pode verificar, na **autocracia** não há delegação de poder. O diretor é ajudado pelos líderes formais, designados de acordo com os normativos legais, mas toma sozinho todas as decisões importantes. A longo prazo, este modo de ação pode levar ao descontentamento. Para que este nível seja ultrapassado, a confiança e o respeito por aqueles em quem foram delegadas competências é fundamental. A **delegação tradicional** implica confiança recíproca e a cedência de algum de poder para a tomada de decisões, mas o diretor precisa de ser informado sempre que tal acontece. Alguns diretores julgam importante delegar um conjunto de tarefas que consideram menores tais como “a indisciplina dos alunos, o trabalho rotineiro das comissões e os procedimentos pouco imaginativos e impopulares de avaliação dos professores” (Hargreaves e Fink, 2007: 150), importantes para o funcionamento da escola, mas sem a implicação de qualquer desafio. Para que a **delegação progressiva** se efetive, o diretor deve tornar mais ampla a liderança criando novas estruturas, apoiando-as e consultando-as, para que níveis de melhoria sejam alcançados. Ao facilitar a criação de novas equipas, mostrando confiança nas pessoas e interesse pelas atividades realizadas, que não devem perder de vista o seu propósito, os professores poderão envolver-se em novos projetos sempre sob o olhar atento do diretor. Segundo os autores, “**esta distribuição**

orientada” poderá criar fortes comunidades de aprendizagem profissional e também pode sustentá-las – “desde que a diretora permaneça na instituição” (Hargreaves e Fink 2007: 156). Todavia, ao criarem oportunidades de liderança, apoiando e valorizando todos os que tomam iniciativas, novos líderes poderão emergir. Segundo os mesmos, se a **distribuição emergente** surge entre os docentes, ela é em parte atribuída à influência do líder de topo. Acreditando nos seus projetos pedagógicos a nível da sala de aula, nos projetos de um departamento ou mesmo nos projetos da própria escola, encorajados e elogiados pelo diretor, os professores assumem-se como líderes e contribuem para que as escolas se transformem em autênticas comunidades profissionais de aprendizagem. A **distribuição assertiva** da liderança passa, então, a fazer parte da cultura da escola, onde os líderes são muitos e “se sentem livres para desafiar o seu diretor ou o superintendente e que são ativamente capacitados para o fazerem, desde que tal liderança fortaleça a sustentabilidade da aprendizagem e das melhorias” (Hargreaves e Fink, 2007: 168). Neste nível toda a comunidade deverá ter como orientação o propósito moral da liderança: a educação para todos os alunos. Mas, porque a liderança distribuída não apaga o papel do líder de topo, se este estiver ausente, a **anarquia** poderá instalar-se.

A análise dos comportamentos do líder permite-nos também aferir que, à medida que se sobe na escala da dimensão da liderança, o seu papel se torna mais difícil. Ampliar, suportar e sustentar a liderança na escola exige um olhar atento e vigilante, porque facilmente a escola poderá cair numa liderança do tipo *laissez faire*, onde todos se consideram líderes, mas onde o propósito moral que deve orientar a ação foi esquecido.

Pelo exposto, conclui-se que não há um modo único de distribuição da liderança. O melhor modo é aquele que responde às exigências do contexto na altura certa. Todavia, podemos ainda acrescentar que, para que a distribuição se torne sustentável, é necessária uma liderança de proximidade que atenda e responda às necessidades de todos aqueles que fazem o dia-a-dia das organizações escolares.

1.5.1.2. Efeitos da distribuição da liderança

De acordo com Harris (2009), apesar da existência de uma base de otimismo acerca da liderança e do seu contributo para a melhoria da escola, os estudos que estabelecem essa relação são ainda insuficientes. Para que a liderança distribuída deixe ser uma mera teoria

abstrata são necessários mais estudos empíricos. Todavia, segundo a mesma autora, existem já estudos que mostram que os resultados dos alunos melhoram quando as fontes de liderança estão distribuídas pela escola e quando os professores sentem *empower* nas áreas que para si são importantes.

Com o objetivo de investigar os efeitos da liderança distribuída na capacidade acadêmica da escola e na aprendizagem dos alunos, nomeadamente na aprendizagem da leitura e da matemática, Hallinger (2009) refere um estudo longitudinal, realizado por si e por Heck (2009) em duzentas escolas básicas, ao longo de quatro anos. Os resultados obtidos levaram-nos às seguintes conclusões:

1. A distribuição da liderança levou à melhoria das aprendizagens dos alunos e, consequentemente, dos resultados académicos da escola;
2. Há uma relação indireta entre a distribuição da liderança e os resultados académicos; o modelo longitudinal utilizado permite afirmar que a “liderança escolar faz a diferença na melhoria”;
3. As práticas de liderança devem ser adaptadas ao contexto. Há evidências que mostram que uma liderança estável e forte do diretor contribui para um crescimento significativo das escolas;
4. O exercício da liderança deve ser compreendido como um exercício de influência mútua. Por isso, a liderança de um indivíduo ou de um grupo de pessoas inclui-se num processo sistémico de mudança.

Sheppard e Dibbon (2010) realizaram um estudo em dois distritos de duas províncias do Canadá. Recorrendo à utilização de um inquérito por questionário, aplicado a dois mil e vinte e nove professores, a investigação concluiu que a liderança distribuída pelos professores ajuda a construir a sua capacidade de liderança e compromete-os também com a liderança da escola. Por sua vez, esse compromisso aumenta o seu entusiasmo e repercute-se no desenvolvimento e no sucesso da escola. O mesmo estudo concluiu que a partilha e a colaboração contribuem para a criação de uma visão partilhada para a escola.

Verifica-se, assim, que os estudos acima mencionados concluem que a distribuição da liderança tem um impacto positivo nos professores, nos alunos e na própria escola. Sendo chamados à participação e colaborando uns com os outros, os professores sentem reconhecido o seu “poder” e aumentam a sua motivação e o seu empenho. Por sua vez, o seu desempenho ao tornar-se mais eficaz contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos e,

consequentemente, para o sucesso da escola. Ao mesmo tempo, os estudos mostram também que as fontes de liderança na escola são múltiplas e que não residem apenas no seu diretor. Nas escolas devem ser estabelecidas múltiplas redes de comunicação, a tomada de decisões deve ser partilhada e a colaboração encarada como uma condição para o sucesso das organizações educativas. É neste sentido que se pode afirmar que a democraticidade é uma marca distintiva das organizações escolares (Costa, Soares e Castanheira, 2012) e que a liderança distribuída pode ser entendida como uma liderança partilhada, colaborativa, liderança de equipas, liderança democrática e mesmo liderança dos professores.

1.6. A liderança dos professores

A ideia da liderança dos professores pode ser integrada no paradigma da liderança distribuída. Como já referimos, a liderança na escola não pertence apenas aos indivíduos que exercem cargos formais na organização escolar, aos líderes de topo ou aos líderes intermédios, mas pode estender-se àqueles que, não sendo detentores de qualquer posição formal na hierarquia da escola, partilham o seu saber e as suas experiências pedagógicas com os seus colegas.

De acordo com a literatura da especialidade, a liderança dos professores tem sido objeto de investigação desde a última década do século passado, sobretudo nos Estados Unidos da América e no Reino Unido. Alguns autores associam a liderança dos professores à necessidade de desenvolvimento das escolas, ao trabalho com que os diretores de escola se viram confrontados para levarem a cabo essas exigências e, ao mesmo tempo, como uma forma de reconhecimento público desse mesmo trabalho (Frost e Harris, 2003; Frost, 2012; Lieberman e Miller, 2004). Por outro lado, admitir que os professores podem ser líderes foi reconhecer, também, que, com a sua ação, podem contribuir para a melhoria efetiva das suas escolas. Nesta ordem de ideias a liderança dos professores está estreitamente relacionada com um tipo de liderança instrucional/pedagógica. Porém, tal como os líderes só o são se possuírem um conjunto de competências, os professores que se evidenciam como líderes pedagógicos são aqueles que, segundo Kurtz (2009: 13-14), adotam as seguintes práticas:

1. Revelam aos outros novas formas de fazer as coisas através do trabalho colaborativo, orientam o caminho e tomam decisões sobre o processo de ensino, tendo em conta o sucesso dos alunos.
2. Mostram o melhor que têm em si e acreditam no melhor dos seus colegas. São comunicadores, positivos, respeitadores, autênticos e, por isso, merecem a confiança e o respeito dos outros. “Mostram o caminho” e acreditam que a aprendizagem é um processo e que todos são capazes de aprender e de fazer melhor.
3. Ajudam os outros a resolver problemas, identificando-os e procurando soluções para a sua resolução; são criativos, assumem riscos e ambicionam novas aprendizagens.

Os professores líderes nas suas escolas são, então, aqueles que se comprometem na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, que desenvolvem uma nova visão para a profissão e cuja ação pode ter um impacto positivo na melhoria da escola (Flores, 2014; Frost e Harris, 2003; Frost, 2012; Harris e Lambert 2003; Kurtz, 2009; Lieberman e Miller, 2004). Mas, são também aqueles que fomentam práticas colaborativas, aprendendo em conjunto, refletindo e investigando, comprometendo-se com projetos que visam a melhoria.

O conceito de liderança prende-se, assim, com o modo como os professores fazem a diferença nos seus contextos e situações de trabalho através da agência e da participação em iniciativas inovadoras. Os professores exercem a liderança em diversos espaços e tempos escolares, incluindo os clubes, os projetos, as parcerias e diversas atividades relacionadas com os alunos e, simultaneamente, potenciam o seu profissionalismo e fazem a diferença no seu trabalho e na vida da escola.

(Flores, Ferreira e Fernandes, 2014: 47)

Porém, para fazerem a diferença nas suas escolas, os professores precisam de exibir um conjunto de competências nos domínios científico, pedagógico e relacional. O domínio dos conteúdos disciplinares é fundamental, assim como todo um conjunto de saberes nos domínios do ensino, da aprendizagem e da investigação, mas também otimismo, entusiasmo, confiança, flexibilidade e abertura aos outros (Danielson, 2007), ou, nas palavras de Frost e Harris (2003), autoridade, conhecimento, inteligência emocional e competências interpessoais. Ainda de acordo com os mesmos autores, a liderança dos professores é também condicionada pelo significado que estes atribuem à profissão e ao ambiente organizacional onde a exercem.

Da mesma forma, o modo como os líderes de topo e os líderes intermédios exercem a sua ação poderá ou não facilitar a liderança dos professores, como já referimos anteriormente. Sistemas de liderança hierarquizados e autoritários dificilmente poderão permitir o aparecimento de culturas colaborativas, porque a liderança dos professores está intimamente ligada a esse tipo de culturas. Os professores deverão ter oportunidade para abandonar o isolamento da sua sala de aula, partilhando com os seus colegas os seus saberes, porque a colaboração é o coração da liderança dos professores (Harris e Lambert, 2003) e porque a liderança dos professores é uma liderança de tarefas de equipa (Muijs e Harris, 2006). Neste contexto, segundo Hargreaves e Fink, (2007), a criação de comunidades profissionais de aprendizagem é determinante para o exercício dessa liderança, sendo ao mesmo tempo a sua condição. Neste sentido, a liderança da escola tornar-se-á uma liderança pedagógica, ampla e sustentável.

Um estudo de caso múltiplo de natureza qualitativa realizado em dez escolas do Reino Unido, descrito por Muijs e Harris (2006), concluiu que o termo “liderança dos professores” não era utilizado pelos próprios. A maior parte dos professores não relacionava o termo com as suas atividades, apesar de muitos professores liderarem projetos de desenvolvimento nas suas escolas. Por outro lado, permitiu concluir que os professores associam o conceito ao trabalho colaborativo realizado pelos próprios como uma forma de compromisso profissional, com o propósito de melhoria das práticas pedagógicas, com vista à melhoria do ensino, especialmente na sua sala de aula.

Apesar de não ter sido possível determinar em que medida a liderança dos professores contribuiu para o desenvolvimento das escolas, o estudo identificou dez fatores que podem tornar mais sólida a liderança dos professores nas escolas (Muijs e Harris, 2006: 967-970).

1. Culturas de suporte, baseadas na confiança e em relações interpessoais positivas;
2. Estruturas de apoio, sendo indispensável o apoio dos professores mais experientes e organização de encontros para discussão e reflexão sobre o ensino;
3. Lideranças fortes dos diretores e dos líderes formais, um dos aspetos fundamentais para a distribuição da liderança;
4. Compromisso com a investigação-ação e com a recolha de dados, até pelos alunos, como forma de reflexão constante e avaliação das práticas desenvolvidas;

5. Iniciativas para o desenvolvimento dos professores, através da criação de grupos de apoio e discussão em toda a escola e participação dos professores em programas de formação fora da escola;
6. Esforços de melhoria, através da coordenação de todas as atividades realizadas e partilha da mesma visão para a escola;
7. Altos níveis de participação e envolvimento dos professores – os diretores devem criar condições para que todos os professores participem nas diferentes iniciativas, devendo cada um sentir-se responsável por essa participação;
8. Criatividade coletiva – os professores devem ser encorajados a partilhar ideias e resolver os problemas em conjunto;
9. Partilha de práticas profissionais produtoras de conhecimento e que possibilitam a aquisição de novas abordagens no processo de ensino e de aprendizagem;
10. Reconhecimento e recompensa – os resultados alcançados na escola devem ser partilhados e divulgá-los ao exterior, visando o aumento da motivação intrínseca e extrínseca, suporte do entusiasmo que dará continuidade à mudança.

O mesmo estudo identificou algumas barreiras à liderança dos professores. A necessidade que as escolas têm de prestação de contas poderá funcionar como uma barreira, especialmente em escolas onde os níveis de desenvolvimento ainda são baixos e onde não há espaço para a distribuição da liderança. Por outro lado, a proliferação de iniciativas emanadas dos governos pode limitar a liderança dos professores. Por sua vez, o muito trabalho exigido aos professores fora da sala de aula pode ser um fator inibidor da sua liderança. Além disso, muitos professores podem também sentir falta de confiança e pouca experiência para se implicarem em atividades de liderança. O papel dos professores mais experientes, o papel dos líderes intermédios e dos líderes de topo podem também dificultar a liderança dos professores. O facto de muitos assumirem posições de controlo dos grupos, exercendo uma liderança autoritária, deixando pouco espaço à comunicação não facilita a inovação. Todavia, os líderes formais que se demitam das suas funções podem também provocar o mesmo tipo de danos.

Atualmente, os estudos sobre a liderança dos professores internacionalizaram-se. De acordo com Frost (2012), a liderança dos professores é reconhecida internacionalmente como uma das dimensões-chave para a melhoria das organizações escolares. O *International*

Teacher Leadership Project (ITL), iniciado em Cambridge em 2008, é disso um exemplo, estendendo-se hoje a 15 países.

A key feature of the approach to teacher leadership in the ITL project is that teachers or other educational workers, whether they hold a position of responsibility or not, are enabled to lead development projects. In most cases, development projects are initiated and sustained by individual teachers. This personal agenda setting is a powerful driver because it releases in those individuals intense enthusiasm and a strong sense of moral purpose.

(Frost, 2012: 214)

O projeto referido foi também aplicado no nosso país com a designação “*Teachers Exercising Leadership*” (TEL). De acordo com a sua coordenadora, o projeto pretendia “contribuir para a compreensão das realidades dos professores e das escolas portuguesas e para o desenvolvimento de estratégias e atividades de liderança através de iniciativas desenvolvidas pelos próprios professores nos seus contextos de trabalho” (Flores, 2014: 17). Recorrendo a métodos qualitativos e quantitativos e abrangendo uma população diversa, desde professores, alunos e diretores de escola, o estudo permitiu concluir que, nos últimos anos, os professores portugueses têm tido mais oportunidades para se envolverem em projetos nas suas escolas. Por outro lado, apenas 44,8% dos inquiridos afirmam trabalhar em equipa com os colegas do seu grupo disciplinar.

Sobre o exercício da liderança, o estudo conclui que, “Tendencialmente, os professores associam a liderança ao desempenho de papéis e responsabilidades formais dentro das estruturas existentes na escola” (Flores, Viana e Ferreira, 2014: 96), o que indicia que os professores não associam o seu trabalho e o seu profissionalismo à liderança.

As conclusões referidas parecem vir ao encontro dos resultados obtidos num estudo descrito por Sanches (2009b). De acordo com a investigadora, o individualismo e o isolamento parecem ainda marcar as culturas do ensino no nosso país, apesar de as estruturas de gestão intermédia, tais como os departamentos, terem sido “desenhadas para contrariar o individualismo e reduzir o isolamento dos professores, visto nela se acolherem membros oriundos de vários grupos disciplinares e se integrem em estruturas interdisciplinares mais agregadoras” (Sanches, 2009b: 151).

Os dois estudos mencionados sugerem que os professores portugueses se identificam como líderes na sua sala de aula, mas relacionam o exercício da liderança com o desempenho de cargos formais. Por isso, de acordo com Sanches (2009b: 156), “a liderança dos professores releva mais de ideal metafórico da profissionalidade e menos de *praxis* interventiva e instituinte, manifesta e coerente, sistemática e concertada colegialmente”.

1.7. Liderança e colaboração

Como já referimos, o conceito de liderança distribuída é um conceito pluriunívoco. No entanto, independentemente do modo como é compreendido, quer seja como liderança democrática, liderança de equipas, liderança dispersa, ou mesmo liderança dos professores, ele está estreitamente relacionado com os conceitos de colaboração e de comunidade profissional. Não sendo um modelo ou um estilo de liderança, mas sim um modo de compreender o seu exercício, o conceito transforma a liderança num fenómeno múltiplo e plural, sustentado na interação profissional, fundamentado em práticas colaborativas e colegiais, transformadoras das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem. Podemos considerar, então, que a habilidade e a competência dos atores para intervirem e assumirem diferentes papéis está no cerne da liderança distribuída, condição para a inovação e para a mudança nas escolas. Ao mesmo tempo, o trabalho colaborativo pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes, uma vez que propicia o contacto com formas diversas de pensar o processo de ensino e de aprendizagem o que, por sua vez, pode refletir-se na aprendizagem dos alunos. Por isso, acredita-se “que os professores poderão beneficiar enormemente da imersão em culturas colaborativas em que discutam as suas práticas de ensino com os colegas e coordenem conjuntamente o trabalho que realizam” (Ávila de Lima, 2012: 173).

De acordo com Fullan (2011), há estudos realizados ao longo de trinta anos em escolas norte americanas que mostram, de uma forma clara, que as culturas colaborativas onde os professores trabalham na melhoria das suas práticas de ensino, aprendendo uns com os outros, liderados e apoiados pelos diretores das escolas, resultam num melhor ensino para os alunos. As soluções individualistas e um excesso de autonomia que têm caracterizado a profissão docente não desenvolvem o saber e não aumentam o capital profissional da escola (Fullan, 2014).

No entanto, nas nossas escolas, a criação de culturas colaborativas pode encontrar múltiplos constrangimentos e barreiras. Apesar de as práticas colaborativas serem aclamadas na literatura da especialidade, propagadas no discurso político e nos normativos legais como uma das condições para a mudança educativa (Ferreira e Flores, 2012), o individualismo continua a ser um dos traços das culturas docentes, mesmo que os professores exerçam a sua ação, integrados em órgãos colegiais, como o são os grupos disciplinares, os departamentos e os conselhos de turma. A “gramática da escola” (Neto-Mendes, 2004), impregnada nas

organizações escolares, pode ser um dos fatores que continua a colocar limites ao desenvolvimento daquele tipo de culturas. Os alunos organizados em turmas, em espaços escolares estruturados, as aulas com horários bem definidos, os professores “especialistas” ensinando “isolados” na sua sala de aula, são alguns dos fundamentos que podem estar na base de culturas de ensino isoladas e privatistas, onde falta a partilha de experiências de boas práticas pedagógicas (Formosinho e Machado, 2009). A estes fatores, inibidores da colegialidade docente, Fullan e Hargreaves (2001) acrescentam ainda o medo das críticas por parte dos seus colegas, a idade, o género e os valores pessoais, a formação inicial que prepara os docentes para uma profissão solitária, as dificuldades sentidas na progressão da carreira e a perda do entusiasmo, da energia e da motivação, à medida que experiência do ensino se transforma numa rotina repetitiva. Por isso,

O estado de isolamento profissional, de trabalho solitário, longe dos colegas, é o estado mais comum para um professor e não tem natureza colegial. Este isolamento confere aos docentes uma certa protecção que lhes permite exercer os seus juízos discricionários no interesse dos alunos que conhecem melhor que ninguém. Mas tal isolamento também os impede de obterem um feedback claro e significativo sobre a validade e a eficácia daquilo que fazem.

(Fullan e Hargreaves, 2001: 72-73)

Hoje, acredita-se que a criação de espaços colaborativos pode ajudar na melhoria do desenvolvimento profissional dos docentes e das escolas, aumentando o que Hargreaves e Fullan (2013) designam por “capital profissional”. Este é uma função que resulta da interação de três fatores: do capital humano, do capital social e do capital decisional. O primeiro diz respeito ao talento dos indivíduos e não se desenvolve se o indivíduo se focar apenas em si próprio; o segundo relaciona-se com um conjunto de pessoas trabalhando em equipa, focadas e comprometidas com a melhoria; o terceiro envolve a tomada de decisões em situações complexas, fruto da sabedoria e da experiência cultivadas ao longo dos anos (Fullan e Hargreaves, 2012). Segundo os mesmos, o capital social é mais importante do que o capital humano porque é na interação com os outros que os indivíduos se desenvolvem e sentem “puxados” para a melhoria, levando ao aumento do capital profissional das escolas. Quando este aumenta, os professores tornam-se mais comprometidos e colaborativos e orientam a sua ação para a realização do propósito moral das escolas: servir os seus alunos, melhorando a sua aprendizagem.

Na criação deste tipo de comunidades os líderes assumem um papel fundamental. São os líderes escolares, nomeadamente o diretor da escola, que deve criar condições para o desenvolvimento do capital profissional. Segundo Fullan (2014), o diretor deve ser capaz de

“segurar” na sua escola os professores que possuam, pelo menos, quatro qualidades: um compromisso moral relativo à aprendizagem de todos os estudantes; colocar o cerne da sua ação no ensino na sala de aula; manifestar desejo de trabalhar colaborativamente; continuar a sua aprendizagem. Mas, se o papel do líder de topo é essencial para a criação deste tipo de comunidades, o papel dos professores não é menor: são eles que, trabalhando com os seus pares, refletindo, trocando ideias e usando o feedback, vão construir culturas colaborativas, assumindo-se os próprios como líderes da sua aprendizagem. Para o mesmo autor, numa cultura de aprendizagem deixa de haver juízos sobre os professores “fracos” e os professores “fortes” porque os pares ajudam-se mutuamente. Neste contexto, o feedback assume uma importância primordial porque é ele que vai ajudar na superação e resolução dos problemas com vista à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Todavia, os professores recebem muito pouco feedback sobre o seu trabalho, o que para Fullan (2014) é inaceitável. Segundo o mesmo, um inquérito aplicado a professores de vinte e quatro países, num estudo realizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) em 2013, revelou que 22% dos professores nunca tinham recebido qualquer feedback sobre a sua ação na escola e mais de 50% nunca tinham recebido um feedback de uma fonte externa. Contudo, 79% dos inquiridos consideravam que o feedback construtivo seria muito útil para o desenvolvimento do seu trabalho (Fullan, 2014: 76). Não obstante, o autor salienta que o feedback dos pares, dado e recebido na ação do dia-a-dia no exercício da função, é mais importante do que um feedback recebido numa avaliação formal esporádica, contribuindo o primeiro para a melhoria e para a criação de autênticas culturas colaborativas nas escolas.

Estudos já realizados em escolas portuguesas revelam que é difícil encontrar trabalho colaborativo entre os professores. Ávila de Lima (2002) chegou à conclusão que o adjetivo “colaborativo” não pode ser aplicado a grupos inteiros de docentes, mesmo que pertençam ao mesmo departamento ou ao mesmo grupo disciplinar. Nas duas escolas onde decorreu o estudo, o autor concluiu que a colegialidade e a colaboração aplicavam-se apenas a alguns professores que constituíam subgrupos, existindo também alguns docentes que desenvolviam a sua prática profissional sem qualquer contacto com os colegas. É de salientar que a observação entre pares (a não ser entre orientadores e estagiários) era uma prática ausente, mesmo que as planificações das aulas e os materiais para as mesmas fossem preparados em conjunto por alguns docentes. É neste contexto que podemos referir três formas de colaboração, às quais devemos estar atentos, referidas por Fullan e Hargreaves (2001).

• **A balcanização** – os professores trabalham com os colegas que consideram mais próximos. Elaboram planificações e trocam materiais entre si. Para além dos professores considerados conservadores, podemos também encontrar um grupo de docentes que se veem como inovadores, estando estes à frente dos seus colegas. De acordo com os autores, as culturas balcanizadas são um dos aspetos mais familiares da vida das escolas no ensino secundário, especialmente devido ao facto de estas assentarem nos departamentos curriculares.

• **A colaboração circunscrita ou confortável** – a colaboração não se estende ao contexto da sala de aula; não há ensino inter pares, observação de aulas ou projetos baseados na investigação-ação. A colaboração traduz-se em “atividades confortáveis” como a troca de materiais ou elaboração de planificações conjuntas; é uma colaboração onde a privacidade permanece intacta.

• **A colegialidade artificial** – para que seja dada mais atenção à planificação em grupo e ao trabalho conjunto, pode ser criado um artificialismo, como a criação de espaços e de tempos para encontros/reuniões obrigatórias entre os docentes. As descrições detalhadas das atividades aí realizadas podem ser exigidas. De acordo com Fullan e Hargreaves (2001), este tipo de colegialidade é um artificialismo administrativo para que a colaboração se torne uma realidade nas escolas onde tem estado ausente. Muitas vezes, debaixo da expressão “cultura colaborativa” pode encontrar-se uma colegialidade imposta.

No entanto, os autores referem ainda que este tipo de colegialidade artificial pode apresentar aspetos negativos e positivos, dependendo do modo e do tempo em que é utilizado. As culturas colaborativas não surgem por si próprias, devendo os líderes de topo e os líderes intermédios ajudar na sua criação. Elas podem levar os docentes a criar espaços de reflexão conjunta, com vista à melhoria do ensino e do seu desenvolvimento profissional. Contudo, se estes espaços forem apenas utilizados como meras obrigações administrativas, dificilmente os professores deixarão o isolamento que caracteriza, ainda hoje, na maioria das escolas, as culturas docentes.

Neste contexto, caberá aos líderes de topo e aos líderes intermédios encontrar mecanismos para a criação de espaços colaborativos, onde os professores se sintam em comunidade “estando em comum”, “fazendo em comum”, “sendo em comum”, “sentindo em comum” e “perdurando em comum” (Ávila de Lima, 2012), para que não sejam apenas um aglomerado de docentes, mas uma comunidade de prática.

Criar novas culturas nas escolas é, assim, um desafio para os seus líderes de topo, para os líderes intermédios e para os professores que se assumem como líderes, mesmo que não exerçam qualquer cargo formal de liderança.

1.8. Liderança e gestão no contexto educativo português

A reflexão que efetuamos leva-nos a afirmar que a liderança exercida na escola deve ser uma liderança pedagógica, ou, se se preferir, uma liderança para a aprendizagem. De acordo com Bolívar (2012), a literatura internacional neste domínio destaca a importância do papel dos professores na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, mas reconhece que os diretores das escolas devem criar as condições para que tal aconteça.

A capacidade de um estabelecimento de ensino para melhorar depende, de forma relevante, de equipas diretivas com capacidade de liderança que contribuam para a dinâmica, apoio e incentivo para que possam desenvolver-se, contribuindo para a construção da capacidade interna de melhoria.

(Bolívar, 2012: 49)

Ainda de acordo com o mesmo autor, o exercício de uma liderança pedagógica ultrapassa as rotinas burocráticas e administrativas, assumindo uma preocupação constante com o processo de ensino. Nesta ordem de ideias, a liderança distribuída por equipas de gestão pode ajudar a realizar a missão da escola, como já referimos, sem que o papel do diretor deixe de ser relevante.

Nas escolas portuguesas existem, naturalmente, líderes de topo ocupando lugares cimeiros na hierarquia da escola, líderes intermédios que ocupam posições em órgãos de gestão intermédia, professores que lideram projetos pedagógicos nos seus grupos disciplinares, nas suas aulas com os seus alunos, em atividades de natureza extracurricular e muitas outras pessoas que exercem a liderança em determinados momentos, sem qualquer designação formal.

Todavia, no nosso país, segundo Silva (2010), a liderança é um conceito pouco assumido e os termos “líder” e “liderança” são relativamente recentes. Para o mesmo autor, a gestão das escolas tem estado associada ao conceito clássico de chefia e é “marcada por conceitos mais formais e hierárquicos como reitor ou director, órgãos unipessoais normalmente resultantes de nomeação estatal e, no pós-Revolução dos Cravos (1974), por conselhos directivos/executivos, órgãos colegiais eleitos entre pares” (Silva, 2010: 72). Todavia,

em 2008, os modelos colegiais que vigoraram por mais de três décadas (Torres, 2013), deram lugar a um modelo de feição marcadamente unipessoal, centrado da figura do diretor.

O novo paradigma da gestão e administração escolar, definido no Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril, “pretende criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável” (Preâmbulo), capaz de levar a efeito o projeto educativo da escola. Ao mesmo tempo, esse “rosto” é também o responsável pela “prestação do serviço de educação e pela gestão dos recursos postos à sua disposição” (Preâmbulo). A gestão administrativa, a gestão financeira e a gestão pedagógica são também confiadas ao diretor, devendo o mesmo presidir ao conselho pedagógico. Ainda no sentido de atribuir maior eficácia e reforçar a liderança da escola, cabia-lhe também a responsabilidade de designar os coordenadores de departamentos curriculares, “principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica” (Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril, Preâmbulo).

De acordo com o artigo 20º do referido diploma, ao diretor de escola são atribuídas as seguintes competências:

- submeter à aprovação do conselho geral (CG) o projeto educativo elaborado pelo conselho pedagógico;
- elaborar e submeter à aprovação do CG as alterações ao regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades, o relatório anual de atividades e as propostas de celebração de contratos de autonomia;
- aprovar o plano de formação e atualização do pessoal docente e não docente, ouvido o município;
- elaborar o projeto de orçamento, em conformidade com as orientações do CG;
- designar os coordenadores de escola, os coordenadores dos departamentos curriculares e os diretores de turma;
- planear e assegurar a execução das atividades da ação social escolar, em conformidade com as orientações do CG;
- estabelecer protocolos e acordos em conformidade orientações do CG;
- proceder à seleção e ao recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis;
- dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos;

- representar a escola; exercer o poder hierárquico em relação aos trabalhadores docentes e não docentes; exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;
- proceder à avaliação do pessoal docente e não docente, de acordo com os normativos legais;
- delegar nos subdiretores e nos adjuntos as competências referidas anteriormente e fazer-se substituir nas suas ausências pelo subdiretor.

Como se pode verificar, as funções atribuídas ao diretor são múltiplas: representar a escola, gerir os recursos físicos e humanos, avaliar os trabalhadores docentes e não docentes e liderar um projeto pedagógico consubstanciado no projeto educativo da escola. Note-se que “o rosto da escola” tem também o poder de delegar algumas funções nos subdiretores e que as estruturas de gestão intermédia, entre as quais se encontram os coordenadores de departamento curricular, também são por si designadas. São essas estruturas em colaboração com o conselho pedagógico e com o diretor que devem “assegurar a coordenação, a supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho docente” (Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril, artigo 42º). A elaboração e a construção dos denominados instrumentos de autonomia da escola, o projeto educativo, o plano anual de atividades e o regulamento interno, entre os outros documentos referidos no artigo 9º, ponto 2 do mesmo diploma, devem ser construídos, também, sobre a sua supervisão.

Pelo exposto, constata-se que o diretor nas escolas portuguesas deve assumir funções de gestão e de liderança, recorrendo ao apoio dos órgãos de gestão intermédia. A literatura da especialidade refere que os líderes escolares para melhorarem os resultados nas suas escolas devem fazer uma liderança pedagógica, orientada para a melhoria das aprendizagens na escola. Todavia, a gestão dos recursos e a prestação de contas também são exigências feitas aos líderes escolares. Como conciliar então as duas atividades? Os líderes escolares devem ser gestores e líderes ao mesmo tempo?

1.8.1. Liderança e gestão: relação ou dicotomia?

De acordo com Bolívar (2012), o relatório TALIS (OCDE, 2009) mostra que não existe incompatibilidade entre um modelo de gestão e um modelo de liderança pedagógica, dado que há estudos que mostram que os diretores que exercem uma liderança pedagógica

eficaz são os mesmos que exercem uma boa gestão da sua escola. Porém, o mesmo autor sublinha que, no dia-a-dia de uma escola, pode haver uma tensão entre as duas, porque o favorecimento da primeira pode limitar o desenvolvimento da segunda. Estudos realizados por Day *et al* (2011) mostram também que uma das dez condições para o sucesso da liderança na escola está relacionada com a criação de condições físicas e materiais para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Opinião idêntica é advogada por Fullan (2014), a quem nunca ocorreu fazer uma distinção entre o campo da gestão e o campo da liderança escolares. Os líderes que se preocupam com as suas escolas e querem aumentar o seu capital profissional sabem que a organização das tarefas é essencial para o cumprimento das metas da escola. Neste sentido, o líder escolar deve possuir também competências no âmbito da gestão, mesmo que as mesmas possam ser delegadas a outro elemento da equipa, assegurando-se, porém, que as mesmas são bem executadas.

Segundo Bush (2007), os campos da gestão e da liderança educacionais têm permitido o confronto de várias perspetivas sobre o tema. Será a liderança escolar um dos ramos da gestão? A opinião do autor, formada ao longo de vinte anos, é bastante clara: quer uma, quer outra, devem estar centradas à volta do grande propósito da educação, pois só desta forma não haverá um excesso de gerencialismo. As escolas não podem perder de vista a sua missão, mas, para que ela se cumpra a organização deve ser gerida com eficiência. Assim sendo, os conceitos de liderança e de gestão sobrepõem-se, devendo aos dois ser dado igual destaque, porque se uma visão clara é essencial para a inovação e a mudança na escola, é também importante garantir que as inovações são implementadas com eficiência (Bush, 2007, 2009).

No entanto, apesar de se considerar que a gestão e a liderança são dimensões fundamentais numa organização, há autores que consideram os termos distintos. O primeiro está associado a competências técnicas, à racionalização e operacionalização de metas com vista à prossecução de objetivos definidos. Por outro lado, o termo liderança está também ligado a um conjunto de competências, mais do domínio emocional, à visão, à partilha de ideias, à influência, à inovação e à mudança.

A liderança e a gestão são dois processos ou funções distintos. A liderança é mais emocional, inovadora, criativa, inspiradora, visionária, relacional-pessoal, original, proactiva, assente em valores. A gestão é mais “fria”, calculista, eficiente, procedimental, imitadora e reactiva.

(Bento, 2008:37)

Ket de Vries (2001b *apud* Rego e Cunha, 2007: 176) considera também que líderes e gestores assumem papéis diferentes numa organização.

- Os líderes interessam-se pelo futuro; os gestores pelo presente.
- Os líderes respiram a mudança; os gestores preferem a estabilidade.
- Os líderes pensam no longo-prazo; os gestores no curto-prazo.
- Os líderes são cativados por uma visão; os gestores (preocupados com regras e regulamentos) preferem a execução.
- Os líderes tratam do “porquê”; os gestores do “como”.
- Os líderes sabem como empoderar os subordinados; os gestores propendem para o controle.
- Os líderes sabem como simplificar; os gestores apreciam a complexidade.
- Os líderes confiam na intuição; os gestores prezam a lógica:
- Os líderes têm uma perspectiva societal alargada; os gestores preocupam-se com a organização.

(Ket de Vries, 2001b *apud* Rego e Cunha, 2007: 176)

Porém, se há diferentes perspectivas, relativamente aos papéis e às competências dos líderes e dos gestores, há um ponto comum entre as várias posições: as organizações precisam de bons gestores e de bons líderes. Os desafios que enfrentam diariamente levam-nas a precisar de gestores que se debrucem sobre o planeamento, a organização e o controlo dos recursos, mas também de líderes que sejam capazes de estabelecer uma direção para a organização, motivadora e inspiradora para os liderados (Hooper e Potter, 2010). Se, por um lado, os líderes são mais emocionais e visionários e os gestores mais racionais, o equilíbrio entre os dois é fundamental para o desenvolvimento da organização. A mesma opinião é partilhada por Fachada (2014), para quem gerir e liderar são duas valências necessárias para levar as equipas a atingir os seus objetivos com sucesso e eficiência. De acordo com a própria, em determinados momentos da vida da organização é natural que uma valência se sobreponha à outra. Porém, é no equilíbrio das duas que as pessoas darão um melhor contributo para que a organização atinja os resultados desejados. Existem, no entanto, comportamentos que são assumidos pelo líder, enquanto gestor, e pelo líder na função de líder, que referenciamos no quadro seguinte.

Quadro I. 5 - Comportamentos de gestão do líder e comportamentos de liderança do líder

Comportamentos de gestão do líder	Comportamentos de liderança, do líder
O líder enquanto gestor	O líder enquanto líder
<ul style="list-style-type: none"> • É muito focado no planeamento, rigoroso na aplicação dos procedimentos e no controlo das atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exerce influência sobre a equipa; guia e orienta as pessoas no exercício das funções.
<ul style="list-style-type: none"> • Dirige as pessoas; sabe o que deve fazer e diz o que se deve fazer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inspira entusiasmo na relação com a equipa.
<ul style="list-style-type: none"> • Mantém um baixo nível de envolvimento emocional com a equipa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centra-se no desenvolvimento de competências das pessoas da equipa.
<ul style="list-style-type: none"> • Está muito focado no resultado do trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Torna a relação interpessoal significativa e envolvente.
<ul style="list-style-type: none"> • Está muito centrado na produção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gosta de correr riscos e gosta de desafios.
<ul style="list-style-type: none"> • Tem uma forte componente racional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tem uma forte componente emocional.
<ul style="list-style-type: none"> • Otimiza recursos (pessoais e materiais). 	<ul style="list-style-type: none"> • Tem uma forte componente criativa e inspiradora.
<ul style="list-style-type: none"> • É racional e calculista na abordagem pessoal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cria significados nas relações e no trabalho.
<ul style="list-style-type: none"> • Tende a fazer uso da autoridade e das regras, sempre que necessário. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conduz pessoas fazendo-as gostar do que fazem.
<ul style="list-style-type: none"> • Aplica e controla sistemas e processos que estão na base das atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Torna o trabalho interessante.
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza com frequência o seu poder. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sabe lidar com a mudança, promove-a e valoriza-a.
<ul style="list-style-type: none"> • Diz, com frequência, “eu” e “faça”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cria empatia e conhece bem os colaboradores.
<ul style="list-style-type: none"> • Dá prioridade ao sistema de controlo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tem por base a colaboração e a sinergia da equipa.
<ul style="list-style-type: none"> • Força o colaborador a agir de acordo com o planeado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tende a confiar e a ser confiável.
<ul style="list-style-type: none"> • É pouco flexível em aceitar resultados divergentes e pensamentos divergentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sabe lidar com situações de tensão emocional.
<ul style="list-style-type: none"> • Evidencia pouca capacidade de aceitação do que é novo e diferente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fala em “nós” e diz “vamos fazer”.
<ul style="list-style-type: none"> • Valoriza mais o esforço individual do que o trabalho em equipa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dá prioridade ao desenvolvimento das pessoas, contribuindo para a sua realização pessoal e profissional.

(Fonte: Fachada, 2014: 34)

Como se pode verificar pela análise do quadro, se os comportamentos do líder e do gestor são diferentes, os dois podem ser exercidos pela mesma pessoa e aplicados em diferentes contextos na vida de uma organização.

Conclui-se, assim, que a gestão e a liderança são efetivamente importantes para as organizações. Sendo as escolas organizações constituídas por um conjunto de pessoas, precisam de uma boa liderança e de uma gestão eficaz, não podendo nenhuma delas ser subvalorizada. Por isso, partilhamos da opinião de Southworth (2009) quando escreve que

Good management matters as much as good leadership. Distinctions between leadership and management are problematic. However, a simple difference is that management is essentially about ensuring the school runs smoothly, while leadership is about ensuring the school runs somewhere. Too much management and a school may only run smoothly on the spot. Too much leadership and it may be running all over the place and never the smoothly.

(Southworth, 2009: 83)

II PARTE

OS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO CURRICULAR

Introdução

Ao longo da nossa reflexão temos referido que as escolas são organizações e que como tal precisam de ser geridas e lideradas. Ao mesmo tempo, salientamos que a ação dos que exercem essas funções é determinada pelo contexto, aos níveis *micro*, *mezzo* e *macro*. Sendo a escola uma instituição de natureza pública, a ação dos governos tem uma enorme influência sobre ela, nomeadamente na produção de legislação para orientar formalmente a ação dos que lá trabalham. Assim, considerando o tema e os objetivos da nossa investigação, consideramos pertinente proceder a uma abordagem histórica da criação das estruturas de gestão intermédia na escola portuguesa, através da revisitação dos suportes legais que as criaram. Procederemos a uma análise das funções do delegado de grupo e do coordenador de departamento curricular a nível nacional e a nível regional. Terminaremos a segunda parte deste capítulo com a referência a estudos efetuados sobre o coordenador de departamento curricular.

1. As estruturas pedagógicas de gestão intermédia na escola portuguesa

De acordo com os normativos legais, as escolas portuguesas são geridas por órgãos de gestão de topo e órgãos de gestão intermédia. Como já referimos, os primeiros são órgãos unipessoais e nos segundos estão incluídos os coordenadores de departamento curricular, os delegados de grupo, os diretores de turma e outros órgãos de natureza pedagógica que podem ser criados nas escolas em função dos seus projetos educativos (PE) e dos seus regulamentos internos (RI). Apesar de reconhecer que não há uma definição clara sobre quem são os líderes intermédios nas escolas, a literatura atribui-lhes um papel de destaque na melhoria do ensino e das escolas. A sua ação deve exercer-se, fundamentalmente, no trabalho colaborativo, articulado em torno do trabalho pedagógico, visando a melhoria das atividades que decorrem na sala de aula, exercendo uma liderança pedagógica, ou seja, uma liderança veiculada à aprendizagem dos alunos.

Segundo Barroso (2002), foi com a reforma de Jaime Moniz (1894/1895) que foram criados pela primeira vez em Portugal órgãos de gestão intermédia nas escolas, “o director de classe”, que tinha funções de “coordenação e conexão do ensino” (Barroso, 2002: 2).

Todavia, a expressão “estruturas de gestão intermédia” surgirá na legislação portuguesa muitos anos mais tarde, em 1999, no Decreto-Regulamentar nº 10/99, de 21 de junho. O caminho percorrido foi longo e diferentes modelos de gestão e administração das escolas foram aplicados, alterados em função de pressupostos políticos, administrativos e organizacionais (Barroso, 2005, 2009).

Para compreendermos o aparecimento da figura do coordenador de departamento curricular nas escolas portuguesas, precisamos de remontar à figura do delegado de grupo disciplinar. Também não podemos esquecer que a história da escola em Portugal pode ser dividida em dois períodos: antes e depois do 25 de Abril. “Antes da revolução de 1974, Portugal encontrava-se subjugado por um regime ditatorial” (Ventura, Castanheira e Costa, 2006: 128), marcado pelo autoritarismo não democrático, fortemente centralizador de “controlo ideológico, de vigilância científica, de punição disciplinar e de coerção administrativa” (Afonso, 2002: 76). Pelo contrário, o regime de gestão e administração das escolas que surgiu em Portugal após o período referido tem como características principais, nas palavras de Barroso e Carvalho (2009), a elegibilidade e a colegialidade dos órgãos de gestão de topo e de gestão intermédia das escolas, pelo menos até 2008.

Torna-se, assim, necessário procedermos a uma abordagem diacrónica das origens do delegado de grupo até à criação dos departamentos curriculares e do respetivo coordenador, figura que na legislação atual assume uma função considerada fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, do processo de ensino e de aprendizagem e da melhoria da escola.

1.1. O delegado de grupo

O conselho de grupo surge pela primeira vez na legislação portuguesa em 1917, no Decreto nº 3:091 de 17 de abril. O artigo 313º afirma que “os professores de cada disciplina, quando sejam dois ou mais, constituem o conselho de professores dessa disciplina”. Todos os professores, independentemente da sua categoria profissional “efectivos, agregados, provisórios e supranumerários” pertencem ao conselho de professores que terá como presidente um professor efetivo da disciplina designado pelo reitor (artigo 313º, § único). O artigo seguinte define a obrigatoriedade de o referido conselho se reunir no começo de cada ano letivo “para tratar dos métodos a empregar no ensino dessa disciplina e no mês de Junho para

organização dos pontos de exame...” (artigo 314º, Decreto nº 3:091, de 17 de abril de 1917). No ano seguinte, no decreto nº 47:999, de 30 de julho de 1918, a mesma estrutura pedagógica é reiterada no artigo 381º, acrescentando-se aos professores do conselho a tarefa de rever a lista dos livros adotados no final de cada ano escolar (artigo 382º). Todavia, em 1928, o decreto nº 15:948, de 12 de setembro, põe fim aos “conselhos de professores por secção de disciplinas, de cujo funcionamento a experiência manifesta não terem sido recolhidos benefícios apreciáveis”.

Será no Decreto nº 37:029, de 25 de agosto, de 1948, com a promulgação do *Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial* que surgirá a figura do delegado de grupo de disciplina, designado pelo diretor da escola, com autorização do diretor geral. Sendo o mesmo considerado “delegado do diretor” (artigo 114º) foram-lhe atribuídas um conjunto de funções de

orientação e coordenação do ensino daquelas disciplinas e a organização das provas de frequência e dos exames finais, bem como fiscalizar o serviço dos professores eventuais, sobre o qual lhe compete prestar informação escrita ao conselho escolar.

(Decreto nº 37:029, de 25 de agosto, de 1948, artigo 114º, ponto 1)

Como se pode verificar, ao delegado de grupo eram atribuídas funções de coordenação, supervisão (fiscalização) e organização do processo de ensino e de aprendizagem, com o objetivo de prestação de contas ao diretor sobre o desempenho dos professores eventuais. Não podemos esquecer que o mesmo é definido na lei como um delegado do diretor para um grupo disciplinar e que é escolhido entre os “professores efetivos, adjuntos ou auxiliares do grupo para que foram designados” (Decreto nº 37:029, de 25 de agosto, de 1948, artigo 114º, ponto 2). Saliente-se que o mesmo diploma refere no seu artigo 328º que os professores delegados beneficiarão de uma redução de três horas no seu serviço docente, que era de vinte e quatro horas por semana, reduzindo-se, posteriormente, para vinte e duas ou vinte horas, em função do tempo de serviço na carreira (diuturnidades).

Mais tarde, em 1968, o exercício deste cargo estender-se-ia ao ciclo preparatório do ensino secundário, atualmente o quinto e o sexto anos de escolaridade do ensino básico.

Sempre que o julgarem conveniente, os directores das escolas poderão propor ao Director de Serviços um delegado seu para cada disciplina ou conjunto de disciplinas, ao qual competirá orientar e coordenar o ensino daquela disciplina ou conjunto de disciplinas e a organização de eventuais provas de frequência e exames finais, bem como fiscalizar o serviço de professores provisórios, sobre o qual lhe cumpre prestar informação escrita ao conselho escolar.

(Decreto nº 48 572, de 9 de setembro de 1968, artigo 146)

Em 1973, o cargo de delegado de grupo será extensivo ao ensino feito nos liceus e nas escolas preparatórias, de acordo com o estipulado no Decreto-Lei nº 102/73, de 13 de março, sem que as competências atribuídas ao delegado sejam alargadas: continuam a ser a orientação e coordenação do ensino de uma disciplina ou grupo de disciplinas. Acrescente-se que o delegado deveria ser abonado com quinhentos escudos (500\$00) durante dez meses do ano (Tabela I, nº 1 do artigo 6º, do no Decreto-Lei nº 102/73, de 13 de março).

Segundo Formosinho (2000), foi nessa altura, com a designada reforma de Veiga Simão (1970 - 1974), que a escola se expandiu e se democratizou com todas as consequências que daí resultaram e, por isso, a função docente precisou de ser alargada e diversificada. “Assim, logo na primeira fase da escola para todos em Portugal, se suscitou a necessidade de alargar a função docente à coordenação horizontal e vertical do trabalho dos professores” (Formosinho, 2000: 13).

Foi com a revolução de abril de 1974, que ditou “o afastamento de reitores e diretores, ocorrido em diversas escolas, e a sua substituição por órgãos colegiais” (Lima, 2011: 17), que surgiu a chamada “gestão democrática das escolas” (Barroso, 2002; Formosinho, 2003; Lima, 2011; Machado, 2003), não sem que antes se assistisse a “uma fase de descompressão política, caracterizada pela participação espontânea e desorganizada” (Machado, 2003: 53), tendo sido muitas escolas ocupadas por professores e estudantes. Ainda segundo Machado (2003), o governo das escolas, logo após a revolução, foi entregue a comissões de gestão, legalizadas através do Decreto-Lei nº 211/74, de 27 de maio. Entretanto, a 21 de dezembro foi publicado o Decreto-Lei nº 735-A/74 que pretendeu aproveitar a democratização já vivida nas escolas, tal como nos é apresentado na sua introdução.

O Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio, possibilitou a criação, logo após o Movimento do 25 de Abril, de estruturas democráticas de gestão em estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário. Constituíram tais estruturas uma primeira experiência da maior importância no processo de democratização do sistema escolar português. O presente decreto-lei, aproveitando aquela mesma experiência, visa a criação das referidas estruturas democráticas em todos os estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário, segundo moldes que, assegurando a adequada representação dos docentes, discentes e funcionários administrativos e auxiliares, salvaguardem a seriedade do próprio processo democrático e garantam as indispensáveis condições de eficácia no funcionamento das escolas.

(Decreto-Lei nº 735/A/74, de 21 de dezembro)

No diploma foram definidos como órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino (artigo 1º) o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. O processo eleitoral, através do qual foram recrutados, foi também explicitado, assim como as funções que lhes foram atribuídas. Apesar de o funcionamento do conselho pedagógico ser

explicitado e ser afirmado que dele deveriam fazer parte docentes e não docentes, o diploma remeteu a sua regulamentação para despacho ministerial posterior (artigo 23º, capítulo III), não havendo qualquer referência ao cargo de delegado de grupo de disciplina, nem a qualquer outro cargo de gestão intermédia. Será no diploma publicado em 1976, o Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro que “lança as bases da gestão democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente da comunidade escolar” (Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro, introdução), que foram definidos os órgãos de gestão de topo das escolas, os seus processos eleitorais e a sua constituição. Se o diploma anterior já os referenciava, neste é definido com mais pormenor a constituição do conselho pedagógico, surgindo a referência ao cargo de delegado de grupo. O seu artigo 22º diz-nos que “O conselho pedagógico será constituído pelo presidente do conselho directivo, por um professor delegado de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade e por delegados dos alunos, um por cada ano”.

O artigo seguinte do mesmo diploma refere que o delegado de cada grupo deverá ser eleito pelos docentes do seu grupo, devendo ser um professor profissionalizado, salvo quando os não houver, sendo, neste caso, designado pelo conselho directivo, ouvido o conselho de grupo (artigo 23º, pontos 1 e 2). O delegado deverá ter funções de coordenação no seu grupo, disciplina ou especialidade, ser responsável pela direção das instalações próprias do grupo e pelo património que lhe seja confiado (artigo, 29º - 1). Foi este diploma que, segundo Lima (2011), institucionalizou a gestão democrática das escolas no nosso país, desenvolvida ao longo de duas décadas, até a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio. Durante este período, em função de vários fatores (aumento da população escolar, aumento do número de professores, criação de novas de escolas e de pressupostos administrativos e políticos) uma multiplicidade de normativos legais foram surgindo. Entre eles destacamos o Decreto-Lei nº 376/80, de 12 de setembro, que alterou a constituição do conselho pedagógico, passando a ter assento neste órgão os orientadores pedagógicos de estágio e os delegados à profissionalização em exercício, no caso de não serem o delegado de disciplina. Este continuava a pertencer ao conselho pedagógico (artigo 22º, alínea c) mantendo-se a sua eleição pelos colegas de grupo, a partir de então, por um período de dois anos (artigo 23º-1). A obrigatoriedade de o professor delegado pertencer ao quadro de escola e ser um professor profissionalizado não foi alterada. Estando consciente de que nem sempre existiam profes-

sores com estes requisitos nas escolas, o legislador deixa a possibilidade de o professor delegado poder ser requisitado ou destacado de outro estabelecimento de ensino, ou ser designado de entre os professores provisórios pelo conselho diretivo, após ter sido ouvido o conselho de grupo.

Em 1986 é publicado o “Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e Órgãos de Apoio nas Escolas Preparatórias, Preparatórias e Secundárias e Secundárias”, com vista à sistematização de legislação já existente, mas que se encontrava dispersa. Assim, é no Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de julho que aquele “órgão é definido como o órgão próprio da gestão das escolas (...) no domínio da orientação e coordenação pedagógicas (ponto 1-I). Da sua composição fazem parte um conjunto de estruturas de gestão intermédia das escolas, tais como o delegado de grupo, um professor representante dos professores que lecionam técnicas especiais, o coordenador dos diretores de turma, os orientadores dos estágios pedagógicos nos ramos da formação educacional e dos estágios pedagógicos das licenciaturas em ensino, entre outros elementos (presidente do conselho diretivo, secretário do conselho diretivo, delegado dos alunos e representante do conselho consultivo) (ponto 2-I).

Os conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade são também definidos como órgãos de apoio ao conselho pedagógico e as suas atribuições são referenciadas ao longo de vários pontos (31 a 33.2). As reuniões do conselho de grupo serão presididas pelo delegado de grupo, professor eleito pelos seus colegas, de entre os professores com habilitação profissional (mantendo-se ainda a hipótese de ser um professor com habilitação própria no caso de não existirem nos grupos professores profissionalizados) para um mandato de dois anos ou um ano, dependendo da sua categoria profissional.

O diploma define também um conjunto de requisitos que o delegado deverá possuir, assim como as suas atribuições fundamentais. O artigo 39 diz-nos que para o desempenho das suas competências o delegado deverá reunir os seguintes requisitos:

- Prática docente como profissionalizado;
- Reconhecida actualização no domínio científico da área disciplinar respectiva;
- Conhecimento dos fundamentos e teorias básicas no domínio das ciências da educação;
- Espirito de iniciativa e dinamização da acção educativa;
- Receptividade à mudança e ao progresso das ciências e das novas tecnologias;
- Capacidade de relacionamento pessoal e grupal, com vista à criação do espírito de permanente cooperação entre os elementos do grupo;
- Capacidade de organização e coordenação das actividades pedagógicas;
- Capacidade de promover e estimular uma permanente autoformação de cada um dos elementos do grupo;
- Flexibilidade, decisão e abertura à crítica.

(Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de julho, artigo 39º)

Como se pode verificar, as competências definidas na lei para o exercício da função de delegado de grupo, alargam e diversificam a função docente (Formosinho, 2000) contribuindo para a ideia crescente de uma “profissionalidade alargada” (Formosinho, 2000: 13). O delegado de grupo, no plano teórico, não é apenas um professor, pois tem também responsabilidades ao nível da coordenação do seu grupo disciplinar, formação e desenvolvimento dos seus colegas, além de fazer parte de um órgão de gestão da escola no domínio de orientação e coordenação pedagógicas. Note-se que o Decreto-Lei acima referido, nos seus artigos 40 a 43.5 apresenta-nos as atribuições fundamentais do delegado de grupo, as quais só poderão ser cumpridas se o delegado possuir os requisitos acima enunciados (artigo 39º). Elenam-se, em seguida, essas atribuições.

- Representação dos professores no conselho pedagógico;
- orientação e coordenação da atuação pedagógica dos professores do seu grupo, com vista à sua formação contínua;
- direção das instalações que possam ser atribuídas ao grupo;
- organização e inventário do material existente nas instalações, bem como zelar pela sua conservação;
- planificação em conjunto com os elementos do seu grupo;
- estimulação da criação de condições que permitam a formação contínua dos professores;
- coordenação e planificação das atividades pedagógicas;
- promoção da troca de experiências e a cooperação entre os professores do grupo, numa perspetiva de mútuo enriquecimento;
- apoio aos professores menos experientes;
- garantia de que todos os professores participem na análise de programas, métodos de ensino, organização curricular e processos e critérios de avaliação do trabalho realizado por docentes e discentes.

Como se pode verificar, ao delegado de grupo são já atribuídas funções de liderança e gestão no seu grupo disciplinar. Enquanto líder, caber-lhe-ia a criação de momentos e espaços de partilha, a dinamização de trabalho colaborativo entre todos os colegas do grupo, não esquecendo a integração e apoio aos colegas menos experientes do grupo. Enquanto gestor cabia-lhe a tarefa de zelar e manter as instalações e os materiais atribuídos ao seu

grupo, assim como garantir o cumprimento dos programas das disciplinas. Os cargos de gestão e de liderança intermédia nas escolas começavam, desta forma, a assumir alguma importância na organização escolar.

1.2. O coordenador de departamento curricular

De facto, será em 1991 que surgirá um novo diploma legislativo que, nas palavras de Barroso (2009), altera o paradigma da gestão escolar que vigorava desde 1974, caracterizado pela existência de órgãos colegiais eleitos. Segundo o autor, é a partir de 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 14/86 de 14 de outubro), que se assiste a uma política que pretende alterar o regime vigente desde 1974 e que se traduzirá no Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio e, mais tarde, no Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, dando lugar a um novo paradigma no domínio da gestão escolar que assenta sobretudo em dois domínios.

- (a) A escola (individualmente considerada) torna-se a unidade de gestão do sistema, e o “sistema escolar” torna-se um “sistema de escolas”; (b) a “gestão corporativa” (vista como emanção da função docente) dá lugar a uma “gestão profissionalizada” (centrada nas técnicas de gestão empresarial).

(Barroso, 2009: 992-993)

O Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio, definiu, assim, “um novo modelo de direção e gestão escolar”, porque quinze anos de gestão democrática reclamavam alterações ao modelo vigente “de modo a conciliar o intransigente requisito da democraticidade com as necessárias exigências de estabilidade, eficiência e responsabilidade”, tal como é definido na sua introdução. Este “novo modelo de gestão escolar”, aplicado apenas em cinquenta e quatro escolas (Barroso, 2002), alterou o processo de eleição do conselho diretivo para um processo de escolha do diretor de escola através de um procedimento concursal (artigo 18º).

Foi também neste diploma que surgiu, pela primeira vez, no nosso país o departamento curricular “como estrutura de orientação educativa” (artigo 36, secção II) ao qual “pertencem todos os professores que leccionam a mesma disciplina ou área disciplinar ou façam parte do mesmo grupo de docência” (artigo 37º, ponto 1). É ainda referido que o ministério da educação iria definir as disciplinas do grupo de docência que integrariam os departamentos curriculares e que cada departamento teria um “chefe de departamento eleito de entre os professores que pertencem ao departamento” (artigo 38º), sendo também criado um conselho

de delegados de disciplina, em termos a definir no regulamento interno da escola. O departamento curricular e o chefe de departamento curricular são considerados estruturas de orientação educativa (artigo 36º, secção II) que colaboram com o conselho pedagógico.

Entretanto, as clivagens entre os que defendiam a continuidade de modelos colegiais e que queriam preservar “a gestão democrática” e os defensores de órgãos de gestão das escolas unipessoais, selecionados através de procedimento concursal, vão apontar para soluções de compromisso ou soluções híbridas, que, segundo Barroso (2009), vão dar origem ao Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio e, posteriormente, ao Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril. Segundo Machado (2003) o primeiro diploma “reflete uma preocupação pela garantia, por um lado, de democraticidade dos órgãos e do equilíbrio na representatividade entre os sectores da comunidade educativa” (Machado, 2003: 59). O diploma “afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão”, cabendo a cada escola, no quadro da sua autonomia, “tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo” (artigo 3º). Este, o regulamento interno e o plano anual de atividades constituem os instrumentos de autonomia das escolas (artigo 3º, ponto 2). Os órgãos de administração e gestão das escolas são a assembleia, o conselho executivo ou o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo (artigo 7º). O conselho pedagógico continua a ser definido como o órgão de coordenação e orientação educativa da escola (artigo 24º). A sua composição deveria ser definida no regulamento interno de cada escola, devendo, obrigatoriamente, os representantes das estruturas de apoio educativo, “das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros” (artigo 25º) terem assento neste órgão. Por sua vez, o artigo 35º diz-nos que as estruturas de orientação educativa são fixadas no regulamento interno da escola, sendo uma delas os departamentos curriculares, nos ensinos básico dos segundo e terceiro ciclos e ensino secundário (artigos 34º e 35º, ponto 2). Nestes devem estar representados todos os docentes que deverão ser coordenados “por professores profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram” (artigo 35º, ponto 3). Contudo, a regulamentação do funcionamento das estruturas de orientação educativa será feita em diploma publicado em 1999: o Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de julho. E, pela primeira vez, aquelas estruturas são referenciadas como “estruturas de gestão intermédia” que devem desenvolver a

“sua acção numa base de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola, assegurando a adequação do processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos alunos que a frequentam” (Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de julho, introdução). Devem também colaborar com o conselho pedagógico e ter um coordenador (artigo 2º). Entre elas encontram-se os departamentos curriculares “constituídos pela totalidade dos docentes das disciplinas e áreas disciplinares ou de cursos de acordo com as dinâmicas da própria escola” (artigo 3º, alínea b).

As competências atribuídas ao departamento curricular, que a seguir se elencam, são definidas no artigo 4º, nas alíneas a) a h):

- 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 de avaliação das aprendizagens;
- g) Identificar necessidades de formação dos docentes;
- h) Analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto.

(Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho, artigo 4º, alíneas a) -h))

Podemos concluir que as competências atribuídas aos conselhos de grupo são agora transpostas para os departamentos curriculares, constituídos pela totalidade dos docentes das disciplinas (artigo 3º, alínea b). A sua coordenação cabe a um professor eleito “de entre os docentes que os integram e que possuam, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores” (artigo 5º, ponto 1). Surge, assim, a figura do coordenador de departamento curricular (CDC), a quem compete promover a cooperação e a promoção de troca de experiências entre os docentes do departamento curricular, entre outras incumbências definidas no artigo 5º do referido diploma. As suas competências são definidas no mesmo artigo, ponto 2:

- Promover a troca de experiências e cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular;
- 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;
- Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;

- Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;
- Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas;
- Promover a realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;
- Apresentar à direcção executiva um relatório crítico anual, do trabalho desenvolvido.

(Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de julho, artigo 5º, alíneas a) -g))

Em 2008, os modelos colegais que vigoravam desde o 25 de abril de 1974 são olhados como impedimentos à boa gestão e à liderança das escolas (Lima, 2011) sendo substituídos pelo diretor da escola, “órgão unipessoal, que, também pela primeira vez, passa a ter o poder de nomear todos os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica” (Lima, 2011: 77). O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, institui, assim, no nosso país um “novo regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas”, (introdução) com vista ao reforço da participação das famílias e das comunidades no governo das escolas e à constituição de “lideranças fortes”. No capítulo IV do referido diploma, no seu artigo 43º, é afirmado que a articulação e gestão curriculares são feitas pelos departamentos curriculares constituídos pelos docentes de todos os grupos, tal como era afirmado em diploma anterior. A novidade reside no facto de passarem a ser coordenados por professores titulares, categoria profissional instituída em 2007, através do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro (estatuto da carreira docente) e designados pelo diretor da escola por um período de quatro anos, que também os podia destituir. A partir de então, o exercício de cargos relativos à gestão intermédia da escola só poderia ser assumido por um grupo de professores já possuidor de um elevado número de anos de experiência docente, bem como no exercício de cargos na escola. Porém, motivos vários determinaram a alteração do estatuto da carreira docente e do modelo de avaliação docente nele definido. A categoria de professor titular já foi extinta (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro) e o cargo de coordenador de departamento curricular passou, de novo, a ser escolhido através de um processo de eleição mitigado, pois “O coordenador de departamento é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo (Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, artigo 43º, ponto 7). Deve continuar a ser um docente de carreira, com formação especializada, preferencialmente, nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional, conforme referido no ponto 5, do artigo e diploma citado. Garantir a articulação da gestão curricular e

promover a cooperação de todos os docentes do seu departamento são incumbências que continuam a figurar entre as suas competências.

Para terminarmos este ponto da nossa reflexão apresentamos, em seguida, dois quadros onde referimos os elementos fundamentais para a caracterização dos departamentos curriculares, estruturas de gestão intermédia: composição, coordenação, seleção/designação do coordenador; número de departamentos, competências e funções.

Quadro I. 6 - Os departamentos curriculares nas escolas portuguesas: composição, coordenação e modo de seleção/designação

Estruturas de coordenação e de supervisão pedagógica na escola - gestão intermédia			
	Composição	Coordenação	Seleção/designação do coordenador
Departamentos curriculares (DC)	Totalidade dos docentes das disciplinas e áreas disciplinares; Professores dos diferentes grupos de recrutamento e áreas disciplinares	Docentes profissionalizados que integram os departamentos e que possuam, preferencialmente, formação especializada (Decreto-Lei nº 115/98 e Decreto Regulamentar, nº 10/99) Professores titulares (ao abrigo do Decreto-Lei nº 75/2008) Um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional ou outros docentes com experiência profissional (Decreto-Lei nº 137/2012, art.43, nº5, alíneas a - d)	Eleito de entre os docentes que integram o departamento e que possuam, preferencialmente, formação especializada (Decreto Regulamentar nº 10/99, art. 5) Designado pelo diretor para um mandato de 4 anos (Decreto-Lei nº 75/2008) Eleito pelo respetivo departamento de entre uma lista de três docentes , propostos pelo diretor para o exercício do cargo (Decreto-Lei nº 137/2012, art.43, nº 7).

Quadro I. 7 - Os departamentos curriculares nas escolas portuguesas: número, competências e funções

Estruturas de coordenação e de supervisão pedagógica na escola - gestão intermédia			
	Número	Competências	Funções
Departamentos curriculares (DC)	4 – 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário (ao abrigo do Decreto-Lei nº 75/2008)	Promover a articulação curricular e a cooperação entre os docentes do agrupamento ou escolas não agrupadas	Liderança profissional
	Definido no regulamento interno de cada agrupamento/escola (Decreto-Lei nº 137/2012, art.43, nº 3)	Planificar e adequar ao contexto escolar a aplicação dos planos de estudo estabelecidos ao nível nacional	Desenvolvimento curricular
		Assegurar a gestão curricular entre os diferentes departamentos	Gestão pedagógica
		Adotar metodologias destinadas ao desenvolvimento dos planos de estudo	Ensino e aprendizagem
		Garantir a aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens	
		Identificar as necessidades de formação dos docentes;	Liderança profissional
		Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto	

Como se pode verificar, os departamentos curriculares, estruturas de gestão intermédia, são compostos pela totalidade dos docentes nas escolas, que se devem inserir em quatro ou mais departamentos, de acordo com a legislação e os seus regulamentos internos. Naturalmente que o seu coordenador desempenha um papel fundamental para que as competências atribuídas aos departamentos possam ser concretizadas. O quadro seguinte descreve-nos, então, o papel e as funções que a legislação portuguesa atribui aos coordenadores de departamento curricular.

Quadro I. 8 - Papel e funções do coordenador de departamento curricular nas escolas portuguesas

O coordenador de departamento curricular	
Papéis	Funções
<ul style="list-style-type: none"> • Promover a troca de experiências entre os docentes que integram o departamento • Promover a cooperação entre os docentes que integram o departamento • Garantir a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo • Promover a adequação dos objetivos e conteúdos dos programas ao contexto da escola/agrupamento: • Promover a articulação com as outras estruturas da escola/agrupamento com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica • Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais • Propor medidas para melhorar as aprendizagens dos alunos • Ajudar na elaboração dos documentos estruturantes da escola • Contribuir para a melhoria das práticas educativas incentivando a investigação, a reflexão e o estudo • Elaborar um relatório crítico anual sobre o trabalho desenvolvido • Participar no conselho pedagógico 	<p>Liderança pedagógica/profissional</p> <p>Gestão pedagógica</p> <p>Liderança pedagógica</p> <p>Desenvolvimento curricular</p> <p>Ensino e aprendizagem</p> <p>Liderança profissional</p> <p>Gestão</p> <p>Representação</p>

Em síntese, podemos afirmar que as funções atribuídas ao coordenador de departamento curricular, cargo de gestão intermédia recente no nosso país, de acordo com os diplomas que as regulamentam, são complexas. Das funções de coordenação e conexão atribuídas ao delegado de grupo antes da revolução de abril, o coordenador, hoje, além daquelas funções deve exercer também funções relacionadas com o desenvolvimento curricular, com o processo de ensino e de aprendizagem, funções de gestão e de liderança e de representação dos seus colegas no conselho pedagógico.

1.2.1. O coordenador de departamento curricular na Região Autónoma da Madeira (RAM)

A revolução de abril de 1974 permitiu que o Portugal insular, os arquipélagos da Madeira e dos Açores, adquirissem a sua autonomia. Com ela veio também a possibilidade de criar leis próprias, nomeadamente no que à educação diz respeito. Em 1979, foi definido através do Decreto-Lei nº 364/79, de 4 de setembro, que a competência para assegurar o “correcto desenvolvimento da acção educativa na região, promovendo a aplicação dos princípios gerais do sistema nacional de educação” (artigo 4) competia aos órgãos do governo próprio da Região Autónoma da Madeira. Por sua vez, o Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira, definido na Lei nº 13/91, de 05 de junho, no seu artigo 30º, alínea o) afirma que a “Educação pré-escolar, ensino básico, secundário, superior e especial”, “constitui uma matéria de interesse específico para a Região” (artigo 30º), entre outras também referenciadas. Todavia, a criação de um modelo regional de administração e gestão das escolas só surgirá no ano 2000, definido no Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M (artigo 1º). Assim sendo, a legislação nacional que referimos no ponto anterior foi aplicada nesta região, exceto o modelo de gestão definido pelo Decreto-lei nº 115-A/98, de 04 de maio (Barroso, 2002), tendo sido substituído pelo Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M, de 31 de janeiro. Acrescente-se que o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio, foi também aplicado apenas numa escola desta Região, enquanto as outras escolas continuavam a ser geridas com base no Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro.

O Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M, de 31 de janeiro, previa que a direção executiva ou o diretor fossem recrutados mediante procedimento concursal, através da apresentação de uma candidatura, que seria objeto de análise por uma comissão constituída para o efeito, composta por três ou cinco docentes, designados pelo Conselho da Comunidade Educativa (CCE). Assim sendo, as escolas da RAM, entre os anos letivos 2000/2001 e 2005/06, foram geridas ao abrigo do referido decreto. O mesmo diploma possibilitou também a criação de estruturas de gestão intermédia, com vista ao desenvolvimento do projeto educativo da escola (PE), fixadas no regulamento interno (RI), entre as quais se encontrava o departamento curricular, estrutura de apoio ao conselho pedagógico (artigo 47º, pontos 1 e 3). Foi então no ano letivo 2000/2001 que, pela primeira vez na RAM, os diferentes grupos disciplinares foram organizados em departamentos curriculares, coordenados por um professor profissionalizado, eleito pelos delegados de disciplina do mesmo departamento.

Entretanto, o modo de recrutamento do diretor de escola referido no diploma (Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M, de 31 de janeiro) foi considerado inconstitucional, tendo sido alterado pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M, de 21 de junho, mantendo-se atualmente em vigor. As escolas desta região têm, então, como órgãos de administração e gestão órgãos colegiais ou órgãos unipessoais, em função de princípios definidos pelo CCE, mas eleitos pelos docentes, não docentes, representantes dos alunos e dos encarregados de educação. O órgão de direção das escolas é o conselho da comunidade educativa, também eleito pelos docentes e não docentes, em listas separadas, onde também têm assento os representantes dos alunos, dos encarregados de educação e da autarquia.

As estruturas de gestão intermédia de cariz pedagógico e técnico-didático são criadas, segundo o referido normativo legal, pelo conselho executivo e aprovadas pelo conselho pedagógico, em função do respetivo PE.

Na escola onde desenvolvemos a nossa investigação as referidas estruturas, referenciadas no RI, são os departamentos curriculares, os conselhos de disciplina, os conselhos de turma, as coordenações de ano e a tutoria pedagógica. Segundo o artigo 37º do Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M, com as alterações introduzidas pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M, o departamento curricular é uma estrutura de apoio ao conselho pedagógico, que tem como função desenvolver medidas que reforcem a articulação interdisciplinar na aplicação dos planos de estudo.

O conselho de disciplina, órgão que inclui todos os docentes que lecionam uma disciplina, é coordenado por um delegado de disciplina, professor eleito pelos colegas do mesmo grupo. Por sua vez, os delegados elegem o coordenador do seu departamento curricular, para um mandato de quatro anos, conforme o estabelecido pelo artigo 39º do decreto legislativo acima referido. O artigo 40º define as suas competências:

- a) Assegurar a articulação entre o departamento e as restantes estruturas de orientação educativa, nomeadamente na análise e medidas de orientação pedagógica;
- b) Assegurar a participação do departamento na elaboração, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola, bem como do plano anual de escola e do regulamento interno do estabelecimento;
- c) Promover a articulação entre a formação inicial e a formação contínua dos professores do departamento;
- d) Colaborar com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de formação dos professores do departamento;
- e) Promover medidas de planificação e avaliação das actividades do departamento;
- f) Exercer as demais competências fixadas pelo regulamento interno.

(Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M, de 21 de junho, artigo 40º)

Além das competências acima enunciadas, os coordenadores de departamento curricular poderão assumir funções de avaliadores internos no processo de avaliação do desempenho docente. O Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente e estabelece a composição da secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico, atribui-lhes essa função: os coordenadores de departamento curricular deverão assumir funções de avaliadores internos dos colegas ou fazerem parte da secção de avaliação do conselho pedagógico.

Em jeito de conclusão e para sintetizarmos o exposto nos pontos anteriores, elaboramos um quadro comparativo sobre o modo como os CDC são designados/selecionados no continente português e na Região Autónoma da Madeira.

Quadro I. 9 - Quadro comparativo sobre o modo de designação/seleção dos coordenadores de departamento curricular no Continente e na Região Autónoma da Madeira

	O coordenador de departamento curricular no Continente (Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril e Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho)	O coordenador de departamento curricular na Região Autónoma da Madeira (Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho)
Designação/ Seleção	<ul style="list-style-type: none"> Eleito pelo respetivo departamento de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo para um período de quatro anos 	<ul style="list-style-type: none"> Eleito pelos delegados dos grupos disciplinares que constituem o seu departamento para um período de quatro anos

Analisando o quadro, verifica-se que no continente a eleição do CDC é feita entre três nomes indicados pelo diretor a escola; na RAM a eleição é feita pelos delegados de grupo disciplinar do departamento.

Seguidamente, apresentamos um quadro comparativo com as competências atribuídas aos CDC no território continental e na RAM.

Quadro I. 10 - Quadro comparativo: as competências dos coordenadores de departamento curricular no Continente e na Região Autónoma da Madeira

	O coordenador de departamento curricular no Continente (Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de abril e Decreto-lei nº 137/2012, de 2 de julho)	O coordenador de departamento curricular na Região Autónoma da Madeira (Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M, de 31 de janeiro alterado pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M, de 21 de junho)
Competências	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a troca de experiências entre os docentes que integram o departamento • Promover a cooperação entre os docentes que integram o departamento • Garantir a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo • Promover a adequação dos objetivos e conteúdos dos programas ao contexto da escola/agrupamento: • Promover a articulação com as outras estruturas da escola/agrupamento com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica • Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais • Propor medidas para melhorar as aprendizagens dos alunos • Ajudar na elaboração dos documentos estruturantes da escola • Contribuir para a melhoria das práticas educativas incentivando a investigação, a reflexão e o estudo • Elaborar um relatório crítico anual sobre o trabalho desenvolvido • Participar no conselho pedagógico • Possibilidade de ser um dos quatro docentes a integrar a secção de avaliação interna do desempenho docente conselho pedagógico (Decreto regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro) 	<ul style="list-style-type: none"> • Garantir a articulação entre o departamento e as restantes estruturas de orientação educativa • Planificar e avaliar as atividades do departamento • Garantir a participação do departamento na elaboração dos instrumentos de autonomia da escola • Elaborar um relatório crítico anual • Participar no conselho pedagógico • Promover a articulação entre a formação inicial e a formação contínua dos professores • Identificar as necessidades de formação dos professores do departamento • Exercer as demais competências fixadas no regulamento interno • Possibilidade de ser um dos quatro docentes a integrar a secção de avaliação interna do desempenho docente do conselho pedagógico (Decreto regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro)

A análise do quadro, permite-nos verificar que há pontos comuns entre as competências definidas na legislação para a ação dos CDC no continente e na RAM, mas também há diferenças. Saliente-se ainda a responsabilidade pela formação dos docentes atribuída ao CDC na RAM e que não é referida na legislação nacional (é uma competência do departamento e não apenas do CDC). Note-se que as restantes competências parecem ser idênticas, apesar de serem apresentadas de forma mais pormenorizada na legislação nacional, admitindo-se na RAM a possibilidade de serem definidas outras competências nos regulamentos internos das escolas.

Em síntese, podemos, então, concluir que a criação de departamentos curriculares no nosso país é recente. Não é, pois, de admirar que não existam muitos estudos sobre a importância da ação do seu coordenador e sobre o seu contributo para o desenvolvimento das escolas. A legislação atual atribui-lhes funções de gestão e de liderança. Parece ser um paradoxo que o atual modelo de gestão e liderança das escolas em Portugal assente na existência de um órgão unipessoal, baseado na figura do diretor de escola, “variável determinante para o funcionamento eficaz dos estabelecimentos escolares” (Torres e Palhares, 2009: 124) defina, por outro lado, a criação de órgãos colegiais de gestão intermédia, como o são os departamentos curriculares, permitindo, assim, o que alguns autores chamam de liderança distribuída. Aliás, segundo Ávila de Lima (2008), foi o cargo de coordenador de departamento curricular que institucionalizou formalmente um modelo de liderança distribuída nas escolas portuguesas, promovendo desta forma a liderança dos professores, reconhecendo a sua ação como um dos elementos fundamentais para a melhoria nas escolas.

1.3. Estudos sobre os coordenadores de departamento curricular

Uma pesquisa na internet levou-nos até o livro *Heads of department handbook* (2012-2013) publicado no Reino Unido e a um documento sobre os deveres e as responsabilidades do coordenador de departamento de uma escola americana. O primeiro diz-nos que

Heads of Department are responsible to the Director for the effective operation and development of their Department or Institute, for the management of its staff and resources, for the provision of high quality services to its students and for ensuring that the Department complies with the legal and other obligations placed on the School. Specific tasks will, of course, be delegated to the Departmental Managers and other colleagues but Heads of Department bear ultimate responsibility and will need to satisfy themselves that delegated functions are undertaken properly.

(Heads of department handbook, 2012-2013: 4)

O segundo afirma que os principais deveres e as responsabilidades do *department chair* são os seguintes:

1. Accurately demonstrate knowledge of the content area and approved curriculum.
2. Manage the department in a manner that promotes positive and productive relationships between colleagues, students, parents and community.
3. Demonstrate a willingness to examine and implement change necessary to produce efficient and effective systems and increase student achievement.
4. Follow board policies and administrative rules and regulations.

(Clovis Municipal Schools - Job description, 2012)

Além dos deveres gerais acima citados, os documentos enunciam as responsabilidades e as tarefas adicionais dos diretores de departamento, entre as quais se encontram as tarefas de monitorização do processo de ensino e de aprendizagem e do desempenho das suas equipas. Os documentos referem também que os diretores de departamento devem dominar as metodologias de investigação, pois elas são essenciais para que os dados obtidos possam ser analisados e interpretados. A ação dos diretores de departamento deve inscrever-se, então, nas áreas da gestão, do currículo, da liderança profissional, da supervisão e da avaliação. Para que os resultados alcançados sejam os desejados, os diretores de departamento devem criar espaços de colaboração com os seus colegas, apoiando-os no seu desenvolvimento pessoal e profissional, com vista à melhoria dos resultados escolares dos alunos. Espera-se, desta forma, que estes líderes intermédios exerçam uma liderança instrucional/pedagógica.

De acordo com Sepúlveda, Vilalon e Volente (2013), foram as exigências com que os diretores de escola se viram confrontados nas últimas décadas do século XX que levaram a que algumas das suas responsabilidades fossem transpostas para os gestores intermédios, que passaram a assumir funções na liderança dos seus pares, enquanto diretores de departamento curricular, coordenando, ao mesmo tempo, o processo de ensino e de aprendizagem. Para Feeney (2009), os programas “*Leading from the Middle*”, no Reino Unido (Orchard, 2010) e “*No Child Left Behind*”, adotado nas escolas secundárias do Estados Unidos, são exemplos da importância que a ação dos líderes intermédios passou a ter nas escolas. Nas escolas do Canadá, segundo Hannay e Ross (1999), os diretores de departamento foram instituídos como estruturas de gestão intermédia para responder às necessidades das escolas secundárias. A criação de departamentos nas escolas tornou-se um símbolo da sua cultura, mas contribuiu, de igual modo, para a criação de subculturas em departamentos fortes. Hannay e Ross (1999) sublinharam, ainda, que os estudos que existiam na altura sobre o papel dos coordenadores constataram que o mesmo era amplamente variável. Salientaram também

que, em algumas escolas, a sua ação poderia perpetuar a balcanização entre os departamentos ou, por outro lado, contribuir para a criação de práticas colaborativas.

Alguns anos antes, Brown & Rutherford (1998) num estudo realizado em 1980, no Reino Unido, consideravam que o diretor de departamento era uma peça fundamental para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, mas estava sobrecarregado com atividades burocráticas e administrativas. Estas conclusões resultaram do acompanhamento dia-a-dia de oito diretores de departamento em duas escolas, de entrevistas aos diretores das respetivas escolas e da análise de um conjunto de documentos sobre a organização escolar. O estudo teve o mérito de levantar um conjunto de temas para futuras investigações que a seguir se enunciam (Brown & Rutherford, 1998: 87-88).

- O tipo de liderança e de gestão do diretor de departamento e a sua relação com as necessidades do departamento;
- A conciliação da gestão e a da liderança do departamento com a necessidade de implementação de um currículo nacional e as expectativas de melhoria dos resultados dos alunos nos exames;
- A interação entre o diretor de departamento e a equipa de gestores de topo da escola;
- A importância da documentação do departamento.

Brown, Rutherford e Boyle (2000) levaram também a efeito um estudo que identificou a liderança do diretor de departamento como um dos aspetos chave para a melhoria da escola. Apesar de os estudos realizados até a data mostrarem que o papel do diretor de departamento era ambíguo, o estudo enfatiza a importância da sua ação na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Segundo estes autores, os departamentos podem ser considerados unidades micropolíticas, detentoras de uma cultura própria. O estudo levado a efeito em trinta e duas escolas secundárias no Reino Unido identificou a noção de colegialidade como um dos aspetos característicos dessas culturas, mas também concluiu que os líderes intermédios deveriam maximizar a sua ação com vista à melhoria do ensino nas salas de aula. A necessidade de facultar formação aos diretores de departamento para poderem responder às solicitações ao nível da gestão e da liderança dos seus departamentos é apontada como uma solução que os ajudaria na realização das suas tarefas. O estudo apresenta ainda um conjunto de tópicos para futuras investigações (os mesmos enunciados anteriormente).

Busher, Fletcher e Turner, (2007) enunciam, também, um conjunto de questões para futuras investigações. Considerando que os departamentos são comunidades de prática onde os professores trabalham em conjunto para encontrarem estratégias que levem a um melhor desempenho dos seus alunos, sob a orientação dos líderes intermédios, os autores formulam questões que precisam de uma resposta, com vista a um melhor conhecimento sobre a importância do papel desses mesmos líderes.

- Como se relacionam os diretores de departamento com os outros membros da comunidade?
- De que modo ajudam a construir uma comunidade de prática com os seus colegas?
- Como promovem o desenvolvimento das suas comunidades?
- Como desenvolvem o entusiasmo dos professores para continuarem com a sua aprendizagem com vista ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e das suas necessidades sociais?

Bennett, Woods, Wise & Newton (2007), apesar de reconhecerem que a liderança intermédia nas escolas já tem recebido alguma atenção por parte dos investigadores, afirmam que há muitos aspetos da sua ação que necessitam ser investigados. Os autores fizeram uma revisão aos estudos publicados em língua inglesa, nomeadamente artigos, desde 1998, e livros, até 1995. A revisão estendeu-se à literatura publicada no Reino Unido, no Canadá, na Austrália, na Nova Zelândia, em Hong Kong e na Holanda. A mesma deveria ter uma parte empírica e ser focada no papel do diretor de departamento em escolas secundárias. Após a sua análise, identificaram três pontos-chave essenciais para a compreensão do papel do diretor de departamento: o conceito de colegialidade, os conceitos de profissionalidade, de prestação de contas e de monitorização e questões acerca da autoridade e do conhecimento do diretor de departamento.

Sobre o conceito de colegialidade, a investigação mostrou que a dimensão individual da autonomia profissional se sobrepõe ao grupo e ao seu líder, sendo a mesma uma figura de retórica. Por sua vez, preservando-se o individualismo docente, a prestação de contas e a monitorização do desempenho por um par, mesmo que imbuído de um poder formal, torna-se inaceitável e indesejável, porque coloca em causa o profissionalismo e a privacidade característica da profissão docente. Nesta ordem de ideias, as práticas colaborativas continuavam ausentes dos departamentos.

A investigação revelou ainda que o poder e a autoridade atribuídos e reconhecidos ao diretor de departamento tinham como suporte o seu conhecimento sobre a disciplina que ensinava e a sua experiência como docente. As suas competências interpessoais, a confiança depositada nos seus colegas e a proteção contra muitas iniciativas exteriores, não eram suficientes para lhe dar a autoridade exigida para o exercício de uma liderança pedagógica. Os diretores de departamento eram, assim, considerados gestores do currículo e não gestores dos seus colegas, devendo dar um contributo para a melhoria do ensino, mas não através da monitorização das práticas pedagógicas na sala de aula.

Os autores concluíram, assim, que a ação dos diretores de departamento era suportada em práticas tradicionais. Com vista à recriação do seu papel sugeriram a participação em programas de desenvolvimento profissional.

Feeney (2009), num estudo realizado numa escola americana, procurou compreender o modo como os próprios diretores de departamento percecionavam o seu papel na escola. Recorrendo a um estudo de caso de natureza qualitativa, a investigação pretendeu responder a três questões:

- Como é que os líderes de departamento entendem o seu papel na escola?
- Como é que os líderes de departamento orientam os professores na sua prática, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos?
- Qual é o nível de capacidade de liderança na escola?

A partir de entrevistas realizadas a cinco diretores de departamento, o estudo obteve os seguintes resultados:

1. Os líderes de departamento reconhecem que o seu papel é importante na escola, considerando-se como um elemento de ligação entre os líderes de topo e os seus colegas. Utilizaram expressões como “ligação”, “gestor”, “mediador”, “representar o departamento” para definirem o seu papel. Sentiam-se também pressionados a “fazer as coisas” e não descreviam a sua atividade em termos de liderança, mas sim em termos de gestão de responsabilidades.
2. Os diretores de departamento desconheciam as atividades realizadas pelos professores nas suas aulas, com vista à melhoria dos resultados escolares dos alunos. Não utilizavam instrumentos para a recolha de dados sobre o aproveitamento dos

alunos, tendo apenas conhecimento dos resultados obtidos no final dos períodos letivos. As tarefas prioritárias de gestão corrente dominavam o seu dia-a-dia.

3. Considerando a participação e a colaboração como a essência da capacidade de liderança, os dados mostraram que o nível de liderança da escola era baixo. Os diretores de departamento não se consideravam líderes e a liderança distribuída estava ausente dos departamentos.

O estudo concluiu, também, que na escola em análise as oportunidades para a aprendizagem cooperativa eram limitadas e que os diretores de departamento não sabiam como implementar o trabalho colaborativo. Tal facto, contribuía para diminuir a capacidade de liderança na escola, uma vez que a aprendizagem colaborativa e a liderança estão intimamente relacionadas.

As investigações que referimos mostram que, de uma forma geral, os diretores de departamento não se assumem como líderes pedagógicos. No entanto, Ávila de Lima (2008: 159-160) considera que os trabalhos existentes nesta área permitem concluir que a ação dos coordenadores de departamento curricular pode manifestar-se nos domínios que a seguir se referem.

- Interpretar criticamente o estabelecido;
- Ajudar a criar um clima para a mudança nos seus departamentos;
- Propagar e partilhar uma visão clara entre os colegas;
- Estimular trocas formais e informais entre o departamento;
- Agir como líderes profissionais, sendo considerados um modelo;
- Desempenhar um papel de supervisor ou de mentor, podendo contribuir para o desenvolvimento dos colegas;
- Adotar um estilo de liderança que favoreça a direção e a coesão do departamento;
- Ter influência significativa na qualidade do ensino e da aprendizagem nas áreas do currículo sob a sua responsabilidade e ajudar na melhoria dos resultados escolares dos alunos.

No nosso país, a criação dos departamentos curriculares remonta ao ano de 1998. De acordo com Ávila de Lima (2008), foi esta estrutura que instituiu formalmente a liderança distribuída nas escolas, ao possibilitar a criação do cargo de coordenador de departamento

curricular (CDC), reconhecendo capacidades de liderança aos professores. Não é assim de admirar que os estudos sobre o papel dos CDC ainda sejam escassos, apesar de já encontramos muitas dissertações de mestrado sobre o tema.

O primeiro estudo empírico que encontramos foi realizado por Ávila de Lima (2008) e teve como ponto de partida duas questões de investigação:

- To what extent do department coordinators, to whom leadership has been formally distributed, actually exercise professional leadership in relation to their colleagues?
- Besides department coordinators, are there other teachers within departments who play a professional role? In other words, is professional leadership distributed beyond formal role positions within departments?

(Ávila de Lima, 2008: 168)

As respostas para as questões foram obtidas a partir de questionários aplicados na primavera de 2003 em duas escolas portuguesas, uma secundária e uma básica integrada. Na primeira escola a amostra foi constituída por trinta e três professores integrados em quatro departamentos; na segunda escola a amostra foi constituída por oitenta e três professores distribuídos por oito departamentos. Os resultados apontaram para quatro configurações de liderança nas redes de trabalho dos doze departamentos:

- Liderança formal, focada: o CDC é a pessoa que mais influencia o desenvolvimento profissional dos colegas em quatro departamentos;
- Liderança múltipla: o CDC partilha a liderança com outros colegas em cinco departamentos;
- Liderança alternativa: o CDC é o ator menos central nas redes de trabalho do departamento, existindo um professor que exerce a liderança de modo informal, sendo olhado como uma fonte de influência;
- Ausência de liderança em dois departamentos: o CDC é um líder isolado em dois departamentos, sem que os colegas lhe atribuam qualquer importância. Todavia, nenhum professor surge como alternativa.

O autor concluiu ainda que, na maioria dos departamentos, não há uma cultura de trabalho colaborativo e que, raramente, o CDC influencia os seus colegas e constrói equipas de trabalho. Mas, se a liderança formal é rara, também o é a liderança informal, pois são poucos os professores que se assumem como líderes nos seus departamentos. Por isso, o autor observa que há um quadro de fraqueza da liderança distribuída nas escolas e que, mesmo havendo uma

estrutura de liderança formal distribuída, ela não criou uma liderança dispersa pelos professores. Obtida esta conclusão, o estudo levanta ainda uma questão fundamental: “Why was there so little professional leadership in the case study schools?” (Ávila de Lima, 2008: 180).

Algumas pistas são apresentadas como respostas possíveis para a questão:

- a eleição dos CDC pelos seus pares não garante que na mesma sejam utilizados critérios pedagógicos ou profissionais;
- a igualdade entre pares impede os CDC de interferirem nas rotinas diárias dos seus colegas;
- a falta de formação para o exercício de funções de coordenação e de liderança nos departamentos pode limitar o exercício da ação dos CDC;
- a dimensão dos departamentos pode contribuir para dificultar a sua gestão e a sua liderança;
- o tempo atribuído para a gestão e a liderança dos departamentos pode não ser suficiente;
- a cultura de cada departamento e de cada escola.

Os fatores acima enunciados podem condicionar o exercício de uma liderança distribuída e profissional nas escolas que leve ao desenvolvimento dos professores e da melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Porém, o autor afirma que, para que a ação dos CDC seja, efetivamente, conhecida, são necessários mais estudos exploratórios sobre a mesma. De facto, a partir dessa data as investigações sobre o tema têm-se multiplicado, especialmente a nível de dissertações de mestrado.

Cabral (2009) apresentou à Universidade dos Açores uma dissertação de mestrado com o título “As funções supervisivas dos coordenadores de departamento de línguas”. A investigadora propôs-se descrever as práticas e as conceções dos coordenadores de departamento de línguas de duas escolas da Região Autónoma dos Açores, conhecer as suas expectativas relativamente às responsabilidades que lhes são atribuídas e identificar possíveis obstáculos que pudessem impedir o exercício de uma liderança e de uma supervisão eficazes. Utilizando como instrumentos para a recolha de dados inquéritos por questionário e entrevistas, a autora concluiu que havia diferenças na forma como as duas coordenadoras exer-

ciam a sua ação e sugeriu a necessidade de formação especializada para que os coordenadores de departamento pudessem melhorar a sua ação em áreas como a supervisão pedagógica e a liderança.

Tuna (2009), numa dissertação de mestrado apresentada à Universidade Portucalense com o título “A Supervisão no contexto das estruturas de gestão intermédia: o Coordenador de Departamento”, recolheu dados que a levaram a concluir que o modo como o coordenador de departamento atua faz sobressair, acentuadamente, as questões de liderança, de supervisão, de trabalho colaborativo e de desenvolvimento pessoal e profissional. Aplicando questionários a coordenadores de departamento e a professores de seis escolas, após a sua análise, a investigadora encontrou resposta para a sua principal questão de investigação: “Como é que os Coordenadores de Departamento percebem e exercem a supervisão na estrutura de gestão intermédia que coordenam?” Segundo a mesma, a ação do coordenador de departamento potencia o desenvolvimento daqueles com quem interage, potencia o trabalho colaborativo e a supervisão fomenta o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Canas (2011) realizou um estudo que incidiu sobre a perceção que os coordenadores de departamento têm das suas práticas e funções no desempenho do cargo, com o título “A voz do Coordenador de Departamento Curricular: percepções e práticas no exercício da função”. Fazendo uso de uma metodologia qualitativa, aplicando uma entrevista semiestruturada a seis coordenadores de departamento, a investigadora concluiu que os coordenadores conhecem as suas funções e competências e consideram-se líderes e supervisores dos grupos que coordenam. Julgam também que um bom relacionamento humano, a comunicação e o diálogo construtivo são fundamentais para o exercício do cargo. Porém, destacam a ausência de formação especializada para as suas funções, considerando que a sua aprendizagem se faz no exercício das mesmas.

Villas-Boas (2012) apresentou um trabalho de projeto, com vista à obtenção do grau de mestre em ciências da educação, no Instituto Politécnico de Bragança, com o título “O Coordenador de Departamento Curricular: modelo de liderança e atuação política”. A investigadora propôs-se definir o perfil profissional do coordenador de departamento curricular, com base na legislação que regulamenta o exercício do cargo e recolher a opinião dos seus pares sobre a sua ação. Utilizando o estudo de caso, aplicando questionários a trinta professores e uma entrevista semiestruturada ao coordenador de departamento, os dados levaram-

-na a concluir que o coordenador de departamento curricular em estudo, utilizava uma liderança transaccional e distribuída, recorrendo ao estilo transformacional na sua atuação política com as várias estruturas organizacionais da escola. Concluiu também que os coordenadores de departamento têm um poder representativo no conselho pedagógico. Como obstáculos ao exercício da sua ação foram identificados o número elevado de docentes do departamento, o trabalho burocrático que as suas funções exigem e a acumulação das mesmas com a componente letiva.

Pires (2012), no âmbito da sua dissertação de mestrado, apresentou à Universidade Aberta um estudo com o título “Lideranças Intermédias: tomada de decisão e comunicação em Departamento curricular num Agrupamento de Escolas (estudo de Caso)”. Aplicando entrevistas e questionários à diretora do agrupamento e a professores de todos os departamentos, a autora concluiu que “as funções e práticas desempenhadas pelos coordenadores estão de acordo com os normativos que as regulamentam, mas verificamos que essas práticas continuam a centrar-se mais na gestão burocrática e administrativa dos departamentos” (p.111), apesar de o cargo que exercem poder contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento do trabalho colaborativo. Destacou ainda que a não redução da componente letiva para o exercício das funções de coordenador é um obstáculo ao exercício das mesmas.

Refira-se ainda um estudo realizado por Sequeira (2012) numa escola secundária da direção regional de educação do Alentejo, sobre a importância e as competências dos coordenadores de departamento curricular. O autor concluiu que a sua ação se “centra mais na gestão burocrática e administrativa do departamento do que propriamente na dinamização e impulsão dos professores do departamento com vista ao alcance dos objetivos educacionais” (Sequeira, 2012: 10). Concluiu ainda que o CDC serve de intermediário entre a direção da escola e o conselho pedagógico e os professores do departamento. Os próprios coordenadores reduzem quase a sua tarefa à função de presidirem às reuniões do departamento, onde transmitem informações e tomam algumas decisões, o que os leva a assumir que não são líderes, apesar de reconhecerem que para o exercício do cargo é necessário ter perfil para tal. Como constrangimentos e obstáculos à sua ação são referidos o número elevado de professores por departamento e “a falta de vontade colectiva de melhorar, visível pela acomodação que demonstram em departamento” (Sequeira, 2012: 11).

Concluindo: os estudos internacionais e os estudos nacionais mostram-nos que a ação dos coordenadores/diretores de departamento curricular é complexa. Porém, destacam a importância que a mesma pode assumir no processo de ensino e de aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes que com eles trabalham. Ao mesmo tempo, a investigação sobre o tema levanta uma multiplicidade de questões que suscitam reflexão e debate. Do ponto de vista teórico, os departamentos são considerados comunidades de aprendizagem onde os professores trabalham sob a coordenação de um líder intermédio. Espera-se que este seja capaz de criar espaços de colaboração e de aprendizagem, partilhando uma visão inspiradora para a escola. No entanto, a maioria dos estudos revela que a criação desses espaços encontra muitas barreiras. Não é por acaso que as noções de colegialidade e de monitorização foram destacadas em muitos dos estudos referidos. A ausência de trabalho colaborativo e de observação entre pares diminui a liderança pedagógica do coordenador e trava ou impossibilita a liderança dos professores. Alguns estudos apontam para a ausência de liderança nos departamentos e reduzem a ação dos diretores/coordenadores de departamento à gestão do currículo, à gestão do dia-a-dia e à transmissão de informações aos seus colegas. No entanto, destaque-se que em alguns dos estudos referidos realizados no nosso país, os coordenadores consideram-se líderes e supervisores (Canas, 2011; Tuna, 2009) dos grupos que coordenam.

Um outro aspeto comum entre os estudos internacionais e os estudos nacionais relaciona-se com a ausência de formação especializada para o exercício das funções. Este constrangimento surge referido na maioria dos estudos citados e dificulta a “re-criação” da ação do coordenador. A dimensão dos departamentos e a conciliação do trabalho burocrático inerente ao desempenho das suas funções com o número de horas de prática letiva são outros dos constrangimentos enunciados nos estudos citados.

Saliente-se que a criação dos departamentos curriculares no nosso país é recente e os primeiros estudos que encontramos sobre a ação dos seus coordenadores remontam ao ano de 2008. Será necessária mais investigação sobre o tema para podermos obter um conhecimento mais amplo sobre o papel que desempenham nas escolas. Para contribuímos para esse objetivo, a nossa investigação propõe-se analisar as práticas de liderança dos coordenadores de departamento curricular de uma escola secundária na Região Autónoma da Madeira, através da aplicação de um questionário aos professores que com eles trabalham e de uma entrevista semiestruturada aos próprios.

CAPÍTULO II
METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Introdução

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 31), um “olhar com intencionalidade para algo”, como afirmam Alves e Azevedo (2010: 15).

Neste estudo, “a nossa procura/intencionalidade” é a de identificar/recolher as percepções dos professores de uma escola secundária sobre as práticas de liderança dos coordenadores de departamento curricular. Importa, assim, encontrar uma metodologia, “um caminho a seguir” (Alves e Azevedo, 2010: 17) para que possamos obter respostas “diversificadas, mas fiáveis, pertinentes e credíveis” (Alves e Azevedo, 2010: 17) para as nossas questões de investigação. Mas, isso não basta. Como referem ainda as mesmas autoras, importa também encontrar os procedimentos mais adequados para o fazer.

A investigação em educação baseia-se “num conjunto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (Bogdan e Bilken, 1994: 52), ou, como afirma Guerrero (2010), num sistema de crenças partilhado pelos membros de uma comunidade científica, denominado paradigma.

O paradigma quantitativo/positivista pretendendo explicar, controlar e predizer, postulando uma conceção global positivista, hipotético-dedutiva, particularista, orientada para os resultados, própria das Ciências Naturais (Reichard e Cook, 1986, *apud* Carmo e Ferreira, 2008), foi o paradigma dominante até os anos sessenta do século passado (Fernandes, 1991), na investigação em educação. A partir dessa data, o paradigma qualitativo, também designado por interpretativo, naturalista, humanista ou etnográfico, nas palavras de Freixo (2012), passou a assumir um papel de destaque nos estudos realizados no campo educacional.

A complexidade do mundo educacional não pode ser limitada por uma única abordagem, como afirmam Alves e Azevedo (2010). A necessidade de compreender o significado das ações humanas e os contextos onde elas estão inseridas, para poder desconstruí-los com vista à sua transformação, permite ao investigador em educação recorrer a metodologias e procedimentos integrados nos diferentes paradigmas. Hébert, Goyette e Boutin, (2012: 34, referenciando Miles e Huberman, 1984) referem-se a um “*continuum* metodológico entre quantitativo e qualitativo” e Sousa (2009: 33) afirma que a questão qualitativo-quantitativo, foi ultrapassada pela maioria dos investigadores na Europa e nos Estados Unidos para “uma

posição que poderemos designar de eclética”. O objeto de estudo e a complexidade dos fenómenos educacionais devem determinar a escolha dos métodos a serem utilizados pelo investigador. Porque, como afirmam Quivy e Campenhoudt

(...) não existe um método ideal que seja superior a todos os outros. Cada um pode prestar os serviços esperados, na condição de ter sido sensatamente escolhido, de ser aplicado sem rigidez e de o investigador ser capaz de medir os seus limites e a sua validade. Em contrapartida, o dispositivo metodológico mais sofisticado será inútil se o investigador o aplicar sem discernimento crítico ou sem saber claramente o que procura saber melhor.

(Quivy e Campenhoudt, 2008: 233)

Assim sendo, considerando a metodologia, os instrumentos e as técnicas que utilizamos na nossa investigação, o nosso estudo de caso pode ser considerado um estudo “misto ou eclético” uma vez que recorreremos à utilização de métodos denominados de qualitativos e de quantitativos, aos quais faremos referência mais adiante.

2. O estudo de caso

Um estudo de caso, segundo Freixo (2012: 121), mais do que uma metodologia é “um desenho de investigação ou, se se quiser, um procedimento metodológico” que pode ser utilizado no quadro de paradigmas diversos.

Para Stake (2012: 12) “o estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes”. Por isso, para Hébert *et al* (2012), o estudo de caso encontra-se entre os modos de investigação menos construídos e menos manipuláveis pelo investigador, mas que exige que o mesmo se socorra de um conjunto variado de técnicas, para que possa captar, de forma fidedigna, as informações que o caso lhe oferece.

Também, segundo Ponte (2006), o estudo de caso assume-se como uma investigação particularista, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que nela há de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.

Merriam (1998, *apud* Carmo e Ferreira, 2008), além de “particular” também o considera descritivo, porque deve fazer uma descrição rica do fenómeno a ser estudado, heurístico, porque visa a compreensão desse mesmo fenómeno, indutivo, porque se baseia no raciocínio indutivo e holístico, porque considera a realidade na sua globalidade.

Pelo exposto, podemos concluir que o estudo de caso tem uma natureza empírica, visando a compreensão e a interpretação de um fenómeno considerado de interesse, de tal forma que o investigador, segundo Stake (2012: 18), deve olhar para o caso “como uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento”. O mesmo autor distingue três tipos de estudos de caso, definidos em função dos objetivos do estudo:

- um estudo de caso intrínseco, ou seja, um caso pelo qual o investigador sente um interesse “intrínseco” e, como tal, sente necessidade de o compreender, sem que se sinta tentado a construir uma teoria sobre ele;
- um estudo de caso instrumental, quando o investigador pretende encontrar uma resposta para uma ou mais questões de investigação que o levem a compreender um problema, sem que as respostas obtidas possam ser generalizadas a outros casos, pois são “micro-generalizações”;
- estudos de caso coletivos, quando o investigador estuda vários casos para investigar um fenómeno/problema.

Assim sendo, dadas as características do estudo de caso, e como forma de “minimizar as perceções erradas e a invalidação das (...) conclusões” (Stake, 2012: 149), vários autores apontam a triangulação. Entendida como a combinação de diferentes métodos, de diferentes instrumentos para a recolha de dados e de diferentes teorias, a triangulação possibilita ao investigador, nas palavras de Coutinho (2008: 9), a obtenção de “um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar”, garantindo, assim, uma maior validade à investigação.

Flick (1998, *apud* Coutinho, 2008: 9) apresenta diferentes protocolos de triangulação:

- triangulação de fontes de dados, quando os dados utilizados no mesmo estudo são oriundos de diferentes fontes;
- triangulação do investigador, quando numa pesquisa se recorre a diversos investigadores, para evitar a influência que os mesmos possam ter numa investigação;
- triangulação da teoria, onde se analisam os dados partindo de diferentes hipóteses e perspetivas teóricas;

- triangulação metodológica, quando o investigador recorre a novas observações ou a múltiplas combinações metodológicas e diversos instrumentos de pesquisa.

Conclui-se, pois, que a triangulação visa tornar mais fidedignos os resultados obtidos num estudo de caso de natureza empírica.

Os estudos de caso são um dos procedimentos metodológicos mais utilizados no campo educativo, apesar de os resultados obtidos neste tipo de estudo não poderem ser generalizados. Todavia, ao permitirem a compreensão “exaustiva” de um fenómeno educacional, têm o mérito de ajudar a compreender outros casos, deixando ainda em aberto um conjunto de possibilidades investigativas e de novas abordagens, para um fenómeno complexo como é o da educação.

2.1. População participante no estudo

Como já referimos, o nosso estudo propôs-se conhecer a opinião dos/as professores(as) de uma escola secundária no Funchal, sobre as práticas de liderança dos coordenadores de departamento curricular (CDC) da sua escola.

No ano letivo de 2013/14 eram cinco os departamentos curriculares na escola, geridos/liderados pelos respetivos coordenadores: coordenador do departamento de Matemática e Tecnologias, coordenador do departamento de Expressões, coordenador do departamento de Ciências Humanas e Sociais, coordenador do departamento de Ciências da Natureza e coordenador do departamento de Línguas.

Porém, antes de iniciarmos a nossa investigação, solicitamos ao presidente do conselho executivo autorização para a realização da mesma (**apêndice I**), onde apresentamos uma síntese do nosso projeto, os respetivos objetivos e os procedimentos metodológicos que seriam utilizadas. Neste contexto, o pedido de autorização para aplicação de um questionário a todos os professores (duzentos e trinta e oito) que exerciam funções na escola foi também solicitado, sendo também referido que iríamos entrevistar os cinco CDC.

Assim sendo, todos os professores que exerceram funções na escola no ano letivo 2013/2014, onde se incluíam os coordenadores de departamento curricular, tiveram um papel fundamental no nosso estudo. Aos primeiros foi-lhes pedido que respondessem a um inquérito por questionário e aos segundos foi aplicada uma entrevista semiestruturada, para que pudessemos cruzar as suas opiniões com as respostas obtidas nos questionários.

A triangulação metodológica foi uma das preocupações presentes no nosso estudo, para que os resultados obtidos pudessem ser considerados válidos e credíveis.

2.2. Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados que nos permitiram responder às nossas questões de investigação recorreremos à utilização de um inquérito por questionário e inquéritos por entrevista. A distinção entre os dois baseia-se, essencialmente, no grau de diretividade das perguntas e na presença ou ausência do investigador, aquando da sua aplicação (Carmo e Ferreira, 2008).

O questionário é um dos instrumentos mais usados para a recolha de informações, necessitando de respostas escritas por parte dos inquiridos, tendo como objetivo a recolha das suas opiniões ou informações sobre um tema. Pode ser aplicado sem a presença do investigador e pode incluir respostas abertas e respostas fechadas. Naturalmente, a forma de tratamento das mesmas será diferente. Por outro lado, a “entrevista é uma técnica que permite o relacionamento estreito entre entrevistador e entrevistado” (Freixo, 2012: 220). Segundo o mesmo autor, o “ato de perceber o realizado entre duas pessoas” (Freixo, 2012: 220) pode ser operacionalizado com entrevistas estruturadas ou não-estruturadas. As primeiras, também designadas de padronizadas, obedecem a um conjunto elaborado de questões, um roteiro ou guião, não permitindo a inclusão de outras questões no momento da sua realização. Todos os entrevistados responderão às mesmas perguntas. Pelo contrário, no tipo de entrevista não-estruturada o investigador não constrói um guião e procura através de um diálogo com o entrevistado encontrar dados para a sua investigação. Há ainda investigadores que recorrem a entrevistas semiestruturadas, o que significa que elaboram um guião para as mesmas, sem colocar de lado a hipótese de formularem outras questões sobre o tema em análise aos entrevistados, sempre que as mesmas decorram do diálogo aberto e franco entre os dois.

No nosso estudo aplicamos aos professores que exerciam funções na escola no ano letivo 2013/2014 o questionário *Leadership Practices Inventory - Observer (LIP-O)* de Kouzes & Posner (2003), para podermos recolher as suas perceções sobre as práticas de liderança dos CDC. A escolha deste tipo de questionário prendeu-se, em primeiro lugar, com o facto de este já estar devidamente validado, pois a validação deste tipo de inquéritos obedece a um conjunto de procedimentos, e, além disso, o LIP-O já foi utilizado em outros trabalhos de investigação em educação. Segundo Sousa (2009: 182),

A criação de um instrumento de medida para investigação em educação requer um árduo e moroso trabalho de construção, para conseguir a sua garantia, para o validar, para o tornar fiável e para reduzir os seus erros de medida. É preferível, sempre que possível, utilizar instrumentos já existentes.

Sousa (2009: 182)

Considerando a dimensão da população inquirida, o inquérito por questionário também nos pareceu a solução mais adequada para que todos os professores pudessem ter oportunidade de responder ao mesmo, em condições semelhantes.

Todos os procedimentos para a sua utilização foram acautelados. Em primeiro lugar, obteve-se a autorização dos seus autores para a aplicação do mesmo (**anexo I**). O questionário em versão portuguesa (do Brasil) foi-nos enviado, tendo sido apenas necessário proceder a algumas alterações a nível da sintaxe, sem que o seu conteúdo, em qualquer item, fosse alterado (**anexo II**).

O questionário LIP-O foi entregue aos delegados de grupo disciplinar para que os distribuíssem na reunião semanal do seu grupo, entre os dias 06 a 09 de fevereiro de 2014, a todos os professores. No final da reunião o delegado devolveu os questionários no conselho executivo da escola, para serem entregues ao investigador. Num universo de duzentos e trinta e três docentes foram devolvidos cento e setenta e seis questionários.

2.2.1. O Inventário das Práticas de Liderança – observador (LIP-O) de Kouzes & Posner (2003)

O Inventário das Práticas de Liderança (*Leadership Practices Inventory*) é um questionário que serve para medir os comportamentos dos líderes, uma estrutura concetual que ajuda à compreensão da liderança (Kouzes & Posner, 1988). Segundo os autores, “There are two forms of de Leadership Practices Inventory – Self and Other – which differ only in whether the behavior described is the respondent’s (Self) or that another specific person (Other)” (Kouzes & Posner, 1988: 486).

O LIP-O é constituído por 30 questões que pretendem avaliar as cinco práticas de liderança que se traduzem em 10 mandamentos ou comportamentos considerados essenciais pelos autores, para que os líderes consigam feitos extraordinários na sua organização (Kouzes & Posner, 2009). Para responderem às questões, os inquiridos utilizaram uma escala que varia entre 1 e 5, como a seguir se enuncia.

Quadro II. 1- Escala no LIP-O

1	2	3	4	5
Nunca	Ocasionalmente	Algumas vezes	Muitas vezes	Frequentemente

Uma pontuação de 1 significa que esse comportamento nunca é observado; uma pontuação de 2 significa que o comportamento é observado ocasionalmente; uma pontuação de 3 significa a exibição desses comportamentos algumas vezes; 4 significa que os liderados julgam que o líder exibe esse comportamento muitas vezes e uma pontuação de 5 significa que os inquiridos julgam que o líder exibe frequentemente esse comportamento.

O quadro seguinte indica-nos as cinco práticas de liderança, os comportamentos que os explicitam e os itens que os avaliam.

Quadro II. 2 - As cinco práticas de liderança, os mandamentos que os explicitam e os itens que os avaliam no LIP-O

Prática	Mandamento	Questões/Itens
Mostrar o Caminho	<ol style="list-style-type: none"> 1. Clarificar valores, encontrando a própria voz e estabelecendo ideias comuns. 2. Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns. 	21,16, 26 1,6,11
Inspirar uma Visão Conjunta	<ol style="list-style-type: none"> 3. Conceber o futuro, ao imaginar possibilidades excitantes e enobrecedoras. 4. Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns. 	2, 7,12 17, 22, 27
Desafiar o Processo	<ol style="list-style-type: none"> 5. Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar. 6. Experimentar e correr riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência. 	3, 8,13 18, 23, 28
Permitir que os Outros Ajam	<ol style="list-style-type: none"> 7. Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações. 8. Dar força aos outros aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo as competências. 	4, 9,14 19, 24, 29
Encorajar a Vontade	<ol style="list-style-type: none"> 9. Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual. 10. Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade. 	5, 10, 15 20, 25, 30

Fonte: Kouzes & Posner (2003, 2009)

Como se pode constatar pela análise do quadro anterior, o LIP-O é constituído por 30 questões que avaliam as cinco práticas de liderança e os comportamentos exibidos pelo líder que as traduzem.

Passemos, seguidamente, à explicitação de cada prática de liderança e respetivos mandamentos.

Mostrar o Caminho - Esta prática diz-nos que o líder deve ser um exemplo para os liderados. “Os actos dos líderes são muito mais importantes do que aquilo que dizem quando é preciso determinar a seriedade de um líder em relação àquilo que diz” (Kouzes & Posner, 2009: 37). Os líderes exemplares dão o exemplo, pois são os primeiros a cumprir, sustentando a sua ação na credibilidade. Estes líderes colocam as pessoas em primeiro lugar, mostrando respeito pelos liderados, mas também conquistando o seu respeito. Porque colocam o sentimento do respeito na base das suas ações, clarificam também os valores que devem nortear a ação de todos na organização e agem tendo em conta os valores que defendem para si e para a organização, mostrando assim o seu compromisso para com os outros e para com a organização. Esta prática de liderança que se traduz nos comportamentos “Clarificar valores, encontrando a própria voz e estabelecendo ideias comuns” (1) e “Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns” (2) é avaliada pelos itens do questionário 1, 6, 11, 16 e 26, como se pode observar no quadro seguinte.

Quadro II. 3 - Itens/afirmações agregados à prática de liderança “Mostrar o Caminho”

Prática de Liderança	Itens/afirmações no questionário
Mostrar o Caminho	1.Dá um exemplo pessoal do que espera dos outros.
	6. Dedicar tempo e energia a garantir que as pessoas com as quais trabalha sigam os princípios e padrões adotados.
	11.Cumprir as promessas e compromissos.
	16. Pedir feedback sobre o modo como as suas ações afetam o desempenho dos outros.
	21.Constrói consenso em torno de um conjunto comum de valores para a administração da nossa organização.
	26.Deixa claro a sua filosofia de liderança.

Inspirar uma visão conjunta - Os líderes têm visões para a organização que poderão partilhar com os liderados, devendo conseguir o seu apoio para que essa visão se torne uma realidade. Para tal, devem recorrer ao diálogo e ouvir “as esperanças, aspirações, visões e valores de todos” (Kouzes & Posner, 2009: 39), para que os liderados sintam que o

líder compreende as suas necessidades. Ao mesmo tempo, a paixão que o líder sente deve ser traduzida nas suas palavras quando comunica, de forma entusiástica, a sua visão para o futuro. Segundo Kouzes & Posner (2009: 39) “A crença e o entusiasmo da visão foram as faíscas que acenderam a chama da inspiração”. “Conceber o futuro, ao imaginar possibilidades excitantes e enobrecedoras” (3) e “Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns” (4) são, assim, os mandamentos/comportamentos que explicitam esta prática que se expressa no questionário através das afirmações 2,7,12,17,22,27.

Quadro II. 4 - Itens/afirmações agregados à prática de Liderança “Inspirar uma visão conjunta”

Prática de Liderança	Itens/afirmações no questionário
Inspirar uma visão conjunta	2.Fala sobre futuras tendências que influenciarão o modo de execução do nosso trabalho.
	7.Pede que os outros compartilhem um sonho empolgante para o futuro.
	12.Descreve uma imagem estimulante de como o futuro poderá ser.
	17.Envolve as pessoas numa visão comum para mostrar como os seus interesses de longo prazo podem ser realizados.
	22.Descreve uma visão geral daquilo que almejamos conquistar.
	27.Fala com convicção sincera sobre o significado e os objetivos maiores do trabalho.

Desafiar o Processo - Para que os líderes consigam a mudança nas suas organizações, devem criar um movimento de liderança, desafiando o processo (Kouzes & Posner, 2009: 40). Nenhum líder consegue manter “a chama” que leva à inovação na organização se não permitir a criação de atividades desafiadoras, apoiar novas ideias e criar situações propícias à aprendizagem porque “A chave que abre a porta da oportunidade é a aprendizagem” (Kouzes & Posner, 2009: 41). Aprender a fazer, adaptando-se às situações, aproveitando o erro para encontrar novas respostas, é a atitude que o líder e os liderados devem adotar, pois só desta forma conseguirão “desafiar o processo”. Os bons líderes procuram pequenas vitórias com as quais motivam as suas equipas.

Esta prática materializa-se em dois comportamentos: “Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar” (5) e “Experimentar riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência” (6). Estes dois comportamentos são avaliados no questionário pelos itens/afirmações 3, 8, 13, 18, 23 e 28, conforme se pode verificar no quadro seguinte.

Quadro II. 5 - Itens/afirmações agregados à prática de liderança “Desafiar o Processo”

Prática de Liderança	Itens/afirmações no questionário
Desafiar o Processo	3. Busca oportunidades desafiadoras que testam as suas habilidades e conhecimentos.
	8. Desafia as pessoas a usarem meios novos e inovadores ao realizarem o seu trabalho.
	13. Busca fora dos limites formais da organização, meios inovadores para melhorar o que fazemos.
	18. Pergunta “O que podemos aprender?” quando as coisas saem fora do esperado.
	23. Toma as medidas necessárias para garantir que estabelecemos objetivos possíveis, fazemos planos concretos e definamos metas mensuráveis para os projetos e programas em que trabalhamos.
	28. Experimenta e assume riscos, mesmo quando há possibilidades de fracasso.

Permitir que os outros ajam - Os desafios, fomentadores da inovação, só podem acontecer se houver, efetivamente, um trabalho de equipa, onde todos se sintam “fortes e competentes, como se fossem capazes de trabalhar mais do que alguma vez acreditaram ser possível (...)” (Kouzes & Posner, 2009: 43). Desta forma, o líder deve criar condições para a realização de um trabalho colaborativo, baseado na confiança entre todos, acentuando ao mesmo tempo o valor individual de cada um, “permitindo que os outros/todos ajam”. Os autores consideram que a palavra “nós” é uma palavra mágica porque a sua utilização alimenta a colaboração, cria confiança e permite que todos se identifiquem com os resultados obtidos. A confiança, verdadeira base da liderança, faz com que todos estejam dispostos a correr riscos e mantenham, desta forma, a organização viva. Por isso, o líder “Deve fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações” (7) e “Dar força aos outros aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo as competências” (8). Estes comportamentos são avaliados pelos itens/afirmações 4, 9, 14, 19, 24 e 29 no LIP-O.

Quadro II. 6 - Itens/afirmações agregados à prática de liderança “Permitir que os outros ajam”

Prática de Liderança	Itens/afirmações no questionário
Permitir que os outros ajam	4. Desenvolve relações cooperativas entre pessoas com as quais trabalha.
	9. Ouve atentamente os diversos pontos de vista.
	14.Trata os outros com dignidade e respeito.
	19. Apoia as decisões que os outros tomam por iniciativa própria.

	24. Dá bastante liberdade e opções para as pessoas decidirem como executar o trabalho.
	29. Faz com que os outros aprendam novas habilidades e se desenvolvam para progredir no seu trabalho.

Encorajar a vontade - O cansaço e até mesmo a exaustão podem afetar todos quantos trabalham numa organização. Por isso, os líderes “*encorajam a vontade* dos seus constituintes para continuarem em frente” (Kouzes & Posner, 2009: 44). O trabalho individual deve ser reconhecido e estimulado para que todos se possam sentir agradecidos e fortalecidos para continuarem o caminho. O líder deve, assim, “encorajar a vontade” e celebrar as vitórias ajudando a criar “um forte sentido de identidade colectiva e de espírito de comunidade pelo que pode levar um grupo a seguir em frente num momento extremamente difícil” (Kouzes & Posner, 2009: 45. Segundo os autores, do trabalho de um líder deve fazer parte a criação de “uma cultura de *celebração de valores e de vitórias*” (p.45), mostrando desta forma gratidão para com os liderados. “Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual” (9) e “Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade” (10) são os comportamentos que o líder deve exhibir e que no questionário são avaliados pelos itens/afirmações 5, 10, 15, 20, 25 e 30.

Quadro II. 7 - Itens/afirmações agregados à prática de liderança “Encorajar a vontade”

Prática de liderança	Itens/afirmações no questionário
Encorajar a vontade	5. Elogia quando as pessoas fazem um trabalho bem feito.
	10. Faz questão que os outros saibam que confia nos conhecimentos deles.
	15. Garante que os outros sejam recompensados de modo criativo pelas suas contribuições para o sucesso de um projeto.
	20. Reconhece publicamente aqueles que dão exemplo de compromisso com os valores compartilhados.
	25. Encontra formas de comemorar as conquistas.
	30. Demonstra reconhecimento e apoio aos membros da equipa pelas suas contribuições.

O LIP-O foi, então, o inquérito por questionário que aplicamos a todos os professores da escola, exceto aos CDC, considerando que estes estavam a ser avaliados relativamente às suas práticas de liderança, segundo o modelo de Kouzes & Posner (2003).

Aos cinco coordenadores de departamento foi aplicada uma entrevista semiestruturada, à qual nos referiremos seguidamente.

2.2.2. As entrevistas

O nosso estudo de caso pode ser considerado “misto ou eclético” porque recorremos a metodologias que, originalmente, estavam integradas em diferentes paradigmas. Carmo e Ferreira (2008: 236) referem que nos estudos de caso o investigador deve socorrer-se de diferentes técnicas de recolha de dados, entre as quais destacam “a observação, a entrevista, a análise documental e o questionário”.

Integradas na metodologia qualitativa, as entrevistas são, hoje, um instrumento de investigação bastante valorizado. Na opinião de Guerra (2012) elas permitem uma análise do comportamento do sujeito em ação, mas também contribuem para a construção do conhecimento.

No nosso estudo, aplicamos aos cinco os coordenadores de departamento curricular uma entrevista. Os mesmos não podem representar uma “amostra”, mas representam um grupo de indivíduos que desempenham papéis idênticos. Ao aplicarmos uma entrevista a cada um deles, julgamos estar a contribuir para a diversidade e a saturação, conceitos básicos e interligados na metodologia qualitativa. “A diversidade relaciona-se com a garantia de que a utilização das entrevistas se faz tendo em conta a heterogeneidade dos sujeitos (ou fenómenos) que estamos a estudar” (Guerra, 2012: 40-41) e a saturação “é definida como um fenómeno pelo qual depois de um certo número de entrevistas, o investigador – ou a equipa – têm a noção de nada recolher de novo quanto ao objecto da pesquisa” (Guerra, 2012: 42).

Assim, elaboramos um guião no qual tivemos em conta os nossos objetivos de investigação e o respetivo objeto de estudo. Considerando o entrevistado “como o informador privilegiado” (Guerra, 2012: 51) e para que em todas as entrevistas fossem debatidos os mesmos temas, decidimo-nos pela aplicação de entrevistas semiestruturadas, pois também queríamos ter a possibilidade de abordar outros temas relacionados com o nosso estudo que, eventualmente, fossem surgindo ao longo da nossa conversa.

Sem esquecer a dimensão ética da investigação, solicitamos, primeiro oralmente e depois por escrito, através de correio eletrónico, autorização aos entrevistados para a realização da entrevista. Informamo-los dos objetivos e do tema do nosso projeto de investigação e acautelamos o anonimato dos mesmos (**apêndice II**), sendo atribuído um número a cada um deles, determinado pela ordem da realização das entrevistas. O local e a hora para a sua

realização foram marcados tendo em conta a disponibilidade dos entrevistados. As entrevistas foram também gravadas com a sua autorização. Cada uma delas teve uma duração aproximada de noventa minutos. Foram transcritas nos dias que se seguiram à sua realização, a partir da sua gravação e das notas que foram tomadas durante as mesmas. O material transcrito foi enviado por correio eletrónico a cada um dos entrevistados, conforme se pode confirmar no final da transcrição das entrevistas (**apêndice VI**), dando-se, assim, cumprimento a todos os protocolos de natureza ética que devem estar presentes numa investigação.

Apresenta-se, seguidamente, o guião utilizado nas entrevistas

Quadro II. 8 - Guião de temas para a entrevista semiestruturada aplicada aos coordenadores de departamento curricular

Blocos Temáticos	Objetivos	Formulação de questões
A Legitimação/motivação da entrevista	1-Determinar se o coordenador de departamento curricular (CDC), líder intermédio na escola, está motivado e aberto a novas experiências. 2. Conhecer o percurso profissional do CDC. 3. Conhecer a opinião do CDC sobre a relação entre a liderança intermédia e a liderança de topo.	1.1. Está disponível para responder a todas as perguntas referentes ao funcionamento do seu departamento curricular e que estão relacionados com este estudo?
		2.1. Há quantos anos é professor?
		2.2. Há quantos anos desempenha a função de CDC?
		2.3. Já desempenhou outras funções de liderança na escola?
		3.1. Como é que vê a ligação entre as lideranças intermédias e as lideranças de topo?

Blocos Temáticos	Objetivos	Formulação de Questões
B O papel das lideranças intermédias na escola	1. Identificar a importância das lideranças intermédias na escola 2. Conhecer as representações dos CDC sobre as funções dos departamentos curriculares e do respetivo coordenador	1.1. Como é que vê o papel das lideranças intermédias na escola?
		1.2. Como é que vê a relação entre as lideranças intermédias e os professores?
		1.3. De entre os líderes intermédios, que importância atribui ao papel do CDC em geral na organização escolar?
		2.1. O que pensa sobre a criação dos departamentos curriculares?
		2.2. Acha que as competências atribuídas ao CDC no Decreto Legislativo que regulamenta a sua ação são amplas?
		2.3. Como vê o modo como estão definidas as suas competências no regulamento interno da escola?

Blocos Temáticos	Objetivos	Formulação de Questões
B O papel das lideranças intermédias na escola	3. Identificar as concepções de liderança do CDC.	2.4. Como é que vê a relação entre o papel do delegado de grupo e o coordenador de departamento curricular?
		3.1. Como é que vê a liderança a nível do seu departamento?
		3.2. Qual o papel dos líderes intermédios no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores?
		3.3. Como identifica a sua liderança?
		3.4. Acha que todos podemos ser líderes ou só alguns é que possuem competências para liderar?

Blocos temáticos	Objetivos	Formulação de Questões
C A operacionalização da liderança do CDC	1. Identificar as expectativas do CDC relativamente às suas funções.	1. 1. Quais são as suas expectativas para o exercício do seu cargo?
		1.2. Como é que tem sido o seu relacionamento com a comunidade escolar enquanto CDC?
	2. Caracterizar a ação dos CDC.	2.1. Quais são as suas prioridades enquanto CDC?
		2.2. Como é que encara o funcionamento do seu departamento na organização escolar?
	3. Conhecer a opinião do CDC sobre o trabalho colaborativo.	3.1. Que estratégias adota no seu departamento com vista à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem?
		3.2. Qual o seu estilo de trabalho em equipa?
		3.3. Como é que fomenta a criação de bons ambientes no seu departamento?
	4. Conhecer a visão e os valores do CDC para a escola.	4.1. Qual a sua visão para a escola?
		4.2. Como comunica essa visão aos seus colegas de departamento?
		4.3. Que mecanismo utiliza para comunicá-la?
		4.4. Partilha os seus valores com o departamento?
	5. Identificar de que modo o CDC verifica se os objetivos definidos para o processo de ensino e aprendizagem para o seu departamento foram atingidos.	5.1. Como verifica se os objetivos definidos para o seu departamento disciplinar a nível do processo de ensino e aprendizagem foram alcançados?
		5.2. Que medida toma se esses resultados não forem os desejáveis?
		5.3. Encoraja a inovação no seu departamento?

Blocos Temáticos	Objetivos	Formulação de Questões
C A operacionalização da liderança do CDC	6. Conhecer as concepções de liderança do CDC	6.1. Considera-se um gestor ou um líder no seu departamento?
		6.2. Os professores são líderes?
		6.3. Considera-se um professor líder? Como?

Blocos Temáticos	Objetivos	Formulação de Questões
D O impacto da liderança/gestão do CDC	1. Determinar se a ação do CDC tem impacto na organização escolar	1.1. Acha que a sua ação tem influência na forma como os professores ensinam?
		1.2. Na relação que estabelece com os seus colegas tem em atenção as necessidades e competências de cada um?
		2.1. Como caracteriza o seu estilo de liderança?
	2. Conhecer o estilo de liderança dos CDC.	2.2. Como motiva os seus colegas para a mudança no departamento?
		2.3. Mantém-se a par dos problemas e dos sucessos alcançados no seu departamento?
		2.4. Como celebra os sucessos alcançados?
		3.1. Que balanço faz do seu trabalho no seu departamento?
	3. Identificar o legado que o CDC quer deixar ao seu departamento e à escola.	3.2. Que legado quer deixar ao seu departamento enquanto CDC?
		3.3. Que legado quer deixar na escola enquanto CDC?

Blocos Temáticos	Objetivos	Formulação de Questões
E Validação da entrevista	1. Recolher sugestões do entrevistado acerca de temas a incluir na entrevista	1.1. Sugere mais algum tema/questão para debatermos nesta entrevista? Agradecimentos

2. 3. Métodos complementares

A recolha de dados através da análise de documentos é uma ferramenta muito utilizada na investigação em educação como forma de complemento das metodologias utilizadas. Para Stake (2012) documentos como jornais, relatórios, correspondência, atas, por exemplo, são uma fonte potencial na ajuda para as respostas às questões de investigação. Desta forma,

segundo Sousa (2009), através da análise documental, o investigador pode passar de um documento primário em bruto para um documento secundário, um resumo, ou uma síntese do primeiro, condensando, assim, a informação (Bardin, 2013).

Juntamente com a análise de conteúdo a que o investigador deve sujeitar as entrevistas realizadas, assim como o tratamento dos dados obtidos nos inquéritos por questionário, a análise de documentos surge como mais um instrumento ao serviço do investigador na procura da compreensão/interpretação do fenómeno em estudo.

Assim, atendendo aos objetivos da nossa investigação, sentimos necessidade de consultar documentos que nos poderiam ajudar a responder às questões de investigação. Situar o aparecimento da figura dos coordenadores de departamento curricular no tempo e caracterizar as suas funções foi uma necessidade que sentimos. Por isso, em capítulo anterior, já fizemos referência aos diplomas legais que suportam a sua existência e explicitam as suas funções. Todavia, atendendo ao nosso objeto de estudo e aos seus objetivos, julgamos de tamanha importância analisar o regulamento interno da escola onde a nossa investigação de desenvolveu, o seu projeto educativo e o seu plano anual de atividades. Solicitamos também ao conselho executivo da escola o fornecimento de indicadores relativos aos resultados escolares dos alunos. Não nos podemos esquecer de que a literatura da especialidade afirma que os CDC devem exercer uma liderança para a aprendizagem, visando a melhoria do ensino na escola, o que se pode traduzir nos resultados escolares dos alunos. Impõe-se, então, uma referência ao contexto onde os coordenadores de departamento exercem a sua ação.

2.4. O contexto em estudo

2.4.1. A escola: características históricas e geográficas

Os coordenadores de departamento curricular (CDC), cujas práticas de liderança estamos a analisar, exercem a sua ação numa escola secundária, situada no centro da cidade do Funchal, que, pela sua história e pelo seu legado cultural, se assume como pioneira da educação na Região Autónoma da Madeira (RAM).

Desde 8 de outubro de 1942 que as aulas nesta escola decorrem no edifício onde ela hoje se encontra, tendo, porém, a sua inauguração oficial acontecido em 28 de maio de 1946. Contudo, a escola iniciou a sua atividade a 10 de outubro de 1837, num outro espaço

da cidade do Funchal, transferindo-se, alguns anos depois, para um outro edifício porque as anteriores instalações não eram suficientes para albergar os alunos que a frequentavam. Por tal motivo, foi equacionada a hipótese da construção de um novo edifício, onde a escola atual se encontra.

Têm sido muitos os madeirenses que pelos seus bancos têm passado. Durante muitos anos foi das poucas escolas na RAM onde era lecionado o ensino secundário, tendo por isso sido frequentada por alunos oriundos de todos os concelhos da Região. Tal facto levou à necessidade da criação de muitos anexos da escola que, posteriormente, deram origem a novas escolas básicas e secundárias. Com a construção de novas escolas nos concelhos rurais os alunos que hoje a frequentam vivem, maioritariamente, na cidade do Funchal.

Entre os motivos que levam os alunos a procurar esta escola para frequentarem o ensino secundário pode encontrar-se a sua localização, mas também a sua história que deu origem ao seu lema “Tradição e Inovação”, expresso no seu projeto educativo (PE). Para que a sua história de quase 180 anos não seja esquecida, a escola possui um hino que é cantado todos os anos do dia 13 de janeiro, o “Dia da Escola”. Nesta data são homenageados os docentes e os não docentes que se aposentaram no ano letivo anterior e o trabalho realizado pelos três melhores alunos de cada ano de escolaridade é também reconhecido e premiado.

Atualmente, a escola é constituída por dois edifícios: o edifício principal, uma construção do Estado Novo, datada de 1942, como já referimos, e um anexo, espaço que já havia pertencido a outra instituição, mas que, desde 1996, faz parte do património da escola. Neste edifício encontramos vinte e três salas de aula, um laboratório de química, um laboratório de biologia, uma sala de professores, um bar para os alunos, um gabinete para os professores que representam o conselho executivo no edifício e uma sala para os trabalhadores não docentes. No edifício principal existem quarenta e sete salas de aula, seis laboratórios de informática, três laboratórios de biologia, três laboratórios de física e dois laboratórios de química. A escola possui também um pavilhão gimnodesportivo, um ginásio, um campo de futebol, um espaço polidesportivo para a realização de atividades da disciplina de educação física e uma piscina. Na escola existe ainda uma biblioteca equipada com computadores para alunos e para professores e um arquivo. Algum do seu património já se encontra no Arquivo Regional, porque o arquivo da escola não é suficiente para albergar tantos anos de história da escola e da educação na RAM. Das suas instalações fazem ainda parte um gabinete de

audiovisuais, dois bares, uma cantina e uma cozinha, uma sala de conferências, dois auditórios, uma sala de reuniões, um gabinete de psicologia e um gabinete para a educação especial. Os serviços administrativos da escola funcionam também em várias salas, divididas entre o “Gabinete do Aluno”, o “Gabinete dos Recursos Humanos”, o “Gabinete de Gestão Financeira”, o “Gabinete da Chefe dos Serviços de Administração Escolar” e ainda o “Gabinete Externo”. O conselho executivo ocupa três gabinetes e os departamentos possuem também salas para reuniões, assim como alguns grupos disciplinares.

Para acompanhar as mudanças tecnológicas que têm ocorrido ao longo do tempo, aos estrados e quadros de lousa nas salas de aula, juntaram-se equipamentos informáticos de apoio pedagógico, uma plataforma de sumários digitais e controlo de assiduidade de alunos e de professores, controlo informático das entradas de alunos e cartão identificação magnético e fechaduras automáticas.

A escola continua a receber anualmente um grande número de alunos que ali desejam frequentar o ensino secundário, nomeadamente, alunos que vêm propositadamente de outros concelhos da Região.

2.4.2. Os alunos e a oferta educativa

Atualmente, nesta escola, as aulas são lecionadas em dois turnos: manhã e tarde. Os alunos do 10ºano têm aulas, maioritariamente, no turno da tarde e os alunos do 11º e 12ºanos no turno da manhã, predominantemente. As aulas terminam às 18.15H, exceto para os alunos que estão integrados nas designadas “turmas especiais” que foram criadas para que os alunos pudessem concluir as disciplinas em que não conseguiram aprovação, nomeadamente Física e Química A, Matemática A e Matemática B. A escola encerra às 20.30H.

No ano letivo 2013/14 a escola foi frequentada por 2122 alunos distribuídos pelos cursos apresentados no quadro seguinte.

Quadro II. 9 - Cursos e número de alunos que frequentaram a escola no ano letivo 2013/2014

Cursos/ Anos de escolaridade	10ºano	11ºano	12ºano	
Ciências e Tecnologias	352	399	378	
Artes Visuais	20	27	25	
Ciências Socioeconómicas	80	59	59	
Línguas e Humanidades	170	157	127	
Cursos Tecnológicos	-	-	65	

Cursos Profissionais	40 (1ºano)	120 (2ºano)	---	
Curso de Educação e Formação para jovens	24 (tipo 4)	-	20	
Total de alunos	686	762	674	2122

Como se pode observar pela análise do quadro, os alunos da escola distribuíram-se, predominantemente, por cursos orientados para o prosseguimento de estudos, desde o curso de ciências e tecnologias, que apresenta o maior número de alunos, seguido do curso de línguas e humanidades, o curso de ciências socioeconómicas e o curso de artes visuais. Foi também lecionado o 12ºano de cursos tecnológicos, já em fase de extinção, pois como se pode observar já não há alunos matriculados nos anos de escolaridade anteriores. Os cursos profissionais e os cursos de educação e formação para jovens também foram uma das opções escolhidas pelos alunos². Apresenta-se, seguidamente, o número de turmas que funcionou na escola no ano letivo 2013/2014, nos cursos orientados para o prosseguimento de estudos.

Quadro II. 10 - Número de turmas em funcionamento na escola no ano letivo 2013/2014 nos cursos científico-humanísticos

Cursos/ Anos de escolaridade	10ºano	11ºano	12ºano
Ciências e Tecnologias	15	17	14
Artes Visuais	1	1	1
Ciências Socioeconómicas	4	3	3
Línguas e Humanidades	8	7	6
Turmas especiais (fim de tarde)		3	
Total de turmas	28	31	24

O quadro seguinte apresenta-nos o número de turmas dos cursos profissionalizantes.

Quadro II. 11 - Número de turmas de cursos profissionalizantes no ano letivo 2013/2014

Cursos/ Anos de escolaridade	1ºano	2ºano	3ºano
Tecnológicos	-	-	4/12ºano
Profissionais	2	6	0
Cursos de Educação e formação	2 - Tipo 4		2 - Tipo 5 e 1 tipo 6

² No ano letivo 2014/15 a escola foi frequentada por 2065 alunos distribuídos por cursos científico-humanísticos, 202 alunos nos cursos profissionais e 58 alunos em cursos de educação e formação; no ano letivo 2015/16 frequentam a escola 1914 alunos nos cursos científico-humanísticos, 184 em cursos profissionais e 61 alunos em cursos de educação e formação.

Como se pode verificar, a maioria dos alunos da escola frequentou cursos orientados para o prosseguimento de estudos. Esta é a orientação que caracteriza a escola desde longa data e que se mantém atualmente (ver nota de rodapé 2).

2.4.3. Uma escola cultural

Estando consciente de que o desenvolvimento dos jovens se faz tendo em conta não só o domínio cognitivo, mas, também, os domínios afetivo-comportamental e psicomotor, e pretendendo ser uma “Escola Cultural”, a escola oferece aos seus alunos e aos seus professores um conjunto de atividades e projetos que constam do seu PE. Em cada ano letivo são programadas múltiplas atividades para os alunos que contribuirão para a sua formação integral e que os preparam para uma cidadania ativa. Muitas dessas atividades são organizadas pelos seus diretores de turma, pelos seus professores e também pela coordenação das atividades culturais. Além de conferências, visitas de estudo, *workshops* e atividades desportivas os alunos podem também contar com uma multiplicidade de clubes e projetos coordenados por um ou dois professores. No final de cada ano letivo, os professores que assim o entendam apresentam ao conselho executivo uma proposta para a criação de um clube/projeto. Após a análise do mesmo, o presidente do conselho executivo submeterá a sua aprovação ao conselho pedagógico. Os clubes/projetos oferecidos pela escola à comunidade escolar podem ser observados no quadro seguinte.

Quadro II. 12 - Projetos e Clubes na Escola no ano letivo 2014/15, destinatários, objetivo principal a desenvolver, número de participantes e de professores responsáveis

Projetos	Destinatários	Principal objetivo a desenvolver	Inscritos	Professores responsáveis
Curso de Inglês (iniciação e avançado)	Docentes e não docentes	Desenvolver competências linguísticas aplicadas a contextos reais	10	2
<i>English. net</i>	Alunos de Inglês	Promover o gosto pela língua inglesa através das TIC		1
Português.com	Comunidade escolar	Sensibilizar a comunidade para a importância formativa da língua		2
<i>Goethe Institut</i>	Alunos de Alemanha	Desenvolver competências linguísticas na língua alemã.	5	1
Editorial (Anuário)	Comunidade escolar	Elaborar o anuário		2

Cambridge Project	Alunos de Inglês	Desenvolver competências linguísticas na língua inglesa	70	5
RS\$E – Road Show for Entrepreneurship	Alunos	Promover o espírito empreendedor nos alunos	5 turmas	3
Eco-Escolas	Comunidade escolar	Promoção da educação ambiental e desenvolvimento sustentável		4
Equipa “Prevenção da Saúde”	Alunos de 10ºano	Prevenir os comportamentos de risco		5
Laboratório de Guitarra	Alunos	Aprender as noções básicas de guitarra	10	1
“DELFI”	Alunos de Francês	Aprofundar os conhecimentos na língua francesa	5	1
Blogue “Liceu das Letras”	Comunidade escolar	Estimular o interesse pela leitura		1
Prevenção e Emergência	Comunidade escolar	Garantir a máxima segurança possível a todos os utentes do edifício escolar		3
Autoavaliação da Escola	Comunidade educativa	Diagnosticar os pontos fortes e os pontos fracos da organização		5
Comunicação/Site/MeoKanal Liceu	Comunidade educativa	Tratar de punições da responsabilidade da escola		3
Clube de Ciências “Amigos do Ambiente”	Comunidade escolar	Promover um ambiente saudável		2
Clube de Dança	Alunos	Envolver os alunos em atividades através da expressão cultural	20	1
Clube de Música	Comunidade escolar	Desenvolver atividades lúdicas	20	2
Clube de Teatro “O Moniz”	Alunos	Desenvolver competências no âmbito da expressão dramática	26	2
Clube “O Território – A Nossa Casa”	Alunos de Geografia	Sensibilizar para o conhecimento do património natural da RAM		2
Clube Escola “O Lyceu”	Comunidade educativa	Proporcionar a todos a prática de atividades desportivas		6
Parlamento Nacional dos Jovens	Alunos	Promover a cidadania ativa	20	3

(Fonte: Ficha das atividades de enriquecimento curricular dinamizadas no ano letivo 2014/15)

Como se pode verificar pela análise do quadro, são múltiplas as atividades oferecidas pela escola aos seus alunos, assim como a toda a comunidade educativa³.O número de participantes em cada um deles varia de ano para ano porque as atividades neles realizadas não são obrigatórias. Há muitos clubes e projetos só para alunos, mas há muitos abertos a toda a comunidade. O “Clube Escola” é um desses clubes, permitindo a prática de várias modalidades desportivas aos interessados. Os docentes e os não docentes têm também

³ Os clubes e os projetos continuam no presente ano letivo, pois a maioria encontra-se inscrita no Projeto Educativo 2014/2018. Todavia, anualmente, podem surgir novos projetos, após aprovação em conselho pedagógico.

oportunidade de desenvolver as suas competências nas línguas estrangeiras, pois são vários os clubes que permitem a sua aprendizagem, como se pode confirmar pela análise do quadro anterior.

Como forma de promoção do convívio e do bem estar entre docentes e não docentes, o conselho executivo organiza também alguns encontros/convívios no final de cada período, tais como os almoços de Natal, de Páscoa, a festa dos Santos Populares, assim como a missa do Parto, que já é uma tradição nesta escola.

2.4.4. Os órgãos de gestão e de direção da escola

O conselho executivo é o órgão de gestão de topo da escola. É um órgão colegial eleito ao abrigo do Decreto-Legislativo Regional nº 21/2006/M, de 21 de junho. É composto por um presidente e quatro vice-presidentes com larga experiência no exercício destas funções. O conselho da comunidade educativa é o órgão de direção da escola, órgão de participação e representação da comunidade educativa, atendendo à sua composição: representação dos docentes, das modalidades especiais da educação escolar, dos pais, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local. O conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativa, nos termos do decreto-lei acima referido. O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola nos domínios pedagógico e didático.

Os órgãos de gestão intermédia, de acordo com a legislação em vigor e o regulamento interno da escola (RI), são os departamentos curriculares, os conselhos de disciplina, os conselhos de turma, a coordenação de ano e a tutoria pedagógica.

Os departamentos curriculares são coordenados por um coordenador de departamento eleito pelos delegados de grupo disciplinar que integram o departamento. Desta forma, os coordenadores de departamento exercem também as funções inerentes ao cargo de delegado de grupo. São estes que coordenam os professores da respetiva disciplina e, de acordo com o RI, devem reunir semanalmente em reuniões sectoriais de ano ou de nível para efeitos de coordenação/preparação do processo de ensino e de aprendizagem⁴. Devido

⁴ No ano letivo 2014/2015 as reuniões obrigatórias passaram a ser quinzenais, podendo os grupos reunir semanalmente. Esta disposição mantém-se atualmente.

ao elevado número de professores que integra alguns grupos disciplinares, estas reuniões acontecem em salas de aula que na altura se encontram desocupadas.

Os delegados de grupo, por sua vez, reúnem com o seu coordenador de departamento curricular uma vez por mês, não tendo qualquer contacto formal com os colegas dos outros grupos disciplinares. Estas reuniões mensais decorrem na sala do respetivo departamento, gabinete onde os professores do mesmo podem, igualmente, trabalhar. Porém, devido à falta de espaços na escola, atendendo ao elevado número de alunos que a frequenta e também ao número de apoios pedagógicos que a escola propicia aos alunos, estes gabinetes são, muitas vezes, utilizados para as aulas de apoio pedagógico.

Nesta escola, como já referimos, eram cinco os coordenadores de departamento curricular no ano letivo 2013/14. As suas funções, de acordo com os normativos legais que suportam a sua existência, também já foram referenciadas em capítulo anterior. Como veremos em capítulo posterior, os CDC são professores com alguma experiência na docência, possuindo entre a 21 a 26 anos de serviço. Para o exercício do cargo é-lhes atribuída uma redução de três ou duas horas semanais da componente letiva. Dois deles desempenhavam as funções pela primeira vez, mas os restantes já as desempenhavam há algum tempo. Nenhum deles era possuidor de formação especializada para o exercício do cargo. Já todos tinham ocupado posições formais de liderança, nesta ou noutra escola, conforme se pode verificar no quadro seguinte

Quadro II. 13 - Tempo de serviço dos coordenadores de departamento e cargos formais de liderança desempenhados

Coordenadores	Tempo no exercício do cargo em anos	Tempo de serviço em anos na carreira	Redução da componente letiva para o exercício do cargo ⁵	Cargos formais de liderança
C1	1	26	3 horas	Diretor de turma, delegado de grupo e outros
C2	12	26	3 horas	Delegado de grupo e outros
C3	8	26	3 horas	Diretor de turma, delegado de grupo
C4	1	26	3 horas	Diretor de turma, delegado de grupo
C5	4	21	2 horas	Diretor de turma, delegado de grupo e outros

⁵ O número de horas de redução varia em função do número de grupos disciplinares que integra o departamento. Os coordenadores possuem também uma redução da componente letiva para o exercício da função de delegado, determinada pelo número de professores que integra o grupo disciplinar.

2.4.5. Os professores

Os professores que exerceram funções na escola no ano letivo 2013/2014 pertenciam aos departamentos curriculares e aos grupos disciplinares que a seguir se apresentam.

Quadro II. 14 - Departamentos curriculares, grupos disciplinares que os integram e número de delegados de grupo

Departamentos Curriculares	Grupos disciplinares que integram o departamento curricular	Delegados de grupo e de disciplina
Departamento de Línguas	Português (grupo 300)	1
	Francês (grupo 320)	1
	Inglês e Alemão (grupo 330)	Inglês -1; Alemão-1
Departamento de Ciências Humanas e Sociais	História (grupo 400)	1
	Filosofia/ Psicologia (grupo 410)	Filosofia -1; Psicologia 1
	Geografia (grupo 420)	1
	Economia e Contabilidade (grupo 430)	1
Departamento de Matemática e Tecnologias	Matemática (grupo 500)	Matemática A -1 Matemática B-1; Matemática Aplicada às Ciências Sociais e Humanas -1
	Informática (grupo 550)	1
Departamento de Ciências da Natureza	Física e Química (grupo 510)	Física e Química-1; Física-1
	Biologia e Geologia (grupo 520)	Biologia e Geologia-1; Biologia-1
Departamento de Expressões	Artes Visuais (grupo 600)	1
	Educação Física (grupo 620)	1

A leitura do quadro permite-nos concluir que existiam na escola cinco departamentos curriculares onde se integravam 13 grupos disciplinares.⁶

Em grupos disciplinares que integram várias disciplinas, quando o número de professores a lecionar uma disciplina é superior a três, existe também um delegado de disciplina. É o caso das disciplinas de Inglês e de Alemão, de Filosofia e de Psicologia, de Matemática A, de Matemática B, de Matemática Aplicada às Ciências Sociais e Humanas, de Biologia e

⁶ No ano letivo 2014/2015 o número de departamentos curriculares foi reduzido, em virtude de já não serem lecionados na escola os cursos tecnológicos, o que determinou a não leção de algumas disciplinas. Atualmente, são quatro os departamentos que existem na escola: o Departamento de Línguas, o Departamento de Ciências Sociais e Humanas, o Departamento de Expressões e o Departamento de Matemáticas e Ciências Experimentais.

Geologia, de Geologia, de Física e Química A e de Física. O número de delegados corresponde, assim, a um total de dezanove. O quadro seguinte mostra-nos o número de professores por grupo, disciplina, departamento curricular, assim como o tipo de vínculo que possuem.

Quadro II. 15 - Número de departamento curricular e tipo de vínculo dos professores

Departamentos Curriculares	Disciplinas/ Código	Tipo de contrato		Nº total de professores por departamento
		Tempo indeterminado	A termo resolutivo	
Departamento de Línguas	Português (grupo 300)	28	1	
	Francês (grupo 320)	5	0	
	Inglês e Alemão (grupo 330)	25	0	
				59
Departamento de Ciências Humanas e Sociais	História (grupo 400)	11	1	
	Filosofia/ Psicologia (grupo 410)	25	0	
	Geografia (grupo 420)	9	1	
	Economia e Contabilidade (grupo 430)	10	1	
				58
Departamento de Matemática e Tecnologias	Matemática (grupo 500)	29	0	
	Informática (grupo 550)	10	0	
				39
Departamento de Ciências da Natureza	Física e Química (grupo 510)	24	0	
	Biologia e Geologia (grupo 520)	23	0	
				47
Departamento de Expressões	Artes Visuais (grupo 600)	6	1	
	Educação Física (grupo 620)	28	0	
				35
Total de professores				238

Podemos, então, concluir que os professores que exercem a sua atividade profissional nesta escola, na sua maioria, têm um vínculo laboral por tempo indeterminado com o Estado, pertencendo ao quadro de escola. No total, no ano letivo 2013/14 contabilizavam 238 professores.

2.4.6. Os alunos: os resultados escolares

Os coordenadores de departamento curricular, como temos referido ao longo do nosso trabalho, no exercício diário das suas funções devem criar espaços de debate e de partilha entre os seus colegas de grupo, para que os mesmos consigam encontrar as estratégias mais adequadas com vista ao sucesso educativo dos alunos.

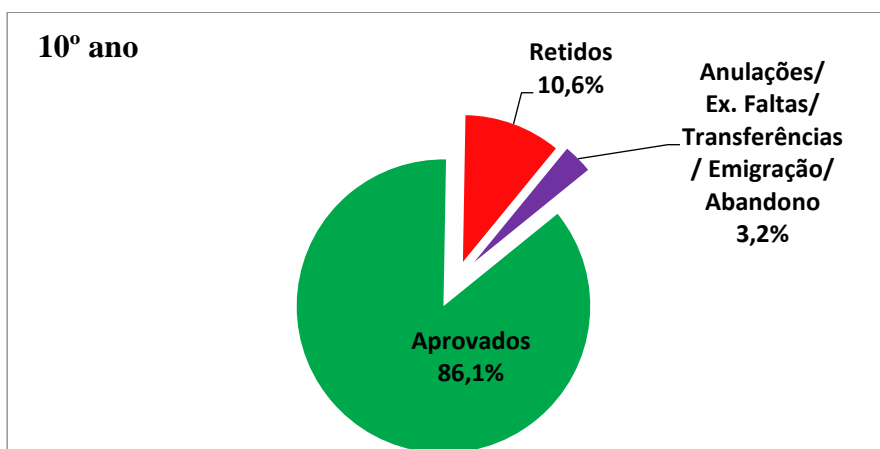
A aprovação dos alunos no final de um ano letivo e a conclusão de um ciclo de estudos podem ser consideradas indicadores que nos levam a compreender a qualidade do ensino realizado numa escola. Estamos conscientes de que não é possível avaliar o trabalho dos CDC pelo número de alunos aprovados no final de um ano letivo, nem que o sucesso de uma escola pode apenas ser medido pelos resultados obtidos no final de um ano letivo pelos seus alunos ou pelos resultados obtidos nos exames nacionais. Porém, para uma melhor compreensão do contexto onde os CDC exercem a sua ação, apresentamos, seguidamente, um conjunto de gráficos e quadros que indicam as percentagens de alunos que obtiveram aprovação nos diferentes cursos científico-humanísticos e nos cursos profissionalizantes que frequentaram na escola, nos anos letivos 2013/2014 e 2014/2015.

2.4.6.1. Resultados nos cursos científico-humanísticos

No ano letivo 2013/14, no 10º ano de escolaridade, 86,1% dos alunos que frequentaram cursos orientados para o prosseguimento de estudos foram aprovados. Ficaram retidos 10,6% dos alunos e abandonaram a escola 3,2% dos alunos, por motivos vários, conforme se pode observar no gráfico seguinte.

O quadro II. 16 apresenta-nos o número de alunos inscritos no ano letivo 2014/15 nos diferentes cursos científico-humanísticos, o número de alunos aprovados assim como o número de alunos que reprovaram ou abandonaram a escola por diferentes motivos que se traduziram nas taxas de aprovação descritas no quadro II 17.

Gráfico II. 1 - Percentagem de alunos aprovados, retidos e abandono escolar no 10ºano de escolaridade, nos cursos de carácter geral, no ano letivo 2013/2014



(Fonte: Plano Anual de Escola, 2014/2015)

Quadro II. 16 - Número de alunos inscritos, aprovados, retidos e abandono escolar no ano letivo 2014/15

Curso	Alunos inscritos	Alunos que transitaram	Alunos retidos	Anulações de matrícula, excesso de faltas, emigração/abandono escolar
Ciências e Tecnologias	323	299	21	3
Artes Visuais	14	12	12	0
Ciências Socioeconómicas	93	86	6	1
Línguas e Humanidades	176	150	23	3
Total	606	547	52	7

(Fonte: Plano Anual de Escola, 2015/2016)

Quadro II. 17 - Percentagem de alunos aprovados, retidos e outras situações no ano letivo 2014/15

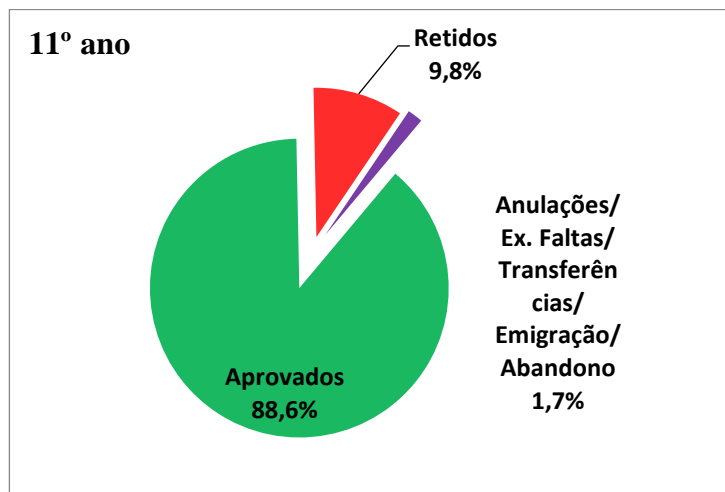
Percentagem	Aprovados	Retidos	Outras situações
	90,3%	8,6%	1,2%

(Fonte: Plano Anual de Escola, 2015/2016)

Comparando os dados referidos no gráfico com os dados apresentados nos quadros, podemos concluir que o número de retenções no ano letivo 2014/15 foi inferior ao número de retenções no ano letivo 2013/14, respetivamente: 10,6% contra 8,6%. O mesmo aconteceu relativamente à percentagem de alunos retidos por “outras situações”: 3,2% contra 1,2%.

O gráfico seguinte apresenta-nos os mesmos dados, relativamente aos alunos do 11ºano de escolaridade, no ano letivo 2013/14.

Gráfico II. 2 - Percentagem de alunos aprovados, retidos e abandono escolar no 11ºano de escolaridade, nos cursos de carácter geral, no ano letivo 2013/2014



(Fonte: Plano Anual de Escola, 2014/2015)

Como se pode verificar, a percentagem de alunos que não obteve aprovação no 11ºano é inferior à percentagem de alunos que não transitou no 10ºano: 9,8% contra 10,6% no 10ºano. O abandono escolar também foi menor: 1,7% contra 3,2% no 10ºano. 86,6% dos alunos inscritos nos cursos de carácter geral concluíram o 11ºano de escolaridade.

O número de alunos aprovados/reprovados no ano letivo 2014/2015 e a respetiva taxa de aprovação e reprovação são referenciados nos quadros seguintes.

Quadro II. 18 - Número de alunos inscritos, aprovados, reprovados e outras situações no 11ºano, no ano letivo 2014/15

Curso	Alunos inscritos	Alunos aprovados	Alunos reprovados	Anulações de matrícula, excesso de faltas, emigração/abandono escolar
Ciências e Tecnologias	338	294	40	4
Artes Visuais	20	15	5	0
Ciências Socioeconómicas	84	80	15	0
Línguas e Humanidades	166	146	23	5
Total	608	535	64	9

(Fonte: Plano Anual de Escola, 2015/16)

Quadro II. 19 - Percentagem de alunos aprovados, retidos e outras situações no 11ºano, no ano letivo 2014/2015

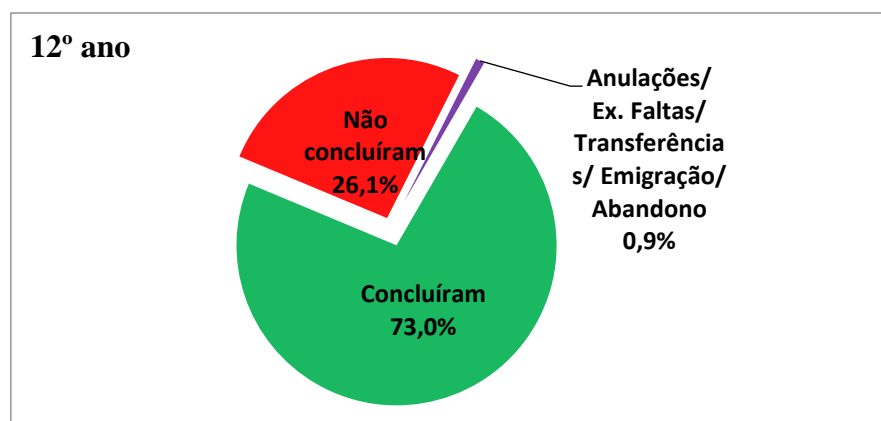
Percentagem	Aprovados	Retidos	Outras situações
	88,0%	10,5%	1,5%

(Fonte: Plano Anual de Escola, 2015/16)

Efetuada a comparação entre os dados apresentados no gráfico e nos quadros anteriores, podemos concluir que o sucesso escolar, medido pelos resultados obtidos pelos alunos, foi superior no ano letivo 2013/2014, quando comparado com os resultados obtidos no ano letivo 2014/15. O mesmo aconteceu com a taxa de abandono escolar: 1,5% contra 1,7%. Todavia, note-se que os alunos que frequentavam o 11ºano em 2014/15 já se encontravam sujeitos à escolaridade obrigatória de dezoito anos, na sua grande maioria.

No 12ºano de escolaridade a percentagem de alunos que obteve aprovação foi menor do que nos anos de escolaridade anteriores, conforme se pode observar no gráfico seguinte.

Gráfico II. 3 - Percentagem de alunos aprovados, retidos e abandono escolar no 12ºano de escolaridade, nos cursos de caráter geral, no ano letivo 2013/2014



(Fonte: Plano Anual de Escola, 2014/2015)

Como se pode verificar, 73% dos alunos concluíram o 12ºano, contra 26% de alunos que o não fizeram, mais 0,9% de alunos que abandonaram os estudos por motivos diversos.

Os quadros seguintes apresentam-nos o número de alunos que concluiu o 12ºano, o número de alunos que não o conclui, o número de alunos que por vários motivos abandonou a escola, assim como as respetivas taxas de aprovação e reprovação, no ano letivo 2014/15.

Quadro II. 20 -Número de alunos inscritos, aprovados e reprovados nos diferentes cursos científico-humanísticos

Curso	Alunos inscritos	Alunos aprovados	Alunos reprovados	Anulações de matrícula, excesso de faltas, emigração/abandono escolar
Ciências e Tecnologias	411	318	88	5
Artes Visuais	14	10	4	0
Ciências Socioeconómicas	68	38	29	1
Línguas e Humanidades	162	126	34	2
Total	655	492	155	8

(Fonte: Plano Anual de Escola, 2015/2016)

Quadro II. 21 - Percentagem de alunos que concluiu/não conclui o ensino secundário no ano letivo 2014/15

Alunos	Concluíram	Não concluíram	Outras situações
	75,1%	23,7%	1,2%

(Fonte: Plano Anual de Escola, 2015/16)

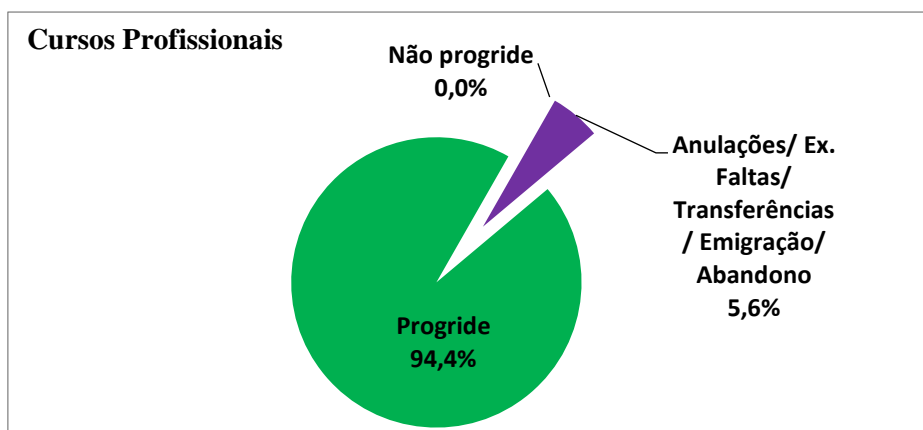
Podemos, então, concluir, pela análise do gráfico e dos quadros anteriores que o abandono escolar foi ligeiramente superior no ano letivo 2013/2014. Por sua vez, a percentagem de alunos que não concluiu o ensino secundário foi superior no ano letivo 2014/2015, mas a percentagem de alunos que o concluiu foi superior em 2014/2015, o que também pode estar relacionado com o maior número de alunos inscritos no 12ºano naquele ano letivo. A conclusão do ensino secundário depende da realização de exames nacionais e a obtenção de boas classificações nestes exames pode sofrer a influência de vários factores.

2.4.6.2. Resultados nos cursos profissionais

Os alunos que frequentaram cursos profissionais (CP) nesta escola nos anos letivos 2013/2014 e 2014/15, na sua quase totalidade, completaram o seu percurso educativo com sucesso.

O gráfico seguinte apresenta a percentagem de alunos aprovados nos cursos profissionais, assim como a percentagem de alunos que, por variados motivos, não conseguiu concluir o seu curso, no ano letivo 2013/14.

Gráfico II. 4 - Percentagem de alunos aprovados nos cursos profissionais e abandono escolar no ano letivo 2013/2014



(Fonte: Plano anual de escola, 2014/2015)

Como se pode verificar, a percentagem de alunos que obteve sucesso escolar nos curso profissionais é bastante elevada. Pode mesmo afirmar-se que os alunos que não abandonaram a escola concluíram o seu percurso escolar no ano em que se encontravam inscritos.

O quadro seguinte mostra-nos os cursos profissionais que funcionaram na escola no ano letivo 2014/15, assim como o número de alunos aprovados, reprovados e o número de alunos que abandonou a escola por motivos vários.

Quadro II. 22 - Cursos profissionais lecionados na escola no ano letivo 2014/15, número de alunos inscritos, aprovados, reprovados e abandono escolar

Curso	Ano	Alunos inscritos	Alunos aprovados	Alunos reprovados	Anulações de matrícula, excesso de faltas, emigração/abandono escolar
Técnico de Gestão do Ambiente	1º	21	20	0	0
Técnico de Multimédia	1º	21	20	0	1
Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos	1º	24	16	2	5
Técnico de Gestão do Ambiente	2º	21	20	0	2
Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos	2º	18	17	0	1
Técnico de Apoio à Gestão Desportiva	3º	31	30	0	1
Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos	3º	20	16	1	0
Técnico de Multimédia	3º	19	17	0	2

Técnico de Serviços Jurídicos	3º	18	17	0	1
Técnico de Turismo	3º	19	17	1	1
Total de alunos		213	190	4	15

(Fonte : Plano Anual de Escola, 2015/2016)

O quadro seguinte traduz-nos a percentagem global de alunos aprovados, não aprovados por reprovação e por outros motivos.

Quadro II. 23 -Taxa de alunos aprovados e reprovados nos cursos profissionais no ano letivo 2014/15

Alunos	Concluíram	Não concluíram	Outras situações
	89,2%	3,8%	7,0%

(Fonte : Plano Anual de Escola, 2015/2016)

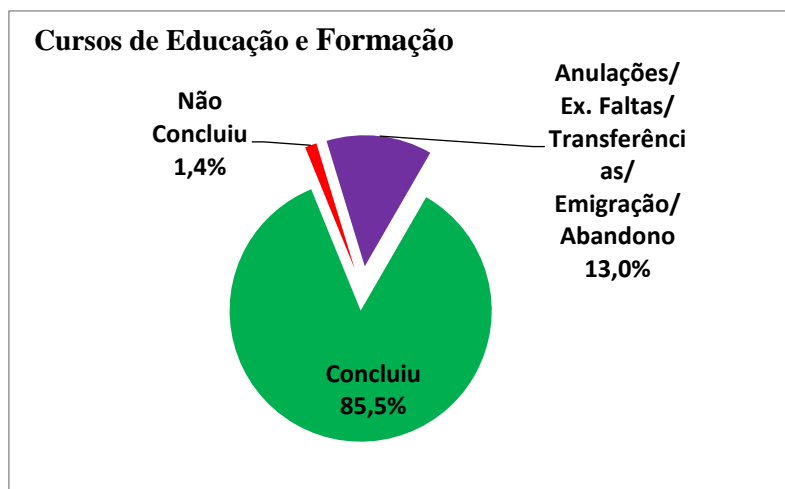
Estabelecendo a comparação entre os resultados obtidos pelos alunos que frequentaram os cursos profissionais nesta escola, destaca-se a percentagem de alunos que, por motivos de vária ordem, não conclui o ano letivo: 7% em 2014/2015, contra 5,6% em 2013/2014, respetivamente. Uma explicação para tal facto pode encontrar-se na emigração e no abandono escolar, porque muitos dos alunos que frequentam estes cursos já não estão abrangidos pela escolaridade obrigatória.

2.4.6.3. Resultados nos cursos de educação e formação para jovens

Uma outra modalidade de ensino, que também está incluída na oferta formativa da escola, são os cursos de educação e formação para jovens (CEF). A escola oferece-os aos alunos que já a frequentavam e que não conseguem concluir os cursos científico-humanísticos. Os alunos que efetuam a sua transferência para esta modalidade de ensino concluem o ensino secundário e ficam, ao mesmo tempo, com uma qualificação profissional que lhes permite ingressar no mundo do trabalho.

O sucesso escolar dos alunos que os frequentaram pode ser observado no gráfico que a seguir se apresenta.

Gráfico II. 5 - Percentagem de alunos aprovados e reprovados nos cursos de educação e formação e abandono escolar no ano letivo 2013/2014



(Fonte: Plano Anual de Escola, 2014/2015)

A taxa de sucesso referida no gráfico, aplica-se a uma turma de alunos do curso de Gestão do Ambiente, do tipo 6, e a uma turma do curso técnico de Secretariado, do tipo 4, 1ºano. A taxa de reprovação é baixa, mas pode considerar-se que a não conclusão deste tipo de cursos pode significar que os alunos abandonaram a escola sem completar o ensino secundário.

No ano letivo seguinte, 2014/2015, de acordo com o PAE (2015/16), 39 alunos inscreveram-se também no curso técnico de Gestão do Ambiente, do tipo 6. Desse número, apenas dois ficaram retidos e um abandonou a escola, o que corresponde a uma taxa de 2,6%. Os alunos do curso técnico de Secretariado frequentaram este curso, no tipo 5, 1ºano e, atualmente, estão a frequentar o 2ºano.

Pode, assim, concluir-se que o abandono escolar entre os alunos que frequentaram estes cursos foi superior no ano letivo 2013/14, de acordo com os dados acima mencionados.

2.5.6.4.Exames nacionais e ingresso no ensino superior

Considerando que a escola onde decorreu a nossa investigação está essencialmente vocacionada para a preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior, os resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais assumem, neste contexto, um papel de destaque,

permitindo, ao mesmo tempo, avaliar o seu sucesso educativo e a qualidade do ensino oferecido na escola.

Apresenta-se, seguidamente, um quadro com as médias obtidas pelos alunos nas disciplinas sujeitas a exame nacional, no ano letivo 2013/2014.

Quadro II. 24 - Número de alunos que realizaram exames nacionais e resultados obtidos no ano letivo 2013/14

Código	Disciplinas	Nº de alunos sujeitos a exame	Nº total de alunos internos	Resultados obtidos pelos alunos internos
639	Português	669	530	112
706	Desenho A	29	24	137
623	História A	154	134	100
702	Biologia e Geologia	492	275	107
723	História B	19	19	90
501	Alemão	65	59	110
724	História da Cultura e das Artes	13	7	91
712	Economia A	86	50	95
708	Geometria Descritiva A	57	36	139
734	Literatura Portuguesa	12	10	137
715	Física e Química	521	293	88
719	Geografia	138	121	108
835	Matemática Aplicada às Ciências Sociais	57	33	108
635	Matemática A	459	345	106
735	Matemática B	22	19	84
517	Francês	29	27	131
714	Filosofia	115	97	88
		2937	2079	10,8

(Fonte: Plano Anual de Escola, 2014/2015)

Como se pode verificar, a média obtida nesta escola nos exames nacionais foi 10,8. Algumas disciplinas, em número reduzido, apresentam ainda médias negativas, tendo doze delas classificação positiva. No ano letivo seguinte os resultados obtidos em algumas disciplinas revelaram uma melhoria, conforme pode ser observado no quadro seguinte.

Quadro II. 25 - Número de alunos que realizaram exames nacionais e resultados obtidos no ano letivo 2014/15, na 1ª fase dos exames nacionais

Código	Disciplinas	Nº de alunos sujeitos a exame	Média dos resultados obtidos pelos alunos internos
639	Português	485	108
706	Desenho A	10	146
623	História A	126	110
702	Biologia e Geologia	267	86
723	História B	27	101
501	Alemão	54	121

724	História da Cultura e das Artes	5	100
712	Economia A	58	99
708	Geometria Descritiva A	42	140
734	Literatura Portuguesa	32	109
715	Física e Química	270	95
719	Geografia	122	113
835	Matemática Aplicada às Ciências Sociais	31	99
635	Matemática A	319	131
735	Matemática B	4	99
517	Francês	15	129
714	Filosofia	127	110

(Fonte: Plano Anual de Escola, 2015/16)

Todavia, conforme pode ser observado, a disciplina de Física e Química A continua com média negativa, mas ligeiramente superior à média obtida nos exames realizados em 2014. Os resultados obtidos na disciplina de Matemática A merecem ser destacados, pois têm vindo a melhorar progressivamente: 106 pontos em 2013/14 e 131 pontos em 2014/15.

A melhoria dos resultados obtidos pelos alunos desta escola nos exames nacionais permitiu que a mesma melhorasse a sua posição no ranking nacional das escolas do ensino secundário, conforme pode ser observado no quadro seguinte.

Quadro II. 26 - Posição ocupada pela escola no ranking dos exames nacionais 2014/2015

Escola	-----
Ranking geral	243
Média de 2014	10.52
Número de Provas	2065
Tipo	Pública
Distrito	Madeira
Concelho	Funchal
% Alunos carenciados	0
Média de 2013	9.76
Varição lugar 2014/15	-33

(Fonte: *site* da Escola 2015/2016)

A melhoria dos resultados escolares foi determinada, naturalmente, por um conjunto articulado de variáveis. Entre eles pode destacar-se a preocupação dos órgãos de gestão, dos diferentes departamentos e de todos os professores com o processo de ensino e de aprendizagem. O número de apoios pedagógicos oferecidos pela escola a partir do ano letivo 2014/15 pode ter contribuído para tal. Um projeto de apoio aos exames nacionais (PAENAC) foi criado na escola com vista ao esclarecimento de dúvidas relacionadas com os programas das diferentes disciplinas. Aliás, este projeto é um dos consta no PE desta escola, entre outros que já referidos.

Com os resultados obtidos nos exames nacionais e com a conclusão do ensino secundário, os alunos puderam efetuar a sua candidatura ao ensino superior. Nos anos letivos 2014/15 e 2015/16 candidataram-se e foram colocados no ensino superior o número de alunos desta escola referenciado no quadro seguinte.

Quadro II. 27 – Número de candidatos colocados no ensino superior nos anos letivos 2014/15 e 2015/16

Anos letivos	Candidatos	Alunos colocados	Colocados na 1ª opção
2014/15	446	437	267
2015/16	482	440	Sem informação

(Fonte: site da escola, 2015/16)

Interpretando o quadro acima plasmado, podemos concluir que o número de candidatos ao ensino superior foi mais elevado no ano letivo 2015/16, do que ano letivo anterior.

De todos os cursos escolhidos pelos candidatos ao ensino superior, podemos destacar o curso de medicina onde foram colocados 46 alunos em 2014/2015 e 56 alunos em 2015/16. As outras opções dos alunos prenderam-se com os cursos de Gestão, de Economia, Engenharias e múltiplos cursos na área da saúde.⁷ Em todas as universidades do país é possível encontrar um grande número de alunos oriundos desta Região, mais propriamente da escola onde decorreu a nossa investigação. Esta escola continua a privilegiar a sua vocação primordial, de acordo com o seu PE: preparar os seus alunos para o ingresso no ensino superior.

2.4.7. O projeto de autoavaliação da escola

O projeto de autoavaliação da escola é um dos projetos que consta no PE da escola onde os CDC exercem a sua ação, como se pode verificar no quadro anterior. Desde o ano letivo 2010/11 que esta escola iniciou, de modo formal, a sua autoavaliação, com o objetivo

⁷As restantes opções foram os cursos de Enfermagem, de Ciências Farmacêuticas, de Medicina Veterinária, de Psicologia, de Gestão, de Direito, de Educação Física e Desporto, de *Design de Media* Interativo, de *Design*, de Línguas e Relações Empresariais, de Comunicação, de Cultura e Organizações, de Ciências da Cultura e de Ciências da Educação.

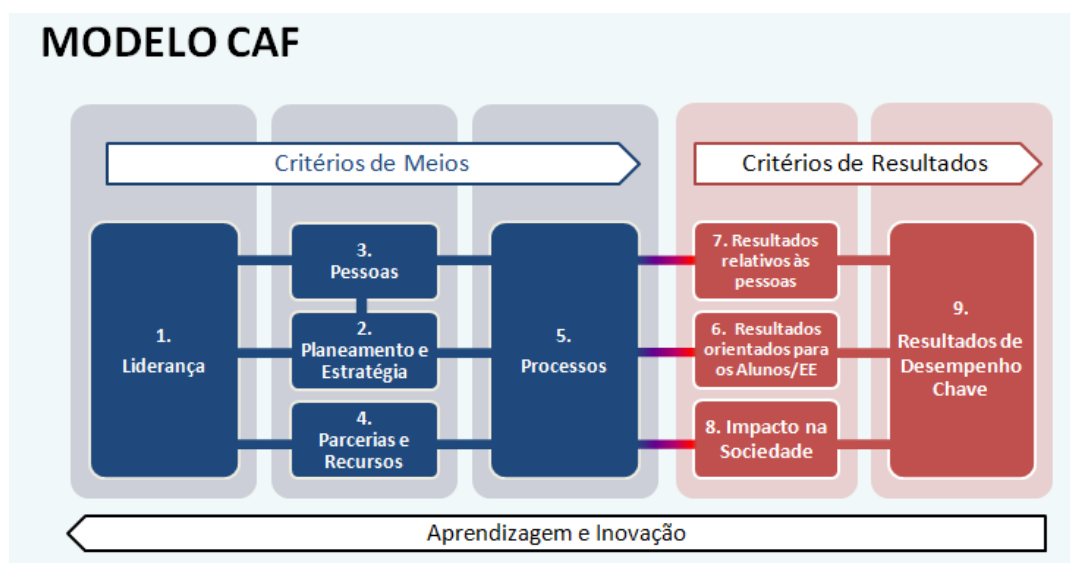
de aprofundar o conhecimento sobre a organização e melhorar as suas práticas. Efetivamente, esta escola foi pioneira nesta Região, fazendo justiça ao seu lema “Tradição e Inovação”, de uma prática que, recentemente, pela via normativa, se estendeu todas as escolas.

A Lei nº 31/2002, de 20 de setembro, “Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior”, tornou obrigatória no nosso país a avaliação interna e externa das escolas. Na RAM, graças ao seu estatuto político e administrativo, tal lei não foi aplicada. Foi apenas no ano de 2014 que a Portaria nº 245/2014, de 23 de dezembro, aprovou “o regime jurídico da aferição da qualidade do Sistema Educativo Regional, adiante designado por sistema de aferição” (art.1). Entre os seus objetivos, definidos no artigo 3º, encontram-se a promoção da melhoria da qualidade do sistema educativo regional, o incentivo da prática de ações que melhorem o funcionamento das escolas e dos seus resultados a nível do processo de ensino e de aprendizagem. Todavia, como já referimos, a escola onde decorreu a nossa investigação procede à sua autoavaliação desde 2011.

2.4.7.1. O modelo Common Assessment Framework

Como já foi mencionado, em 2011 foi realizado o primeiro diagnóstico organizacional, encontrando-se a decorrer o segundo diagnóstico, dado que a autoavaliação das escolas é um processo contínuo. Em ambos os momentos formais de autoavaliação a escola recorreu a apoio externo e utilizou o modelo CAF (*Common Assessment Framework*). Este modelo, que pode ser observado na figura seguinte, é constituído por nove **Crítérios**, agrupados em **Meios** e **Resultados** que a organização deve ter em conta na sua autoavaliação.

Figura II 1 - A estrutura da CAF



(Fonte: Relatório da autoavaliação da escola 2014/2015)

Em termos globais e de acordo com o relatório de autoavaliação da escola 2014/2015, os diferentes critérios assumem o seguinte significado:

1. Liderança – de todos os órgãos de gestão e administração da escola e de todos os que lideram equipas;

2. Planeamento e estratégia – como a instituição educativa implementa o PE;

3. Pessoas – como a instituição educativa gere os seus recursos humanos;

4. Parcerias e recursos – como a instituição educativa gere e planeia os seus recursos internos e estabelece relações com as parcerias externas com vista à realização do seu PAE e dos seu PE;

5. Processos – como a instituição educativa concebe, gere e melhora os seus processos de forma a apoiar a sua estratégia, a satisfazer as necessidades e expectativas dos alunos, dos pais/encarregados de educação e gera valor acrescentado para os seus alunos e para a sociedade em geral;

6. Resultados orientados para os alunos e pais/encarregados de educação – o que a instituição educativa está a alcançar relativamente aos seus alunos e pais/encarregados de educação;

7. Resultados relativos às pessoas – o grau de satisfação do pessoal docente e não docente;

8. Impacto na sociedade – o grau de intervenção da instituição educativa na comunidade local e regional;

9. Resultados de desempenho chave – os resultados alcançados pela escola face aos objetivos do seu PE.

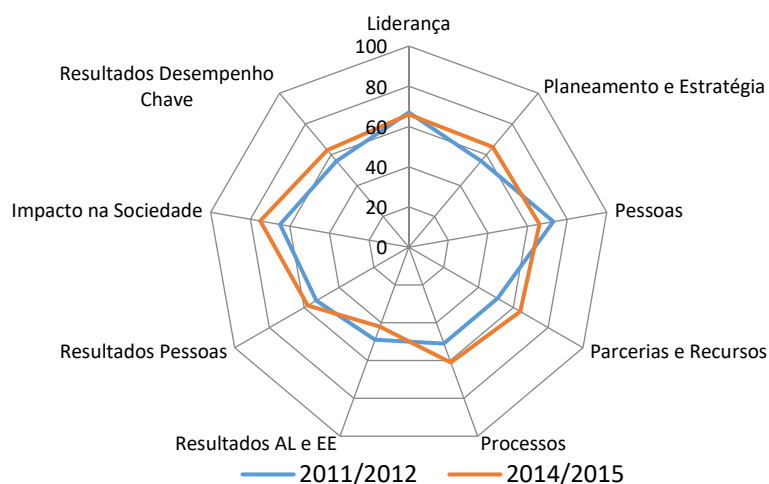
Como podemos verificar, a utilização da estrutura CAF possibilita a análise de toda a organização educativa, uma radiografia para se detetar o que ela faz de melhor e o que faz menos bem. Aplicando um inquérito por questionário a toda a comunidade escolar e aos pais/encarregados de educação foi possível encontrar os pontos fortes da organização e definir ações de melhoria. Com vista à triangulação dos dados e à fidelidade dos resultados obtidos, a equipa de autoavaliação da escola⁸ que engloba representantes de toda a comunidade (conselho executivo, docentes, não docentes, alunos e encarregados de educação) também foi chamada a preencher uma grelha de autoavaliação da escola. Esta, englobando vários indicadores referentes aos critérios acima referidos, tal como os questionários, permitiu a recolha de evidências a partir de pesquisa documental e do conhecimento da realidade da escola por parte de cada elemento da equipa. Desta forma, foi possível elaborar um diagnóstico da organização escolar com vista à sua melhoria.

Nos dois diagnósticos já elaborados a taxa de participação dos atores educativos foi bastante elevada. O grupo menos participativo foi o dos professores com uma taxa de 76% e 77%, respetivamente, nos dois momentos de avaliação. A participação dos restantes grupos situou-se acima dos 80%. Os resultados obtidos no processo de autoavaliação foram dados a conhecer, em primeiro lugar, aos órgãos de gestão de topo e aos órgãos de gestão intermédia. Os CDC e os delegados de grupo puderam, depois, partilhar com os seus departamentos e grupos disciplinares o relatório de autoavaliação, tal como os representantes dos trabalhadores não docentes o fizeram com todos os elementos das suas equipas. Dos diagnósticos acima referidos resultaram ações de melhoria. As ações definidas após o último diagnóstico encontram-se em fase de implementação.

O gráfico seguinte permite-nos estabelecer uma comparação entre os resultados obtidos nos momentos de avaliação em cada um dos critérios do modelo CAF, recolhidos a partir dos questionários aplicados aos atores educativos.

⁸ Um dos coordenadores de departamento curricular integra a equipa de autoavaliação da escola, desde o momento em que a mesma foi criada.

Gráfico II. 6 - Comparação dos resultados obtidos em 2011/12 e 2014/15, a partir dos dados obtidos nos questionários



(Fonte: Relatório de autoavaliação 2014/2015)

Da análise do gráfico, ressaltam as avaliações positivas especialmente no critério “Planeamento e Estratégia”, o que pode indiciar que as ações de melhoria levadas a efeito a partir do primeiro diagnóstico organizacional começam a dar os seus frutos. Destaque-se também os valores atribuídos ao critério “Liderança” que parecem coincidir. Os atores educativos avaliam de forma positiva a liderança na escola que, atendendo ao valor apresentado, parece ser sustentável.

2.4.7.2. Observatório de ensino e de aprendizagem

Tomando como ponto de partida que o trabalho dos professores com os alunos na sala de aula é uma das variáveis que mais influencia os resultados escolares, os órgãos de gestão da escola onde os CDC exercem a sua ação, consideraram que seria importante recolher dados sobre o trabalho aí feito. Assim sendo, foi aplicado a algumas disciplinas um “Observatório de Ensino e de Aprendizagem” (considerando a dimensão desta escola não seria possível aplicá-lo a todas as disciplinas, porque a análise de dados seria muito difícil,

exigindo um grande dispêndio de tempo). O critério principal que levou à escolha das mesmas prendeu-se com o facto de serem disciplinas sujeitas a exame nacional e que integrassem cada um dos cursos lecionados na escola. Desta forma, os alunos e os professores foram chamados a preencher um inquérito anónimo, cujos resultados foram divulgados aos professores para que pudessem refletir sobre o seu desempenho na sala de aula. Em reuniões de grupo disciplinar os professores analisaram os resultados obtidos e foram também convidados a procurar novas estratégias e metodologias com vista à melhoria das aprendizagens nas salas de aula.

Neste momento, não é possível avaliar o impacto deste Observatório. Só um novo estudo permitirá através da comparação de resultados determinar se os professores conseguiram alterar comportamentos/atitudes que os alunos consideraram menos positivos.

Em síntese, podemos afirmar que o contexto onde os coordenadores de departamento curricular exercem a sua ação é marcado pela importância da história da escola, que influencia a cultura que nela se vive. A preparação dos alunos para terem boas classificações nos exames nacionais surge como uma missão para os seus professores, inscrita no PE. Todavia, o desenvolvimento integral dos alunos e a sua preparação para uma participação ativa na sociedade também se encontram entre os valores definidos no PE e podem encontrar um suporte na diversidade de atividades oferecidas pela escola. A “Tradição e a Inovação”, lema da escola, estão presentes no esforço feito pela escola para se modernizar e na sua oferta formativa. Desde há alguns anos que esta escola oferece cursos profissionais e cursos de educação e formação aos seus alunos, procurando ser uma escola inclusiva, garantindo a todos igualdade de oportunidades. Preparar os alunos para o ingresso no ensino superior exigirá metodologias diferentes daquelas que preparam o aluno para o ingresso na vida ativa. Em cada departamento existem disciplinas sujeitas a exame nacional e outras que não o são. Será que isso cria uma escola com diversas subculturas? Veremos, em capítulo posterior, o que pensam os nossos coordenadores de departamento curricular sobre esta questão.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO DOS DADOS E

INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

3.1. Apresentação dos dados

Terminada a etapa da recolha dos dados através da aplicação de um questionário (LIP- O) aos professores da escola e da realização de uma entrevista semiestruturada a cada um dos cinco CDC, procedeu-se, seguidamente, ao seu estudo.

Os dados recolhidos através do inquérito por questionário foram tratados através do programa informático SPSS 20.0 (*Statistical Package for Social Sciences*). Às questões que tinham como objetivo a caracterização dos respondentes foi feita uma análise descritiva, calculando-se as frequências absolutas e relativas. Às restantes questões foram calculadas as médias, o desvio padrão e as medidas robustas como o primeiro e o terceiro quartil. Para avaliar a fiabilidade do questionário foi calculado o coeficiente *alfa de Cronbach*, para determinarmos a sua consistência interna. Em todas as dimensões do questionário foram obtidos coeficientes superiores a 0,7, o que significa que a sua consistência interna é boa (Pestana e Gageiro, 2003).

Após a descrição das escalas das práticas de liderança e dos respetivos mandamentos, procuramos verificar se existiam diferenças significativas entre os professores, segundo as características demográficas e profissionais. Para tal utilizamos testes de hipóteses de independência não paramétricos porque as escalas resultam da soma de variáveis ordinais medidas numa escala de *Likert*, logo são consideradas discretas. Por outro lado, foram realizados testes de ajustamento à distribuição normal que confirmaram essa falta de ajustamento (**apêndice III**). Face a este resultado, optamos pela utilização da estatística não paramétrica que, segundo Maroco (2003), embora possa ser considerada menos potente do que a estatística paramétrica, em amostras pequenas ou amostras de dimensão diferente, os testes não paramétricos podem ser mais potentes.

Na comparação de duas amostras independentes foi utilizado o teste de *Mann-Whitney* e para comparar mais de duas amostras foi utilizado o teste de *Kruskal-Wallis*. Para facilitar a interpretação dos resultados foram obtidos a média e o desvio padrão como medidas de localização e de dispersão, mas dada a natureza das escalas também apresentamos os primeiro e terceiro quartil como medidas robustas.

Foi considerado o nível de significância igual a 5%, o que significa que para valores de prova inferiores a 0,05 devemos rejeitar a hipótese nula. Na comparação de duas amostras independentes, a hipótese nula do teste de *Mann-Whitney* é que as duas amostras provêm da

mesma população e para valores de prova inferiores a 0,05 devemos rejeitar essa hipótese, sendo possível concluir que uma das amostras apresente uma medida de localização significativamente diferente da outra. Para o teste de *Kruskal-Wallis* a hipótese nula é que a distribuição é idêntica nas amostras em estudo. Para valores de prova inferiores a 0,05 rejeitamos a hipótese nula, isto é, existe pelo menos um grupo que difere significativamente dos restantes. Assim sendo, é possível identificar os grupos homogêneos, utilizando novamente o teste de *Mann-Whitney* para todos os pares possíveis.

Após a aplicação dos testes referidos e da análise dos dados efetuada, percebemos que alguns dados estavam relacionados, mas entre outros, parecia não haver qualquer relação. Todavia, os testes utilizados não nos permitiam afirmar que as diferenças encontradas fossem apenas provocadas por um fator, mas sim pela interação/ocorrência conjunta de alguns deles. Para despistarmos essas interações, recorreremos às denominadas “árvores de decisão”, considerando cada prática de liderança como uma variável dependente e os fatores como variáveis independentes. Segundo Maimon e Kokach (2005), as árvores de decisão são ferramentas de análise de dados que permitem a definição de grupos sem que o investigador tenha de definir à partida o “ponte de corte”, pois os resultados obtidos advêm das interações entre os dados que definem os nós. As árvores de decisão são um modo de representar os dados, permitindo-nos, desta forma, ter uma visão dos atributos mais relevantes de cada uma das dimensões analisadas, à medida que elas se vão dividindo em arcos e folhas.

Assim sendo, os dados recolhidos através da aplicação dos inquéritos serão apresentados em tabelas, gráficos e figuras. Os dados obtidos nas entrevistas, após terem sido objeto de uma análise de conteúdo, serão apresentados de forma descritiva.

3.1.1. Questionário: apresentação dos dados

A nossa investigação tem como objetivo analisar as práticas de liderança dos cinco coordenadores de departamento curricular de uma escola secundária, no Funchal, a partir da perceção dos professores que exerciam funções na escola no ano letivo de 2013/2014. O questionário LIP-O foi, assim, entregue a todos os professores de todos os grupos disciplinares, num total de duzentos e trinta e três professores (os coordenadores de departamento curricular não podiam ser contabilizados). Foi solicitado ao delegado de grupo disciplinar que distribuísse na reunião semanal do seu grupo um questionário a cada professor

e que no final da reunião os questionários fossem devolvidos no conselho executivo, o que se verificou. O questionário foi aplicado na semana que decorreu entre os dias 04 a 06 de fevereiro. O número de questionários devolvidos foi de cento e setenta e seis, o que torna a nossa amostra bastante significativa.

As primeiras quatro questões do questionário visavam a caracterização da amostra e as outras duas tinham como objetivo a recolha de dados para podermos aferir dos conhecimentos dos colegas sobre o exercício de funções de liderança do CDC, bem como o seu tempo de serviço. A tabela seguinte indica as características da nossa amostra.

Tabela III. 1- Caracterização da amostra dos professores

		n	%
1. Género (n=176)	Masculino	53	30,1
	Feminino	121	68,8
	Não responde	2	1,1
2. Idade (anos) (n=176)	Até 30	1	,6
	31 a 40	27	15,3
	41 a 50	83	47,2
	51 a 60	62	35,2
	Mais de 60	3	1,7
3. Categoria profissional (n=176)	Por tempo indeterminado	168	95,5
	A termo resolutivo	7	4,0
	Não responde	1	,6
Quadro (n=168)	Quadro de escola	91	54,2
	Quadro de zona pedagógica	30	17,9
	Não responde	47	28,0
4. Tempo de serviço (n=176)	Até 10 anos	2	1,1
	11 a 20 anos	51	29,0
	21 a 30 anos	81	46,0
	Mais de 31 anos	39	22,2
	Não responde	3	1,7
5. O seu coordenador de departamento já exerceu outras funções de liderança? (n=176)	Sim	82	46,6
	Não	11	6,3
	Não sei	83	47,2
6. Qual o tempo de serviço na docência que julga possuir o seu coordenador de departamento? (n=176)	11 a 20 anos	33	18,8
	21 a 30 anos	127	72,2
	Mais de 31 anos	5	2,8
	Não responde	11	6,3

n – número de docentes; % frequência relativa

Uma observação atenta da tabela permite-nos, desde logo, concluir que a análise de dados foi dificultada pelo número de **não respostas** obtidas, o que, posteriormente, poderá limitar as conclusões do estudo. Repare-se que quarenta e sete professores não respondem à questão número três (categoria profissional). Oitenta e três professores também não sabem se o CDC já exerceu outras funções de liderança e onze professores não respondem à questão número seis, relativa ao tempo de serviço do seu CDC na docência. Contudo, os dados obtidos sobre a amostra permitem-nos tirar algumas conclusões significativas:

- a maior parte dos professores da amostra é do sexo feminino (68,8%);
- os professores que participaram na amostra têm, maioritariamente, mais de quarenta anos. Representam 84,2% da amostra o que pode ser explicado pelo facto de esta escola secundária possuir um quadro docente bastante estável;
- 95,5% dos docentes da amostra possuem um contrato por tempo indeterminado, pertencendo 54,2% ao quadro de docentes da escola e 17,9% ao quadro de zona pedagógica. 28% dos docentes não responderam a esta questão.
- 46% dos professores da amostra têm entre 21 e 30 anos de serviço e 22,2% têm mais de 30 anos de serviço.
- 47,2% dos docentes não sabe se o seu CDC já exerceu outras funções de liderança, embora a maior parte dos docentes pertença ao quadro da escola;
- 75% dos docentes consideram que o CDC possui mais de 20 anos de serviço na carreira

A segunda parte do questionário foi constituída por 30 questões que pretendiam avaliar as cinco práticas de liderança do LIP-O, de Kouzes & Posner (2003, 3ª edição). Cada prática de liderança é medida por seis itens que foram avaliados pelos respondentes segundo uma escala de *Likert* em que 1 corresponde a nunca, 2 corresponde a ocasionalmente, 3 algumas vezes, quatro muitas vezes e 5 frequentemente.

Estudo das Práticas de Liderança

Como já referimos, as práticas de liderança são cinco: “Mostrar o Caminho”, “Inspirar uma Visão Conjunta”, “Desafiar o Processo”, “Permitir que os Outros Ajam” e “Encorajar a Vontade”. Para avaliarmos a fiabilidade do questionário foi calculado o coeficiente

alpha de Cronbach, para determinarmos a sua consistência interna. Segundo Pestana e Gageiro (2003), esta medida deverá ser superior ou igual a 0,7 para que o instrumento seja adequado à população que se aplica. Na amostra os coeficientes *alpha* obtidos para as “Práticas de liderança” variam entre 0,851 (Mostrar o Caminho) e 0,925 (Encorajar a Vontade). Segundo os referidos autores, estes valores revelam uma consistência interna muito boa. Na dimensão “Mostrar o Caminho”, o *alpha* poderia melhorar de 0,851 para 0,86 se retirássemos o item LPI1, mas optamos por o não fazer, pois o valor obtido para a escala completa já é bom e, ao utilizarmos a escala proposta pelos autores, podemos comparar os resultados obtidos neste estudo com outros já realizados. Nas restantes dimensões do LIP-O se retirarmos qualquer item, a consistência interna diminui, logo não é aconselhável fazê-lo. A tabela seguinte apresenta-nos a consistência interna das Práticas de Liderança.

Tabela III. 2 - Consistência Interna das Práticas de Liderança

Práticas de Liderança	Alfa de Cronbach	Item	Correlação Item/escala	Alfa de Cronbach se o item for eliminado
Mostrar o Caminho	,851	Dá um exemplo pessoal do que espera dos outros. (LIP1)	,447	,860
		Dedica tempo e energia a garantir que as pessoas com as quais trabalha seguem os princípios e padrões adotados. (LIP6)	,733	,808
		Cumpre as promessas e compromissos. (LIP11)	,647	,825
		Pede feedback sobre o modo como as suas ações afetam o desempenho dos outros. (LIP16)	,672	,819
		Constrói consenso em torno de um conjunto comum de valores para a administração da nossa organização. (LIP21)	,733	,806
		Deixa claro a sua filosofia de liderança. (LIP26)	,601	,833
Inspirar uma Visão Conjunta	,909	Fala sobre futuras tendências que influenciarão o modo de execução do nosso trabalho. (LIP2)	,670	,904
		Descreve uma imagem estimulante de como o futuro poderá ser. (LIP7)	,744	,894
		Pede que os outros compartilhem um sonho empolgante para o futuro. (LIP12)	,727	,896
		Envolve as pessoas numa visão comum para mostrar como os seus interesses de longo prazo podem ser realizados. (LIP17)	,834	,880

		Descreve uma visão geral daquilo que almejamos conquistar. (LIP22)	,797	,886
		Fala com convicção sincera sobre o significado e os objetivos maiores do trabalho. (LIP27)	,717	,898
Desafiar o Processo	,894	Busca oportunidade(s) desafiadoras que testam as suas habilidades e conhecimentos. (LIP3)	,648	,886
		Desafia as pessoas a usar meios novos e inovadores ao realizar o seu trabalho. (LIP8)	,770	,867
		Busca, fora dos limites formais da organização, meios inovadores de melhorar que fazemos. (LIP13)	,731	,873
		Pergunta “O que podemos aprender?” quando as coisas não saem conforme o esperado. (LIP18)	,684	,881
		Toma as medidas necessárias para garantir que estabelecemos objetivos possíveis, fazemos planos concretos e definimos metas mensuráveis para os projetos e programas em que trabalhamos. (LIP23)	,723	,875
		Experimenta e assume riscos, mesmo quando há possibilidade de fracasso. (LIP28)	,742	,872
		Permitir que os Outros Ajam	,911	Desenvolve relações cooperativas entre as pessoas com as quais trabalha. (LIP4)
Ouve ativamente os diversos pontos de vista. (LIP9)	,839			,881
Trata os outros com dignidade e respeito. (LIP14)	,756			,894
Apoia as decisões que os outros tomam por iniciativa própria. (LIP19)	,760			,893
Dá bastante liberdade e opções para as pessoas decidirem como executar o trabalho. (LIP24)	,728			,898
Faz com que os outros aprendam novas habilidades e se desenvolvam para progredir no seu trabalho. (LIP29)	,680			,905
Encorajar a Vontade	,925	Elogia quando as pessoas fazem um trabalho bem feito. (LIP5)	,798	,909
		Faz questão que os outros saibam que confia nos conhecimentos deles. (LIP10)	,768	,913
		Garante que os outros sejam recompensados de modo criativo pelas suas contribuições para o sucesso de um projeto. (LIP15)	,780	,912
		Reconhece publicamente aqueles que dão exemplo de compromisso com os valores compartilhados. (LIP20)	,859	,901
		Encontra formas de comemorar as conquistas. (LIP25)	,692	,924
		Demonstra reconhecimento e apoio aos membros da equipa pelas suas contribuições. (LIP30)	,810	,908

Tal como documenta a tabela, em todas as dimensões do questionário foram obtidos coeficientes *alfa de Cronbach* superiores a 0,7 o que nos permite afirmar que o questionário é adequado à população a que se aplica.

Considerando que cada prática de liderança se expressa em dois mandamentos, que são avaliados no questionário por seis afirmações, para estes também foram obtidos os coeficientes *alpha de Cronbach*. As escalas relativas aos mandamentos do LIP- O foram calculadas de acordo com as propostas apresentadas pelos seus autores. A tabela seguinte apresenta-nos a consistência interna para os mandamentos.

Tabela III. 3 - Consistência interna dos mandamentos no LIP-O

Mandamento	Alfa de Cronbach	Item/	Correlação Item/escala	Alfa de Cronbach se o item for eliminado
Clarificar os valores, encontrando a própria voz, e estabelecendo ideias comuns	,789	Pede feedback sobre o modo como as suas ações afetam o desempenho dos outros. (LIP16)	,678	,660
		Constrói consenso em torno de um conjunto comum de valores para a administração da nossa organização. (LIP21)	,642	,702
		Deixa claro a sua filosofia de liderança. (LIP26)	,573	,773
Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns	,709	Dá um exemplo pessoal do que espera dos outros. (LIP1)	,410	,767
		Dedica tempo e energia a garantir que as pessoas com as quais trabalha seguem os princípios e padrões adotados. (LIP6)	,622	,493
		Cumprir as promessas e compromissos. (LIP11)	,567	,577
Conceber o futuro, ao imaginar possibilidades excitantes e enobrecedoras	,824	Fala sobre futuras tendências que influenciarão o modo de execução do nosso trabalho. (LIP2)	,650	,786
		Descreve uma imagem estimulante de como o futuro poderá ser. (LIP7)	,704	,732
		Pede que os outros compartilhem um sonho empolgante para o futuro. (LIP12)	,685	,751
Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns	,890	Envolve as pessoas numa visão comum para mostrar como os seus interesses de longo prazo podem ser realizados. (LIP17)	,814	,817
		Descreve uma visão geral daquilo que almejamos conquistar. (LIP22)	,796	,833
		Fala com convicção sincera sobre o significado e os objetivos maiores do trabalho. (LIP27)	,744	,877
Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar	,813	Busca oportunidade(s) desafiadoras que testam as suas habilidades e conhecimentos. (LIP3)	,592	,813
		Desafia as pessoas a usar meios novos e inovadores ao realizar o seu trabalho. (LIP8)	,746	,654
		Busca, fora dos limites formais da organização, meios inovadores de melhorar o que fazemos. (LIP13)	,656	,750
	,817	Pergunta “O que podemos aprender?” quando as coisas não saem conforme o esperado. (LIP18)	,625	,794

Experimentar e correr riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência		Toma as medidas necessárias para garantir que estabelecemos objetivos possíveis, fazemos planos concretos e definamos metas mensuráveis para os projetos e programas em que trabalhamos. (LIP23)	,706	,713
		Experimenta e assume riscos, mesmo quando há possibilidade de fracasso. (LIP28)	,680	,738
Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações	,874	Desenvolve relações cooperativas entre as pessoas com as quais trabalha. (LIP4)	,745	,835
		Ouve ativamente os diversos pontos de vista. (LIP9)	,784	,798
		Trata os outros com dignidade e respeito. (LIP14)	,747	,833
Dar força aos outros aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo as competências	,812	Apoia as decisões que os outros tomam por iniciativa própria. (LIP19)	,738	,662
		Dá bastante liberdade e opções para as pessoas decidirem como executar o trabalho. (LIP24)	,601	,802
		Faz com que os outros aprendam novas habilidades e se desenvolvam para progredir no seu trabalho. (LIP29)	,657	,751
Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual	,851	Elogia quando as pessoas fazem um trabalho bem feito. (LIP5)	,684	,829
		Faz questão que os outros saibam que confia nos conhecimentos deles. (LIP10)	,755	,760
		Garante que os outros sejam recompensados de modo criativo pelas suas contribuições para o sucesso de um projeto. (LIP15)	,728	,788
Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade	,851	Reconhece publicamente aqueles que dão exemplo de compromisso com os valores compartilhados. (LIP20)	,790	,723
		Encontra formas de comemorar as conquistas. (LIP25)	,635	,874
		Demonstra reconhecimento e apoio aos membros da equipa pelas suas contribuições. (LIP30)	,745	,771

Como se pode constatar, em todos os mandamentos, o *alfa de Cronbach* é superior a 0,7, apresentando o valor mais baixo no mandamento “Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns”, 0,709, na prática de liderança “Mostrar o Caminho”. O valor mais alto foi obtido no mandamento “Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns” com o alfa de 0,890, inserido na prática “Inspirar uma Visão Conjunta”.

Resultados obtidos nas cinco práticas de liderança

As práticas de liderança referidas por Kouzes & Posner (2009) são cinco e são avaliadas no LIP-O através de 30 afirmações que medem os comportamentos do líder, explicitados nos 10 mandamentos. A tabela seguinte apresenta-nos os resultados obtidos em cada um dos itens do LIP-O o que nos pode levar a compreender a perceção que os professores possuem sobre as práticas de liderança dos CDC. Como já referimos, muitos professores optaram por não responder a algumas afirmações do questionário, o que designamos por “**não-respostas**”.

Este facto, torna a nossa amostra inferior quando calculamos as escalas para as práticas de liderança e respetivos mandamentos.

Tabela III. 4 - Resultados obtidos em cada um dos itens do questionário (LIP-O)

		Nunca	Ocasional- mente	Algumas ve- zes	Muitas vezes	Frequentemente	Não res- ponde	Total
Dá um exemplo pessoal do que espera dos outros. (LIP1)	n	8	12	54	38	29	35	176
	%	4,5	6,8	30,7	21,6	16,5	19,9	100,0
Fala sobre futuras tendências que influenciarão o modo de execução do nosso trabalho. (LIP2)	n	10	13	49	52	15	37	176
	%	5,7	7,4	27,8	29,5	8,5	21,0	100,0
Busca oportunidade(s) desafiadoras que testam as suas habilidades e conhecimentos. (LIP3)	n	8	13	50	47	19	39	176
	%	4,5	7,4	28,4	26,7	10,8	22,2	100,0
Desenvolve relações cooperativas entre as pessoas com as quais trabalha. (LIP4)	n	6	9	32	59	30	40	176
	%	3,4	5,1	18,2	33,5	17,0	22,7	100,0
Elogia quando as pessoas fazem um trabalho bem feito. (LIP5)	n	9	10	30	46	41	40	176
	%	5,1	5,7	17,0	26,1	23,3	22,7	100,0
Dedica tempo e energia a garantir que as pessoas com as quais trabalha seguem os princípios e padrões adotados. (LIP6)	n	7	7	39	50	33	40	176
	%	4,0	4,0	22,2	28,4	18,8	22,7	100,0
Descreve uma imagem estimulante de como o futuro poderá ser. (LIP7)	n	13	21	49	41	10	42	176
	%	7,4	11,9	27,8	23,3	5,7	23,9	100,0
Desafia as pessoas a usar meios novos e inovadores ao realizar o seu trabalho. (LIP8)	n	12	17	45	47	15	40	176
	%	6,8	9,7	25,6	26,7	8,5	22,7	100,0
Ouve ativamente os diversos pontos de vista. (LIP9)	n	6	8	27	52	40	43	176
	%	3,4	4,5	15,3	29,5	22,7	24,4	100,0
Faz questão que os outros saibam que confiamos nos conhecimentos deles. (LIP10)	n	7	23	29	52	24	41	176
	%	4,0	13,1	16,5	29,5	13,6	23,3	100,0
Cumpre as promessas e compromissos. (LIP11)	n	5	3	20	55	52	41	176
	%	2,8	1,7	11,4	31,3	29,5	23,3	100,0
Pede que os outros compartilhem um sonho empolgante para o futuro. (LIP12)	n	13	24	47	37	11	44	176
	%	7,4	13,6	26,7	21,0	6,3	25,0	100,0
Busca, fora dos limites formais da organização, meios inovadores de melhorar o que fazemos. (LIP13)	n	7	21	36	48	19	45	176
	%	4,0	11,9	20,5	27,3	10,8	25,6	100,0
Trata os outros com dignidade e respeito. (LIP14)	n	5	5	18	28	83	37	176
	%	2,8	2,8	10,2	15,9	47,2	21,0	100,0
Garante que os outros sejam recompensados de modo criativo pelas suas contribuições para o sucesso de um projeto. (LIP15)	n	10	12	39	53	18	44	176
	%	5,7	6,8	22,2	30,1	10,2	25,0	100,0
	n	13	15	39	44	22	43	176

Pede feedback sobre o modo como as suas ações afetam o desempenho dos outros. (LIP16)	%	7,4	8,5	22,2	25,0	12,5	24,4	100,0
Envolve as pessoas numa visão comum para mostrar como os seus interesses de longo prazo podem ser realizados. (LIP17)	n	10	15	42	48	16	45	176
	%	5,7	8,5	23,9	27,3	9,1	25,6	100,0
Pergunta “O que podemos aprender?” quando as coisas não saem conforme o esperado. (LIP18)	n	7	16	36	53	18	46	176
	%	4,0	9,1	20,5	30,1	10,2	26,1	100,0
Apoia as decisões que os outros tomam por iniciativa própria. (LIP19)	n	6	5	37	58	28	42	176
	%	3,4	2,8	21,0	33,0	15,9	23,9	100,0
Reconhece publicamente aqueles que dão exemplo de compromisso com os valores compartilhados. (LIP20)	n	10	7	33	55	27	44	176
	%	5,7	4,0	18,8	31,3	15,3	25,0	100,0
Constrói consenso em torno de um conjunto comum de valores para a administração da nossa organização. (LIP21)	n	7	15	29	51	32	42	176
	%	4,0	8,5	16,5	29,0	18,2	23,9	100,0
Descreve uma visão geral daquilo que almejamos conquistar. (LIP22)	n	9	11	46	41	24	45	176
	%	5,1	6,3	26,1	23,3	13,6	25,6	100,0
Toma as medidas necessárias para garantir que estabelecemos objetivos possíveis, fazemos planos concretos e definamos metas mensuráveis para os projetos e programas em que trabalhamos. (LIP23)	n	4	8	42	47	31	44	176
	%	2,3	4,5	23,9	26,7	17,6	25,0	100,0
Dá bastante liberdade e opções para as pessoas decidirem como executar o trabalho. (LIP24)	n	5	2	22	68	36	43	176
	%	2,8	1,1	12,5	38,6	20,5	24,4	100,0
Encontra formas de comemorar as conquistas. (LIP25)	n	12	22	36	48	14	44	176
	%	6,8	12,5	20,5	27,3	8,0	25,0	100,0
Deixa claro a sua filosofia de liderança. (LIP26)	n	9	16	25	59	25	42	176
	%	5,1	9,1	14,2	33,5	14,2	23,9	100,0
Fala com convicção sincera sobre o significado e os objetivos maiores do trabalho. (LIP27)	n	6	9	26	57	35	43	176
	%	3,4	5,1	14,8	32,4	19,9	24,4	100,0
Experimenta e assume riscos, mesmo quando há possibilidade de fracasso. (LIP28)	n	9	16	40	54	13	44	176
	%	5,1	9,1	22,7	30,7	7,4	25,0	100,0
Faz com que os outros aprendam novas habilidades e se desenvolvam para progredir no seu trabalho. (LIP29)	n	7	14	33	55	22	45	176
	%	4,0	8,0	18,8	31,3	12,5	25,6	100,0
Demonstra reconhecimento e apoio aos membros da equipa pelas suas contribuições. (LIP30)	n	5	7	33	48	40	43	176
	%	2,8	4,0	18,8	27,3	22,7	24,4	100,0

n – Número de professores; % frequência relativa

Analisando a tabela, podemos observar que há, efetivamente, um grande número de professores que optou por não responder a algumas questões do questionário. O item “Pergunta “O que podemos aprender? quando as coisas não saem conforme o esperado”, (LIP 18), foi o que obteve um maior número de **não respostas**, quarenta e seis, seguido das afirmações LIP 13 (Busca fora dos limites formais da organização, meios inovadores de

melhorar o que fazemos), LIP 17 (Envolve as pessoas numa visão comum para mostrar como os seus interesses de longo prazo podem ser realizados) e LIP 22 (Descreve uma visão geral daquilo que almejamos conquistar) com quarenta e cinco **não respostas**. Todavia, no geral, podemos observar uma elevada concordância entre os professores na forma como respondem à maior parte das questões, pois os valores assinalados revelam que um terço dos professores responde “algumas vezes” e um quarto dos professores responde “muitas vezes”, o que era de esperar dado os elevados valores obtidos na consistência interna, como já foi referido anteriormente. Assim, os seguintes dados merecem destaque:

- 30,7% dos professores da amostra consideram que o coordenador de departamento dá o exemplo do que espera dos outros “algumas vezes” e 21,6% consideram que o faz “muitas vezes”;
- para mais de 60% dos professores, o coordenador do departamento “fala sobre futuras tendências que influenciarão o modo de execução do trabalho e busca oportunidades desafiadoras que testam as suas habilidades e conhecimentos”;
- aproximadamente metade dos docentes considera que o coordenador do departamento “algumas vezes” ou “muitas vezes” desenvolve relações cooperativas entre as pessoas com as quais trabalha; dedica tempo e energia a garantir que as pessoas com as quais trabalha seguem os princípios e padrões adotados e desafia as pessoas a usar meios inovadores ao realizar o seu trabalho;
- a opinião dos docentes é mais divergente quanto ao facto de o coordenador do departamento descrever uma imagem estimulante de como o futuro poderá ser (LIP7), ouvir ativamente os diversos pontos de vista (LIP 9); Diverge também nos itens “Faz questão que os outros saibam que confia nos conhecimentos deles (LIP 10); “Cumprir promessas e compromissos” (LIP11), “Pede aos outros que partilhem um sonho empolgante para o futuro (LIP 12), e “Busca fora dos limites formais da organização meios inovadores para melhorar o que é feito” (LIP 13). Relativamente a este último item, note-se que sete docentes respondem “nunca”, vinte e um “ocasionalmente”, trinta e seis “algumas vezes”, quarenta e oito “muitas vezes”, dezanove “frequentemente” e quarenta e cinco docentes optaram por não responder.

Apresentamos, em seguida, a estatística descritiva dos valores obtidos nas práticas de liderança.

Tabela III. 5 - Estatística descritiva das dimensões das práticas de liderança

Prática - Mandamento	n	$\bar{x} \pm S$	$Q_1 - Q_3$
Mostrar o caminho	130	21,8 ± 5	19 - 25
Clarificar os valores, encontrando a própria voz e estabelecendo ideias comuns	132	10,5 ± 2,9	9 - 12
Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns	132	11,3 ± 2,5	10 - 13
Inspirar uma visão conjunta	128	20,1 ± 5,4	17 - 24
Conceber o futuro, ao imaginar possibilidades excitantes e enobrecedoras	130	9,5 ± 2,8	8 - 12
Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns	129	10,6 ± 2,9	9 - 13
Desafiar o processo	128	20,5 ± 5,1	18 - 24
Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar	130	10,1 ± 2,7	9 - 12
Experimentar e correr riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência	130	10,5 ± 2,6	9 - 12
Permitir que os outros ajam	129	23,1 ± 5,1	20 - 27
Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações	132	11,9 ± 2,8	10 - 14
Dar força aos outros aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo as competências	131	11,2 ± 2,5	10 - 13
Encorajar a vontade	129	21,3 ± 5,7	18 - 25
Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual	131	10,6 ± 3	9 - 13
Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade	131	10,7 ± 2,9	9 - 13

n - número de professores; $\bar{x} \pm S$ média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ Primeiro quartil e terceiro quartil

As médias obtidas nas cinco práticas de liderança são calculadas pela soma dos seis itens que a compõem. Como se pode observar na tabela anterior, os resultados obtidos nas práticas de liderança (assinaladas a negrito), variam entre 6 e 30. Assim, a obtenção de resultados mais elevados diz-nos que o líder exhibe os comportamentos que lhe estão associados; pelo contrário, médias mais baixas significam que a exibição dos comportamentos que lhes estão associados não são percebidos pelos liderados.

As médias obtidas em cada mandamento são calculadas pela soma da pontuação obtida em cada um dos três itens que lhe estão associados. Os valores obtidos em cada um pode variar entre 1 e 15. Valores mais baixos significam que o líder nunca/ocasionalmente exhibe esse comportamento e valores mais elevados traduzem a exibição desse comportamento algumas vezes/muitas vezes ou frequentemente.

Seguidamente, descrevemos com base na tabela os resultados obtidos em cada prática de liderança.

Mostrar o Caminho – média de 21,8, numa escala que varia entre 6 e 30 trinta. O desvio padrão é de 5 e as medidas robustas como o primeiro e o terceiro quartil (Q_1 e Q_3

-19-25) permitem afirmar que 25% dos docentes pontuam abaixo desse valor (19) e 75% dos docentes pontuam abaixo de 25.

Relativamente aos mandamentos, “Clarificar os valores, encontrando a própria voz e estabelecendo ideias comuns” e “Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns” apresentam valores bastante próximos. Tratando-se de mandamentos cujos resultados obtidos poderiam variar entre três (3) e quinze (15), o primeiro apresenta uma média de 10,5 e o segundo 11,3. Por outro lado, os quartis revelam que a pontuação obtida no segundo mandamento é superior ao valor obtido no primeiro: neste apenas 75% dos docentes pontuaram abaixo de 12 e, no segundo, 75% dos docentes pontuaram abaixo de 13.

Podemos então inferir que os professores consideram que os CDC exibem comportamentos que se inserem na prática de liderança “Mostrar o Caminho”.

Inspirar uma Visão Conjunta – média de 20,1. Os resultados obtidos derivam, essencialmente, do valor atribuído ao nível “muitas vezes”. Acrescente-se que o desvio padrão é de 5,4, o que mostra alguma divergência entre os professores relativamente às pontuações atribuídas.

Os mandamentos “Conceber o futuro, ao imaginar possibilidades excitantes e enobrecedoras” e “Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns” obtiveram uma média de 9,5 e 10,6, respetivamente. Note-se também que o número de professores que pontuou os itens que avaliavam estes mandamentos no questionário foi de cento e trinta e cento e vinte e nove, respetivamente, e a nossa amostra é de cento e setenta e seis docentes. De qualquer modo, podemos concluir que a maioria dos docentes da nossa amostra reconhece que os CDC “Inspiram uma visão conjunta”. Apenas 25% dos docentes pontuam abaixo de 17 e 75% abaixo de 24.

Desafiar o Processo – média de 20,5, o que significa que na opinião dos professores os CDC “desafiam muitas vezes o processo”. Como se pode observar, 25% dos professores pontuaram abaixo de 18 (Q1) e a mesma percentagem pontua acima de 24 (Q3), valor próximo do valor máximo da escala (30).

No que concerne aos mandamentos, podemos verificar que os valores obtidos estão muito próximos um do outro – “Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar”, média de 10,1; “Experimentar e correr riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência”, média de 10,5. Podemos ainda constatar que as medidas de localização dos dois mandamentos são

semelhantes no que se refere aos quartis (Q1-9; Q3-12). Saliente-se ainda que cento e trinta professores atribuíram pontuações nos itens que expressam estes mandamentos no LIP-O.

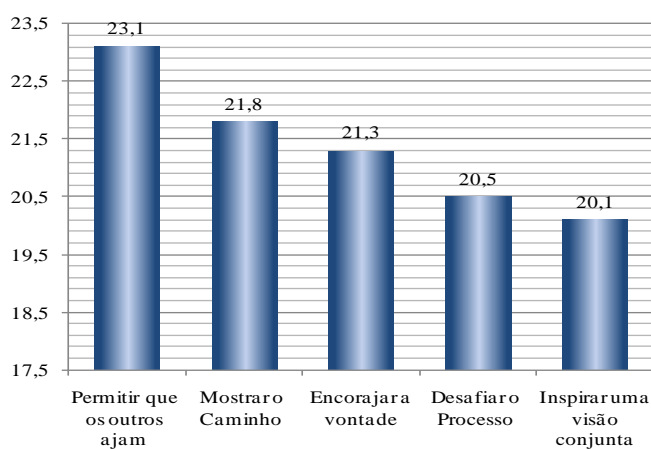
Permitir que os Outros Ajam – média de 23,1. Esta é a prática de liderança que obteve a média mais alta. Esta estimativa é concordante com o resultado obtido no terceiro quartil que indica que 25% dos professores pontuaram acima de 27 numa escala que cujo valor máximo é 30. Este resultado é um reflexo dos valores atribuídos ao mandamento “Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações” cuja média foi de 11,9 e o terceiro quartil obteve uma pontuação de 14 numa escala cujo máximo é 15. O mandamento “Dar força aos outros aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo as competências” obteve média de 11,2 e um desvio padrão de 2,5, o que significa que as pontuações atribuídas pelos professores não foram muito díspares. Note-se também que nos dois mandamentos apenas 25% dos professores, de entre os cento e trinta e um que pontuaram os itens que os expressam no LIP, atribuíram uma pontuação inferior a 10 (Q1), numa escala cujo valor máximo é quinze, como já referimos.

A média obtida nesta prática de liderança permite-nos inferir que os docentes da escola consideram que os CDC exibem comportamentos que “permitem que os outros ajam”.

Encorajar a Vontade – média de 21,3 e um desvio padrão de 5,7 o que traduz a existência de divergências na forma como os cento e vinte e nove professores pontuaram os itens que avaliam esta prática no LIP-O. Saliente-se que 25% dos professores da amostra pontuaram abaixo de 18 (Q1) e 25% acima de 25 (Q3) numa escala até 30. Os valores atribuídos aos dois mandamentos estão muito próximos, sendo mesmo as medidas de localização idênticas (9-13); “Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual” e “Celebrar as vitórias criando um espírito de comunidade” obtiveram média de 10,6 e 10,7 e um desvio padrão de 3 e 2,9, respetivamente.

Podemos também concluir que os professores da escola reconhecem na ação dos CDC comportamentos que se enquadram nesta prática de liderança. O gráfico seguinte traduz aos dados que acabamos de transcrever.

Gráfico III. 1 - Valores obtidos nas cinco práticas de liderança do LIP-O



Efeito do género e do tempo de serviço

Após descrever as escalas das práticas de liderança e dos respetivos mandamentos, procuramos verificar se existiam diferenças significativas entre os professores segundo as características demográficas e profissionais.

Na comparação de duas amostras independentes foi utilizado o teste de *Man-Whitney* e para comparar mais de duas amostras foi utilizado o teste de *Kruskal-Wallis*. Para facilitar a interpretação dos resultados, foram obtidos a média e desvio padrão como medidas de localização e dispersão, mas dada a natureza das escalas também apresentamos os primeiro e terceiro quartil como medidas robustas.

As tabelas seguintes mostram os resultados obtidos em cada uma das práticas de liderança, segundo o género dos docentes. Para as escalas em que o valor de prova é inferior a 0,05, podemos afirmar que existem diferenças significativas, isto é, homens e mulheres diferem significativamente na apreciação da ação do coordenador do departamento nessa dimensão.

Tabela III. 6 - Efeito da variável género sobre a dimensão “Mostrar o Caminho” do LIP-O

		1. Género		Teste de igualdade de distribuição	
		Masculino	Feminino	Z Mann-Whitney	p-value
Mostrar o Caminho	n	47	81	-2,065	0,039
	$\bar{x} \pm S$	20,6 \pm 5,2	22,5 \pm 4,7		

	$Q_1 - Q_3$	18 - 24	20 - 26		
Clarificar os valores, encontrando a própria voz, e estabelecendo ideias comuns	n	47	83	-2,305	0,021
	$\bar{x} \pm S$	9,8 ± 3	11 ± 2,8		
	$Q_1 - Q_3$	8 - 12	9 - 13		
Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns	n	47	83	-1,438	0,150
	$\bar{x} \pm S$	10,9 ± 2,6	11,6 ± 2,3		
	$Q_1 - Q_3$	9 - 13	10 - 13		
n - Número de docentes; $\bar{x} \pm S$ média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ Primeiro quartil e terceiro quartil; Z -Teste de <i>Man-Whitney</i> para comparação de duas amostras independentes; <i>p-value</i> -valor de prova					

Como se pode constatar pela análise dos valores apresentados na tabela, o teste de *Mann-Whitney* para a prática de liderança “Mostrar o Caminho” tem associado um valor de prova inferior a 0,05, pelo que podemos afirmar que a perceção dos professores sobre aquela prática do CDC varia, significativamente, consoante o género do avaliador. Basta observar as estimativas da média e dos quartis para afirmar que são as mulheres as que atribuem maior pontuação ($Q_1 - 20$; $Q_3 - 26$). Este resultado foi provocado por uma maior pontuação atribuída ao mandamento “Clarificar os valores, encontrando a própria voz e estabelecendo ideias comuns”, que também apresenta diferenças significativas na forma como homens e mulheres pontuam. De notar que, nestas dimensões/mandamentos, os professores do sexo masculino atribuem sempre menor pontuação e valores mais dispersos, quando comparados com as professoras.

As tabelas seguintes apresentam-nos os valores obtidos nas práticas “Inspirar uma Visão Conjunta” e “Desafiar o Processo”.

Tabela III. 7 - Efeito da variável género sobre a dimensão “Inspirar uma Visão Conjunta” do LIP-O

		1. Género		Teste de igualdade de distribuição	
		Masculino	Feminino	Z <i>Mann-Whitney</i>	<i>p-value</i>
Inspirar uma visão conjunta	n	44	82	-1,680	0,093
	$\bar{x} \pm S$	18,9 ± 5,6	20,8 ± 5,2		
	$Q_1 - Q_3$	16,5 - 23	17 - 24		
Conceber o futuro, ao imaginar possibilidades excitantes e enobrecedoras	n	44	84	-1,546	0,122
	$\bar{x} \pm S$	9,1 ± 2,6	9,8 ± 2,8		
	$Q_1 - Q_3$	8 - 11	8 - 12		
Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns	n	44	83	-1,893	0,058
	$\bar{x} \pm S$	9,8 ± 3,2	11 ± 2,7		
	$Q_1 - Q_3$	8 - 12	9 - 13		
n - Número de docentes; $\bar{x} \pm S$ média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ - Primeiro quartil e terceiro quartil; Z -Teste de <i>Man-Whitney</i> para comparação de duas amostras independentes; <i>p-value</i> -valor de prova					

Tabela III. 8 - Efeito da variável gênero sobre a dimensão “Desafiar o Processo” do LIP-O

		1. Gênero		Teste de igualdade de distribuição	
		Masculino	Feminino	Z _{Mann-Whitney}	p-value
Desafiar o Processo	n	44	82	-1,454	0,146
	$\bar{x} \pm S$	19,5 ± 5,4	21,1 ± 5		
	$Q_1 - Q_3$	18 - 23	18 - 25		
Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar	n	45	83	-1,156	0,248
	$\bar{x} \pm S$	9,6 ± 2,8	10,3 ± 2,7		
	$Q_1 - Q_3$	9 - 11	9 - 12		
Experimentar e correr riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência	n	44	84	-1,820	0,069
	$\bar{x} \pm S$	9,9 ± 2,8	10,8 ± 2,5		
	$Q_1 - Q_3$	8,5 - 12	10 - 13		
n - Número de docentes; $\bar{x} \pm S$ média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ - Primeiro quartil e terceiro quartil Z - Teste de <i>Man-Whitney</i> para comparação de duas amostras independentes; p-value-valor de prova					

Conforme se pode verificar nas tabelas, os dados não permitem confirmar que existem diferenças significativas no modo como homens e mulheres percebem os comportamentos dos CDC inscritos nestas práticas de liderança, pois os valores de prova obtidos no teste de *Mann-Withney* são superiores a 0,05. O mesmo não pode ser observado na prática “Permitir que os Outros Ajam”, no que diz respeito ao mandamento “Fomentar a Colaboração ao criar confiança e facilitando as relações”, conforme se pode observar na tabela seguinte.

Tabela III. 9 - Efeito da variável gênero sobre a dimensão “Permitir que os outros Ajam” do LIP-O

		1. Gênero		Teste de igualdade de distribuição	
		Masculino	Feminino	Z _{Mann-Whitney}	p-value
Permitir que os outros ajam	n	44	83	-1,642	0,101
	$\bar{x} \pm S$	22,1 ± 5,5	23,7 ± 4,9		
	$Q_1 - Q_3$	20 - 26	21 - 27		
Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações	n	46	84	-2,333	0,020
	$\bar{x} \pm S$	11,2 ± 3	12,3 ± 2,6		
	$Q_1 - Q_3$	10 - 14	11 - 14		
	n	45	84	-1,095	0,273

Dar força aos outros aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo as competências	$\bar{x} \pm S$	10,9 ± 2,8	11,4 ± 2,4		
	$Q_1 - Q_3$	9 - 12	10 - 13		
n - Número de docentes; $\bar{x} \pm S$ média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ Primeiro quartil e terceiro quartil Z -Teste de <i>Man-Whitney</i> para comparação de duas amostras independentes; <i>p-value</i> -valor de prova					

Não se observam diferenças significativas determinadas pelo género nesta prática de liderança, exceto no mandamento “Fomentar a Colaboração ao criar confiança e facilitando as relações” que obteve um valor de prova inferior a 0,05, o que significa que homens e mulheres interpretam de forma diferente este comportamento dos CDC. Verifica-se que as mulheres tendem a avaliar de forma mais favorável o desempenho do seu CDC (média de 12,3; Q 1-11; Q -14) do que os professores que atribuíram uma pontuação menos favorável e mais dispersa: média de 11,2 e Q1-10; Q3-14. Todavia, estas diferenças não são suficientes para se confirmarem diferenças significativas entre o género relativamente ao modo como julgam que o coordenador “Permite que os Outros Ajam”.

No que diz respeito à prática de liderança “Encorajar a Vontade” também não se observaram diferenças significativas no modo como homens e mulheres percebem a ação do CDC, conforme se pode observar na tabela seguinte.

Tabela III. 10 - Efeito da variável género sobre a dimensão “Encorajar a Vontade” do LIP-O

		1. Género		Teste de igualdade de distribuição	
		Masculino	Feminino	Z _{Mann-Whitney}	<i>p-value</i>
Encorajar a vontade	n	45	82	-1,869	0,062
	$\bar{x} \pm S$	20,2 ± 5,8	22 ± 5,6		
	$Q_1 - Q_3$	18 - 24	19 - 26		
Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual	n	47	82	-1,786	0,074
	$\bar{x} \pm S$	10,1 ± 3	11 ± 2,9		
	$Q_1 - Q_3$	9 - 12	9 - 13		
Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade	n	45	84	-1,903	0,057
	$\bar{x} \pm S$	10,1 ± 2,9	11 ± 2,8		
	$Q_1 - Q_3$	9 - 12	9 - 13		
n - Número de docentes; $\bar{x} \pm S$ média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ Primeiro quartil e terceiro quartil Z -Teste de <i>Man-Whitney</i> para comparação de duas amostras independentes; <i>p-value</i> -valor de prova					

Os valores de prova obtidos no teste de *Mann-Whitney* são superiores a 0,05, por isso devemos rejeitar a hipótese de que há diferenças de género na forma de percecionar as ações do CDC que se inscrevem nesta prática de liderança.

Efeito da variável idade

As tabelas seguintes apresentam-nos o efeito da variável idade sobre o modo como os professores percecionam as práticas de liderança dos CDC

Tabela III. 11 - Efeito da variável idade sobre a prática de liderança “Mostrar o Caminho”

	0	2. Idade (anos)					Teste de igualdade de distribuição	
		Até 30	31 a 40	41 a 50	51 a 60	Mais de 60	H Kruskal-Wallis	p-value
Mostrar o caminho	n	1	22	60	45	2	8,937	0,063
	$\bar{x} \pm S$	23 ± 0	22,7 ± 4,8	22,3 ± 4,5	20,4 ± 5,4	28 ± 0		
	$Q_1 - Q_3$	23 - 23	20 - 26	19,5 - 25	18 - 24	28 - 28		
Clarificar os valores, encontrando a própria voz, e estabelecendo ideias comuns	n	1	22	61	46	2	10,933	0,027
	$\bar{x} \pm S$	11 ± 0	11,1 ± 2,8	10,9 ± 2,6	9,6 ± 3	14,5 ± 0,7		
	$Q_1 - Q_3$	11 - 11	9 - 13	9 - 12	8 - 12	14 - 15		
Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns	n	1	22	61	45	3	4,901	0,298
	$\bar{x} \pm S$	12 ± 0	11,6 ± 2,2	11,4 ± 2,3	10,8 ± 2,8	13,3 ± 0,6		
	$Q_1 - Q_3$	12 - 12	11 - 13	10 - 13	10 - 13	13 - 14		

n - Número de professores; $\bar{x} \pm S$ média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ Primeiro quartil e terceiro quartil
H – Teste de *Kruskal-Wallis* para comparação de mais de duas amostras; *p-value* – valor de prova

Relativamente a esta prática, não se observam diferenças significativas determinadas pelo modo de percecionar o comportamento dos CDC ditadas pela idade dos inquiridos. Todavia, relativamente ao mandamento “Clarificar os valores, encontrando a própria voz, e estabelecendo ideias comuns” podemos encontrar diferenças nas pontuações atribuídas em função da idade, pois o valor de prova foi inferior a 0,05. Os testes de *Mann-Whitney* de todos os pares possíveis permitem concluir que os professores com idade inferior ou

igual a 40 anos partilham da mesma pontuação, enquanto os restantes três grupos são significativamente diferentes entre si (**apêndice IV**).

Para a prática “Inspirar uma Visão Conjunta” existem diferenças significativas confirmadas pelo teste de *Kruskal-Wallis* que são provocadas por pontuações distintas entre os grupos 41-50 anos, 51-60 anos e mais de 60 anos, como se pode verificar na tabela seguinte.

Tabela III. 12 - Efeito da variável idade sobre a Prática de liderança “Inspirar uma Visão Conjunta”

	0	2. Idade (anos)					Teste de igualdade de distribuição	
		Até 30	31 a 40	41 a 50	51 a 60	Mais de 60	H Kruskal-Wallis	p-value
Inspirar uma visão conjunta	n	1	22	59	44	2	11,621	0,020
	$\bar{x} \pm S$	22 ± 0	21 ± 4,4	20,8 ± 5,1	18,3 ± 5,7	28,5 ± 0,7		
	$Q_1 - Q_3$	22 - 22	19 - 24	17 - 25	16 - 23	28 - 29		
Conceber o futuro, ao imaginar possibilidades excitantes e enobrecedoras	n	1	22	60	44	3	7,643	0,106
	$\bar{x} \pm S$	10 ± 0	10 ± 2,3	9,7 ± 2,8	8,9 ± 2,8	12,3 ± 2,1		
	$Q_1 - Q_3$	10 - 10	9 - 12	8 - 12	7 - 11,5	10 - 14		
Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns	n	1	22	60	44	2	14,445	0,006
	$\bar{x} \pm S$	12 ± 0	11 ± 2,5	11,1 ± 2,8	9,4 ± 3	15 ± 0		
	$Q_1 - Q_3$	12 - 12	10 - 13	9 - 13	8 - 12	15 - 15		
n – Número de professores; $\bar{x} \pm S$ média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ Primeiro quartil e terceiro quartil H – Teste de <i>Kruskal-Wallis</i> para comparação de mais de duas amostras; <i>p-value</i> – valor de prova								

Também se pode constatar que, ao contrário do que sucede entre os grupos de professores que possuem entre 41-50 anos, 51- 60 anos e mais de 60 anos, os grupos de professores com menos de 40 anos apresentam igualdade de opinião relativamente ao modo como o CDC “Inspira uma Visão Conjunta”. A média obtida varia entre 22 e 21, para estes últimos, enquanto os primeiros atribuíram uma média de 20,8 (41 a 50 anos), 18,3 (51 a 60 anos) e 28,5 (mais de 60 anos).

Em relação ao mandamento “Conceber o futuro, ao imaginar possibilidades excitantes e enobrecedoras”, não há diferenças significativas na forma de perceber esta ação do CDC, mas elas existem, relativamente ao mandamento “Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns”, onde os resultados referem igualdade entre os professores

com menos de 40 anos (médias de 12 e 11) e diferenças significativas entre os três grupos de professores com idade superior a 40 anos: média de 11,1 resultante das pontuações atribuídas pelos professores cuja idade varia entre 41 a 50; média de 9,4 resultante dos valores atribuídos com idade entre 51 a 60 e média de 15 que resulta dos valores atribuídos pelos professores com mais de 60 anos.

Vejamos, seguidamente, os efeitos da variável idade sobre a prática de liderança “Desafiar o Processo”.

Tabela III. 13 - Efeito da variável idade sobre a prática de liderança “Desafiar o Processo”

	0	2. Idade (anos)					Teste de igualdade de distribuição	
		Até 30	31 a 40	41 a 50	51 a 60	Mais de 60	H Kruskal-Wallis	p-value
Desafiar o processo	n	1	22	60	43	2	17,243	0,002
	$\bar{x} \pm S$	24 ± 0	21,5 ± 4	21,4 ± 4,9	18,4 ± 5,2	29 ± 1,4		
	$Q_1 - Q_3$	24 - 24	20 - 24	19 - 25	16 - 23	28 - 30		
Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar	n	1	22	60	45	2	13,261	0,010
	$\bar{x} \pm S$	12 ± 0	10,8 ± 2,4	10,4 ± 2,6	9,1 ± 2,8	14 ± 1,4		
	$Q_1 - Q_3$	12 - 12	9 - 12	9 - 12	7 - 11	13 - 15		
Experimentar e correr riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência	n	1	22	61	44	2	17,144	0,002
	$\bar{x} \pm S$	12 ± 0	10,7 ± 2,1	11,1 ± 2,5	9,4 ± 2,7	15 ± 0		
	$Q_1 - Q_3$	12 - 12	10 - 12	10 - 13	8 - 11,5	15 - 15		

n – Número de professores; $\bar{x} \pm S$ média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ Primeiro quartil e terceiro quartil
H – Teste de *Kruskal-Wallis* para comparação de mais de duas amostras; *p-value* – valor de prova

Como podemos constatar, a percepção que os professores da amostra possuem, relativamente ao modo como o coordenador de departamento “desafia o processo”, é estatisticamente significativa entre os grupos etários considerados. Este resultado é idêntico nos dois mandamentos que compõem esta prática. O teste de *Mann-Whitney* que compara os resultados de todos os pares possíveis permite concluir que existem semelhanças entre professores com menos de 40 anos e diferenças significativas entre os três grupos etários com mais de 40 anos (**apêndice IV**). A tendência indica que entre professores mais novos a avaliação remete para o nível “frequentemente” e entre os docentes mais velhos a avaliação tende a

ser inferior, logo são estes que julgam que esta prática está menos presente na ação do CDC. Contudo, os professores com mais de 60 anos atribuem pontuações bastante superiores ($Q_1 - 28$; $Q_3 - 30$).

Relativamente à prática “Permitir que os Outros Ajam”, as diferenças obtidas nas pontuações atribuídas pelos professores em função da variável idade vão no mesmo sentido das práticas de liderança já referidas. Estes dados podem ser confirmados na tabela seguinte.

Tabela III. 14 - Efeito da variável idade sobre a prática de liderança “Permitir que os Outros Ajam”

	0	2. Idade (anos)					Teste de igualdade de distribuição	
		Até 30	31 a 40	41 a 50	51 a 60	Mais de 60	H Kruskal-Wallis	p-value
Permitir que os outros ajam	n	1	22	60	44	2	11,934	0,018
	$\bar{x} \pm S$	26 ± 0	24,1 ± 4	23,8 ± 4,6	21,3 ± 5,8	30 ± 0		
	$Q_1 - Q_3$	26 - 26	23 - 27	22 - 27	18 - 25	30 - 30		
Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações	n	1	22	60	46	3	12,023	0,017
	$\bar{x} \pm S$	14 ± 0	12,6 ± 2,3	12,4 ± 2,5	10,8 ± 3,1	14 ± 1,7		
	$Q_1 - Q_3$	14 - 14	12 - 14	11 - 14	9 - 14	12 - 15		
Dar força aos outros aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo as competências	n	1	22	62	44	2	9,732	0,045
	$\bar{x} \pm S$	12 ± 0	11,5 ± 1,8	11,5 ± 2,3	10,5 ± 3	15 ± 0		
	$Q_1 - Q_3$	12 - 12	11 - 13	10 - 13	9 - 12	15 - 15		

n - Número de professores; $\bar{x} \pm S$ média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ Primeiro quartil e terceiro quartil
H – Teste de *Kruskal-Wallis* para comparação de mais de duas amostras; *p-value* – valor de prova

Como se pode verificar, os professores com menos de 40 anos apresentam pontuações semelhantes (média de 26 e 24, 1 para o grupo entre 30 a 40 anos) e os restantes diferem significativamente entre si:

- os professores com idades entre 41 a 50 pontuaram com valores que perfizeram média de 23,8;
- os professores com idades entre 51 a 60 anos, pontuaram com valores que perfizeram média de 21,3;
- os professores com mais de 60 anos pontuaram com os valores máximos, o que fez média de 30.

Pode-se, assim, inferir que os professores mais jovens avaliam de forma mais favorável a ação dos CDC do que os restantes professores.

Os valores obtidos nos mandamentos que definem esta prática também confirmam esta inferência: os professores que possuem idades entre 31 a 40 anos, 41 a 50 e 51 a 60 atribuíram pontuações que perfizeram média de 12,6, 12,4, 10,8 respetivamente no mandamento “Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações”. O mesmo pode ser verificado no mandamento “Dar força aos outros aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo competências” que obteve média de 11, 5 que resultou das pontuações atribuídas pelos professores com idades compreendidas entre 31 a 40 anos e 41 a 50 anos e média de 10, 5 que resultou das pontuações atribuídas pelos professores com idades compreendidas entre 51 a 60 anos. Os professores cuja idade é superior a 60 anos também atribuem valores elevados a estes comportamentos dos CDC que resultam em médias de 14 e 15, respetivamente.

Na prática de liderança “Encorajar a Vontade” também se podem encontrar diferenças significativas na forma de pontuar dos professores determinada pela idade, conforme se pode verificar pelos valores de prova obtidos nesta prática, 0,010, o que pode ser observado na tabela seguinte.

Tabela III. 15 - Efeito da variável idade sobre a prática de liderança “Encorajar a Vontade”

	0	2. Idade (anos)					Teste de igualdade de distribuição	
		Até 30	31 a 40	41 a 50	51 a 60	Mais de 60	H Kruskal-Wallis	p-value
Encorajar a vontade	n	1	22	59	45	2	13,268	0,010
	$\bar{x} \pm S$	26 ± 0	22,7 ± 5,3	22,1 ± 5,1	19,2 ± 6,1	29 ± 0		
	$Q_1 - Q_3$	26 - 26	19 - 26	20 - 25	16 - 25	29 - 29		
Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual	n	1	22	60	46	2	13,608	0,009
	$\bar{x} \pm S$	13 ± 0	11,4 ± 2,9	11,1 ± 2,6	9,5 ± 3,2	14,5 ± 0,7		
	$Q_1 - Q_3$	13 - 13	10 - 13	10 - 13	7 - 13	14 - 15		
Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade	n	1	22	61	45	2	11,305	0,023
	$\bar{x} \pm S$	13 ± 0	11,3 ± 2,6	11 ± 2,6	9,7 ± 3,1	14,5 ± 0,7		
	$Q_1 - Q_3$	13 - 13	9 - 13	9 - 13	8 - 12	14 - 15		

n – Número de professores; $\bar{x} \pm S$ média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ Primeiro quartil e terceiro quartil
H – Teste de *Kruskal-Wallis* para comparação de mais de duas amostras; *p-value* – valor de prova

As diferenças observadas resultam de diferenças obtidas nos dois mandamentos que definem esta prática. Os resultados dos testes de *Mann-Whitney* (**apêndice IV**) confirmam que existem semelhanças entre professores com mais de 40 anos, mas os restantes três grupos diferem significativamente entre si.

Podemos, então, concluir que o efeito da idade dos docentes manifesta-se no modo como percebem as práticas de liderança dos seus CDC e dos comportamentos que lhe estão associados, exceto na prática de liderança “Mostrar o Caminho”, como se pode observar na tabela número 11.

Efeito da variável categoria profissional

Relativamente à dimensão *categoria profissional*, podemos encontrar nesta escola professores com diferentes tipos de vínculo. A maioria dos professores possui contrato por tempo indeterminado e pertence ao quadro de escola, mas existem também professores que pertencem ao quadro de zona pedagógica. Há ainda um número reduzido de professores com contrato a termo resolutivo.

Como se pode verificar nas tabelas que a seguir se apresentam, as percepções sobre as práticas de liderança do CDC variam também em função do vínculo profissional. Note-se que neste estudo são apenas três os professores contratados que fazem parte da amostra. Em geral, a apreciação que estes professores fazem sobre a ação do CDC é mais favorável do que a apreciação feita pelos docentes com contrato por tempo indeterminado. Como estamos a comparar dois grupos de professores, basta observarmos as médias e os quartis para compreendermos essas diferenças. Vejamos, em seguida, os valores obtidos na prática de liderança “Mostrar o Caminho”.

Tabela III. 16 - Efeito da variável categoria profissional na prática de liderança “Mostrar o Caminho”

		3. Categoria profissional		Teste de igualdade de distribuição	
		Por tempo indeterminado	A termo Resolutivo	Z _{Mann-Whitney}	p-value
Mostrar o caminho	n	126	3	-1,959	0,050
	$\bar{x} \pm S$	21,6 ± 4,95	27 ± 3,5		

	$Q_1 - Q_3$	19 - 25	23 - 29		
Clarificar os valores, encontrando a própria voz, e estabelecendo ideias comuns	n	128	3	-1,675	0,094
	$\bar{x} \pm S$	10,5 ± 2,9	13,3 ± 2,9		
	$Q_1 - Q_3$	9 - 12	10 - 15		
Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns	n	128	3	-1,956	0,050
	$\bar{x} \pm S$	11,2 ± 2,5	13,7 ± 0,6		
	$Q_1 - Q_3$	10 - 13	13 - 14		
n - Número de docentes; $\bar{x} \pm S$ - média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ - primeiro e terceiro quartil; Z - Teste de Man-Whitney para comparação de duas amostras independentes; p-value - valor de prova.					

Relativamente a esta prática não se encontram diferenças significativas na percepção que os professores com diferentes tipos de vínculo possuem sobre a ação do CDC, pois os valores de prova são superiores a 0.05. O mesmo pode ser observado na prática “Inspirar uma Visão Conjunta”, como demonstra a tabela seguinte.

Tabela III. 17- Efeito da variável categoria profissional sobre a prática de liderança “Inspirar uma Visão Conjunta”

		3. Categoria profissional		Teste de igualdade de distribuição	
		Por tempo indeterminado	A termo Resolutivo	Z _{Mann-Whitney}	p-value
Inspirar uma visão conjunta	n	124	3	-1,289	0,198
	$\bar{x} \pm S$	20 ± 5,4	23,7 ± 3,2		
	$Q_1 - Q_3$	17 - 24	20 - 26		
Conceber o futuro, ao imaginar possibilidades excitantes e enobrecedoras	n	126	3	-1,007	0,314
	$\bar{x} \pm S$	9,5 ± 2,8	11 ± 1		
	$Q_1 - Q_3$	8 - 12	10 - 12		
Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns	n	125	3	-1,388	0,165
	$\bar{x} \pm S$	10,5 ± 2,9	12,7 ± 2,3		
	$Q_1 - Q_3$	9 - 13	10 - 14		
n - Número de docentes; $\bar{x} \pm S$ - média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ - primeiro e terceiro quartil; Z - Teste de Man-Whitney para comparação de duas amostras independentes; p-value - valor de prova.					

Os dados demonstram que não existem diferenças significativas na leitura que os docentes fazem sobre a ação do CDC em função do vínculo laboral. O mesmo se passa com a prática “Desafiar o Processo” cujos dados podem ser observados na tabela seguinte.

Tabela III. 18 - Efeito da variável categoria profissional na prática de liderança “Desafiar o Processo”

		3. Categoria profissional		Teste de igualdade de distribuição	
		Por tempo indeterminado	A termo Resolutivo	Z Mann-Whitney	p-value
Desafiar o processo	n	124	3	-1,337	0,181
	$\bar{x} \pm S$	20,4 ± 5,1	24 ± 3		
	$Q_1 - Q_3$	18 - 24	21 - 27		
Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar	n	126	3	-1,007	0,314
	$\bar{x} \pm S$	10 ± 2,7	11,7 ± 2,1		
	$Q_1 - Q_3$	8 - 12	10 - 14		
Experimentar e correr riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência	n	126	3	-1,443	0,149
	$\bar{x} \pm S$	10,5 ± 2,7	12,3 ± 1,2		
	$Q_1 - Q_3$	9 - 12	11 - 13		

n – Número de docentes; $\bar{x} \pm S$ - média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ – primeiro e terceiro quartil; Z -Teste de *Man-Whitney* para comparação de duas amostras independentes; *p-value*-valor de prova

Uma vez mais, os docentes contratados e os docentes do quadro da escola, percebem de forma semelhante o modo como os CDC “Desafiam o Processo”. O mesmo não se passa com a prática de liderança “Permitir que os Outros Ajam”, conforme se pode observar na tabela seguinte.

Tabela III. 19 - Efeito da variável categoria profissional sobre a prática de liderança “Permitir que os Outros Ajam”

		3. Categoria profissional		Teste de igualdade de distribuição	
		Por tempo indeterminado	A termo Resolutivo	Z Mann-Whitney	p-value
Permitir que os outros ajam	n	125	3	-2,252	0,024
	$\bar{x} \pm S$	23 ± 5,1	28,3 ± 1,2		
	$Q_1 - Q_3$	20 - 27	27 - 29		
Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações	n	128	3	-2,272	0,023
	$\bar{x} \pm S$	11,8 ± 2,8	14,7 ± 0,6		
	$Q_1 - Q_3$	10 - 14	14 - 15		
Dar força aos outros aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo as competências	n	127	3	-2,062	0,039
	$\bar{x} \pm S$	11,1 ± 2,5	13,7 ± 0,6		
	$Q_1 - Q_3$	10 - 13	13 - 14		

n – Número de docentes; $\bar{x} \pm S$ - média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ – primeiro e terceiro quartil; Z -Teste de *Man-Whitney* para comparação de duas amostras independentes; *p-value*-valor de prova

Nesta prática de liderança, podemos encontrar diferenças significativas na forma de interpretação dos professores em função do vínculo laboral. Como se pode confirmar, os valores de prova obtidos foram inferiores a 0,05, o que nos leva a rejeitar a hipótese nula do teste de *Mann Whitney*, considerando que o valor obtido foi de 0,024. Os docentes com contrato por tempo indeterminado avaliam de forma menos positiva o desempenho dos CDC nesta prática de liderança (média de 23), quando comparados com os docentes que possuem contrato a termo resolutivo (média de 28,3). Os valores obtidos nos quartis também ajudam a expressar a mesma ideia (Q1- Q3 - 20-27 e 27-29, respetivamente. As diferenças referidas também estão presentes no modo como os professores percebem os mandamentos que explicitam esta prática.

Podemos também afirmar que os professores do quadro de escola se sentem menos “encorajados” pelos CDC do que os docentes contratados, conforme se pode observar na tabela seguinte.

Tabela III. 20 - Efeito da variável categoria profissional na prática de liderança “Encorajar a Vontade”

		3. Categoria profissional		Teste de igualdade de distribuição	
		Por tempo indeterminado	A termo Resolutivo	Z Mann-Whitney	p-value
Encorajar a vontade	n	125	3	-2,178	0,029
	$\bar{x} \pm S$	21,2 ± 5,7	27,7 ± 3,2		
	$Q_1 - Q_3$	18 - 25	24 - 30		
Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual	n	127	3	-2,344	0,019
	$\bar{x} \pm S$	10,5 ± 3	14 ± 1		
	$Q_1 - Q_3$	9 - 13	13 - 15		
Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade	n	127	3	-1,877	0,060
	$\bar{x} \pm S$	10,6 ± 2,9	13,7 ± 2,3		
	$Q_1 - Q_3$	9 - 13	11 - 15		

n – Número de docentes; $\bar{x} \pm S$ - média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ – primeiro e terceiro quartil; Z -Teste de *Man-Whitney* para comparação de duas amostras independentes; p-value-valor de prova

Como se pode verificar pela análise da tabela, a diferença na percepção dos professores relativa a esta prática de liderança, em função da variável categoria profissional, resulta da interpretação sobre o modo como os CDC reconhecem e mostram gratidão pela

excelência individual. O valor de prova obtido neste mandamento foi de 0,019, o que significa que os dois grupos de professores interpretam com algumas diferenças a ação dos CDC. O mesmo não pode ser aplicado ao mandamento “Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade” que não apresenta diferenças entre os dois grupos de professores, pois o valor de prova é superior a 0.05, o que nos leva a rejeitar a hipótese nula.

Relativamente ao ponto 3 do questionário, “categoria profissional”, podemos ainda distinguir entre professores com contrato por tempo indeterminado, professores que pertencem ao quadro da escola (QE) e professores que pertencem ao quadro de zona pedagógica (QZP). O facto de possuírem vínculos laborais com alguma diferença, pode levá-los a perceberem de forma diferente o desempenho dos CDC. A tabela seguinte apresenta-nos o efeito das variáveis “quadro de escola” e “quadro de zona pedagógica” sobre a dimensão “Mostrar o Caminho” no LIP-O.

Tabela III. 21 - Efeito das variáveis quadro de escola e quadro de zona pedagógica sobre a prática de liderança “Mostrar o Caminho”

		Quadro		Teste de igualdade de distribuição	
		Quadro de Escola	Quadro de Zona Pedagógica	<i>Z</i> Mann-Whitney	<i>p-value</i>
Mostrar o caminho	n	71	16	-2,011	0,044
	$\bar{x} \pm S$	20,9 ± 5,1	23,6 ± 3,5		
	$Q_1 - Q_3$	18 - 25	20,5 - 25,5		
Clarificar os valores, encontrando a própria voz, e estabelecendo ideias comuns	n	72	17	-1,842	0,065
	$\bar{x} \pm S$	10 ± 2,8	11,5 ± 2,2		
	$Q_1 - Q_3$	8,5 - 12	10 - 13		
Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns	n	71	16	-1,520	0,129
	$\bar{x} \pm S$	10,9 ± 2,7	12 ± 1,7		
	$Q_1 - Q_3$	9 - 13	10,5 - 13,5		
n – Número de docentes; $\bar{x} \pm S$ - média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ – primeiro e terceiro quartil; Z -Teste de <i>Man-Whitney</i> para comparação de duas amostras independentes; <i>p-value</i> -valor de prova					

Podemos concluir que a visão que os professores têm sobre o modo como o CDC “mostra o caminho” é afetada pelo facto de pertencerem ao QE ou ao QZP, pois os testes

de igualdade de distribuição aplicados (*Z - Mann-Whitney* - para comparação de duas amostras não normais e independentes) os valores de prova obtidos foram inferiores a 0,05, o que nos leva a rejeitar a hipótese de que os professores do QE e os professores do QZP atribuem a mesma pontuação na escala. Desta forma, podemos constatar que os docentes do QE avaliam de forma menos positiva a ação do CDC. Os docentes do QE pontuam com média igual a 20,9, mas 50% dos docentes pontuam entre 18 e 25 (Q1- Q3). Entre os docentes do QZP a média atribuída é aproximadamente 24, mas 50% destes docentes pontuam entre 20,5 e 25,5 (Q1 – Q3).

Conclui-se, assim, que as pontuações atribuídas pelos docentes do QE foram mais dispersas.

Na prática de liderança “Inspirar uma Visão Conjunta” não se detetam diferenças significativas na perceção da ação dos CDC pelo facto de os docentes pertencerem ao QE ou ao QZP.

Tabela III. 22 - Efeito das variáveis quadro de escola e quadro de zona pedagógica sobre a prática de liderança “Inspirar uma visão Conjunta”

		Quadro		Teste de igualdade de distribuição	
		Quadro de Escola	Quadro de Zona Pedagógica	<i>Z</i> <i>Mann-Whitney</i>	<i>p-value</i>
Inspirar uma visão conjunta	n	70	16	-1,658	0,097
	$\bar{x} \pm S$	19,3 ± 5,4	21,9 ± 4,1		
	Q₁ – Q₃	17 - 24	18,5 - 24,5		
Conceber o futuro, ao imaginar possibilidades excitantes e enobrecedoras	n	70	16	-1,577	0,115
	$\bar{x} \pm S$	9,2 ± 2,8	10,5 ± 2,1		
	Q ₁ – Q ₃	7 - 12	9 - 12		
Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns	n	70	16	-1,498	0,134
	$\bar{x} \pm S$	10,2 ± 2,9	11,4 ± 2,3		
	Q ₁ – Q ₃	9 - 12	9,5 - 13		
n –Número de docentes; $\bar{x} \pm S$ - média e desvio padrão; Q ₁ – Q ₃ – primeiro e terceiro quartil; Z -Teste de Man-Whitney para comparação de duas amostras independentes; p-value-valor de prova					

Observamos que o primeiro e o terceiro quartil obtiveram valores muito próximos nesta prática de liderança (Q1- Q3: 17-24; 18,5-24,5), assim como nos mandamentos que lhes estão associados: Q1- Q3 - 7-12; 9-12; 9-12; 9,5-13.

Vejamos, seguidamente, como percecionam estes dois tipos de docentes o modo como os CDC “desafiam o processo”.

Tabela III. 23 - Efeito das variáveis quadro de escola e quadro de zona pedagógica sobre a prática de liderança “Desafiar o Processo”

		Quadro		Teste de igualdade de distribuição	
		Quadro de Escola	Quadro de Zona Pedagógica	Z _{Mann-Whitney}	p-value
Desafiar o processo	n	70	16	-1,852	0,064
	$\bar{x} \pm S$	19,6 ± 5,1	22,4 ± 4,6		
	$Q_1 - Q_3$	17 - 23	18,5 - 25		
Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar	n	72	16	-1,710	0,087
	$\bar{x} \pm S$	9,6 ± 2,7	11,1 ± 2,8		
	$Q_1 - Q_3$	8 - 11	9 - 13,5		
Experimentar e correr riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência	n	70	16	-1,462	0,144
	$\bar{x} \pm S$	10,1 ± 2,6	11,3 ± 2,3		
	$Q_1 - Q_3$	9 - 12	9,5 - 12,5		
<i>n</i> –Número de docentes; $\bar{x}S$ média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ Primeiro quartil e terceiro quartil <i>Z</i> -Teste de <i>Man-Whitney</i> para comparação de duas amostras independentes; <i>p-value</i> -valor de prova					

Nesta prática de liderança não foram detetadas diferenças significativas entre os dois grupos de professores. O mesmo não acontece relativamente à prática de liderança “Permitir que os Outros Ajam”.

Tabela III. 24 - Efeito das variáveis quadro de escola e quadro de zona pedagógica sobre a prática de liderança “Permitir que os Outros Ajam”

		Quadro		Teste de igualdade de distribuição	
		Quadro de Escola	Quadro de Zona Pedagógica	Z _{Mann-Whitney}	p-value
Permitir que os outros ajam	n	69	16	-2,892	0,004
	$\bar{x} \pm S$	21,8 ± 5,1	25,4 ± 3,6		
	$Q_1 - Q_3$	19 - 25	24,5 - 27,5		
Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações	n	71	16	-3,123	0,002
	$\bar{x} \pm S$	11,2 ± 2,9	13,3 ± 2,1		
	$Q_1 - Q_3$	9 - 13	13 - 14		
	n	70	17	-2,235	0,025

Dar força aos outros aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo as competências	$\bar{x} \pm S$	10,6 ± 2,5	12,1 ± 1,7		
	$Q_1 - Q_3$	9 - 12	11 - 13		
n – Número de docentes; $\bar{x} \pm S$ - média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ – primeiro e terceiro quartil; Z -Teste de Man-Whitney para comparação de duas amostras independentes; <i>p-value</i> -valor de prova					

Os valores de prova obtidos no teste aplicado mostram que as variáveis em estudo determinam modos diferentes de percepção da ação dos CDC. As pontuações atribuídas pelos professores do QE ao desempenho dos CDC são menores (média de 21,8) do que as pontuações atribuídas pelos docentes do QZP (média de 25,4). Os valores obtidos no primeiro e terceiro quartis também revelam essa diferença de percepção.

Apresentamos, seguidamente, os valores obtidos na prática de liderança “Encorajar a Vontade”.

Tabela III. 25 - Efeito das variáveis quadro de escola e quadro de zona pedagógica sobre a prática de liderança “Encorajar a Vontade”

		Quadro		Teste de igualdade de distribuição	
		Quadro de Escola	Quadro de Zona Pedagógica	Z _{Mann-Whitney}	<i>p-value</i>
Encorajar a vontade	n	71	16	-2,257	0,024
	$\bar{x} \pm S$	20,1 ± 5,6	23,6 ± 3,9		
	$Q_1 - Q_3$	17 - 24	20,5 - 26		
Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual	n	72	17	-2,414	0,016
	$\bar{x} \pm S$	10 ± 3	11,9 ± 2		
	$Q_1 - Q_3$	8 - 12	10 - 13		
Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade	n	71	16	-2,155	0,031
	$\bar{x} \pm S$	10 ± 2,9	11,8 ± 2,1		
	$Q_1 - Q_3$	8 - 12	9,5 - 14		
n – Número de docentes; $\bar{x} \pm S$ - média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ – primeiro e terceiro quartil; Z -Teste de <i>Man -Whitney</i> para comparação de duas amostras independentes; <i>p-value</i> -valor de prova					

A análise da tabela permite-nos inferir que há diferenças significativas no modo como os docentes do QE e do QZP julgam que os CDC “encorajam a vontade”. As pontuações obtidas nas médias e no primeiro e terceiro quartis revelam essas diferenças. Os valores atribuídos pelos professores do QZP foram superiores aos valores atribuídos pelos

docentes do QE o que se traduz em médias mais elevadas nesta prática de liderança e nos comportamentos que a explicitam.

Podemos, então, concluir que o vínculo laboral que os professores possuem dentro da escola é um fator de diferenciação no modo como percecionam as práticas de liderança “Mostrar o Caminho”, “Permitir que os Outros Ajam” e “Encorajar a Vontade”. Nas outras duas práticas, “Inspirar uma Visão Conjunta” e “Desafiar o Processo”, não se detetaram diferenças significativas na forma de pontuar, tendo em conta o vínculo dos professores, conforme mostram os testes aplicados e o nível de valor de prova admitido. As referidas práticas obtiveram valores de prova superiores a 0,05, logo, podemos rejeitar a hipótese de que estes dois grupos de professores têm perceções muito diferentes sobre o modo como os CDC exibem os comportamentos que lhes estão associados.

Efeito do tempo de serviço

O tempo de serviço dos docentes também determina o modo como os mesmos percecionam algumas das práticas de liderança dos CDC, conforme pode ser observado nas tabelas que se seguem.

Tabela III. 26 - Efeito da variável tempo de serviço sobre a prática de liderança “Mostrar o Caminho”

		4. Tempo de serviço				Teste de igualdade de distribuição	
		Até 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos	Mais de 31 anos	H Kruskal-Wallis	p-value
Mostrar o caminho	n	1	38	58	30	6,180	0,103
	$\bar{x} \pm S$	29 ± 0	23 ± 4,3	21,4 ± 4,8	20,8 ± 5,9		
	$Q_1 - Q_3$	29 - 29	21 - 25	19 - 24	18 - 26		
Clarificar os valores, encontrando a própria voz, e estabelecendo ideias comuns	n	1	39	59	30	7,571	0,056
	$\bar{x} \pm S$	15 ± 0	11,3 ± 2,6	10,3 ± 2,6	9,9 ± 3,4		
	$Q_1 - Q_3$	15 - 15	10 - 13	9 - 12	8 - 12		
Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns	n	1	38	59	31	3,636	0,303
	$\bar{x} \pm S$	14 ± 0	11,7 ± 2	11,1 ± 2,5	11 ± 2,9		
	$Q_1 - Q_3$	14 - 14	11 - 13	9 - 13	10 - 13		

n – Número de professores; $\bar{x} \pm S$ média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ Primeiro quartil e terceiro quartil
H – Teste de *Kruskal-Wallis* para comparação de mais de duas amostras; *p-value* – valor de prova

Como se pode verificar na tabela anterior, para a prática de liderança “Mostrar o Caminho” a idade dos docentes não surge como um fator de diferenciação, pois os valores de prova obtidos são superiores a 0,05. O mesmo pode ser aplicado à prática de liderança “Inspirar uma Visão Conjunta”, conforme mostra a tabela seguinte.

Tabela III. 27 - Efeito do tempo de serviço sobre a prática de liderança “Inspirar uma Visão Conjunta”

		4. Tempo de serviço				Teste de igualdade de distribuição	
		Até 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos	Mais de 31 anos	$H_{Kruskal-Wallis}$	$p-value$
Inspirar uma visão conjunta	n	1	37	58	29	6,830	0,078
	$\bar{x} \pm S$	26 ± 0	21,7 ± 4,5	19,8 ± 5,1	18,7 ± 6,3		
	$Q_1 - Q_3$	26 - 26	19 - 24	17 - 23	16 - 24		
Conceber o futuro, ao imaginar possibilidades excitantes e enobrecedoras	n	1	37	59	30	5,676	0,129
	$\bar{x} \pm S$	12 ± 0	10,3 ± 2,3	9,4 ± 2,8	8,9 ± 3		
	$Q_1 - Q_3$	12 - 12	9 - 12	8 - 12	7 - 11		
Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns	n	1	38	58	29	5,716	0,126
	$\bar{x} \pm S$	14 ± 0	11,4 ± 2,5	10,5 ± 2,8	9,8 ± 3,4		
	$Q_1 - Q_3$	14 - 14	10 - 13	9 - 13	8 - 13		
n – Número de professores; $\bar{x} \pm S$ média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ Primeiro quartil e terceiro quartil H – Teste de <i>Kruskal-Wallis</i> para comparação de mais de duas amostras; $p-value$ – valor de prova							

Conforme demonstram os dados, não há diferenças significativas determinadas pelo tempo de serviço dos docentes que sejam relativas à prática de liderança “Inspirar uma Visão Conjunta” nem nos mandamentos que a explicitam.

O mesmo raciocínio não pode ser aplicado à prática de liderança “Desafiar o Processo” pois os valores de prova obtidos são inferiores a 0,05, conforme mostra a tabela seguinte.

Tabela III. 28 - Efeito do tempo de serviço sobre a prática de liderança “Desafiar o Processo”

		4. Tempo de serviço				Teste de igualdade de distribuição	
		Até 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos	Mais de 31 anos	$H_{Kruskal-Wallis}$	$p-value$
Desafiar o processo	n	1	38	58	28	9,444	0,024
	$\bar{x} \pm S$	27 ± 0	22,2 ± 4,1	20 ± 5,2	19 ± 5,7		

	$Q_1 - Q_3$	27 - 27	20 - 25	18 - 23	16 - 23		
Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar	n	1	38	59	29	8,237	0,041
	$\bar{x} \pm S$	14 \pm 0	11 \pm 2,2	9,7 \pm 2,8	9,4 \pm 2,9		
	$Q_1 - Q_3$	14 - 14	9 - 12	8 - 12	8 - 12		
Experimentar e correr riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência	n	1	38	59	29	6,604	0,086
	$\bar{x} \pm S$	13 \pm 0	11,3 \pm 2,3	10,4 \pm 2,6	9,8 \pm 3		
	$Q_1 - Q_3$	13 - 13	10 - 13	9 - 12	8 - 12		
n –Número de professores; $\bar{x} \pm S$ média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ Primeiro quartil e terceiro quartil H – Teste de <i>Kruskal-Wallis</i> para comparação de mais de duas amostras; <i>p-value</i> – valor de prova							

O tempo de serviço dos docentes condiciona o modo como os professores julgam que os CDC “desafiam o processo”. Em geral, os professores com menos tempo de serviço avaliam mais favoravelmente a ação dos coordenadores de departamento:

- as pontuações atribuídas pelos professores que têm entre 11 a 20 anos de serviço fizeram com que a média obtida nesta prática fosse de 22,2;
- a média de 20 resultou das pontuações atribuídas pelos professores que se situam no grupo com 21 a 30 anos de serviço;
- a média de 19 resultou das pontuações atribuídas pelos docentes que possuem mais de 31 anos de serviço docente.

Todavia, pode verificar-se que as diferenças de pontuações obtidas nesta prática são provocadas pelos diferentes valores atribuídos ao mandamento “Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar” o que já não acontece no mandamento “Experimentar e correr riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência” pois registou um valor de prova superior a 0,05.

O tempo de serviço dos docentes também interfere no modo como os professores julgam que os CDC “permitem que os outros ajam”, conforme espelha a tabela abaixo.

Tabela III. 29 - Efeito do tempo de serviço sobre a prática de liderança “Permitir que os Outros Ajam”

		4. Tempo de serviço				Teste de igualdade de distribuição	
		Até 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos	Mais de 31 anos	H <i>Kruskal-Wallis</i>	<i>p-value</i>
Permitir que os outros ajam	n	1	38	58	29	9,372	0,025
	$\bar{x} \pm S$	29 \pm 0	24,9 \pm 3,7	22,2 \pm 5,3	22 \pm 5,9		

	$Q_1 - Q_3$	29 - 29	23 - 27	20 - 26	18 - 27		
Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações	n	1	38	59	31	10,051	0,018
	$\bar{x} \pm S$	15 \pm 0	13 \pm 1,9	11,5 \pm 3	11,2 \pm 3,1		
	$Q_1 - Q_3$	15 - 15	12 - 14	10 - 14	9 - 14		
Dar força aos outros aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo as competências	n	1	39	59	29	7,796	0,050
	$\bar{x} \pm S$	14 \pm 0	12 \pm 2	10,8 \pm 2,5	10,7 \pm 3		
	$Q_1 - Q_3$	14 - 14	11 - 13	10 - 12	9 - 13		
n – Número de professores; $\bar{x} \pm S$ média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ Primeiro quartil e terceiro quartil H – Teste de <i>Kruskal-Wallis</i> para comparação de mais de duas amostras; <i>p-value</i> – valor de prova							

Nesta prática de liderança, os valores obtidos no teste de *Kruskal-Wallis* mostram que há diferenças no modo como os docentes percebem a ação dos coordenadores em função do tempo de serviço. Estas diferenças provêm dos valores atribuídos ao mandamento “Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações”. À medida que o tempo de serviço dos docentes aumenta as médias obtidas neste mandamento vão diminuindo:

- docente com tempo de serviço até 10 anos, média de 15;
- docentes com tempo de serviço situado entre 11 a 20 anos, média de 13;
- docentes cujo tempo de serviço se situa entre 21 a 30 anos, média de 11,5
- docentes com mais de 31 anos de serviço, média de 11, 2.

Ao contrário do que sucede com esta prática de liderança, o tempo de serviço dos docentes parece não condicionar a leitura que os professores fazem sobre o modo como os CDC “encorajam a vontade”, conforme pode ser constatado na tabela seguinte.

Tabela III. 30 - Efeito do tempo de serviço sobre a prática de liderança “Encorajar a Vontade”

		4. Tempo de serviço				Teste de igualdade de distribuição	
		Até 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos	Mais de 31 anos	<i>H</i> <i>Kruskal-Wallis</i>	<i>p-value</i>
Encorajar a vontade	n	1	38	58	29	6,714	0,082
	$\bar{x} \pm S$	29 \pm 0	22,9 \pm 4,8	20,8 \pm 5,6	19,8 \pm 6,8		
	$Q_1 - Q_3$	29 - 29	20 - 26	18 - 25	14 - 25		
Reconhecer contributos mostrando gratidão	n	1	39	58	30	6,030	0,110
	$\bar{x} \pm S$	14 \pm 0	11,5 \pm 2,6	10,5 \pm 2,8	9,6 \pm 3,5		

pela excelência individual	$Q_1 - Q_3$	14 - 14	10 - 13	9 - 12	6 - 13		
Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade	n	1	38	60	29	6,992	0,072
	$\bar{x} \pm S$	15 \pm 0	11,5 \pm 2,3	10,3 \pm 2,8	10 \pm 3,5		
	$Q_1 - Q_3$	15 - 15	10 - 14	9 - 12,5	8 - 12		
n – Número de professores; $\bar{x} \pm S$ média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ Primeiro quartil e terceiro quartil H – Teste de <i>Kruskal-Wallis</i> para comparação de mais de duas amostras; <i>p-value</i> – valor de prova							

Nesta prática de liderança, os valores foram superiores a 0,05, o que nos leva a aceitar a hipótese de que o tempo de serviço dos professores não é um fator de diferenciação nesta prática de liderança, nem nos mandamentos que a explicitam, conforme pode ser confirmado pelos dados na tabela.

Podemos, assim, concluir que a variável “tempo de serviço” é um fator de diferenciação no modo como os docentes interpretam a ação dos CDC nas práticas de liderança “Desafiar o Processo” e “Permitir que os Outros Ajam”. Nas restantes práticas, os testes aplicados não permitem confirmar que a variável tempo de serviço seja um fator de diferenciação na percepção que os professores fazem da ação dos CDC.

Efeito do conhecimento sobre o exercício de funções de liderança exercidas pelos coordenadores de departamento curricular

Saber se o coordenador do departamento já exerceu funções de liderança pode contribuir para explicar as diferenças significativas encontradas nas pontuações atribuídas às práticas de liderança e aos mandamentos que as explicitam. As tabelas seguintes apresentam-nos os valores obtidos nesta questão do questionário.

Tabela III. 31 - Efeito do conhecimento sobre o exercício de funções de liderança do CDC sobre a prática de liderança “Mostrar o Caminho

		5. O seu coordenador de departamento já exerceu outras funções de liderança?			Teste de igualdade de distribuição	
		Sim	Não	Não Sei	$H_{Kruskal-Wallis}$	<i>p-value</i>
Mostrar o caminho	n	71	9	50	13,851	0,001
	$\bar{x} \pm S$	23,2 \pm 3,8	17,3 \pm 4,6	20,6 \pm 5,7		
	$Q_1 - Q_3$	21 - 26	16 - 20	18 - 25		
	n	72	9	51	10,755	0,005

Clarificar os valores, encontrando a própria voz, e estabelecendo ideias comuns	$\bar{x} \pm S$	11,2 ± 2,3	8,2 ± 2,5	9,9 ± 3,3		
	$Q_1 - Q_3$	10 - 13	7 - 10	8 - 12		
Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns	n	72	9	51	15,276	0,000
	$\bar{x} \pm S$	12 ± 2	9,1 ± 2,4	10,6 ± 2,7		
	$Q_1 - Q_3$	10 - 14	9 - 10	9 - 12		
<i>n</i> - Número de professores; $\bar{x} \pm S$ média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ Primeiro quartil e terceiro quartil <i>H</i> - Teste de <i>Kruskal-Wallis</i> para comparação de mais de duas amostras; <i>p-value</i> - valor de prova						

Relativamente à prática de liderança “Mostrar o Caminho”, como se pode verificar na tabela anterior, o facto de os docentes saberem ou não que os CDC já exerceram outras funções de liderança influenciou as pontuações atribuídas. Os professores, que têm conhecimento desse facto, atribuíram pontuações que levaram a que a média obtida fosse de 23,2, contra a média de 20,6 resultante das pontuações atribuídas pelos docentes que desconheciam tal facto. A média obtida pelos nove docentes que responderam “não” foi inferior, 17,3. Os valores de prova obtidos, inferiores a 0,05, confirmam que ter conhecimento de que os CDC já exerceram outras funções de liderança influenciou positivamente as pontuações atribuídas.

A mesma conclusão pode ser aplicada à prática de liderança “Inspirar uma Visão Conjunta”, cujos dados são mostrados na tabela seguinte.

Tabela III. 32 - Efeito do conhecimento sobre o exercício de funções de liderança do CDC sobre a prática de liderança “Inspirar uma Visão Conjunta”

		5. O seu coordenador de departamento já exerceu outras funções de liderança?			Teste de igualdade de distribuição	
		Sim	Não	Não Sei	<i>H</i> <i>Kruskal-Wallis</i>	<i>p-value</i>
Inspirar uma visão conjunta	n	70	9	49	8,305	0,016
	$\bar{x} \pm S$	21,2 ± 4,4	15,4 ± 5,4	19,4 ± 6		
	$Q_1 - Q_3$	18 - 25	12 - 18	16 - 24		
Conceber o futuro, ao imaginar possibilidades excitantes e enobrecedoras	n	71	9	50	6,794	0,033
	$\bar{x} \pm S$	10,1 ± 2,5	7,6 ± 3,1	9,1 ± 2,8		
	$Q_1 - Q_3$	8 - 12	4 - 9	7 - 11		
Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns	n	71	9	49	9,750	0,008
	$\bar{x} \pm S$	11,1 ± 2,3	7,9 ± 2,6	10,3 ± 3,5		
	$Q_1 - Q_3$	10 - 13	8 - 9	9 - 13		
<i>n</i> - Número de professores; $\bar{x} \pm S$ média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ Primeiro quartil e terceiro quartil <i>H</i> - Teste de <i>Kruskal-Wallis</i> para comparação de mais de duas amostras; <i>p-value</i> - valor de prova						

Também para esta prática de liderança, saber se o coordenador já exerceu outras funções de liderança fez com que as pontuações atribuídas fossem mais elevadas, o que se traduz nas médias obtidas: 21,2 para os professores que responderam “sim”, 15,4 para os professores que responderam “não” e 19,4 para os professores que responderam “não sei”. O mesmo raciocínio pode ser aplicado aos mandamentos que explicitam esta prática.

Vejamos, em seguida, os valores obtidos na prática de liderança “Desafiar o Processo”.

Tabela III. 33 - Efeito do conhecimento sobre o exercício de funções de liderança do CDC sobre a prática de liderança “Desafiar o Processo”

		5. O seu coordenador de departamento já exerceu outras funções de liderança?			Teste de igualdade de distribuição	
		Sim	Não	Não Sei	H <i>Kruskal-Wallis</i>	<i>p-value</i>
Desafiar o processo	n	70	9	49	6,895	0,032
	$\bar{x} \pm S$	21,3 ± 4,2	16,2 ± 5,3	20,2 ± 5,8		
	$Q_1 - Q_3$	19 - 25	13 - 19	17 - 24		
Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar	n	70	9	51	4,050	0,132
	$\bar{x} \pm S$	10,4 ± 2,4	8,2 ± 3,3	9,9 ± 3		
	$Q_1 - Q_3$	9 - 12	6 - 10	8 - 12		
Experimentar e correr riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência	n	71	9	50	9,456	0,009
	$\bar{x} \pm S$	10,9 ± 2,2	8 ± 2,4	10,4 ± 3		
	$Q_1 - Q_3$	10 - 13	7 - 10	9 - 12		
<i>n</i> - Número de professores; $\bar{x} \pm S$ média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ Primeiro quartil e terceiro quartil <i>H</i> - Teste de <i>Kruskal-Wallis</i> para comparação de mais de duas amostras; <i>p-value</i> - valor de prova						

Uma vez mais, os professores que responderam “sim” atribuíram valores mais elevados, o que se traduziu na média obtida: 21,3, contra a média de 16,2 para os professores que responderam “não” e 20,2 para os professores que responderam “não sei”. Os valores de prova obtidos na prática de liderança e respetivos mandamentos confirmam que há diferenças significativas na forma de responder a esta questão determinada pelo conhecimento ou não do exercício de cargos de liderança pelos CDC.

Apresentamos na tabela seguinte os valores obtidos na prática de liderança “Permitir que os Outros Ajam”.

Tabela III. 34 - Efeito do conhecimento sobre o exercício de funções de liderança do CDC sobre a prática de liderança “Permitir que os Outros Ajam”

		5. O seu coordenador de departamento já exerceu outras funções de liderança?			Teste de igualdade de distribuição	
		Sim	Não	Não Sei	$H_{Kruskal-Wallis}$	$p-value$
Permitir que os outros ajam	n	71	9	49	6,268	0,044
	$\bar{x} \pm S$	23,9 ± 4,3	19,1 ± 5,8	22,7 ± 5,8		
	$Q_1 - Q_3$	21 - 27	17 - 22	20 - 27		
Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações	n	73	9	50	6,977	0,031
	$\bar{x} \pm S$	12,3 ± 2,5	9,8 ± 2,9	11,7 ± 3,1		
	$Q_1 - Q_3$	10 - 14	9 - 12	10 - 14		
Dar força aos outros aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo as competências	n	71	9	51	4,141	0,126
	$\bar{x} \pm S$	11,5 ± 2,2	9,3 ± 3,1	11,1 ± 2,8		
	$Q_1 - Q_3$	10 - 13	8 - 12	9 - 13		

n - Número de professores; $\bar{x} \pm S$ média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ Primeiro quartil e terceiro quartil; H - Teste de *Kruskal-Wallis* para comparação de mais de duas amostras; $p-value$ - valor de prova

Ter informação sobre o facto de o CDC já ter exercido de outras funções de liderança, também determinou os valores obtidos nesta prática de liderança, conforme mostram os valores de prova obtidos, inferiores a 0.05. A exceção encontra-se no mandamento “Dar força aos outros aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo as competências” cujo valor de prova obtido foi de 0,126, o que significa que para este mandamento não há diferenças significativas determinadas pelo efeito da variável em estudo. Independentemente dos conhecimentos que possuem sobre o exercício de outras funções de liderança dos CDC, os professores percebem de modo semelhante o modo como os CDC “dão forças aos outros” e lhes “desenvolvem as competências”.

Apresentamos, seguidamente, os valores obtidos na prática de liderança “Encorajar a Vontade”.

Tabela III. 35 - Efeito do conhecimento sobre o exercício de funções de liderança do CDC sobre a prática de liderança “Encorajar a Vontade”

		5. O seu coordenador de departamento já exerceu outras funções de liderança?			Teste de igualdade de distribuição	
		Sim	Não	Não Sei	H _{Kruskal-Wallis}	p-value
Encorajar a vontade	n	71	9	49	9,755	0,008
	$\bar{x} \pm S$	22,3 ± 4,8	15,7 ± 5,8	20,9 ± 6,4		
	$Q_1 - Q_3$	19 - 26	13 - 18	18 - 25		
Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual	n	72	9	50	8,649	0,013
	$\bar{x} \pm S$	11,1 ± 2,5	7,7 ± 3	10,5 ± 3,3		
	$Q_1 - Q_3$	10 - 13	6 - 9	9 - 13		
Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade	n	71	9	51	8,965	0,011
	$\bar{x} \pm S$	11,2 ± 2,5	8 ± 2,8	10,5 ± 3,2		
	$Q_1 - Q_3$	9 - 13	7 - 9	9 - 13		

n - Número de professores; $\bar{x} \pm S$ média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ Primeiro quartil e terceiro quartil; *H* - Teste de *Kruskal-Wallis* para comparação de mais de duas amostras; *p-value* - valor de prova

Os resultados obtidos no valor de prova inferiores a 0,05 servem para confirmar que existem diferenças significativas na interpretação que os docentes fazem sobre o modo como os CDC “encorajam a vontade”. Uma vez mais, os docentes que responderam “sim” pontuaram com valores mais altos do que os docentes que responderam “não” ou “não sei”. Obtivemos, assim, médias de 22,3, 15,7 e 20,9, respetivamente.

Podemos então concluir que, em geral, os professores que sabem que os CDC já exerceram outras funções de liderança pontuaram com valores mais elevados do que os professores que responderam “não”. Não saber se o CDC já exerceu outras funções de liderança determinou também pontuações mais elevadas, como se mostrou nas tabelas anteriores (tabelas 31 a 35).

Efeito do conhecimento da variável tempo de serviço do CDC

A questão número seis do inquérito por questionário procurava saber se os docentes tinham conhecimento do tempo de serviço na docência dos CDC. Procuramos determinar se esse conhecimento afetou as pontuações obtidas nas várias dimensões do LIP-O e respetivos

mandamentos. Aplicado o teste de *Kruskal-Wallis* e considerados os valores obtidos, superiores a 0,05 em todas as dimensões do questionário, temos de rejeitar a hipótese de que este conhecimento afetou os valores obtidos nas várias práticas. As tabelas que apresentamos em seguida ajudam a clarificar esta informação.

Tabela III. 36 - Efeito do conhecimento da variável tempo de serviço do CDC sobre a prática de liderança “Mostrar o Caminho”

	6. Qual o tempo de serviço na docência que julga possuir o seu coordenador de departamento.				Teste de igualdade de distribuição	
		11 a 20 anos	21 a 30 anos	Mais de 31 anos	$H_{Kruskal-Wallis}$	$p-value$
Mostrar o caminho	n	25	99	4	4,068	0,131
	$\bar{x} \pm S$	20,2 ± 4,9	22,3 ± 4,7	22 ± 4,5		
	$Q_1 - Q_3$	18 - 24	19 - 26	18,5 - 25,5		
	n	26	100	4	2,088	0,352
Clarificar os valores, encontrando a própria voz, e estabelecendo ideias comuns	$\bar{x} \pm S$	9,7 ± 3,1	10,8 ± 2,7	10,5 ± 3,7		
	$Q_1 - Q_3$	7 - 12	9 - 12	7,5 - 13,5		
	n	25	101	4	3,350	0,187
Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns	$\bar{x} \pm S$	10,6 ± 2,3	11,5 ± 2,4	11,5 ± 1,3		
	$Q_1 - Q_3$	9 - 12	10 - 14	10,5 - 12,5		
	n	25	101	4	3,350	0,187

n - Número de professores; $\bar{x} \pm S$ média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ Primeiro quartil e terceiro quartil
H - Teste de *Kruskal-Wallis* para comparação de mais de duas amostras; *p-value* - valor de prova

Relativamente a esta prática de liderança, pelos valores de prova obtidos, não se pode inferir que o conhecimento do tempo de serviço dos CDC afetou as pontuações atribuídas.

Tabela III. 37 - Efeito do conhecimento da variável tempo de serviço do CDC sobre a prática de liderança “Inspirar uma Visão Conjunta”

	6. Qual o tempo de serviço na docência que julga possuir o seu coordenador de departamento.				Teste de igualdade de distribuição	
		11 a 20 anos	21 a 30 anos	Mais de 31 anos	$H_{Kruskal-Wallis}$	$p-value$
Inspirar uma Visão Conjunta	n	25	97	4	3,649	0,161
	$\bar{x} \pm S$	18,6 ± 5	20,7 ± 5,2	19,8 ± 7,8		
	$Q_1 - Q_3$	16 - 23	18 - 24	13,5 - 26		
	n	25	99	4	4,696	0,096
	$\bar{x} \pm S$	8,6 ± 2,5	9,8 ± 2,7	10,3 ± 3,9		

Conceber o futuro, ao imaginar possibilidades excitantes e enobrecedoras	$Q_1 - Q_3$	7 - 10	8 - 12	7 - 13,5		
Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns	n	25	98	4	1,785	0,410
	$\bar{x} \pm S$	10 \pm 3,1	10,9 \pm 2,8	9,5 \pm 4		
	$Q_1 - Q_3$	9 - 12	9 - 13	6,5 - 12,5		
n- número de professores; $\bar{x} \pm S$ média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ Primeiro quartil e terceiro quartil H – Teste de <i>Kruskal-Wallis</i> para comparação de mais de duas amostras; <i>p-value</i> – valor de prova						

Ter conhecimento do tempo de serviço dos CDC também não afetou as pontuações atribuídas nesta dimensão do LIP-O, conforme se pode verificar na tabela, observando os valores de prova obtidos.

Tabela III. 38 - Efeito do conhecimento da variável tempo de serviço do CDC sobre a prática de liderança “Desafiar o Processo”

	6. Qual o tempo de serviço na docência que julga possuir o seu coordenador de departamento.				Teste de igualdade de distribuição	
		11 a 20 anos	21 a 30 anos	Mais de 31 anos	H <i>Kruskal-Wallis</i>	<i>p-value</i>
Desafiar o Processo	n	25	98	3	1,920	0,383
	$\bar{x} \pm S$	19,6 \pm 5,6	21 \pm 4,8	18,3 \pm 4,5		
	$Q_1 - Q_3$	17 - 24	18 - 24	14 - 23		
Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar	n	27	98	3	1,785	0,410
	$\bar{x} \pm S$	9,9 \pm 3	10,2 \pm 2,6	8,3 \pm 2,5		
	$Q_1 - Q_3$	8 - 12	9 - 12	6 - 11		
Experimentar e correr riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência	n	25	99	4	1,902	0,386
	$\bar{x} \pm S$	9,8 \pm 2,9	10,8 \pm 2,5	10,5 \pm 1,9		
	$Q_1 - Q_3$	8 - 12	9 - 13	9 - 12		
n- Número de professores; $\bar{x} \pm S$ média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ Primeiro quartil e terceiro quartil H – Teste de <i>Kruskal-Wallis</i> para comparação de mais de duas amostras; <i>p-value</i> – valor de prova						

Também nesta prática de liderança, “Desafiar o processo”, o conhecimento do tempo de serviço dos CDC não afetou as pontuações atribuídas.

Tabela III. 39 - Efeito do conhecimento da variável tempo de serviço do CDC sobre a prática de liderança “Permitir que os Outros Ajam”

	6. Qual o tempo de serviço na docência que julga possuir o seu coordenador de departamento.			Teste de igualdade de distribuição		
		11 a 20 anos	21 a 30 anos	Mais de 31 anos	H Kruskal-Wallis	p-value
Permitir que os outros ajam	n	24	99	4	1,045	0,593
	$\bar{x} \pm S$	23 ± 4,9	23,2 ± 5	25,8 ± 2,2		
	$Q_1 - Q_3$	20,5 - 26,5	20 - 27	24 - 27,5		
Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações	n	25	101	4	0,000	1,000
	$\bar{x} \pm S$	11,9 ± 2,8	11,9 ± 2,7	12,5 ± 1,3		
	$Q_1 - Q_3$	10 - 14	10 - 14	11,5 - 13,5		
Dar força aos outros aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo as competências	n	25	100	4	2,500	0,287
	$\bar{x} \pm S$	11,2 ± 2,2	11,2 ± 2,5	13,3 ± 2,1		
	$Q_1 - Q_3$	11 - 12	10 - 13	11,5 - 15		

n - Número de professores; $\bar{x} \pm S$ média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ Primeiro quartil e terceiro quartil
H - Teste de *Kruskal-Wallis* para comparação de mais de duas amostras; *p-value* - valor de prova

Na prática de liderança “Permitir que os Outros Ajam” os resultados obtidos no valor de prova superiores a 0,05 indiciam que as pontuações atribuídas pelos docentes da amostra não foram influenciadas por esta variável.

Tabela III. 40 - Efeito do conhecimento da variável tempo de serviço do CDC sobre a prática de liderança “Encorajar a Vontade”

	6. Qual o tempo de serviço na docência que julga possuir o seu coordenador de departamento.			Teste de igualdade de distribuição		
		11 a 20 anos	21 a 30 anos	Mais de 31 anos	H Kruskal-Wallis	p-value
Encorajar a vontade	n	26	97	4	1,483	0,476
	$\bar{x} \pm S$	20,3 ± 5,8	21,7 ± 5,6	23,5 ± 3,1		
	$Q_1 - Q_3$	17 - 25	18 - 25	21,5 - 25,5		
Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual	n	26	99	4	0,836	0,658
	$\bar{x} \pm S$	10,2 ± 3	10,8 ± 2,9	11,3 ± 1,9		
	$Q_1 - Q_3$	8 - 13	9 - 13	10 - 12,5		
Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade	n	26	99	4	1,959	0,376
	$\bar{x} \pm S$	10,2 ± 3,1	10,8 ± 2,8	12,3 ± 1,3		
	$Q_1 - Q_3$	9 - 13	9 - 13	11,5 - 13		

n - Número de professores; $\bar{x} \pm S$ média e desvio padrão; $Q_1 - Q_3$ - Primeiro quartil e terceiro quartil;
H - Teste de *Kruskal-Wallis* para comparação de mais de duas amostras; *p-value* - valor de prova

O conhecimento do tempo de serviço dos CDC também não afetou as pontuações atribuídas à prática de liderança “Encorajar a Vontade”.

Podemos, então, concluir que o conhecimento do tempo de serviço do coordenador de departamento não influenciou as pontuações atribuídas às práticas de liderança e respectivos mandamentos, pois os valores de prova foram superiores a 0,05, o que nos leva a rejeitar a hipótese nula do teste de *Kruskal-Wallis*: para valores de prova inferiores a 0,05 rejeitamos a hipótese de que existe um grupo que difere significativamente dos restantes.

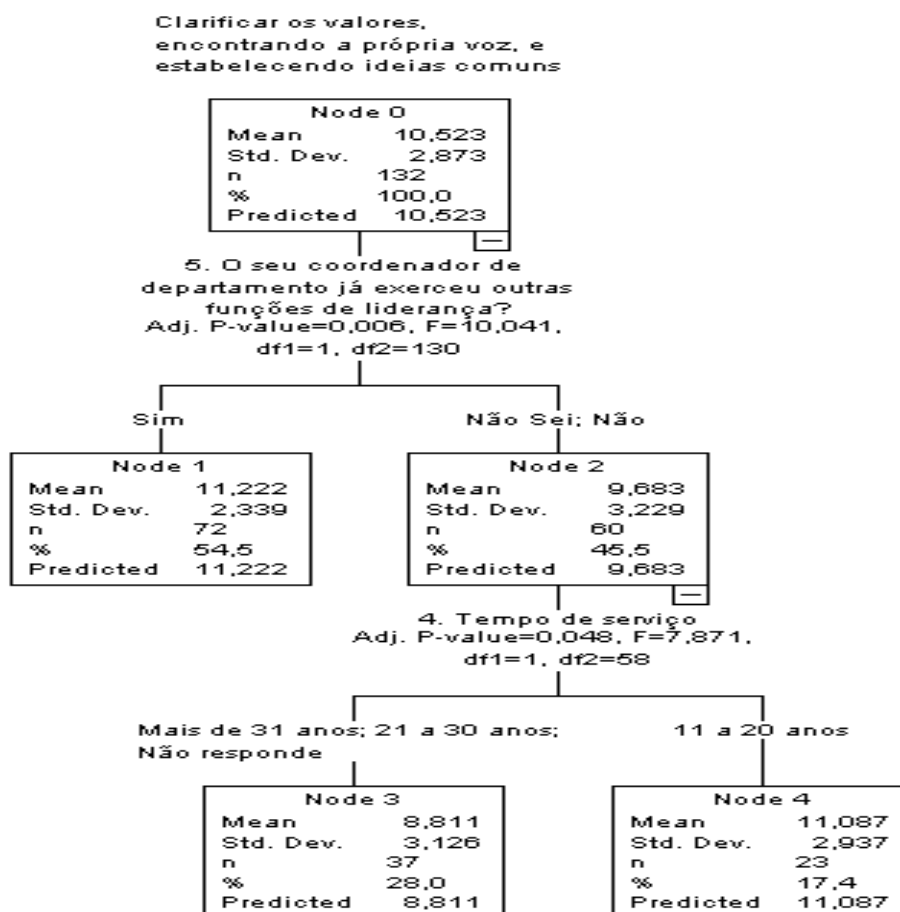
Estudo das interações significativas entre os diferentes fatores

A análise que apresentamos anteriormente fez-nos perceber que alguns dados estavam relacionados entre si, mas que entre outros parecia não existir qualquer relação. Todavia, os testes estatísticos utilizados não nos permitiram encontrar as razões para tal relação.

Para encontramos os fatores que interagem entre si recorreremos às denominadas “árvores de decisão”. Assim sendo, são esses resultados que apresentamos seguidamente, pois os resultados sem interação já foram apresentados anteriormente.

A figura seguinte apresenta-nos as interações significativas detetadas nos mandamentos que integram a prática de liderança “Mostrar o Caminho”.

Figura III. 1 - Árvore de decisão para o mandamento “Clarificar os valores, encontrando a própria voz e estabelecendo ideias comuns”



Legenda: *Mean* – média; *Std* – desvio padrão; *n*- número de docentes; % frequência relativa⁹

A análise da figura anterior permite-nos as seguintes conclusões:

- O mandamento “Clarificar valores, encontrando a própria voz e estabelecendo ideias comuns” obteve média de 10,5 numa escala que varia entre 3 e 15;

⁹ A legenda aplica-se da figura III 1 até a figura III 11.

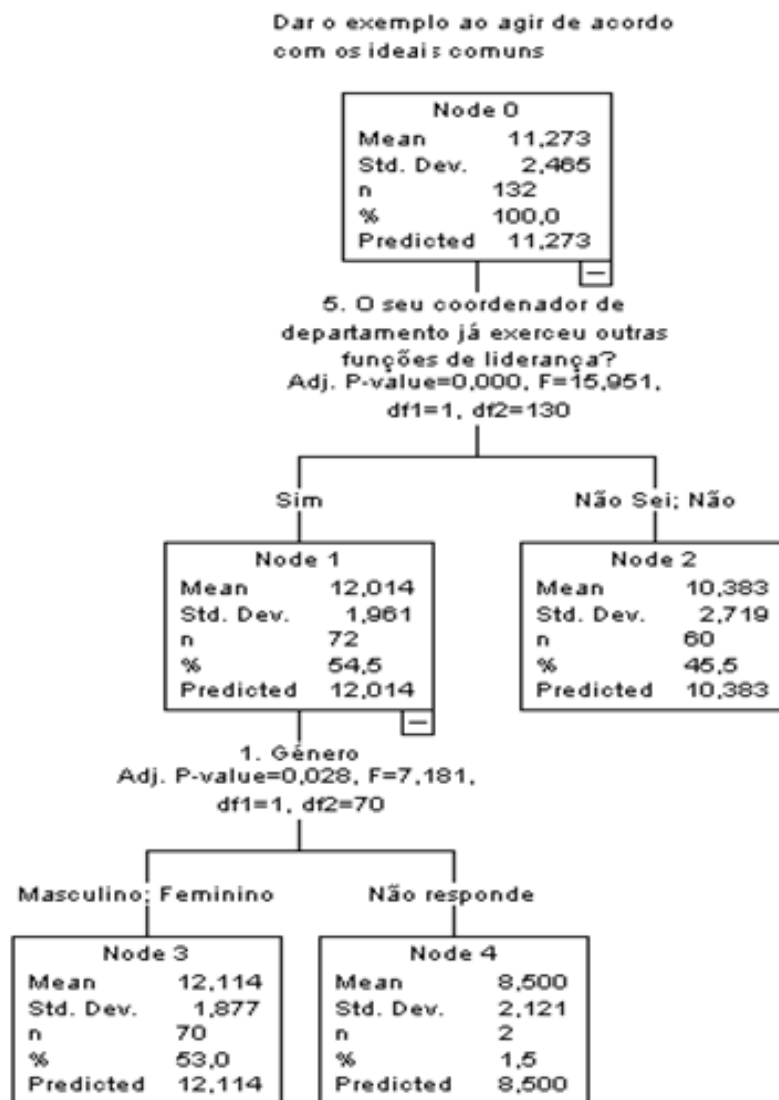
- As diferenças de opinião dos professores que responderam a esta questão podem ter sido determinadas pelo facto de saberem ou não saberem se os CDC já tinham exercido outras funções de liderança;
- Os professores que responderam a este item no questionário seleccionando a palavra “sim” atribuíram pontuações mais elevadas do que os professores que responderam “Não sei” ou “Não”, conforme se pode observar na figura I. Assim, a média que resultou das pontuações atribuídas pelos primeiros foi 11,2 e a média que resultou das pontuações atribuídas pelos segundos foi 9,6.
- As pontuações atribuídas por estes professores parecem também ter sido afetadas pelo seu tempo de serviço docente. Os dados mostram que os professores que possuem mais de 31 anos de serviço e entre 21 a 30 anos de serviço e os professores que não responderam ao item “tempo de serviço” atribuíram pontuações neste mandamento que perfizeram média de 8,8, muito inferior à média obtida resultante das pontuações atribuídas pelos professores que possuem entre 11 a 20 anos de serviço docente (média de 11).

Os dados revelam-nos, assim, que as respostas dadas aos itens no LIP-O que avaliam o mandamento em análise parecem ter sido determinadas pelo conhecimento do exercício de outras funções de liderança dos CDC (questão 5) e também pelo tempo de serviço na docência do inquirido.

Os dados sugerem que os professores com mais tempo de serviço docente pontuam com valores mais baixos o modo como os CDC “clarificam os valores e estabelecem ideias comuns” do que os docentes com menos tempo de serviço, que julgam que os CDC exibem aquele comportamento.

Ainda na prática de liderança “Mostrar o Caminho” foram também encontrados fatores que parecem ter determinado as respostas dadas aos itens que avaliam no LIP-O no mandamento “Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns”. Essas interações encontram-se representadas na figura seguinte.

Figura III. 2 - Árvore de decisão para o mandamento “Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns”



As pontuações atribuídas pelos docentes nos itens que avaliam este comportamento no LIP-O foram condicionadas pelas respostas dadas à questão número 5 do questionário:

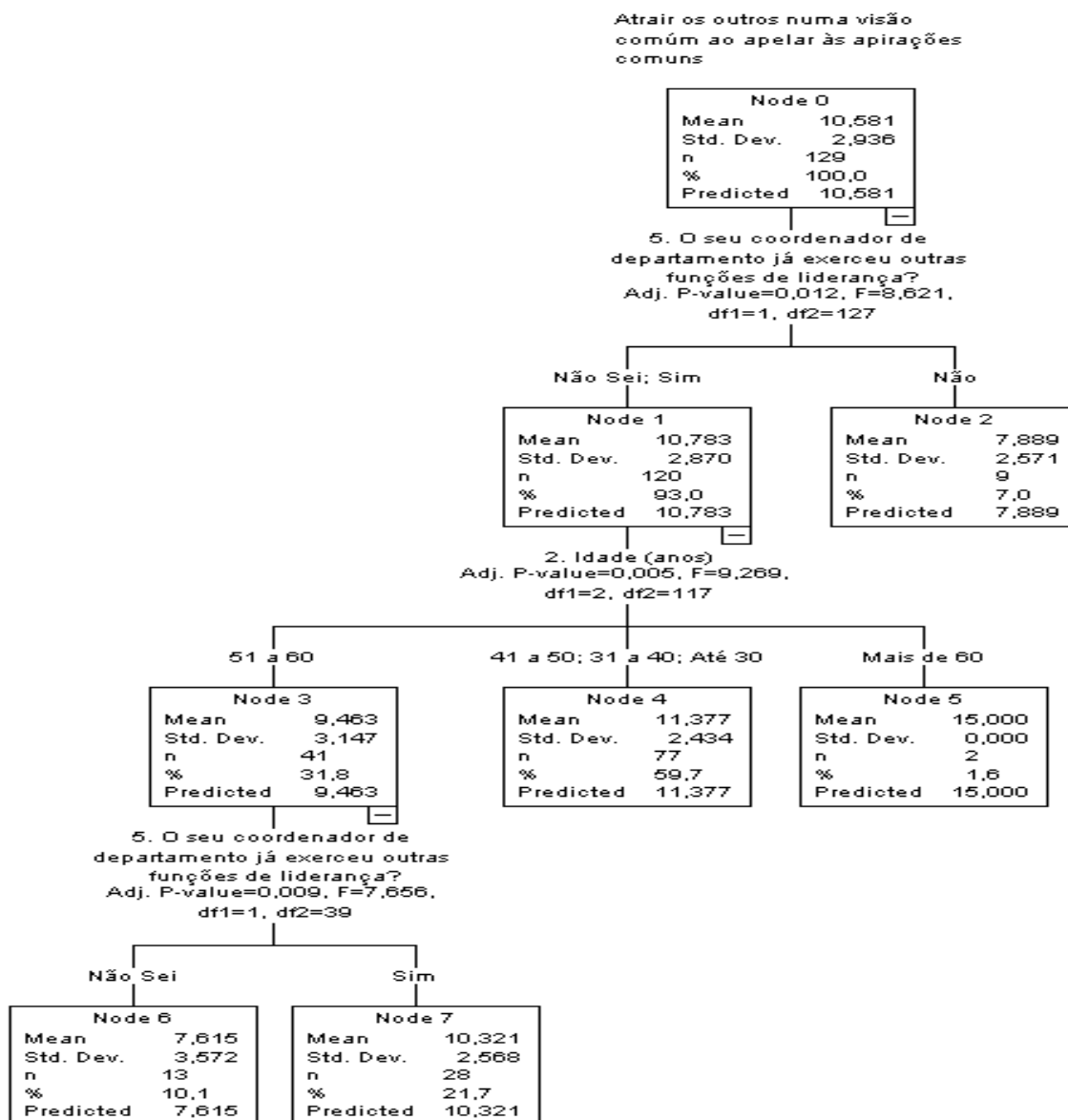
- A média obtida no mandamento “Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns” foi 11,2. Esta foi determinada pelas pontuações dos professores que responderam “sim” à questão número cinco e pelos que responderam “Não sei” e “Não”;

- Os setenta e dois docentes que responderam que os CDC já tinham desempenhado outras funções de liderança atribuíram valores mais elevados que perfizeram média de 12, numa escala que varia entre 3 e 15;
- Os sessenta docentes que responderam à questão número cinco selecionando “Não” ou “Não sei” atribuíram valores mais baixos, obtendo-se assim média de 10,3.
- Entre os docentes que responderam “sim”, não se encontraram diferenças significativas nas pontuações atribuídas em função do género: homens e mulheres não parecem achar diferenças no modo como os CDC exibem o comportamento em análise (média de 12,1). Contudo, os dados mostram que os docentes que não indicaram o seu género (dois docentes) atribuíram valores mais baixos aos itens que avaliam o desempenho dos CDC relativos ao comportamento em análise (média de 8,5).

A figura permite-nos, então, inferir que os docentes da nossa amostra julgam que é mais frequente os CDC “darem o exemplo e agirem de acordo com os ideais comuns” quando já exerceram outras funções de liderança. Esta mesma ideia é partilhada por homens e mulheres, conforme se pode observar na figura anterior.

Seguidamente, apresentamos as interações detetadas para a prática de liderança “Inspirar uma Visão Conjunta” mais especificamente no mandamento “Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns”.

Figura III. 3 - Árvore de decisão para o mandamento “Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns”



Como se pode verificar, o referido mandamento obteve média de 10,5. Este resultado foi influenciado pelas respostas dos docentes que responderam “Sim” ou “Não Sei” e “Não” à questão número 5 “O seu coordenador de departamento já exerceu outras funções de liderança?”. Passamos, assim, à análise da figura 3:

Os docentes que responderam “Sim” e “Não Sei” encontram-se aqui agregados, ao contrário do que se verificou nos mandamentos anteriores; a média atribuída por estes docentes foi 10,78, contra a média de 7,8 dos docentes que responderam “Não”; por sua vez, os valores atribuídos pelos docentes que responderam “Sim” e “Não Sei” sofreram influências da variável “idade”. Esta parece condicionar as respostas dadas pelos cento e vinte docentes que responderam às questões que avaliam o referido mandamento no LIP-O. Este grupo de docentes pode ser agregado da seguinte forma:

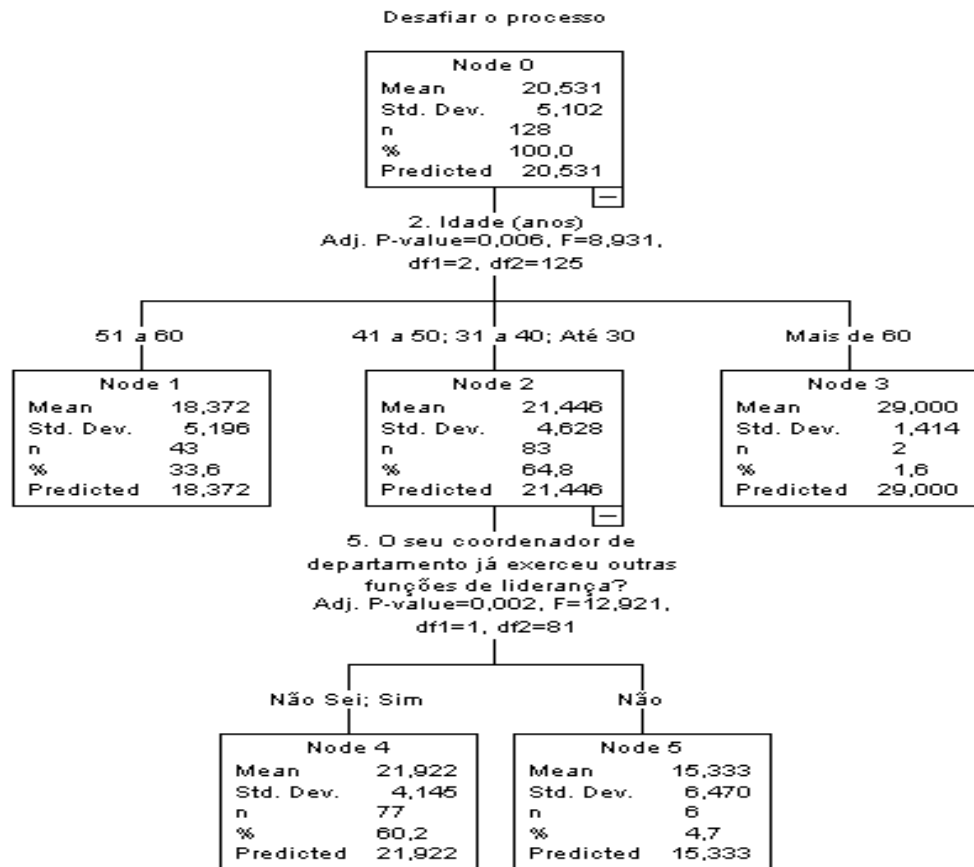
- Professores cuja idade varia entre 51 a 60 anos que pontuaram com valores que perfizeram média de 9,4;
- Professores que têm entre 41 a 50 anos, 31 a 40 anos e professores que têm até 30 anos que pontuaram com valores que perfizeram média de 11,3;
- Professores com mais de 60 anos que pontuaram com valores que permitiram que a média obtida fosse a mais alta da escala, 15.

Podem ainda ser encontradas interações na forma como os docentes, cuja idade varia entre 51 a 60 anos, responderam à questão número 5 do questionário “O seu coordenador de departamento já exerceu outras funções de liderança?”. Como se pode verificar, encontram-se diferenças significativas nas pontuações atribuídas pelos professores que respondem “Não Sei” e pelos docentes que respondem “Sim”. No primeiro caso, a média obtida foi 7,6 e no segundo 10,3, respetivamente. Os dados parecem então indiciar que os docentes que sabem que os CDC já exerceram outras funções de liderança pontuaram com valores mais elevados os itens do LIP-O.

Conclui-se, então, que a perceção dos docentes sobre o cumprimento do mandamento “Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns” é influenciada pelo conhecimento acerca das funções de liderança já exercidas pelos coordenadores do departamento e pela idade do docente que está a pontuar os itens do questionário relativos ao mandamento no LIP-O.

Os fatores “idade” dos respondentes e o “conhecimento sobre o exercício de outras funções de liderança” parecem também influenciar as respostas dadas pelos docentes da amostra aos itens do LIP-O no que concerne à prática de liderança “Desafiar o Processo”, conforme nos mostra a figura seguinte.

Figura III. 4 - Árvore de decisão para a prática de liderança “Desafiar o Processo”



A média obtida nesta prática de liderança foi 20,5, numa escala situada entre 6 e 30. Como se pode verificar na figura anterior, as pontuações atribuídas pelos docentes foram condicionadas pelas variáveis “idade” e pelo “conhecimento que os mesmos possuíam sobre o exercício de outras funções de liderança dos CDC”.

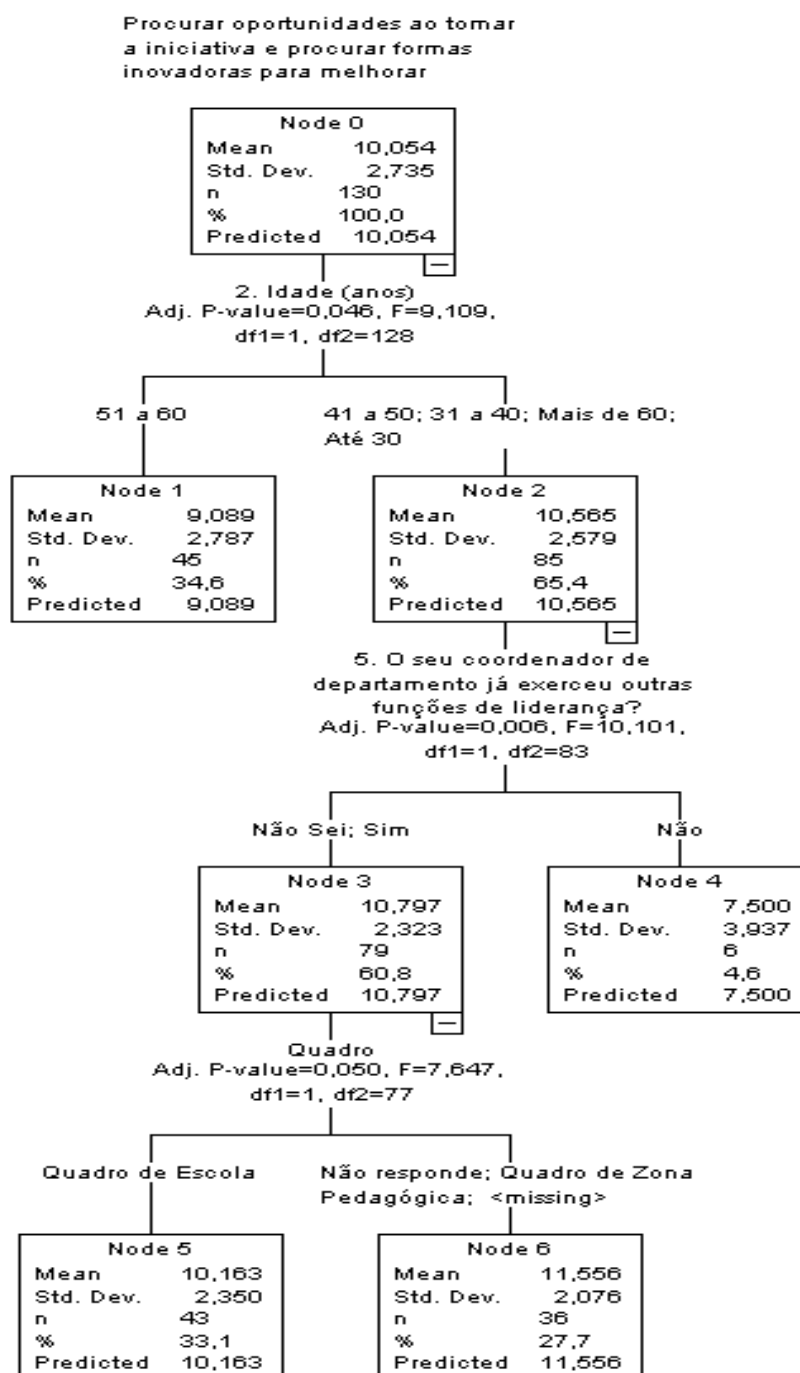
Assim, os docentes que possuem idades compreendidas entre 51 a 60 anos foram os que atribuíram pontuações mais baixas nos itens do LIP-O que avaliam esta prática de liderança (média de 18,3). Por sua vez, os docentes cujas idades se situam entre 41 a 50 anos, 31 a 40 e até 30 anos pontuaram com valores que perfizeram média de 21,4, constituindo-se como um grupo homogéneo. Os dois docentes com mais de 60 anos

pontuaram com valores mais elevados, tendo sido obtida média de 29. Contudo, no grupo que abrange o maior número de professores (idades entre 41 a 50 anos, 31 a 40 e até 30 anos) é possível ainda detetar que a pontuação atribuída foi influenciada pela resposta à questão número cinco. Entre estes professores é possível descobrir leituras diferentes sobre a ação dos CDC relativa a esta prática, em função da resposta dada à questão: os professores que “sabem” ou “não sabem” que os CDC já exerceram outras funções de liderança atribuíram pontuações mais elevadas nas questões relativas a esta prática no LIP-O, tendo sido atingida média de 21, 9, contra a média de 15, 3 resultante das pontuações atribuídas pelos professores que assinalaram “Não” à questão número 5 do questionário.

Pelo exposto, conclui-se que, uma vez mais, as respostas dadas pelos respondentes aos itens que avaliam a prática de liderança “Desafiar o Processo” sofreram a interação da variável “idade” do inquirido, assim como do seu conhecimento sobre o exercício de outras funções de liderança já exercidas pelos CDC.

Observemos, seguidamente, os fatores que influenciaram as pontuações atribuídas nos comportamentos que explicitam a prática de liderança referida.

Figura III. 5 - Árvore de decisão para o mandamento “Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar”



Relativamente ao mandamento anterior, que obteve média de 10,05, é possível agregar os professores que responderam às questões que o avaliam no LIP-O em dois grupos determinados pela idade:

- os professores cuja idade se situa entre 51 a 60 anos que atribuíram pontuações que perfizeram média de 9,09;
- os professores com idades compreendidas entre 41 a 50 anos, 31 a 40, mais de 60 anos e até 30 anos, cujas pontuações atribuídas resultaram numa média de 10,5.

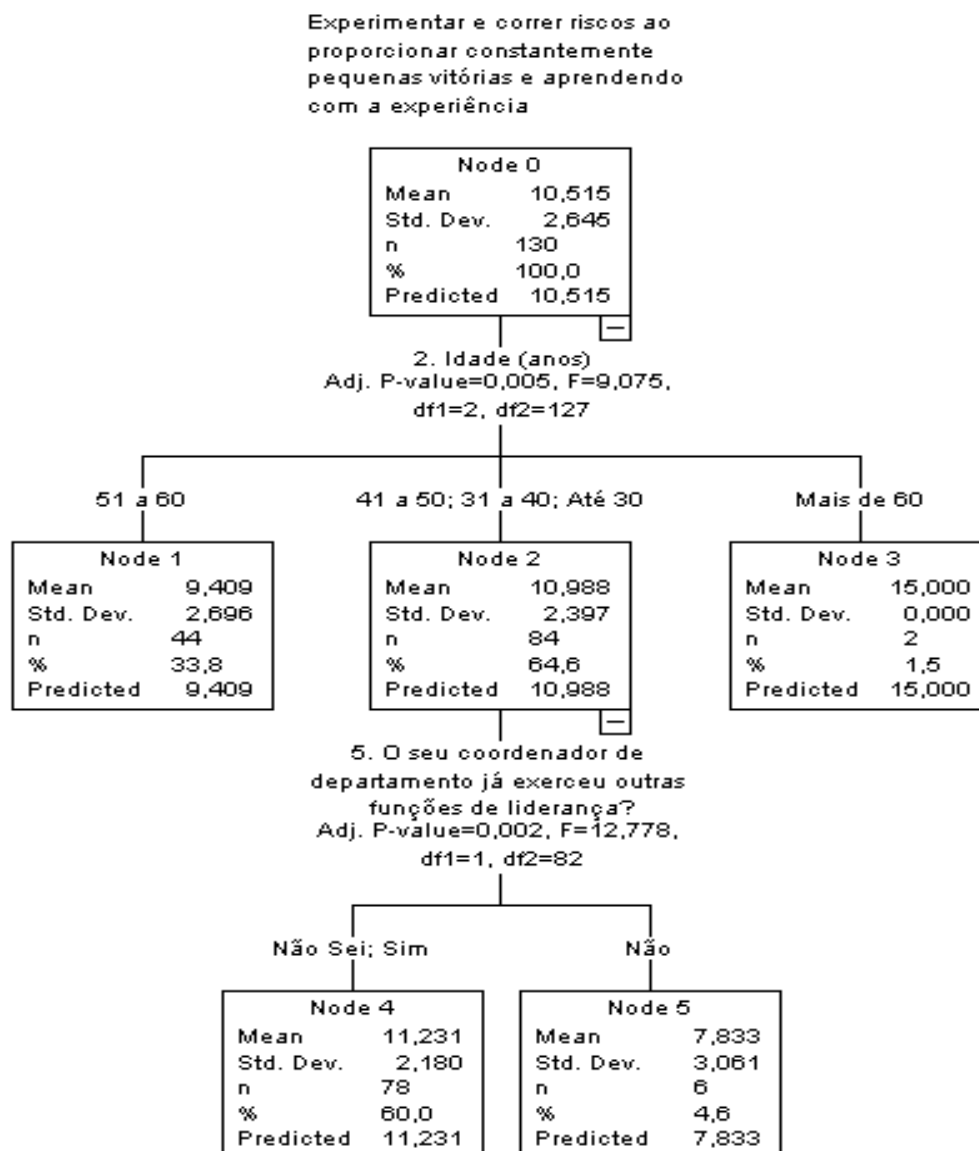
No entanto, este grupo último grupo de de professores pode ainda ser dividido em dois grupos: os professores que responderam “Sim” ou “Não Sei” à questão número cinco do questionário e os professores que responderam “Não”.

Também para este mandamento os professores que “sabiam” que os CDC já tinham exercido outras funções de liderança e os que “não sabiam” parecem ter uma perceção mais positiva sobre o modo como aqueles procuram oportunidades para fomentar a inovação, do que o grupo de docentes que respondeu “Não”. Porém, o primeiro grupo pode ainda ser dividido em função do fator “vínculo laboral”:

- os professores que pertencem ao quadro de escola pontuaram nas questões que avaliam o mandamento “procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar” com valores mais baixos, que se traduziram numa média de 10,1;
- os docentes que não respondem à questão sobre a sua categoria profissional ou que pertencem ao QZP pontuaram com valores mais altos, que perfizeram média de 11,5.

Também para o mandamento “Experimentar e correr riscos ao promover constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência” as respostas dos docentes da amostra podem ser agregadas em função da idade e do conhecimento sobre o exercício de outras funções de liderança dos CDC, conforme se pode verificar na figura seguinte.

Figura III. 6 - Árvore de decisão para o mandamento “Experimentar correr riscos ao promover constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência”



Analisando a figura, podemos verificar que a média obtida no mandamento acima referido, “Experimentar e correr riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência”, foi 10,5, numa escala que varia entre 3 e 15. Todavia, é possível inferir que existem determinados fatores que contribuíram para tal. Assim, uma vez mais, entre eles encontramos a idade dos docentes e o conhecimento sobre o exercício

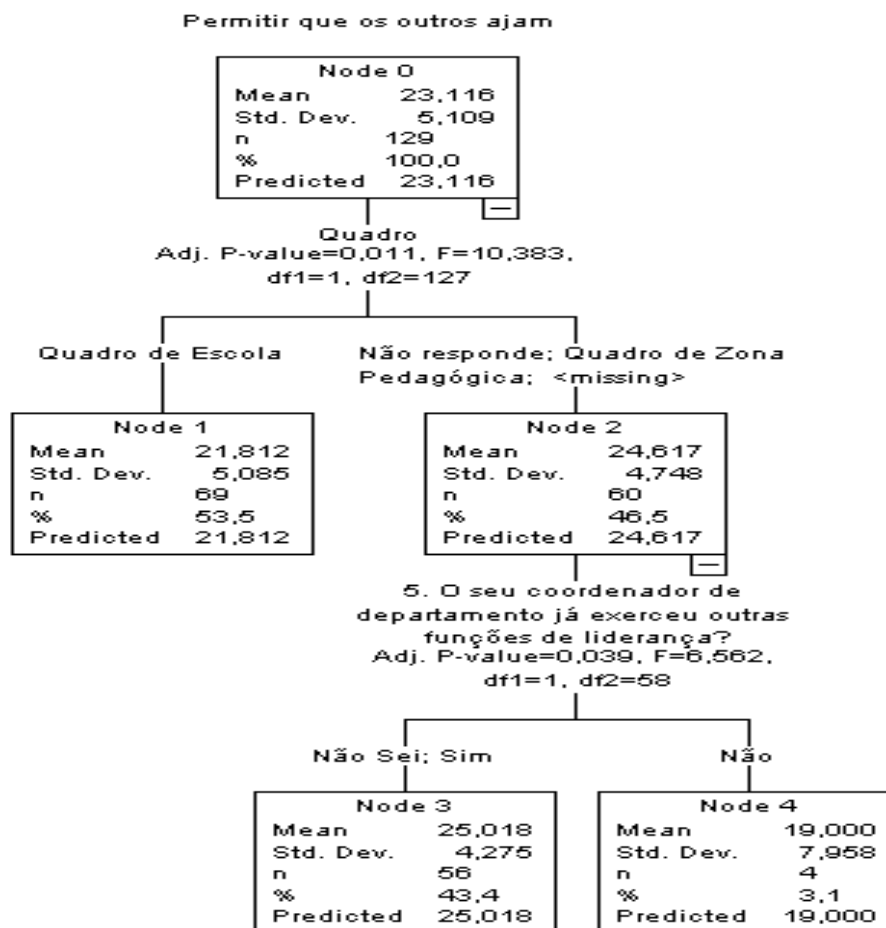
de outras funções de liderança por parte dos CDC. Os respondentes podem ser divididos em três grupos:

- os docentes que têm mais de 60 anos,
- os que possuem entre 51 e 60 anos
- os docentes cujas idades se situam entre 41 a 50 anos, 31 a 40 e até 30 anos.

As pontuações atribuídas pelo primeiro grupo resultaram em médias mais elevadas (15); pelo segundo grupo média de 9,4 e pelo o terceiro grupo média de 10,9. Contudo, neste grupo composto por oitenta e quatro docentes, as pontuações atribuídas aos itens no LIP-O que avaliam esta prática foram influenciadas pelo conhecimento do docente sobre o facto de os CDC já terem ou não exercido outros cargos de liderança, tais como delegados de grupo e orientadores de estágio. Assim, os docentes que responderam “Sim” e os que responderam “Não Sei” à questão número cinco do questionário parecem ter uma opinião mais favorável sobre o modo como os CDC correm riscos, promovem pequenas vitórias e aprendem com a experiência, do que os docentes que responderam “Não” à referida questão. Assim o demonstram as médias obtidas: o primeiro grupo pontuou com valores cuja média resultou em 11,2 e o segundo grupo com valores mais baixos, pois a média obtida foi 7,8.

Nos resultados obtidos na prática de liderança “Permitir que os Outros Ajam” também é possível encontrar interações provocadas pelas respostas dadas à questão número cinco e pela categoria profissional dos docentes, conforme se pode verificar na figura seguinte.

Figura III. 7 - Árvore de decisão para a prática de liderança “Permitir que os Outros Ajam”



A média obtida na prática de liderança em análise foi 23,1 numa escala que varia entre 6 e 30. Os professores que responderam às questões que avaliam esta prática no LIP- O podem ser agregados em dois grupos:

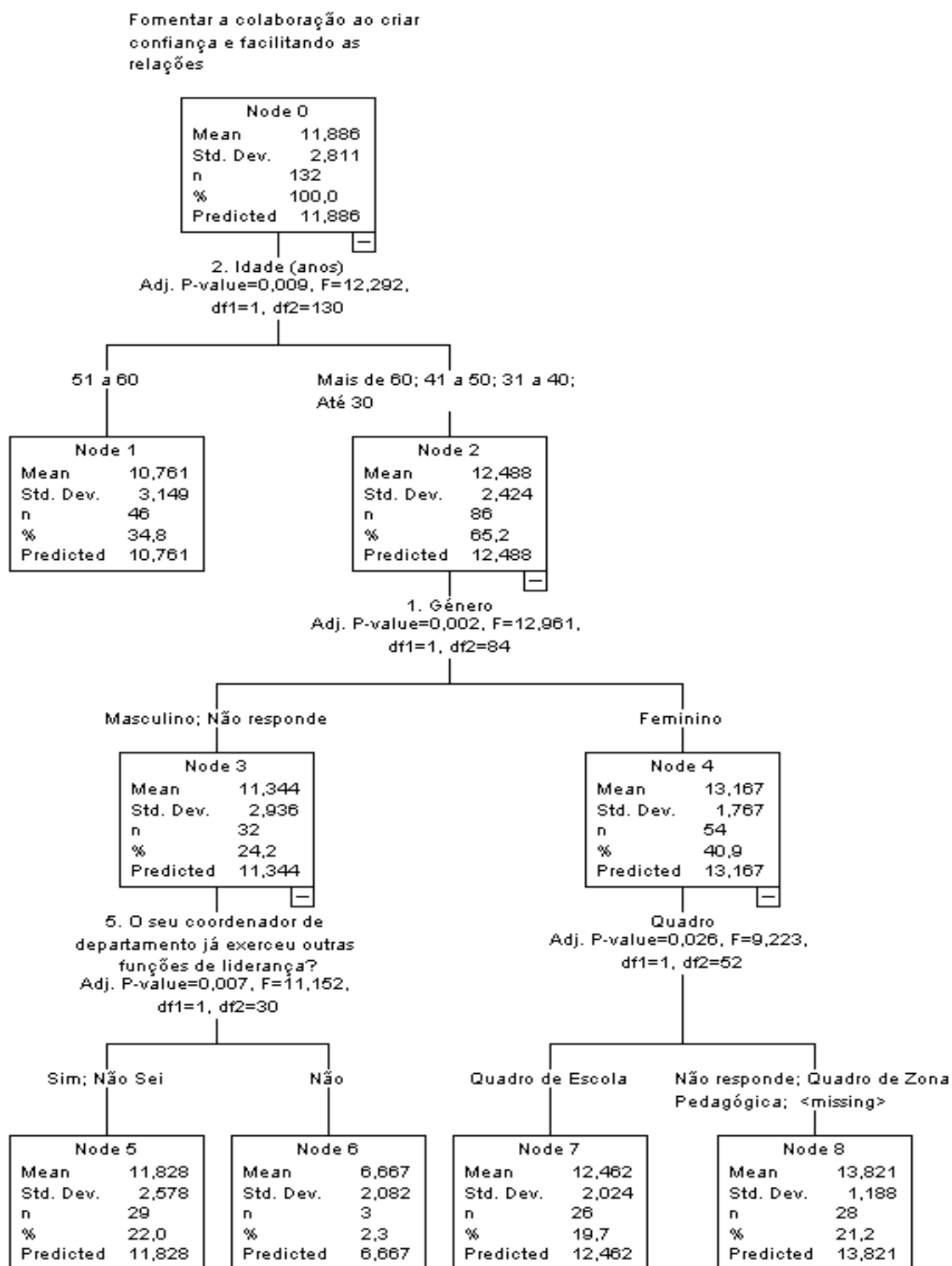
- os professores que pertencem ao QE;
- os docentes que não respondem à questão sobre o seu vínculo profissional e os docentes que pertencem ao QZP.

Este último grupo tem uma percepção mais favorável sobre o modo como os CDC “Permite que os Outros Ajam”, pois a média que resultou das pontuações atribuídas é superior à média do primeiro grupo: 21,8, contra 24,6. Porém, neste último grupo também foi

possível verificar que as suas respostas foram influenciadas pelas respostas dadas à questão número 5. Assim, o grupo de docentes que respondeu “Sim” ou “Não Sei” a essa questão revela ter uma visão mais positiva do desempenho dos CDC, contra a opinião dos docentes que responderam “não” a essa questão. Uma vez mais, o conhecimento que os docentes possuem sobre o facto de os CDC já terem desempenhado outros cargos de liderança parece influenciar a forma como percebem a sua ação.

Vejamos, seguidamente, os fatores que parecem ter interagido nas respostas dadas aos itens que avaliam o mandamento “Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações”, inserido na prática de liderança “Encorajar a Vontade”.

Figura III. 8 - Árvore de decisão para o mandamento “Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações”



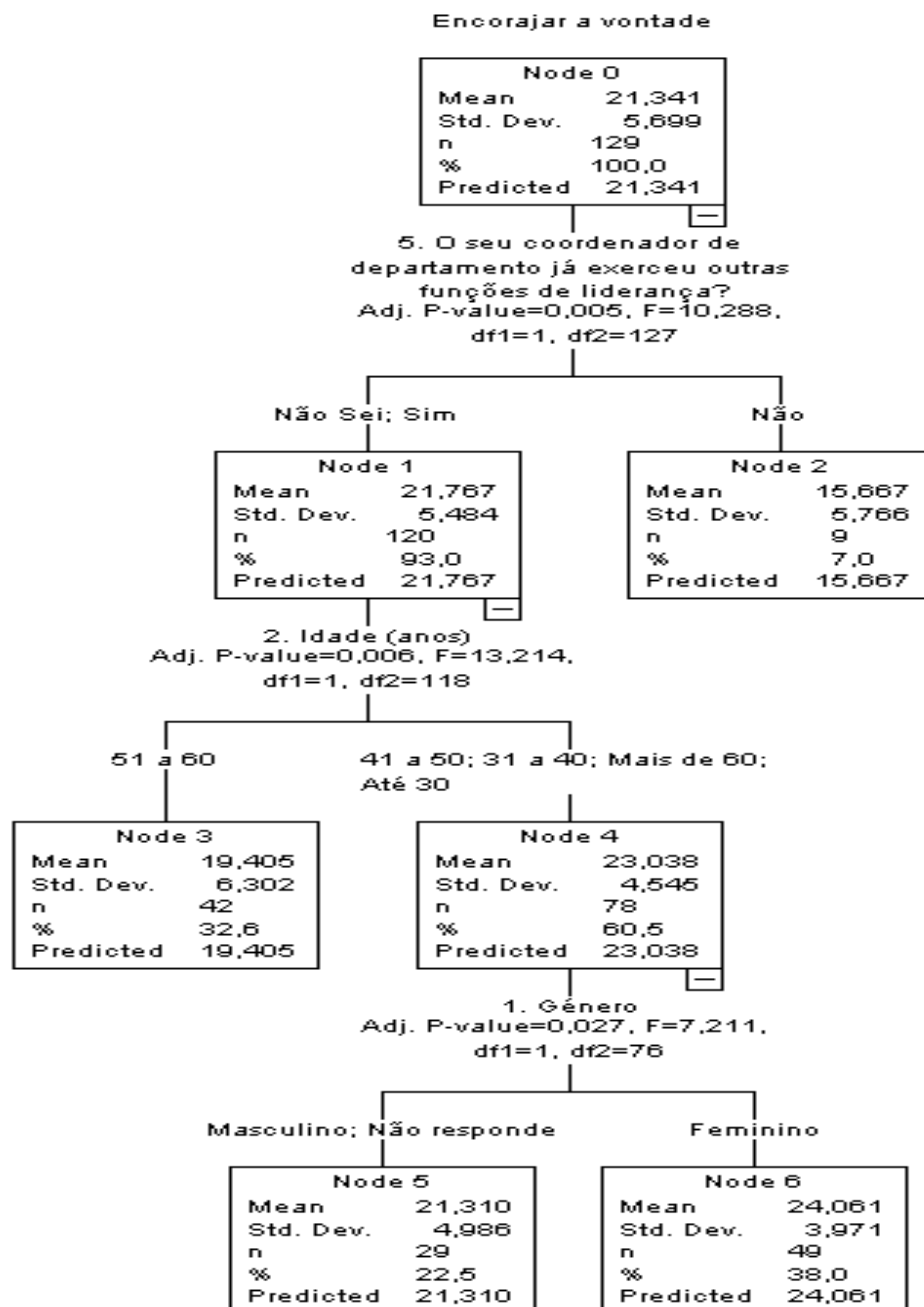
Os valores obtidos no mandamento acima referido, sofreram a interação dos fatores idade, género, conhecimento sobre o exercício de outras funções de liderança dos CDC e do vínculo profissional dos docentes. Assim, como se pode constatar na figura anterior, relativamente à idade, os docentes podem ser agregados em dois grupos:

- os docentes cuja idade varia entre 51 a 60 anos que pontuam com valores mais baixos nos itens que avaliam este mandamento no LIP-O – média de 10,7;
- os docentes com mais de 60 anos, com 41 a 50 anos, com 31 a 40 anos e os docentes que possuem até 30 anos que avaliam do modo mais favorável este comportamento dos CDC - média de 12,48

Não obstante, é possível ainda determinar que neste último grupo, composto por oitenta e seis docentes, homens e mulheres, não percecionam da mesma maneira os comportamentos dos CDC. São as mulheres que valorizam de modo mais favorável a colaboração fomentada pelos coordenadores, pontuando com valores que perfizeram média de 13,1, ao contrário dos homens que não parecem percecionar o mesmo comportamento de modo tão favorável, pois a média obtida foi de 11, 3. Além destes aspetos, é possível ainda verificar que as respostas dos professores foram ainda determinadas pelo conhecimento que têm do facto de os CDC já terem exercido outras funções de liderança. Os homens que respondem “Sim” ou “Não Sei” à questão número 5 parecem achar que o desempenho do CDC é mais favorável do que os docentes que respondem “Não”. Por sua vez, as pontuações atribuídas pelas mulheres também foram condicionadas pelo seu vínculo profissional. Uma vez mais, as professoras que pertencem ao QE atribuíram pontuações mais baixas do que as professoras que não indicaram o seu vínculo profissional ou as que pertencem ao QZP que atribuíram valores que perfizerem média de 13, 8, contra 12, 4 das docentes que pertencem ao QE.

Analisemos em seguida a árvore decisão obtida para a prática de liderança número cinco “Encorajar a Vontade”.

Figura III. 9 - Árvore de decisão para a prática de liderança “Encorajar a Vontade”

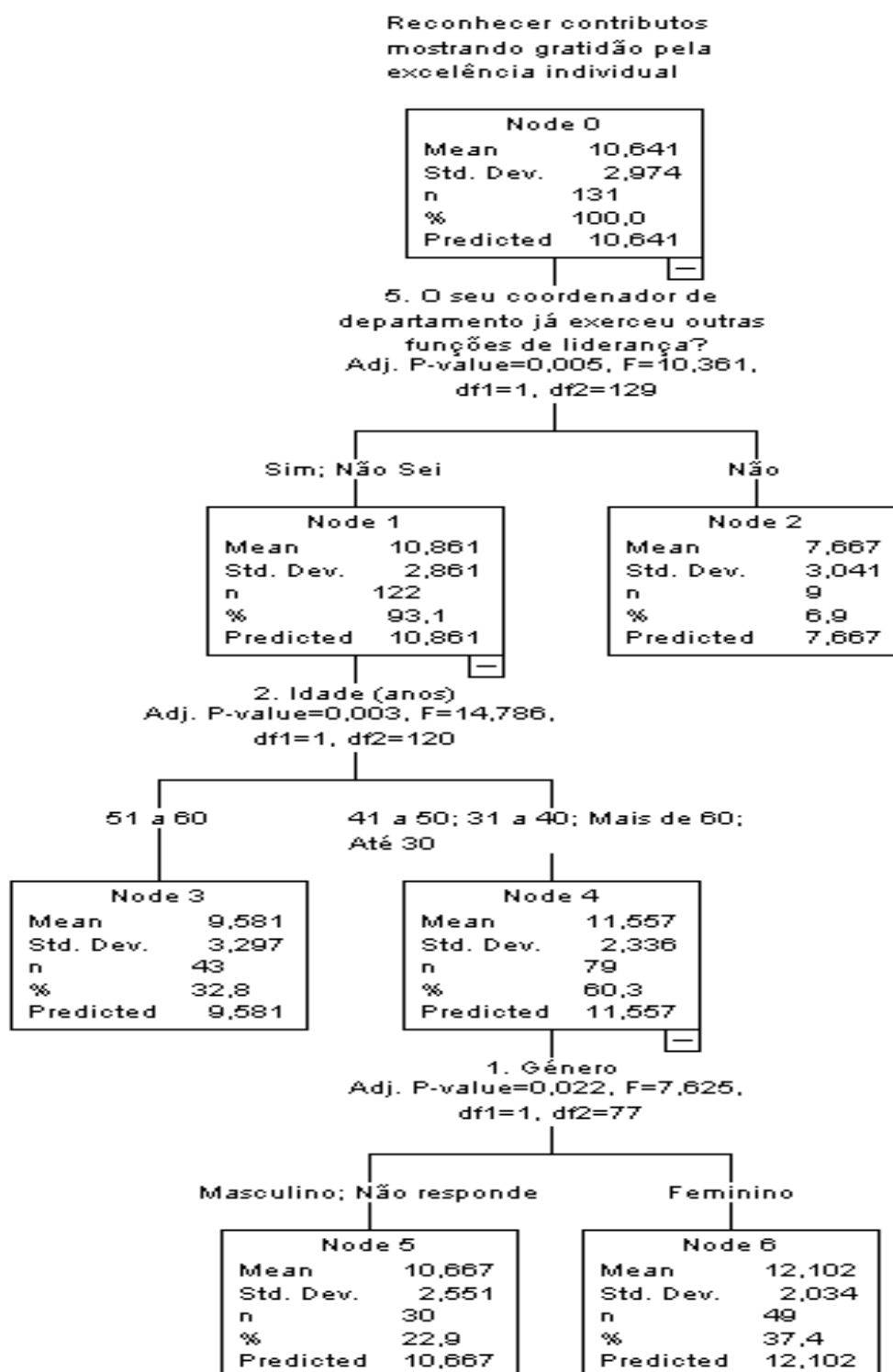


A média obtida nesta prática de liderança sofreu interação dos fatores conhecimento do exercício de outras funções de liderança dos CDC, da idade dos respondentes e do género. Desta forma, uma vez mais, os docentes que respondem “sim” ou “não sei” à questão

número cinco têm uma visão mais favorável do modo como os CDC “encorajam a vontade” do que os docentes que não sabem se o CDC já exerceu outros cargos de liderança. A média que resultou dos valores atribuídos é 21,7 para o primeiro grupo de professores e 15,6 para o segundo grupo. Todavia, apesar de o primeiro grupo ser homogêneo, a idade surge como um fator de diferenciação. Novamente os professores podem ser agregados pela idade, verificando-se que o grupo de docentes cujas idades variam entre 51 a 60 anos atribuíram valores mais baixos aos itens que avaliam esta prática de liderança no LIP-O. Os restantes docentes constituem novamente um grupo cujas pontuações atribuídas resultaram numa média de 23. Porém, a figura mostra-nos ainda que as respostas dadas podem ser agrupadas em função do género. Os homens percebem de modo menos favorável o modo como os CDC “encorajam a vontade” do que as mulheres, considerando as médias obtidas: 21,3 e 24, respetivamente.

As pontuações atribuídas aos itens que explicitam esta prática de liderança também sofreram a influência dos fatores referidos. A figura seguinte mostra-nos essa interação para o mandamento “reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual”.

Figura III. 10 - Árvore de decisão para o mandamento “Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual”

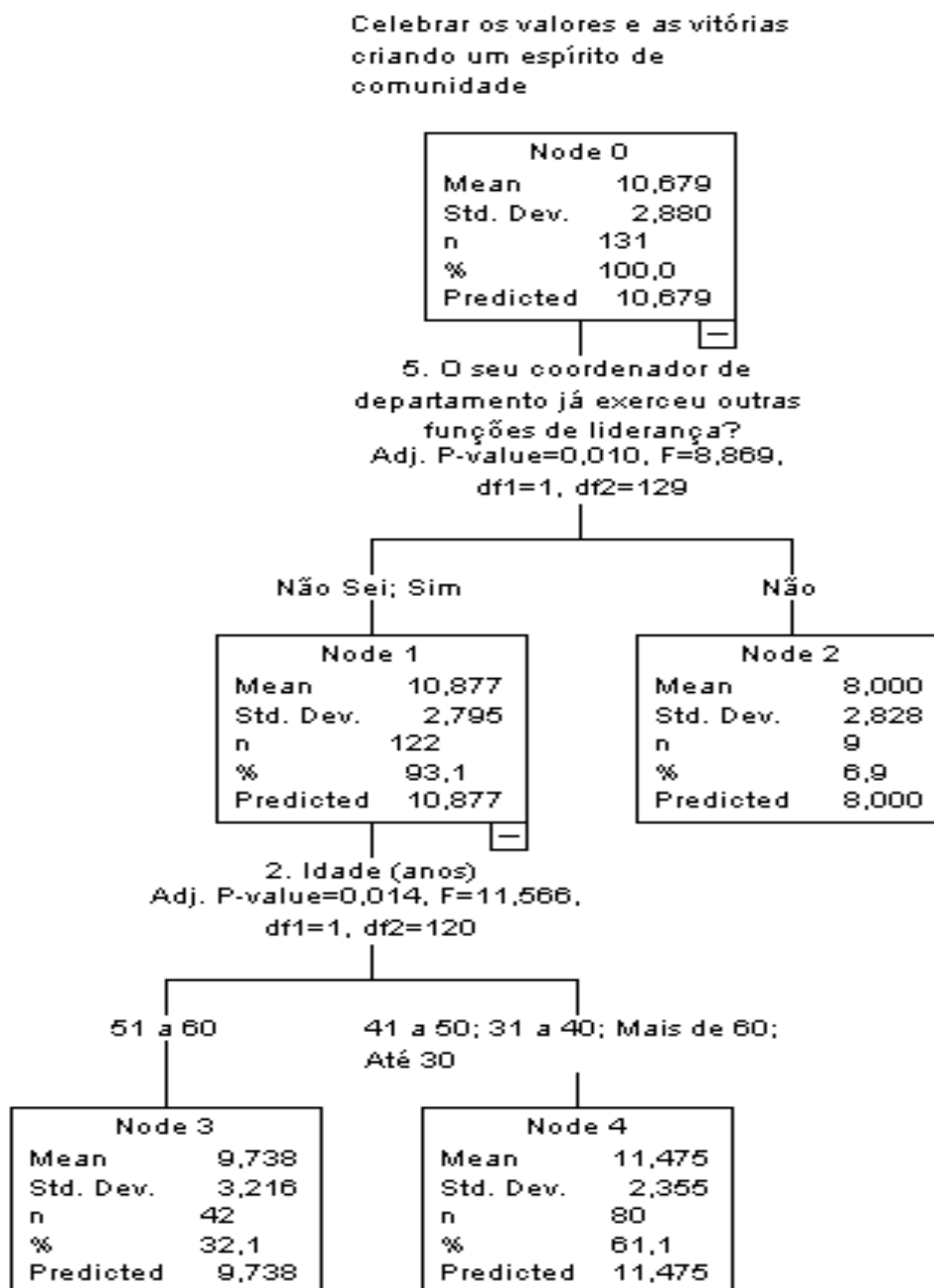


Tal como se verificou anteriormente, as pontuações atribuídas pelos respondentes vão ser influenciadas pelo conhecimento do exercício de outras funções de liderança dos CDC, pela idade e pelo género. Assim, podemos constatar com base na figura:

- Os docentes que “sabem” que os CDC já exerceram outras funções de liderança e os que “não sabem” pontuam com valores mais elevados; os que respondem “não” constituem um grupo que pontua com valores mais baixos;
- Entre os docentes que “sabem” e os que “não sabem” que os CDC já exerceram outras funções de liderança a idade é um fator que vai diferenciá-los: os docentes cuja idade se situa entre 51 a 60 anos pontuam com valores mais baixos; os docentes cujas idades se situam entre 41 a 50 anos, 31 a 40, mais de 60 anos e até 30 anos pontuam com valores mais elevados;
- Naquele grupo é possível ainda agregar um grupo de homens e outro grupo de mulheres: os homens pontuam com valores mais baixos e as mulheres pontuam com valores mais elevados.

Estas mesmas constatações podem ser aplicadas ao mandamento “Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade”, inserido na prática de liderança número cinco, exceto no que se refere à variável género, conforme se pode observar na figura seguinte.

Figura III. 11 - Árvore de decisão para o mandamento “Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade”



A pontuação atribuída neste mandamento está também associada ao conhecimento da experiência de liderança anterior do CDC, como se pode observar na figura.

- Os docentes que não sabem e os que afirmam que o coordenador tem experiência em funções de liderança pontuaram com valores superiores nos itens que os avaliaram no LPI-O;
- Os docentes que afirmam que o coordenador não tem essa experiência são mais exigentes na avaliação sobre a ação do coordenador, pois a pontuação média obtida é significativamente inferior.

Contudo, entre os docentes que conhecem as experiências de liderança do coordenador e os que não sabem se essa experiência existe, podemos definir dois grupos consoante a idade: os docentes com idade entre 51 e 60 anos e os restantes. Os primeiros continuam a ser mais exigentes pois a média que resultou das pontuações atribuídas foi 9 e os restantes docentes, com idades compreendidas entre 41 a 50 anos, 31 a 40, mais de 60 anos e até 30 anos têm uma visão mais favorável do desempenho dos CDC, conforme se pode verificar pela média obtida: 11,45 numa escala que varia entre 1 e 15.

Pelo exposto, podemos concluir que as árvores de decisão permitem-nos conhecer melhor os fatores que podem ter condicionado as respostas dadas no LIP-O.

1. A informação relativa ao facto de o CDC já ter exercido outras funções de liderança parece ter influenciado, positivamente, as pontuações atribuídas. Os docentes que responderam “sim” nesse item (número cinco) atribuíram pontuações mais elevadas do que os docentes que responderam “não sei” ou “não”.

2. A idade e o género dos docentes parecem também ter tido alguma importância na forma de responder ao LIP-O. Os docentes com idades entre 51 a 60 anos revelaram ter uma perceção menos favorável sobre o desempenho dos CDC, pois atribuíram pontuações mais baixas do que os restantes docentes, onde não se detetaram diferenças significativas em função da idade.

3. Em alguns mandamentos também se verificaram diferenças na forma de pontuar em função do género, surgindo os homens como mais exigentes em relação à ação dos CDC.

4. O vínculo profissional determinou, provavelmente, algumas das respostas dos inquiridos. Os professores do QE parecem ser mais exigentes com os CDC, pois atribuíram valores mais baixos às questões do LIP-O. Pelo contrário, os professores do QZP atribuíram valores mais elevados o que se traduziu na obtenção de médias mais elevadas em algumas práticas de liderança e em alguns mandamentos.

Resta-nos, então, encontrar justificações/interpretações para os dados acima apresentados.

3.1.2. Entrevistas: apresentação dos dados

Como já referimos, a entrevista foi um dos instrumentos que utilizamos na nossa investigação. As nossas questões de investigação obrigavam-nos a ouvir a opinião dos coordenadores de departamento sobre o exercício da sua ação. Paralelamente, pretendemos cruzar os resultados obtidos nos inquéritos por questionário aplicado aos professores na escola no ano letivo 2013/2014. Para tal, a entrevista surgiu-nos como a estratégia adequada. Porém, numa procura do sentido do que foi dito (Guerra, 2012), as “narrações” dos entrevistados foram interpretadas. Os textos que resultaram das entrevistas foram, por isso, submetidos “ao crivo da classificação e do recenseamento” (Bardin, 2013: 39), sujeitos a uma análise de conteúdo. Foram, assim, agregados em categorias, uma “espécie de gavetas ou rubricas significativas”, como refere a mesma autora.

As categorias que a seguir se apresentam surgiram das nossas questões de investigação e dos temas abordados ao longo das entrevistas. A cada uma delas foi atribuído um código representado por letras. Por sua vez, as mesmas foram subdivididas em categorias mais pequenas, representadas por um subcódigo.

Na opinião de Carmo e Ferreira (2008) o investigador deve explicitar pormenorizadamente os critérios de codificação por ele utilizado, contribuindo desta forma para a validade e da fidelidade do estudo.

Os quadros seguintes traduzem as categorias, os códigos e os subcódigos que utilizamos na análise de conteúdo nas cinco entrevistas que aplicamos aos CDC.

Quadro III. 1- Categorias, códigos e subcódigos utilizados na análise de conteúdo das entrevistas aos coordenadores de departamento curricular (CDC)

Categorias	Código	Sub-código	Conteúdo	Número da questão
Percurso Profissional dos CDC	P	PP	Anos de serviço na docência, no exercício do cargo e em outras funções de liderança;	A 2.1., 2.2., 2.3.
Papel das lideranças intermédias na escola	PLI	PLIE	Importância das lideranças intermédias na escola e o seu relacionamento com a comunidade escolar;	B 1.1., B 1.3.
		PLI RT	A relação com as lideranças de topo	A 3.1.
		PLI RP	A relação com os professores	B 1.2. C 1.2.
Os departamentos curriculares	DC	DCE	Os departamentos curriculares e o seu funcionamento na escola	B 2.1., C 2.
		DCC	Competências do CDC	B 2.2., B 2.3
		DCP D	Relação entre o papel do delegado e o papel de CDC	B 2.4.
Conceções de liderança	CLI	CLID	Liderança no departamento	B 3.1.
		CLIDD	O líder e o desenvolvimento pessoal e profissional	B 3.2.
		CLIE	Liderança do CDC e o seu estilo	B 3.3. D 2.1.
		CLIV	Visão, comunicação e valores	C 4.1, C4.2, C 4.3, C 4.4
		CLIO	Verificação do cumprimento dos objetivos;	C 5.1, C 5.2.
		CLIP	Liderança professores	B 3.4., C 6.2, C 6.3
		CLIG	Liderança e gestão	C 6.1.
Ação do CDC	A	AE	Expetativas para o exercício das funções	C 1.1.
		AP	Prioridades no exercício das funções	C 2.1.
		AES	Estratégias para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem	C 3.1; C 5.2.
		AI	Inovação	C 5.3.
		AM	Motivação	D 2.2
		AC	Conhecimento dos problemas/sucessos	D 2.3.
		A	Ambiente de trabalho no departamento	C 3.2., C3.3.
Impacto da ação do CDC	IA	IAE	O impacto da ação do CDC no processo de ensino e de aprendizagem	D 1.2
Reconhecimento	RE	REC	Celebração e reconhecimento	D 2.4.
Balanço e legado	B	BT	Balanço do trabalho no departamento	D 3.1.
		BL	Legado no departamento e na escola	D 3.2., D 3.3.

Quadro III. 2 - Legenda – códigos e subcódigos utilizados na análise de conteúdo das entrevistas

Categorias	Código	Subcódigo
Percurso Profissional dos CDC	P	PP – Percurso profissional: tempo de serviço na docência; tempo de serviço no exercício do cargo de CDC e exercício de outras funções de liderança.
Papel das lideranças intermédias na escola	PLI	PLIE- Papel das lideranças intermédias na escola PLIRT – Lideranças intermédias e relação com as lideranças de topo LIPRP – Lideranças intermédias e relação com os professores
Os departamentos curriculares	DC	DCE – Departamentos curriculares na escola DCC- Departamentos curriculares e competências do CDC DCPD – Departamentos curriculares e o papel de delegado de grupo
Conceções de liderança dos CDC	CLI	CLID - Liderança no departamento CLIDD - O líder e o desenvolvimento pessoal e profissional CLIE - Liderança do CDC e o seu estilo CLIV- Visão, comunicação e valores CLIO - Verificação do cumprimento dos objetivos CLIP - Liderança professores CLIG - Liderança e gestão
Ação do CDC	A	AE – Ação e expetativas AP – Ação e prioridades AES – Ação e estratégias AI – Ação e inovação AM – Ação e motivação AC – Ação e conhecimento AA – Ação e ambiente de trabalho no departamento
Impacto da ação do CDC	IA	IAE – Impacto da ação do CDC no ensino e na aprendizagem
Reconhecimento	RE	REC – Reconhecimento e celebração
Balanco e legado	B	BT – Balanco do trabalho BF – Legado para o futuro

Apresentação e análise das categorias

Como já foi referido, a escolha das categorias prendeu-se com as nossas questões de investigação e com os temas abordados ao longo da entrevista. A transcrição completa das cinco entrevistas (numeradas de 1 a 5 com vista à garantia do anonimato dos entrevistados) pode ser encontrada nos **apêndices**. A análise categorial das mesmas é também apresentada no **apêndice V** que engloba um conjunto de quadros, onde são transcritas as afirmações ditas por cada um deles, aquelas que julgamos responderem mais diretamente às nossas questões de investigação e ao nosso objeto de estudo.

Passemos, então, à explicitação de cada categoria.

- **Percurso profissional dos CDC (P)** – esta categoria está relacionada com o primeiro bloco temático das entrevistas e engloba um conjunto de questões que julgamos importantes para conhecermos profissionalmente os CDC.

Como se pode verificar no **quadro seguinte**, quatro dos nossos entrevistados possuíam 26 anos de serviço docente e um 21 anos de serviço (PP no exercício da docência). Dois deles já tinham alguma experiência no cargo de CDC, um estava a cumprir o primeiro mandato e dois estavam a exercer o cargo pela primeira vez (PP no exercício do cargo). Pode-se constatar que todos já tinham desempenhado cargos de liderança (PP no exercício de outras funções de liderança), tais como diretores de turma (há referência a outros cargos que não são citados porque poderiam identificar os CDC).

Quadro III. 3- Percurso profissional dos coordenadores de departamento

Códigos e Subcódigos	Coordenadores				
P	C1	C2	C3	C4	C5
PP na docência	26 anos	26 anos	26 anos	26 anos	21 anos
PP no exercício do cargo	1 ano	12 anos	8 anos	1 ano	4 anos
PP no exercício de outras funções de liderança	Diretor de turma, delegado de grupo e outros	Delegado de grupo e outros na escola	Diretor de turma e delegado de grupo	Diretor de turma e delegado de grupo	Diretor de turma, delegado de grupo e outros

- **Papel das lideranças intermédias na escola (PLI)** - esta categoria engloba questões sobre a importância do papel das lideranças intermédias na escola e sobre o modo como estes líderes se relacionam com a comunidade escolar.

Sobre a importância das lideranças intermédias na escola e o seu relacionamento com a comunidade escolar (PLIE), os CDC têm opiniões muito idênticas, conforme pode ser observado no **apêndice V, quadro 2**. *“O papel está um bocado apagado, mas tem vindo a melhorar. (...). Os professores atribuem maior importância ao delegado do que ao coordenador. Alguns professores não sabem quem é o coordenador”* (C1). Contudo, os CDC acham que desempenham uma função importante ao nível da transmissão da informação aos seus colegas. Por isso, consideram o cargo muito importante *“sobretudo na transmissão das informações, na relação que estabelece com o conselho executivo e com o resto*

dos colegas” (C2). Os CDC não coordenam os colegas, apenas transmitem informações *“de cima para baixo e de baixo para cima”* (C3). Não obstante, os CDC são importantes porque podem ajudar a levantar questões para o *“debate sobre a melhoria da escola”* (C4). Mas, *“os delegados continuam a ser a chave, não o departamento”* (C5).

A relação que os CDC estabelecem com as lideranças de topo é uma relação normal (PLIRT). *“É uma boa relação”* (C1), *“um ponto de ligação com os colegas”* (C2), mas é uma relação baseada sobretudo na transmissão da informação, *“porque os delegados não podem ir ao conselho pedagógico”* (C4), *“apesar de a informação circular melhor quando havia só o delegado de grupo”* (C3).

A relação das lideranças intermédias com os professores (PLIRP) nem sempre é fácil (C1), porque os professores *“situam-se todos no mesmo pé de igualdade”*. *“As pessoas não estão disponíveis para receber imposições”* (C1), mas a relação com os colegas acaba por ser *“uma relação pacífica, porque os líderes intermédios tentam não levantar ondas”* (C1). *“Há uma relação de respeito por parte dos colegas que sabem quem é o CDC”* (C2), mas *“os professores relacionam-se melhor com o seu delegado de grupo”* (C3). *“Não há reuniões com todos os docentes”* (C3) do departamento e *“há pessoas que não sabem quem é o coordenador”* (C4). O CDC deve ouvir todos os colegas, mais do que falar (C5), *“para não inflamar as situações que às vezes são criadas em grupos muito grandes”* (C5).

- **Os departamentos curriculares (DC)** – esta categoria engloba questões sobre o funcionamento dos departamentos na escola, as competências dos CDC e a relação entre o papel de delegado de grupo e o papel de coordenador de departamento.

Sobre este tema, como se pode ser observado no **apêndice V, quadro 5**, os coordenadores de departamento curricular, na globalidade, consideram que os departamentos não trouxeram mais-valias ao funcionamento da escola (DCE). *“As coisas funcionavam melhor quando eram os delegados a terem assento no conselho pedagógico”* (C1). Numa escola de grandes dimensões, com departamentos que englobam um número elevado de professores *“quando é preciso resolver algum problema são os delegados que entram em ação”* (C1), *“porque o papel de delegado é mais requisitado do que o de coordenador”* (C3). O modelo atual tem *“pontos negativos e pontos positivos”* (C2).

Negativos (...) tudo tem de passar pelo coordenador de departamento. (...) se ele exercer bem a sua função, que é a de transmitir as informações aos delegados do seu

departamento, então ele tem um papel importante... representa todo o departamento e tem de ser o mais fiável possível.

(C2)

Todavia, segundo C4 o papel de coordenador de departamento não tem contribuído para que a outra disciplina que integra o seu departamento tenha funcionado melhor.

Os coordenadores consideram ainda que nem todos os departamentos têm a mesma importância na escola. Os departamentos que integram as disciplinas sujeitas a exame nacional são considerados pelos seus coordenadores como tendo um papel fundamental na escola, ao contrário daqueles que integram disciplinas não sujeitas a exame ou que não fazem parte dos cursos de ciências e tecnologias. No entanto, C3 afirma que o seu “*departamento mobiliza tanta gente, dinamiza tantas atividades. (...) Eu acho que no meu departamento fazem-se coisas, mas não se divulgam*”.

Relativamente às competências que lhes são atribuídas na legislação e no regulamento interno da escola (DCC) os coordenadores 2, 4 e 5 consideram-nas amplas, apesar de nem todas serem exercidas. “*Formação de professores, nunca passou por mim ... o delegado é que exerce a competência de coordenação do processo de ensino e de aprendizagem*” (C2). “*Onde é que estão as planificações? (...) junto do delegado. (...) Como é que eu posso coordenar os outros colegas se eu próprio não tenho reuniões com a totalidade dos docentes*” (C3)? (...) C1 também partilha da mesma opinião, como se pode confirmar pelas suas palavras.

Fico com a ideia de que o coordenador é mais um representante dos delegados, ou tem o poder de representar os professores daquele departamento. (...). Há escolas onde o coordenador de departamento reúne com todos os professores do departamento. Então, pode acabar-se com a figura do delegado de grupo. Eu vejo o coordenador de departamento como uma figura que vai apenas levar as informações recolhidas pelos delegados.

(C1)

Os coordenadores consideram que o regulamento interno da escola replica o que está escrito na legislação que define as suas competências.

A relação entre as funções de delegado e as funções de coordenador de departamento parecem sobrepor-se (DCPD). Os coordenadores “sentem-se mais coordenadores” quando não estão no seu grupo disciplinar. C5 afirma que quando leva as informações do conselho pedagógico ao seu grupo sente-se coordenador, mas nas outras reuniões sente-se delegado. Para C1 e para C3 a figura do delegado é mais importante do que a figura do CDC porque “*o coordenador é um mero intermediário*”, “*porque quem está mesmo no cargo é o delegado*” (C1). Segundo C3

Uma coisa é a teoria e outra coisa é a prática. As funções de coordenação do processo de ensino e de aprendizagem pertencem ao delegado (...) Não há reunião com o coordenador para fazer planificação. (...) O delegado tem um papel mais ativo, os colegas vão mais facilmente ter com o delegado (...). Como é que eu conheço as especificidades das disciplinas que fazem parte do meu departamento”?

(C3)

- **Conceções de liderança (CLI)** – as questões relacionadas sobre a forma como os CDC entendem o fenómeno da liderança estão integradas nesta categoria.

O modo como exercem a liderança no seu departamento, a sua visão, a forma como a partilham com os seus colegas, os valores que defendem e o meio de verificação se os objetivos que definiram para o processo de ensino e de aprendizagem foram atingidos, estão integrados nesta categoria. O estilo de liderança que julgam utilizar e em que medida o mesmo favorece o desenvolvimento pessoal e profissional dos colegas, assim como as suas conceções sobre a liderança dos professores e as diferenças entre gestão e liderança, foram temas abordados numa variedade de questões que podem ser também integradas nesta categoria.

A leitura do **apêndice V, quadro 8**, permite-nos inferir que alguns CDC afirmam que a liderança a nível do seu departamento (CLID) é exercida de forma positiva. C1 afirma que no seu departamento há trabalho colaborativo, porque *“todos trabalhamos para o mesmo fim, para melhorarmos o funcionamento da escola”*. C5 também partilha da mesma opinião quando diz que o mais importante é que *“os delegados trabalhem para que a escola esteja sempre em primeiro lugar”*. Os delegados respeitam o CDC, afirma também C5. Por sua vez, C3 afirma que já teve receio da liderança, da primeira vez que foi eleito, mas agora verifica *“que a liderança até estava distribuída”* tendo o receio inicial sendo dissipado. C4 também considera que *“até agora as coisas estão a correr de modo positivo”*, mas acha que podia ser feito *“algo mais”*. Os debates no seu grupo não são geradores de consenso e o outro grupo disciplinar que faz parte do seu departamento nunca lhe colocou *“nenhuma questão para debater”*. C4 afirma que *“se calhar não sei impor-me como líder”*. Por sua vez, C2 diz utilizar diferentes formas de liderança em função das situações que vão surgindo.

É preciso que o coordenador de departamento assuma a responsabilidade e dê ordens para que as regras sejam cumpridas. A maior parte das vezes assumo uma liderança democrática. Claro que, volto a repetir, isto depende da situação.

(C2)

C2 afirma que, em algumas situações delega noutros colegas, mas há outras que “*assumo eu diretamente*”.

Sobre o papel do líder no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (CLIDD), podemos inferir que os coordenadores julgam que o seu papel no desenvolvimento pessoal e profissional dos seus colegas é limitado. C2 afirma que a sua ação deveria contribuir para tal, mas não sabe se o faz, “*mas quando me vêm perguntar qualquer coisa, se eu não sei responder vou fazer os possíveis para resolver. Esse é o meu papel*”. C3 considera que a sua ação tem alguma influência no desenvolvimento dos colegas, mas a influência do delegado de grupo será sempre maior, enquanto C5 afirma que os CDC devem ter alguma influência junto dos seus pares para ajudarem a resolver as situações problemáticas, “*na medida em que devem tomar conta das situações*”.

Sobre o estilo de liderança, os coordenadores de departamento (**apêndice V, quadro 10**) de um modo geral, utilizam um estilo de liderança que denominam de conciliador e apaziguador (CLIE). Consideram que o líder deve ter em conta as pessoas e que o próprio estilo depende de quem o utiliza. C1 afirma que

O estilo de liderança tem a ver com a maneira de ser da pessoa ... eu tento ser apaziguador, mas ao mesmo tempo tento não me deixar levar por ... mas tento chamar a atenção para aquilo que for necessário ... para as falhas, para as lacunas, para o que esteja em falta ... uma liderança para a melhoria... nunca será para rebaixar ninguém, nem para humilhar, mas sim para a melhoria. Para que o sistema funcione.

(C1)

C2 também julga que deve chamar a atenção sempre que necessário, mas utiliza diferentes estilos de liderança em função do contexto, porque

Não é a mesma coisa estar a falar com os delegados e os meus colegas de grupo. A liderança que exerço no meu grupo é de delegado. (...). É mais forte porque também a confiança entre nós é maior, assim como a proximidade. Conheço-os melhor e sei que tipo de resposta me dão perante as situações.

(C2)

Por sua vez, C3 também se considera um líder conciliador e identifica em si algumas características que levaram a que os colegas tivessem votado em si para o exercício do cargo. A sua liderança parece ter em conta as pessoas. Também C4 pensa que a sua liderança é positiva e C5 afirma que a liderança deve ser “*dialogante, colaborativa, mais do que impositiva*”. Contudo, julga que em algumas situações o CDC precisa de impor-se, até para que os colegas reconheçam que o coordenador existe. Porém, os colegas que foram chamados à atenção parecem não apreciar a situação pois “*não compreendem e isso ficará na sua cabeça a fazer perturbação durante muito tempo e deixamos de poder contar com essa pessoa e é muito complicado nesse aspeto*” (C5).

Relativamente à visão que possuem para a escola, todos os coordenadores afirmam gostar muito da escola e querer o melhor para a escola (CLIV). C2 e C5 querem uma escola de qualidade, com melhores resultados escolares e onde todos se sintam dignificados. Por seu lado, C4 afirma que gosta muito da escola e julga que os professores e os funcionários são, de um modo geral, dedicados. C3 considera que o plano anual de atividades da escola mostra que a escola está aberta à participação de todos e tem uma boa imagem da escola. C1 quer uma escola “*que possa sempre mais e mais ajudar os alunos ... a aprender a crescer como pessoas responsáveis ... uma escola que lhes dê oportunidades para facilitar o seu futuro em termos profissionais*”, uma escola que se preocupe mais “*com o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, do que com o bem-estar dos professores*”. Esta visão é comunicada de modo informal aos seus colegas, “*não assim abertamente*”, mas apenas quando se coloca a questão. C2 utiliza as reuniões semanais com o seu grupo e as reuniões mensais com os delegados do seu departamento para partilhar a sua visão para a escola e os seus valores: dignificação do trabalho docente, crítica construtiva às situações menos corretas e uma escola de qualidade. C3 afirma que partilha a sua visão e os seus valores com qualquer pessoa porque “*estar associado a esta escola tem sido muito bom*”. Por sua vez, C5 afirma que nem todos os colegas do seu departamento comungam da sua visão para a escola.

Quando eu digo que estamos na melhor escola, há colegas que não gostam de ouvir. (...) Eu quero continuar nesta escola. Somos melhores, (...) no global ainda somos os melhores. Claro que ainda há muito por fazer.

(C5)

Estas conceções são partilhadas com o seu departamento e com os seus alunos.

Sobre a verificação do cumprimento dos objetivos para o processo de ensino e de aprendizagem (CLIO) os coordenadores só o fazem no seu grupo disciplinar. De acordo com C2 “*Essa reflexão faz-se, sobretudo, a partir dos resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais, confrontando-os com os resultados obtidos nas avaliações internas*”. Segundo C4, o próprio presidente do conselho executivo fornece os dados para reflexão. O cumprimento dos programas também é controlado por cada delegado de grupo e não pelo coordenador. Pontualmente, ao longo do ano letivo, os resultados escolares dos alunos também são analisados em turmas que apresentem algum problema a nível da aprendizagem e do relacionamento, ou, então, no final de cada período. As alterações no processo de trabalho com vista à melhoria são propostas por cada grupo (C1), porque isso são tarefas que dizem respeito aos delegados no seu grupo (C2), “*porque não há um acompanhamento por parte do*

coordenador” (C2). C3 afirma que o debate e a partilha de ideias têm sido as estratégias adotadas no seu grupo disciplinar como forma de melhoria e C4 considera que os apoios que a escola tem oferecido aos seus alunos visam atingir o objetivo da melhoria dos resultados escolares. C4 acha que os professores devem valorizar o trabalho feito nas aulas para que “nenhum aluno fique para trás”.

Sobre a liderança dos professores, como se pode constatar pela análise das respostas (apêndice V, quadro 13) os CDC consideram que os professores são líderes (CLIP), nomeadamente na sua sala de aula. “*Que vai ser da aula se o professor não liderar*”? (C1). Associam liderança a confiança (C2), conciliação (C3) a influência/orientação (C1), ao cumprimento dos objetivos (C1, C2, C4), aos valores e a imposição. Três dos coordenadores assumem-se como líderes no exercício das suas funções, mas dois deles parecem ter dúvidas em se assumirem como tal no exercício do cargo. C4 afirma que se considera líder na aula e C5 considera-se “*mais líder como professor do que como coordenador*”.

Por sua vez, os coordenadores afirmam que nem todas as pessoas podem ser líderes. A liderança não é inata, mas há pessoas que não desenvolvem as competências para liderar. C4 não se consegue imaginar a exercer funções de liderança num conselho executivo, apesar de desempenhar um cargo de liderança intermédia. C2 e C3 afirmam mesmo que há pessoas que não querem assumir funções de liderança e C5 afirma que há pessoas com mais sensibilidade para exercer funções de liderança. O próprio assume-se mais como um gestor do que como um líder. Todavia, é de salientar que todos são unânimes em afirmar que os professores devem ser líderes na sua sala de aula.

Relativamente ao tema da relação entre liderança e gestão, analisando as respostas dos cinco CDC, podemos inferir que dois dos coordenadores dizem assumir no seu departamento funções de liderança e de gestão. “*Acho que as duas coisas (...). O ideal é ter as duas características. Temos que saber ouvir, mas em situações mais práticas no dia-a-dia, temos de ter as coisas organizadas, temos de saber gerir*”, afirma C1. Por sua vez, C2 diz assumir as duas funções:

As duas coisas. Às vezes é preciso gerir certas situações. (...) Gestor, nas situações em que no departamento tenho de verificar se as regras estão a ser cumpridas. Líder, quando transmito as informações que foram tomadas pelos órgãos superiores ou as decisões que eu tomo.

(C2)

No exercício das suas funções, C1 afirma que, por vezes, gostaria de delegar mais. Porém, assume certas tarefas para que sejam realizadas com mais rapidez, mas a tomada de decisão é sempre debatida em grupo disciplinar. Por outro lado, C3 julga-se como um

líder, porque pensa ter algumas características que o caracterizam como um líder. C4 e C5 assumem-se como gestores no seu departamento e no seu grupo. C4 assume-se como gestor porque “*não consigo impor-me no meu grupo*” e C5 julga que o coordenador deve ser mais um gestor do que um líder.

Eu também acho que este cargo deve ser executado mais como gestor do que como líder. Talvez pela história do cargo. Eu sinto que faço mais gestão de personalidades, de pessoas que me veem como forma de interação com o conselho executivo. Chego mais próximo dos colegas como gestor do que líder! Eu acho que a direção da escola é talvez o sítio onde se calhar se pode ter a característica de menos gestão e mais liderança. Gosto mais de ver as pessoas gerir em cargos intermédios do que liderar. (...). Neste momento a história do cargo não leva a que essa liderança seja feita.

(C5)

- **Ação do CDC (A)** – esta categoria engloba questões sobre as expectativas dos CDC para o exercício das suas funções, as suas prioridades no exercício das mesmas e as estratégias que utilizam com vista à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Engloba ainda perguntas relativas ao modo como fomentam a inovação nos seus departamentos, se inteiram dos seus problemas e à forma como motivam e se relacionam com os colegas.

As expectativas para o exercício do cargo (AE) colocavam-se, essencialmente, ao nível da comunicação com os órgãos de topo e com os colegas delegados do seu departamento. A transmissão de informações corretas parece ser uma das primeiras prioridades dos CDC. Contudo, C4 afirma que “*queria fazer algo de novo*” e C5 está preocupado com o cumprimento dos programas, sendo essa uma das suas principais preocupações.

A minha expectativa é manter que todos sejam cumpridores dentro dos prazos e dentro daquilo que cabe ao coordenador, acho que devemos cumprir os prazos, cumprir os planos, dar as aulas e nela aproveitar o tempo útil da aula.

(C5)

A melhoria dos resultados escolares dos alunos parece ser um dos objetivos que C5 quer atingir no exercício das suas funções.

A grande prioridade (AP) dos CDC 1, 2 e 3 é comunicar eficazmente com os seus departamentos e com os seus grupos disciplinares. Os seus receios colocam-se também a este nível. C2 julga importante mostrar aos seus colegas que é preciso agir com brio profissional. C4 e C5 referem as suas prioridades como delegados e, como tal, o que julgam mais importante é que os seus colegas cumpram os programas e que avaliem os seus alunos com justiça (C4). Relativamente às estratégias utilizadas para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem (AES), nota-se que, uma vez mais, na generalidade, os CDC

identificam as estratégias utilizadas no seu grupo disciplinar. Todavia, C1 e C2 não deixam de referir que a escola já adotou medidas para a melhoria que são transversais a toda a escola. As programações e as planificações a médio prazo são elaboradas em conjunto e

tem havido a preocupação de haver uma coordenação entre todos os professores para que todos os alunos sejam servidos da mesma forma (...). De uma forma geral, o departamento tem cumprido. Na elaboração dos testes também tem havido um trabalho comum dos grupos que fazem parte do departamento.

(C1)

Além destas estratégias, no final de cada período e no final de cada ano letivo, os resultados obtidos pelos alunos são fornecidos pelo presidente do conselho executivo para serem analisados e discutidos em sede de grupo disciplinar. Esta estratégia também é mencionada por C3 e C4. Este último refere que a transformação do trabalho no estabelecimento (TE) para apoio aos alunos parece estar a ter sucesso. C3 também assinala que o seu grupo disciplinar tem dado aulas de apoio aos alunos onde são resolvidas provas de exames nacionais.

C1 e C2 afirmam que havendo algum problema no seu departamento apenas podem chamar a atenção dos colegas, pois nunca foram convocados para observar aulas. C4 afirma que faz apelo aos colegas para preparem bem as suas aulas e C5 afirma que o que considera no momento ser uma boa estratégia para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem “a melhor é valorizar o tempo de aula”, fazendo muitos exercícios, porque “os melhores atletas são os que treinam mais” (C5).

Dois dos coordenadores de departamento referem abertamente que encorajam a inovação no seu departamento (AI). “Sempre que for possível, o que for mais adequado para os alunos, encorajo, sim” e “há sempre estratégias novas que se podem utilizar”, diz C1. C3 também realiza múltiplas atividades com os alunos e com os colegas do grupo. Por outro lado, C4 afirma que encoraja a inovação, mas que ela “é difícil”. Por sua vez, C5 afirma que a se “a inovação for para fazer trabalhos extra-aula”, não a encoraja, exceto se ela se relacionar com o aumento da motivação para o estudo da sua disciplina. C2 acredita que os colegas fazem sempre as suas tarefas “da melhor forma”. C1 afirma que é muito difícil dar a volta às pessoas que já têm muito tempo de serviço e resistem à mudança e à inovação.

Relativamente ao modo como julgam contribuir para a motivação dos seus colegas (AM,) os CDC consideram que os motivam apelando para o cumprimento das tarefas com brio profissional apesar de “a desmotivação ser grande entre os docentes” (C2), apelando

para “*que se faça algo de novo*” (C4) e “*refletindo sobre os resultados escolares dos alunos*” (C5).

Sobre o conhecimento dos problemas/sucessos no departamento (AC), todos os coordenadores julgam estar informados sobre os mesmos, apesar de C3 reconhecer que “*há sempre algo que pode escapar*”.

Por sua vez, três dos coordenadores afirmam que o ambiente de trabalho nos seus departamentos é bom (AA), havendo mesmo trabalho em equipa e trabalho colaborativo (C1, C2 e C3). C1 afirma que no seu departamento o trabalho em equipa já é feito há algum tempo e que no seu grupo disciplinar também já existe há muitos anos, mesmo antes da criação dos departamentos curriculares. Todavia, alguns professores nem sempre concordam com as regras estabelecidas, mas C1 afirma que desde que as decisões sejam tomadas por maioria é preciso acatá-las e aceitá-las de forma profissional “*porque é preciso separar a parte relacional da parte profissional*” (C1). C2 diz também que as relações de trabalho que estabelece no seu departamento são boas, gerando-se um bom ambiente, apesar de alguns delegados estarem desmotivados, mas “*as pessoas fazem o melhor e tentam sempre ajudar*” (C2). No seu grupo disciplinar o ambiente de trabalho nem sempre é bom porque “*há dois casos que não são fáceis*”. Todavia, no seu departamento o trabalho colaborativo, “*Não é um trabalho muito profundo*” e “*trabalho colaborativo, espontâneo, não existe. As pessoas trabalham dessa maneira quando são chamadas a isso*” (C2). Pelo contrário, C3 afirma que no seu grupo há trabalho colaborativo e um bom ambiente de trabalho, o que não acontecia antes porque “*as pessoas escondiam-se*” (C3). Todavia, não deixa de referir que essa colaboração poderia ser feita com outras disciplinas. C4 afirma que no seu grupo disciplinar não é fácil existir trabalho colaborativo e que o ambiente de trabalho nem sempre é bom. É um grupo onde “*Há muita dificuldade em chegar a um consenso, há muita inflexibilidade (...) Eu faço assim, porque assim é que está certo... e tudo fica muito difícil*” (C4) e há situações “*menos agradáveis e constrangedoras*” (C4) no grupo. Por sua vez, C5 afirma que o ambiente de trabalho no seu grupo é bom, mas o mesmo não se passa no outro grupo que faz parte do seu departamento “*é mais difícil, há menos colaboração*” (C5). “*Há professores que escondem dos seus colegas o facto de darem apoio pedagógico aos seus alunos*” (C5). Não dar azo a conversas que possam suscitar levantamento de questões é a estratégia que C5 tem utilizado para fomentar a criação de bons ambientes de trabalho, enquanto também apela ao cumprimento “*do que fica estabelecido*” (C5).

- **Impacto da ação do CDC (IA)** – o impacto que julgam ter a sua ação no processo de ensino e de aprendizagem está integrado nesta categoria.

Pela análise das respostas dos CDC, podemos inferir que, na generalidade, os CDC consideram que a sua ação pode ter alguma influência no modo como os professores da sua disciplina ensinam (IA). De qualquer modo, não conseguem visualizar o alcance dessa influência, desconfiando que ela possa ser exercida sobre os colegas mais velhos, logo com mais experiência no exercício da profissão. C3 afirma que no seu grupo há efetivamente trabalho colaborativo, partilha e que “*vamos aprendendo uns com os outros*”. C2 sem pretender ser um modelo, julga que as suas atitudes e comportamentos deverão exercer algum impacto naqueles que com ele trabalham, porque “*se os outros professores sentem que podem seguir os objetivos do coordenador de departamento, então era bom que assim fosse*” (C2).

- **Reconhecimento (RE)** – Esta categoria engloba questões relacionadas com o modo como os CDC reconhecem e celebram os sucessos nos seus departamentos.

A forma de reconhecer e celebrar os sucessos (REC) difere de departamento para departamento e pode estar ligada à própria personalidade do coordenador. C1 afirma que é muito ambicioso e que as celebrações no grupo dependeriam dos resultados alcançados que, na sua perspetiva, só mereciam ser celebrados se fossem elevados, dado que atingir resultados mínimos não merece celebração. Todavia, C1 elogia sempre que considera importante e reconhece desta forma o trabalho dos colegas. Também C2 afirma que faz um reconhecimento nas reuniões de departamento sempre que há algo para celebrar, como por exemplo, alunos que recebem bolsas de estudo em instituições de ensino superior. C3 afirma que no seu grupo disciplinar, “*antes da crise, havia qualquer coisa para partilhar nas reuniões*” e que o grupo possui também um blogue onde publica os seus “*sucessos*”. C4 afirma que elogia o trabalho dos colegas, dizendo que valeu a pena o esforço feito. Por sua vez, C5 prefere partilhar os sucessos “*transmitindo-os para fora do grupo*”, apesar de afirmar que as disciplinas do seu departamento não têm “*muito sucesso*”, “*mas todos os sucessos são relativos*”.

- **Balço e Legado (B)** – O balanço sobre o trabalho feito no departamento e o legado que pretendem deixar no departamento e na escola está integrado nesta categoria.

Alguns dos coordenadores ainda não tinham refletido sobre a questão do legado que gostariam de deixar no departamento (BT). Todavia, consideram que o seu trabalho na escola e no departamento tem sido positivo, mas acrescentam que queriam fazer algo mais. C1 afirma que não está satisfeito.

Gostaria de fazer melhor algumas coisas. Tenho essa noção. Mas também me falta um pouco a coragem para fazê-lo. (...). Vivo num dilema entre o fazer e o não fazer. Alguns dos temas que já falamos anteriormente: ser apaziguador, não levantar conflitos. Por isso, tenho a noção de que em termos profissionais algumas coisas poderiam funcionar melhor, os meus objetivos seriam mais facilmente alcançados se eu tivesse já dado certos passos.

(C1)

C4 também “*sente a necessidade e gostaria de fazer mais*”. C3 gostaria de ter feito uma maior divulgação das atividades realizadas no seu grupo e C5 considera que o seu trabalho no grupo tem sido positivo e sente que “*as pessoas, de um modo geral, estão a fazer tudo para melhorar a nossa escola*”.

O legado que os coordenadores pretendem deixar na escola (BL) está relacionado com uma imagem de exigência, empenho, compromisso com a escola e brio profissional. C1 afirma que gostaria que o CDC que o substituísse desse continuidade ao seu trabalho porque acha que “*aos poucos tem alcançado os objetivos*”. C2 julga que tem feito o melhor que sabe e não gostaria que alguém afirmasse que “*as coisas não funcionaram bem*”. C3 afirma que deixa um bom ambiente de trabalho no seu grupo e que quem o substituir deverá continuar a “*com a passagem da informação e com a sua recetividade*”, C4 quer ser olhado como “*um professor exigente e responsável*” e C5 quer deixar um legado de trabalho e de cumprimento das funções, lembrando que “*se todos cumprirmos as nossas funções, isso é um passo muito grande para melhoria*”.

3. 2. Interpretação crítica dos resultados

Como já referimos, os dados obtidos na nossa investigação foram recolhidos através do LIP-O e da aplicação de uma entrevista semiestruturada aos cinco coordenadores de departamento curricular em exercício de funções numa escola secundária da Região Autónoma

da Madeira, no ano letivo 2013/14. Após a sua análise, apresentada no ponto anterior, estamos em condições de interpretar os resultados obtidos e responder às nossas seis questões de investigação.

Questão 1: como se caracterizam as práticas de liderança dos coordenadores de departamento curricular, de acordo com o modelo de Kouzes & Posner?

De acordo com os autores, os líderes que utilizam “as Cinco Práticas de Liderança Exemplar são, por norma, mais eficazes do que os colegas que as não usam” (Kouzes & Posner, 2009: 375). Ainda segundo os mesmos, os professores que a elas recorrem conseguem também envolver e influenciar os seus colegas mais facilmente do que aqueles que as não utilizam.

Os resultados obtidos na nossa investigação permitem-nos concluir que os professores da escola onde o LIP-O foi aplicado encontram nos seus coordenadores de departamento curricular (CDC) comportamentos que indiciam que os mesmos “permitem que os outros ajam” (média de 23,1), “mostram o caminho” (média de 21,8), “encorajam a vontade” (média de 21,3), “desafiam o processo” (média de 20,5) e “inspiram uma visão conjunta” (20,1). Todavia, alguns dados obtidos precisam de ser discutidos:

- Por que razão alguns dos professores inquiridos optaram por não responder a muitas questões no LIP-O?
- Será que o trabalho do CDC passa despercebido a muitos professores do departamento?
- Será que não o olham como um líder, mas tão só como um gestor de tarefas burocráticas?

Pelo desvio padrão obtido em cada prática de liderança (**5; 5,4; 5,1; 5,1; 5,7**) também se pode inferir que, mesmo entre os professores que responderam ao questionário, há divergências no modo como percecionam as práticas e os comportamentos de liderança dos CDC. Porquê a existência de interpretações divergentes sobre a sua ação?

As respostas dadas às questões colocadas na entrevista aos CDC ajudam-nos a formular algumas hipóteses para o facto de muitos professores optarem por não responder a muitas questões do LIP-O.

Os CDC não têm contacto direto com todos os colegas do seu departamento, mas apenas com os delegados do mesmo. Parece-nos, assim, plausível que os professores que não pertencem ao mesmo grupo disciplinar do CDC tenham tido alguma dificuldade em

responder a algumas questões do LIP-O. A dimensão da escola e o número de professores de cada departamento pode ser, provavelmente, mais uma justificação para tal facto. Aliás, são os próprios coordenadores a afirmar que “*o papel do CDC está um bocado apagado*” (C1), que “*alguns professores não sabem quem é o coordenador*” (C1 e C4), que “*a figura do delegado de grupo é mais importante do que o coordenador*” (C1), que “*os professores não têm qualquer intervenção na eleição do coordenador*” (C3) e que “*não há reuniões com a totalidade dos docentes*” (C3).

Os constrangimentos acima referidos podem encontrar uma justificação no regulamento interno da escola (RI) que não define a obrigatoriedade de reuniões com todos os professores do departamento, como já referimos. Mesmo assim, atendendo ao lugar que ocupam na hierarquia da escola, achamos pertinente formular algumas questões:

- Deveriam os órgãos de topo de gestão e de liderança da escola tornar obrigatória uma reunião do CDC com todos os docentes do seu departamento ou poderia ela ser tomada pelos CDC? Não pertencem eles ao conselho pedagógico, órgão que coordena a política educativa da escola nos domínios pedagógico e didático?
- Enquanto líderes intermédios, não poderiam os CDC criar mecanismos para facilitar a sua aproximação a todos os docentes do seu departamento?

Acrescente-se ainda que 47,2% dos docentes que responderam ao questionário não sabem se o CDC já exerceu outras funções de liderança, apesar de 75% dos docentes ter conhecimento do seu tempo de serviço, mais de vinte anos. 46% dos respondentes possuíam na altura entre vinte e um a trinta anos de serviço docente, o mesmo tempo na carreira do que os CDC (quatro possuíam vinte e seis anos e um vinte e um anos de serviço docente). Refira-se também que, dos cinco CDC, apenas dois estavam a cumprir o mandato pela primeira vez.

Apesar de o número de **não respostas** poder ter algum significado, os professores que responderam ao questionário encontram nos CDC comportamentos que permitem concluir que estes “*Mostram o Caminho*”, “*Inspiram uma Visão Conjunta*”, “*Desafiam o Processo*”, “*Permitem que os Outros Ajam*” e “*Encorajam a Vontade*”.

A prática de liderança que obteve uma pontuação mais elevada foi “*Permitir que os outros Ajam*” com média de 23,1%.

A literatura da especialidade reconhece que os líderes devem criar condições para que todos os liderados se possam desenvolver pessoal e profissionalmente, estimulando-os intelectualmente para que reexaminem o seu próprio trabalho e se tornem aprendentes (Lambert, 2009; Day *et al*, 2011; Fullan, 2014). Os ambientes colaborativos, as relações positivas que se devem estabelecer entre as pessoas que trabalham para o mesmo objetivo e partilham da mesma visão são fundamentais para o desenvolvimento dos próprios, dos alunos e da escola.

Nos mandamentos que explicitam a prática de liderança acima referida, as pontuações atribuídas pelos cento e vinte e nove docentes perfizeram média de 11,9 para o mandamento “Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações” e 11,2 para o mandamento “Dar força aos outros aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo as competências”. Saliente-se ainda que, relativamente aos itens que avaliam esta prática de liderança, os resultados obtidos foram os seguintes:

- “Desenvolve relações cooperativas entre as pessoas com as quais trabalha” trinta e dois professores responderam “algumas vezes”, cinquenta e nove “muitas vezes”, trinta “frequentemente” e quarenta professores não pontuaram este item;
- “Ouve atentamente os diversos pontos de vista”, o número de não respondentes foi de quarenta e três; quarenta responderam “frequentemente”, cinquenta e dois “muitas vezes” e vinte e sete “algumas vezes”;
- “Trata os outros com dignidade e respeito” foi selecionado por oitenta e três docentes com a pontuação “frequentemente” e vinte e oito “muitas vezes”;
- “Apoia as decisões que os outros tomam por iniciativa própria” obteve quarenta e duas não respostas, vinte e oito “frequentemente”, cinquenta e oito “muitas vezes” e trinta e sete “algumas vezes”;
- “Dá bastante liberdade para as pessoas decidirem executar o trabalho” foi também pontuado com quarenta e três não respostas e com sessenta e oito “muitas vezes”.
- “Faz com que os outros aprendam novas habilidades e se desenvolvam para progredir no seu trabalho”, obteve quarenta e cinco não respostas e cinquenta e cinco “muitas vezes”.

Dos dados apresentados, podemos destacar o número de “não respostas”, que foi surpreendente. A interpretação para tal facto pode ser a mesma que apresentamos anteriormente: estes professores não têm contacto com o coordenador do seu departamento e, por isso, optaram por não responder aos itens do questionário. Outro dado importante ressalta da pontuação atribuída ao item “Trata os outros com dignidade e respeito” o que indicia que os CDC exibem competências no domínio das relações interpessoais. As pontuações atribuídas às restantes afirmações parecem também sugerir que os CDC fomentam práticas colaborativas, propiciam o desenvolvimento dos seus colegas, permitindo-lhes a aquisição de novos saberes, mas deixando sempre um espaço de liberdade para que cada um realize o seu trabalho.

A opinião dos entrevistados parece confirmar os dados obtidos nos questionários. C1 afirma que no seu departamento “*todos colaboram bastante*” porque trabalham em conjunto para o mesmo fim “*para melhorarmos o funcionamento da escola*” (C1). Este mesmo coordenador afirma que o trabalho colaborativo é uma prática já instituída no seu grupo disciplinar há muito tempo.

No meu departamento todos os professores trabalham em equipa. Aliás, esse trabalho não é novo. Já existe nesta escola há muitos anos. Mesmo antes de haver a divisão em departamentos, antes de haver reuniões obrigatórias (...) quando cá cheguei já havia um grande trabalho de equipa no grupo (...) e senti um grande apoio dos delegados em apoiar os professores recém-chegados, mais novos. Portanto, é um trabalho que vem a ser feito há muitos, muitos anos.

(C1)

Por sua vez, C2 afirma que, apesar de no seu departamento se trabalhar bem em equipa, o trabalho colaborativo não é espontâneo, só existindo quando é solicitado.

Não é um trabalho muito profundo. Nos temas que nos dizem respeito e sempre que a opinião dos delegados é importante, então debatemos. Mas, trabalho colaborativo, espontâneo, não existe. As pessoas trabalham dessa maneira quando são chamadas a isso. (...). Agora, não há trabalho colaborativo noutras ocasiões.

(C2)

Também C3 afirma que no seu grupo disciplinar trabalham muito bem em equipa, “*porque somos poucos e qualquer um de nós pode lecionar essas disciplinas. Trocamos materiais o que é muito bom*”. Porém, no grupo disciplinar de C4 “*Há muita dificuldade em chegar a um consenso. Há muita inflexibilidade (...) eu faço assim, porque assim é que está certo ... e tudo fica muito difícil*”. Por sua vez, C5 afirma que, ao contrário do que acontece no seu grupo disciplinar, no outro grupo que integra o seu departamento há menos colaboração porque “*as pessoas não estão tão abertas (...) há colegas que dão apoio apenas aos seus alunos e não querem que os outros professores saibam*”.

Os dados obtidos permitem-nos formular algumas reflexões:

- Apesar de fazerem parte da mesma escola, os departamentos/grupos disciplinares parecem ter culturas/práticas diferentes na forma de olhar para o trabalho colaborativo. Em alguns departamentos esse trabalho existe, mas noutros é muito mais difícil. Poderemos atribuir responsabilidade aos seus líderes? Não deveriam eles fomentar ambientes propiciadores de debate e criar condições para que tal se realizasse?
- As práticas colaborativas não se instituem de um dia para o outro, tal como afirma C1. Todavia, segundo o mesmo coordenador, já existe nos horários dos professores momentos institucionais para o debate conjunto no grupo disciplinar e também nos departamentos: porque é que isso só acontece em alguns departamentos e noutros existem relações interpessoais difíceis entre alguns elementos dos grupos? Terá a ver com a natureza das disciplinas que os integram?

A opinião dos coordenadores e o facto de a prática de liderança que obteve pontuação mais elevada ter sido a prática “Permitir que os outros ajam” com média de 23,1 leva-nos também a formular mais uma questão:

- Será que os professores que pontuaram com níveis mais elevados os itens referentes a esta prática o fizeram porque os CDC, efetivamente, facilitam as relações, concedendo autonomia aos seus colegas, estabelecendo relações interpessoais favoráveis, mas sem fomentarem práticas colaborativas e reflexivas nos seus grupos, permitindo-lhes uma autonomia completa do seu trabalho pedagógico, ou pelo contrário, fomentam mesmo práticas colaborativas, de participação e discussão de problemas no departamento com vista ao desenvolvimento e à melhoria do ensino?

Ainda sobre a prática de liderança “Permitir que os Outros Ajam” verificamos que não há diferenças significativas no modo como os professores e as professoras percebem a ação dos coordenadores. Contudo, o mesmo não acontece em relação à variável idade. Os dados demonstraram que os professores, cujas idades variam entre cinquenta e um e sessenta anos atribuíram pontuações mais baixas aos mandamentos que avaliam esta prática no LIP-O, do que os docentes cujas idades se situam entre quarenta e um e cinquenta anos. Note-se que os

professores mais jovens e os professores com mais de sessenta anos atribuíram valores superiores.

O tipo de vínculo laboral que os professores possuem também influenciou a forma de perceber a ação do CDC. As pontuações atribuídas pelos docentes que possuem contrato a termo resolutivo foram superiores às dos docentes com contrato por tempo indeterminado, conforme pode ser observado na tabela III.16. No entanto, podemos ainda constatar que entre estes, de entre os professores que pertencem ao quadro de escola (QE) e os professores que pertencem ao quadro de zona pedagógica (QZP), são os primeiros os que atribuem pontuações inferiores.

O tempo de serviço dos docentes também vai determinar as respostas dos inquiridos, pois maior experiência no exercício da docência originou pontuações mais baixas. Porém, em termos globais, verificamos que a variável “vínculo profissional” determinou as respostas dos inquiridos nos itens que avaliam esta prática de liderança, como mostra a figura III.7. Os docentes com contrato a termo resolutivo são os que percebem de modo mais favorável a ação do CDC. Os professores que pertencem ao quadro de escola, os docentes que não responderam à questão sobre o seu vínculo profissional e os docentes do quadro de zona pedagógica pontuaram com valores mais altos, pois as médias obtidas foram superiores. O conhecimento que os respondentes possuem sobre o exercício de outros cargos de liderança parece também influenciar o modo como percebem a sua ação.

- Tornará esse facto a sua ação mais credível?
- Consideram os respondentes que a experiência pode ser uma fonte de saber e ajudar na melhoria do seu desempenho, dos alunos e da escola?

Ao mesmo tempo, podemos ainda levantar a hipótese de que a ação do CDC é mais importante para os professores do QZP do que para os professores que pertencem ao quadro de escola, que já se conhecem há mais tempo e terão, provavelmente, formações iniciais muito semelhantes.

- Por terem um vínculo profissional que consideram mais estável e mais experiência docente terão menos consideração pelo trabalho do CDC?
- Será que o olham como um igual, não lhe reconhecendo importância na hierarquia organizacional, ou julgarão que não precisam da sua orientação/coordenação em termos pedagógicos?

Aliás, C1 afirmou na entrevista que a relação entre as lideranças intermédias e os professores não é uma relação fácil.

Eu acho que o corpo docente da nossa escola é antigo. Estamos mais ou menos em pé de igualdade. É difícil para uma liderança intermédia chegar a quem está abaixo e, por vezes, também é difícil chegar aos que estão acima... Não há distinção de categorias.

(C1)

Apesar de termos afirmado que a variável “género” não apresenta diferenças significativas na forma de perceber o modo como os CDC “Permitem que os Outros Ajam”, no mandamento “Fomentar a colaboração e ao criar confiança e facilitar relações” a média que resulta das pontuações atribuídas pelas mulheres é ligeiramente superior à média que resultou das pontuações atribuídas pelos homens (11,34 - 11,16, respetivamente).

- Os coordenadores de departamento curricular terão mais dificuldade em facilitar as relações e criar espaços de colaboração com os professores do que com as professoras?
- Terão os professores mais dificuldade em se integrarem e colaborarem nos seus departamentos do que as professoras?
- Terão os homens, em minoria, uma forma diferente de olhar para a sua participação nas atividades do departamento?

Mas, para fomentarem a criação de ambientes colaborativos e desenvolverem relacionamentos com vista à construção do conhecimento (Fullan, 2003) os líderes devem ser exemplares, “mostrando o caminho” dando o exemplo daquilo que esperam dos outros, trabalhando com energia, entusiasmo e confiança para que o objetivo moral que defendem para a organização seja atingido (Fullan, 2003).

No contexto em análise, a prática de liderança “Mostrar o Caminho” obteve média de 21,8, o que significa que na perceção dos respondentes os CDC clarificam os valores que devem orientar a sua ação e a dos liderados, estabelecem metas comuns e agem de acordo com os valores que defendem.

À semelhança do que aconteceu para a prática de liderança “Permitir que os Outros Ajam”, também aqui encontramos um número de docentes que optou por não responder aos seis itens que avaliam esta prática no LIP-O. Julgamos que tal facto pode estar relacionado com os motivos já apresentados anteriormente. Note-se que as respostas dadas aos itens que avaliam esta prática no LIP-O situam-se entre o “algumas vezes” e “muitas vezes” para os itens “Dá um exemplo pessoal do que espera dos outros”, “Dedica tempo e energia a garantir

que as pessoas com as quais trabalha seguem os princípios e os padrões adotados”, “Cumpre as promessas e compromissos”. Para os itens “Pede feedback sobre o modo como as suas ações afetam o desempenho dos outros” e “Deixa claro a sua filosofia de liderança” o maior número de respostas situou-se entre “muitas vezes” a “não responde” (24,4% e 23,9% respetivamente).

Podemos inferir que a maioria dos inquiridos considera que o CDC aborda questões relacionadas com o modo como os docentes poderão melhorar o seu desempenho, naturalmente com vista à melhoria dos resultados escolares dos alunos, cumpre as promessas e os compromissos, isto é, os pares consideram que os CDC estão a cumprir as suas funções, agindo em conformidade com aquilo que deles se espera. Tal confirmação pode ser encontrada nas palavras de C4 que *“incentiva os colegas a prepararem as suas aulas, a darem o seu melhor, a terem cuidado com o ensino”*. Também C2 diz que procura estar sempre a par do que se passa no seu departamento e no seu grupo disciplinar. *“Por vezes os delegados fazem-nos chegar situações que acontecem nas aulas de alguns colegas e, entre todos, procuramos encontrar estratégias para a sua solução”*. C1 julga, também, que nos últimos anos tem havido uma maior coordenação do processo de ensino e de aprendizagem *“entre todos os professores para que todos os alunos sejam servidos da mesma forma”*, apesar de afirmar que *“entre tantos professores há sempre um que foge à regra”*. C3, referindo-se mais ao papel de delegado do que ao de CDC, diz que no seu grupo disciplinar discutem estratégias para a melhoria dos resultados escolares dos alunos, os conteúdos para os testes, trocam materiais de apoio para as aulas, mas *“antes havia dificuldades, as pessoas escondiam-se”*. Por sua vez, C5 refere que diz aos colegas que devem resolver muitos exercícios nas aulas *“porque os melhores atletas são os que treinam mais”*.

Relativamente aos itens “Cumpre as promessas e os compromissos” e “Dá um exemplo pessoal do que espera dos outros” pensamos que podemos relacioná-los com as prioridades que os coordenadores elegeram para o exercício das suas funções: representar o departamento no conselho pedagógico, comunicar eficazmente com os seus colegas e com o conselho executivo, apesar de C4 afirmar que *“queria fazer algo de novo”*.

Porém, se relacionarmos essas prioridades com o número de anos que alguns coordenadores já possuem no exercício daquelas funções, podemos questionarmo-nos:

- Será que os mesmos tornaram a ser eleitos porque lhes foram reconhecidas capacidades de liderança ou foram-no tão só porque representaram bem os seus colegas e transmitiram corretamente as informações do conselho pedagógico?
- Será que estes CDC algum dia pediram ou tiveram dos seus colegas um feedback sobre o seu desempenho no exercício da função?

Parece-nos que pelos valores obtidos no item “Pede feedback sobre o modo como as suas ações afetam o desempenho dos outros”, esta não é uma prática comum.

- Terão os coordenadores receio dessa avaliação?
- E os liderados também terão receio em afirmar o que pensam sobre a ação do seu coordenador?
- Considerarão eles que a avaliação sobre o seu desempenho ocorrerá no momento da realização da sua eleição?

Para que a liderança seja considerada eficaz, o líder deve partilhar a sua visão e os seus valores para a organização, comunicando-os através de palavras e ações (Day *et al*, 2011; Hooper & Potter, 2010; Kouzes & Posner, 2009; Southworth, 2009). Os nossos entrevistados, apesar de terem uma visão para a escola, afirmam não ter consciência de comunicá-la abertamente aos seus colegas.

Não sei se comunico assim, abertamente, como estou a comunicar consigo agora. Mas, penso que as pessoas se apercebem que a minha preocupação é principalmente com os alunos. (...) preocupo-me mais com o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos do que com o bem-estar dos professores (...). O mais importante na escola são os alunos.

(C1)

Também C2, no seu trabalho quotidiano, tenta dignificar a instituição que representa, dando o exemplo, alertando para os problemas para que sejam resolvidos, recorrendo à crítica como um instrumento de melhoria. Para partilhar os valores que defende utiliza as reuniões do departamento, tal como os restantes coordenadores, apesar de nenhum deles o fazer de modo formal. Todos esperam que os resultados dos alunos melhorem e gostam muito da escola onde exercem funções.

Os dados obtidos no LIP-O mostram ainda que os professores e as professoras têm uma perceção diferente sobre o modo como os CDC “Mostram o Caminho”. Para todos os mandamentos desta prática de liderança os valores atribuídos pelas professoras são superiores aos valores atribuídos pelos professores. Porém, a variável “idade” não parece determinar essa perceção, exceto para o mandamento “Clarificar os valores, encontrando a própria voz

e estabelecendo ideias comuns”. São os professores que possuem entre cinquenta e um a sessenta anos que não consideram que o coordenador partilhe os seus valores e estabeleça ideias comuns de modo tão explícito como os seus colegas com menos idade ou mais idade (os professores com mais de sessenta anos atribuíram pontuações mais elevadas). A categoria profissional dos docentes também não afeta o modo como os inquiridos observam os comportamentos dos CDC integrados nesta prática de liderança. Contudo, de entre os professores com contrato por tempo indeterminado, parece que os docentes que pertencem ao QE avaliam de forma menos positiva a ação do CDC do que os docentes do QZP. No entanto, ter conhecimento de que o CDC já exerceu outras funções de liderança pode ter influenciado as pontuações atribuídas, porque foram estes docentes que atribuíram pontuações mais elevadas. Os professores e as professoras que responderam “sim” atribuíram valores mais elevados do que os docentes que responderam “não sei” ou “não”, sugerindo que o exercício de cargos de liderança é importante para os respondentes.

Os dados permitem-nos, assim, as seguintes observações:

- Tal como aconteceu para a prática de liderança “Encorajar a vontade” também são os professores do sexo masculino que são mais exigentes com o modo como os CDC “Mostram o Caminho”. Estarão eles mais atentos à sua ação e serão mais exigentes?
- Também os docentes que pertencem ao QE avaliam de forma menos positiva a ação do CDC, tal como os docentes que possuem entre cinquenta e um a sessenta anos. Serão estes os docentes que levam C1 a afirmar que “*a relação das lideranças intermédias com os professores nem sempre é fácil*” e que o “*CDC tem de saber ouvir mais do que falar, apaziguar, não inflamar as situações que às vezes são criadas em grupos muito grandes*” (C5)?

São ainda os docentes que possuem entre cinquenta e um e sessenta anos que são mais exigentes sobre o modo como os coordenadores “encorajam a vontade”, reconhecendo, celebrando os sucessos do departamento e elogiando para que a vontade de fazer melhor se torne uma realidade. Também são os próprios coordenadores que, afirmando ter conhecimento de tudo o que se passa no seu grupo, no seu departamento e também na escola (C1), interpretam as vitórias e celebram-nas de forma diferente o que, naturalmente, pode ser condicionado pelas suas personalidades, pelas suas conceções sobre o ensino e pelas disciplinas

que integram os seus departamentos. C5 afirma que no seu departamento não há muito para celebrar, mas quando tal acontece partilha com os seus colegas, porque esta é uma forma de motivação. O elogio, como reforço positivo, é a estratégia usada por C4 com os seus pares quando, por exemplo, considera que os seus testes e as suas fichas de trabalho estão bem elaborados. C2 também reconhece perante o grupo e o departamento as suas vitórias. “*Não é celebrar, é reconhecer. Dou os parabéns aos colegas do grupo*” (C2). Por sua vez, C4 afirma que “*antes da crise havia sempre qualquer coisa para partilhar nas reuniões, uma caixinha de bombons, por exemplo*”, hábito que o grupo está a retomar de novo, mas pensa que os sucessos deveriam ser do conhecimento de toda a escola, havendo mesmo um tempo em que isso já aconteceu, sendo essas notícias publicadas num *blogue*. Por ser ambicioso e exigente, C1 afirma que tem dificuldade em elogiar e reconhecer sucessos.

Eu como sou ambicioso nunca fico satisfeito com os resultados. Com os resultados dos exames nacionais, os da disciplina (...) não são maus, mas não sou de celebrar muito. Quando na escola me dizem que estamos acima da média nacional, eu não fico satisfeito (...) O meu celebrar é dizer isto: não foi mau. Mas, gostava que fosse melhor! Isto também é o que eu exijo em casa. (...) Esta é a minha conversa com os meus alunos. Os alunos trabalham para o 10. Não pode ser!

(C2)

De facto, as opiniões dos coordenadores parecem vir ao encontro da opinião dos professores que responderam ao LIP-O. A prática de liderança “Encorajar a Vontade”, que se traduz nos mandamentos “Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual” e “Celebrar os valores e as vitórias mostrando um espírito de comunidade”, obteve média de 21,3 e um desvio padrão de 5,7 o que indicia a existência de divergências entre os inquiridos no modo como percebem estes comportamentos dos coordenadores. Note-se que o item “Elogia as pessoas quando fazem um trabalho bem feito” obteve respostas situadas entre “muitas vezes”, “frequentemente” e “não responde” e o item “Demonstra reconhecimento e apoio aos membros da equipa pelas suas contribuições”, com quarenta e oito dos docentes a responderem “muitas vezes” e quarenta e três a não responderem.

“Faz questão que os outros saibam que confia nos conhecimentos deles” (LIP10) obteve também valores muito dispersos: sete docentes selecionaram “nunca”, vinte e três “ocasionalmente” vinte e nove “algumas vezes”, cinquenta e dois “muitas vezes”, vinte e quatro “frequentemente” e quarenta e um docentes não respondem. Somando este número com o número de docentes que pontuaram “nunca” e “ocasionalmente”, podemos inferir que setenta e um dos inquiridos consideram que este não é um comportamento habitual no coordenador. Tal facto suscita algumas interrogações:

- Os coordenadores confiam *a priori* no conhecimento dos seus pares e, por isso, não sentem necessidade de afirmá-lo?
- Sentir-se-iam os seus pares ofendidos, se o fizessem? Sentiriam nisso uma forma de superioridade intelectual?
- Será que as culturas docentes aceitam/permitem esse tipo de reconhecimento público?

Uma vez mais, os valores atribuídos nesta prática de liderança foram determinados pelo conhecimento que os respondentes possuíam sobre o exercício de outras funções de liderança do CDC. O vínculo dos professores, tal como aconteceu para as práticas já analisadas, também condicionou a opinião dos respondentes. Os docentes do QE tornam a mostrar-se mais exigentes com a ação dos coordenadores, acontecendo o mesmo em função do género para o mandamento “Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual”, onde os docentes do sexo masculino atribuem valores mais baixos. Outro dado que se destaca refere-se ao facto de, também nesta prática de liderança, os docentes com idades compreendidas entre cinquenta a um a sessenta anos terem uma perceção menos favorável sobre o desempenho do CDC.

A prática de liderança “Desafiar o Processo” obteve média de 20,5 e um desvio padrão de 5,1. Constatamos que 25% dos professores pontuaram abaixo do valor 18 (Q1) e que outros 25% pontuaram acima do valor 24, numa escala cujo valor máximo é 30. Na perspectiva de Kouzes & Posner (2009) para que os líderes consigam mudanças e inovações nas suas organizações devem apoiar e fomentar o aparecimento de novas ideias e criar situações que favoreçam a aprendizagem, porque este é o caminho para que a inovação e a mudança aconteçam. “Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar” e “Experimentar e correr riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência” são os comportamentos exibidos pelo líder quando “desafia o processo”.

No nosso estudo, as pontuações atribuídas aos itens que avaliam esta prática no LIP-O, situadas entre “algumas vezes”, “muitas vezes” e “não responde” podem revelar que um grande número de inquiridos não encontra, habitualmente, estes comportamentos nos CDC. Os próprios também consideram que a mudança e a inovação, sendo importantes no ensino e na escola, não são fáceis. C4 reconhece que a inovação é “*muito difícil*” e C2 acredita que os colegas cumprem as suas funções da melhor forma. C5 refere que se

a inovação for fazer trabalhos extraprograma, não, não encorajo. Acho que sou um bocado radical! Se a inovação implicar a motivação dos alunos para o estudo da disciplina e para o trabalho, aí estou a 100% junto dos alunos e dos colegas.

(C5)

“Desafia(r) as pessoas a usar meios inovadores ao realizar o seu trabalho” (LIP8) parece, assim, não ser uma atitude habitual para os coordenadores referidos, que revelam falta de iniciativa e preferem não correr riscos. Atitude contrária é a de C1 que afirma encorajar a mudança e a inovação, apesar de encontrar muitos obstáculos. Um deles relaciona-se com a falta de abertura à mudança por parte de muitos docentes, *“porque (as pessoas) já têm muitos anos de trabalho e não estão abertas à mudança!”* Todavia, apesar de os constrangimentos, também de ordem financeira, que a escola vive no momento atual, C1 considera que *“Há sempre coisas novas que podemos utilizar, estratégias novas que podemos utilizar e que não implicam despesas. Sempre que isso é possível, o que for mais adequado para o trabalho com os alunos, encorajo sim”*.

De igual modo, C4 considera que o seu departamento promove a inovação e a mudança e dá como exemplo a participação dos alunos em múltiplas atividades.

Como se pode, então, verificar pelas palavras dos CDC “experimentar e correr riscos”, “usar meios novos para realizar o seu trabalho” e “buscar oportunidades desafiadoras” são comportamentos a que atribuem importância diferente. Tal facto, poderá também estar relacionado com as disciplinas que lecionam e os departamentos que representam. C1 afirma que o seu departamento é transversal a toda a escola, *“um departamento de peso”*, enquanto C2 refere que o seu não tem *“peso na escola”*, porque esta está vocacionada para o estudo das ciências e das tecnologias. Este facto pode justificar a grande preocupação de todos os CDC com os resultados escolares dos alunos, nomeadamente com as classificações obtidas nos exames nacionais. Dois deles afirmam que a forma utilizada para ajudar na motivação dos seus colegas é apelando ao cumprimento das funções, ressaltando os aspetos positivos da profissão (C2) e refletindo sobre os resultados académicos dos alunos (C5). Mas, a análise dos resultados obtidos pelos alunos, quer na avaliação interna quer na avaliação externa, é feita em todos os departamentos e nos grupos disciplinares, sugerida também pelo presidente do conselho executivo (C1 e C3), procurando justificações para o que aconteceu de menos positivo, mas também tentando encontrar novas abordagens com vista à melhoria. Assim sendo, é com base nestas afirmações, que as respostas dos inquiridos aos itens 19 e 23 do LIP-O, “Pergunta “o que podemos aprender?” quando as coisas saem fora do esperado” e

“Toma medidas para garantir que estabelecemos objetivos possíveis, façamos planos concretos e definamos metas mensuráveis para os projetos e programas em que trabalhamos” podem ser interpretadas.

A análise dos dados obtidos no inquérito permite-nos constatar que a idade dos docentes determinou o modo como percebem a ação dos CDC relativa a esta prática de liderança. Uma vez mais, os docentes cujas idades se situam entre cinquenta e um e sessenta anos foram mais exigentes com o modo como os CDC “desafiam o processo”. Também foi possível determinar que o facto de os inquiridos possuírem conhecimento sobre o exercício de funções de liderança já exercidas pelos CDC influenciou as suas respostas. Paralelamente, verificamos que as respostas dos docentes para o mandamento “Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar” sofreu a interação da variável “categoria profissional”. Uma vez mais, os professores do QE parecem encontrar menos aquele comportamento na ação do CDC do que os docentes que pertencem ao QZP ou os docentes contratados.

“Inspirar uma Visão Conjunta” foi a prática de liderança que obteve a média mais baixa no LIP-O, 20,1 e um desvio padrão de 5,4.

A literatura da especialidade destaca a importância da visão como uma das componentes essenciais para a eficácia da liderança. A missão, a visão e os valores de um líder devem ser comunicados a todos os liderados, para que estes os tornem seus. Para Kouzes & Posner (2009) essa partilha faz-se concebendo um futuro melhor, descrevendo a visão que se pretende alcançar, de forma estimulante, para que todos se possam sentir envolvidos por ela. “Fala(r) sobre futuras tendências que influenciarão o modo de execução do nosso trabalho” (LIP2), “Descreve(r) uma imagem estimulante de como o futuro poderá ser (LIP7) e “Pede(ir) aos outros que compartilhem um sonho empolgante para o futuro” (LIP12) são comportamentos que os professores encontram nos CDC “algumas vezes” e “muitas vezes”, conforme se pode observar na tabela III.4, devendo também destacar-se o número de docentes que não respondeu a estes itens (37, 42, 44, respetivamente), numa amostra de cento e setenta e seis professores. Efetivamente, como já referimos, os coordenadores almejam uma escola com melhores resultados académicos e é essa a visão que partilham com os seus colegas, sempre que vem a propósito. Se acentuarmos que as suas prioridades para o exercício da sua ação estão, sobretudo, relacionadas com a representação dos seus colegas no conselho

pedagógico (C1) e ser “*o mais fiel possível a nível da transmissão de informações do conselho pedagógico*” (C3) então, encontraremos uma justificação para os valores obtidos nesta prática de liderança. Além disto, C2 refere que a “*conjuntura estrutural que estamos a viver*” é difícil e gera alguma desmotivação entre os professores.

Há um delegado no meu departamento muito desmotivado, há já algum tempo. O mais importante é mostrar que temos uma função. Se há pontos negativos na nossa profissão, temos de nos agarrar aos pontos positivos. As pessoas só se apercebem deles quando os perdem. É isto que eu digo nas reuniões.

(C2)

A partilha de um sonho empolgante para o futuro não parece ser, então, uma tarefa fácil perante a situação vivida no momento nas escolas portuguesas, determinada por constrangimentos de várias ordens, entre os quais financeiros, como referiu C1. De qualquer modo, isso não impede que os coordenadores considerem que todos os professores devam agir com profissionalismo, acreditando que a sua ação poderá ajudar a melhorar os resultados escolares dos alunos “objetivo maior do seu trabalho” (LIP27).

Sobre esta prática de liderança, podemos ainda destacar que não há diferenças significativas no modo como os homens e as mulheres percecionam a ação do CDC, acontecendo o mesmo para as variáveis “categoria profissional” e “tempo de serviço”. O mesmo não pode ser afirmado para a variável “idade” no que se refere ao mandamento “Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns”, onde se verificou a interação de alguns fatores: o conhecimento do exercício de outras funções de liderança dos coordenadores e a idade dos docentes. Uma vez mais, os docentes que já possuíam informação sobre a carreira profissional dos CDC atribuíram pontuações mais elevadas. Os docentes cuja idade se situa entre cinquenta e um a sessenta anos também continuaram a pontuar com valores inferiores aos dos restantes docentes. Porquê?

- Estarão eles mais atentos ao desempenho dos CDC?
- Será que não reconhecem competência aos coordenadores?
- Por serem mais velhos, terão dificuldade em aceitar serem liderados por colegas mais novos e com menos experiência profissional?
- Discordarão eles do modo como os CDC são eleitos?
- Considerarão que este cargo de gestão intermédia não traz mais-valias às escolas?

Podemos, então, responder à nossa primeira questão de investigação: de acordo com o modelo de Práticas de Liderança de Kouzes & Posner (2009) os coordenadores de departamento curricular, em primeiro lugar exibem comportamentos que “Permitem que os Outros Ajam”, seguido das práticas “Mostrar o Caminho”, “Desafiar o Processo”, “Encorajar a Vontade” e “Inspirar uma Visão Conjunta”.

Um estudo de Santos (2013), realizado numa escola desta Região Autónoma sobre as práticas de liderança dos diretores de turma, concluiu também que a prática de liderança mais exibida pelos mesmos é “Permitir que os Outros Ajam”, seguido das práticas “Mostrar o Caminho”, “Encorajar a Vontade”, “Inspirar uma Visão Conjunta” e “Desafiar o Processo”. De acordo com o investigador, na perspetiva dos alunos, os diretores de turma raramente desafiam o estabelecido, não sendo vistos como agentes inovadores e de mudança.

Costa (2011), num estudo com o título “Práticas e Comportamentos de Liderança na Gestão dos Recursos Humanos Escolares: Estudo de Caso numa Escola da Região Autónoma da Madeira”, realizado no âmbito da sua dissertação de mestrado, concluiu que a prática de liderança mais utilizada pelo Presidente do Conselho Executivo é “Permitir que os Outros Ajam”. Porém, ao contrário da nossa investigação e da investigação de Santos (2013) a segunda prática mais exibida é “Inspirar uma Visão Conjunta”. Em seguida surgem as práticas “Mostrar o Caminho” “Desafiar o Processo” e “Encorajar a Vontade”.

A investigação de Matos (2011), realizada no âmbito da sua dissertação de mestrado e apresentada à Universidade Aberta, com o título “Práticas de Liderança do(a) Director(a): Um estudo em Escolas Públicas do Distrito de Coimbra”, recorrendo igualmente ao LIP-O, concluiu que a prática de liderança mais utilizada pelos diretores de escolas públicas do referido distrito era “Permitir que os Outros Ajam”. Por sua vez, a autora refere que a prática menos percecionada pelos inquiridos foi a prática “Desafiar o Processo”, o que provocou alguma perplexidade. De acordo com a mesma, no atual contexto de autonomia e gestão das escolas, ao abrigo do Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril, o diretor, órgão unipessoal, deveria “desafiar o processo”, suscitando mudanças na escola, o que não acontecia.

Pelo exposto, podemos, então, concluir que nas investigações acima referidas que recorreram ao LIP-O para estudarem as práticas de liderança dos líderes de topo/líderes intermédios há um aspeto comum: a prática de liderança mais exibida é “Permitir que os Outros Ajam”. Porém, podemos encontrar alguma variação na ordem ocupada pelas outras práticas. Destaque-se que a prática de liderança menos percecionada pelos nossos inquiridos na

ação dos CDC foi a prática “Inspirar uma Visão Conjunta” o que não aconteceu nos estudos que referimos.

Se entendemos o exercício da liderança como um exercício de influência e se considerarmos que o trabalho dos líderes intermédios se situa, essencialmente, ao nível do processo de ensino e de aprendizagem, em torno do trabalho colaborativo com os seus pares (Feeney, 2009; Pinto *et al*, 2010), com vista à melhoria do ensino na escola, então a sua ação não deve perder de vista este objetivo. É esta a visão que devem partilhar com os seus colegas, inspirando-os na sua ação pedagógica diária. Mas, terão os coordenadores a noção de que é isto que deles se espera? Julgamos que a resposta à nossa **segunda questão** de investigação permitir-nos-á encontrar uma resposta plausível para esta interrogação:

- **Quais são as conceções dos coordenadores de departamento curricular relativamente ao seu papel e às funções que lhes são atribuídas?**

Os cinco coordenadores de departamento desta escola secundária têm conhecimento das competências que a legislação define para o exercício das suas funções, mas muitas não as exercem, conforme afirma C2. “*A que tem a ver com a formação de professores, por exemplo. Eu, da minha parte, durante todos estes anos, por mim nunca passou a questão relativa à formação dos professores do meu departamento*”. Também a coordenação do processo de ensino e de aprendizagem é feita somente no grupo disciplinar, porque se tal acontecesse estariam a imiscuir-se no papel dos delegados de grupo. C5 afirma que no seu grupo fazem planificações em conjunto, mas não pode afirmar que o outro grupo disciplinar que integra o seu departamento o faça. De acordo com C1, seria muito difícil os coordenadores fazerem a coordenação de conteúdos disciplinares que não dominam, estando, além disso, a sobrepor-se às tarefas do delegado de grupo.

Então, diga-me uma coisa: para que serve o delegado de grupo? Então, acaba-se com a figura do delegado de grupo. Eu acho que o coordenador exerce as competências definidas na lei baseando-se na informação recolhida pelos delegados de grupo nos seus grupos disciplinares. Se não, não há necessidade destas figuras (delegados). São figuras que existem no governo português que só servem para gastar dinheiro.

(C1)

Parece-nos, assim, que estes coordenadores elegeram como uma das suas principais prioridades a transmissão das informações do conselho pedagógico aos delegados que integram o seu departamento, para que estes a possam divulgar aos seus colegas de grupo. Por isso, consideram que o coordenador deve ser uma pessoa atenta e ter facilidade na comunicação (C1), porque são *intermediários* entre o conselho pedagógico e os delegados de grupo

disciplinar. Sempre que é necessário tomar decisões relacionadas com o departamento, C3 “*encaminha as informações para o delegado que as leva e as devolve novamente! Reuniões diretas com os docentes do departamento nunca existiram*” (C3). Por isso, para C4 o coordenador não tem importância para as práticas letivas dos grupos disciplinares que representa porque “*nas reuniões de departamento praticamente não discutimos. O outro grupo que faz parte do meu departamento não levanta questões... A esse nível, se não há questões como é que eu poderei ser útil?*” (C4). Contudo, C2 considera que o exercício das funções de coordenador é importante, nomeadamente “*na transmissão de informações, na relação que estabelece entre o conselho executivo e o resto dos colegas*” e no facto de representar os colegas no conselho pedagógico. Por isso, todos julgam que o modelo de gestão anterior, onde os delegados tinham assento no conselho pedagógico “*não estava mau*” (C2).

Ao elegerem como prioridade a representação e a comunicação eficaz entre o conselho pedagógico, os delegados de grupo e os restantes professores, os coordenadores estão a fechar portas a um conjunto de possibilidades abertas pela criação deste cargo de liderança intermédia. De acordo com Ávila de Lima (2008), os coordenadores de departamento poderiam tornar-se intérpretes críticos do estabelecido, ajudar a criar a mudança nos seus departamentos e exercer uma influência significativa sobre os seus colegas com vista à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Esta parece ser uma tarefa que estes coordenadores entregam ao delegado de grupo, porque está mais próximo dos seus pares/professores do mesmo grupo. “Desafiar o Processo” não é, assim, uma prática comum entre os coordenadores de departamento, apesar de acentuarem que a sua preocupação com a melhoria dos resultados dos alunos é um objetivo que está sempre presente no trabalho que realizam com os colegas dos seus grupos disciplinares enquanto delegados. É este cargo de gestão intermédia que consideram sobrepor-se ao cargo de coordenador. Podemos concluir que os departamentos não constituem equipas de trabalho, ao contrário do que acontece com os grupos disciplinares onde se discutem e elaboram as planificações, apesar de o tipo de trabalho colaborativo variar em função do grupo, conforme comprovado pelas palavras dos coordenadores. Esta conclusão ratifica o que nos dizem alguns estudos sobre o tema. Feeney (2009) num estudo realizado numa escola americana, concluiu que os diretores de departamento reconhecem que o seu papel é importante na escola, mas consideram-se como um elemento de ligação entre os colegas e os líderes de topo. Bennet *et al* (2007), numa análise feita à

literatura publicada em países anglo-saxónicos na última década do século passado, concluíram, também, que as práticas colaborativas estão ausentes dos departamentos e que os seus coordenadores baseiam a sua ação em práticas tradicionais. Estudos realizados no nosso país (Pires, 2011; Sequeira, 2012) apontam na mesma direção: a atividade dos coordenadores centra-se na gestão burocrática e administrativa dos departamentos, servindo os mesmos de intermediários entre os seus pares e o conselho executivo.

Apesar de elegerem como uma das suas prioridades a representação e a comunicação eficaz entre os vários órgãos, os CDC da escola secundária onde decorreu a nossa investigação, consideram que a sua relação com o conselho executivo da escola é uma relação fácil, o mesmo não acontecendo com a relação estabelecida com alguns professores. Desta forma, os CDC no exercício do que julgam ser o cumprimento das suas funções deparam-se com alguns obstáculos. Como já referimos, dois deles estão relacionados com o facto de o CDC não reunir com todos os professores do seu departamento e com a dimensão dos departamentos. Ao longo da entrevista os mesmos foram ainda referindo outros pontos menos positivos que encontram no exercício das suas funções e que nos ajudam a responder à nossa **terceira questão** de investigação:

- **Que obstáculos encontram os coordenadores de departamento curricular no exercício da sua ação?**
 - A existência de uma carreira única que determina que líderes e liderados se situem em termos profissionais no mesmo nível – *“Não há distinção de categorias (...) As pessoas não estão disponíveis para receber imposições”* (C1);
 - A fraca participação de alguns delegados no trabalho do departamento – *“Da parte do outro grupo não me chegou nenhuma questão para debater”* (C4);
 - A desmotivação de alguns professores/delegados com a profissão (C2);
 - A não-aceitação de sugestões/críticas de alguns colegas, mesmo que elas tenham como objetivo a melhoria: *“De um modo geral, as pessoas a quem tenho de chamar a atenção muitas vezes não percebem. As pessoas não sabem separar a parte profissional da parte relacional”* (C2); *“As pessoas não gostam! Por muito contorcionismo que a pessoa tenha de fazer para não melindrar, fica sempre uma situação delicada”* (C5). *“Chamar a atenção das pessoas é um bocado constrangedor... há pessoas no meu grupo que não estão interessadas em debater... Como é que eu me vou impor? Vou gritar”* (C4)?

- As dificuldades financeiras sentidas na escola (C1, C2).

De acordo com a literatura da especialidade, os professores que se assumem como líderes nas suas escolas comprometem-se com a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, desenvolvem uma nova visão para a profissão, mas também fomentam práticas colaborativas, aprendendo em conjunto e dinamizando projetos com vista à melhoria (Flores, 2014; Frost, 2012; Frost e Harris, 2003; Harris, 2009; Harris e Lambert, 2003; Lieberman e Miller, 2004). O otimismo, o entusiasmo, a confiança, a flexibilidade e a abertura aos outros são ainda competências que os professores líderes devem exibir (Danielson, 2007), quer sejam ou não detentores de cargos formais de liderança.

No nosso estudo, verificamos que todos os CDC se sentem comprometidos com a melhoria do ensino. Considerando que esse é o objetivo maior que deve orientar a ação de todos os educadores, por que motivos encontram eles vários obstáculos no exercício da sua ação e não fazem uso de todas as competências que a legislação lhes atribui? Algumas hipóteses podem ser levantadas.

- Será a cultura da escola que determina/impõe aquele comportamento?

Os coordenadores de departamento referiram que a análise dos resultados escolares dos alunos, quer dos resultados obtidos no fim de cada período, quer dos resultados obtidos nos exames nacionais, é solicitada pelo presidente do conselho executivo. Ao mesmo tempo, a apresentação de estratégias com vista à sua melhoria é objeto de discussão nos grupos disciplinares por proposta do presidente.

- Será que a liderança deste presidente é de tal modo marcante que torna os CDC simplesmente gestores, mesmo ocupando uma posição de liderança intermédia na hierarquia organizacional da escola?
- Os coordenadores consideram-se líderes?

Sobre a importância da ação do diretor/presidente de escola, a literatura da especialidade considera-a como uma das variáveis que pode potenciar o trabalho dos professores na sala de aula e contribuir dessa forma para a melhoria das aprendizagens dos alunos e da escola (Bolívar, 2012; Day *et al*, 2010; Fullan, 2003; 2014; Hargreaves e Fink, 2007; Leithwood *et al*, 2006). Cabe-lhe também a tarefa de criar as condições materiais e psicológicas para que a sua visão para escola se torne efetiva. Ao mesmo tempo, deverá ajudar a criar

ambientes de debate e de partilha que levarão à criação de comunidades de aprendizagem, utilizando um estilo de liderança adequado ao contexto onde a sua ação tem lugar.

Freitas (2011), num estudo realizado sobre a liderança do presidente do conselho executivo da escola onde os CDC exercem a sua ação, concluiu que o mesmo utiliza um estilo de liderança transformacional, gerador de bem-estar e satisfação nos professores da escola. A investigação assumiu a forma de estudo de caso e propôs-se responder a três questões:

1. Qual o estilo de liderança utilizado pelo presidente do conselho executivo da escola?
2. Qual o modelo de liderança do presidente?
3. O estilo utilizado pelo presidente favorecerá a inovação/mudança na escola?

Após a aplicação do *Questionário Multifatorial de Liderança (MLQ)* de Bass e Avolio (2004) aos duzentos e cinquenta e oito professores que exerciam funções na escola no ano letivo 2010/2011 (tendo sido devolvidos duzentos e oito questionários) e da realização de uma entrevista semiestruturada ao presidente do conselho executivo, foi possível responder às questões referidas.

1. O presidente do conselho executivo utiliza, predominantemente, o estilo de liderança transformacional, seguido do estilo transacional. Os professores reconhecem que o líder tem uma visão para a escola que é partilhada com a comunidade. Acredita que a inovação é um caminho para o futuro, por isso valoriza todos os projetos que são apresentados e que visam a melhoria da escola. Considera também que as pessoas são o mais importante para as organizações e que precisam de ser motivadas. Não foca a sua atenção no erro e nem sempre chama a atenção para eles no momento oportuno. A sua ação não é dominada pelo estilo transacional. Todavia, os professores reconhecem eficácia ao estilo do líder e sentem-se satisfeitos porque consideram que o estilo utilizado desenvolve os seguidores, levando-os a um melhor desempenho.
2. O estilo de liderança do presidente desta escola insere-se num modelo não diretivo. Orienta a sua ação pelos valores nos quais acredita e pelo culto das relações interpessoais. Assume para si as funções de liderança da escola, separando-as das funções de gestão. Estas são distribuídas pela equipa que constitui o conselho

executivo, assumindo o próprio as tarefas de coordenação e de liderança. A sua ação pode ser enquadrada num modelo de liderança positivo.

3. O estilo de liderança deste presidente favorece a inovação e a mudança na escola. O líder está disposto a correr riscos, acarinhando os projetos apresentados que visem a melhoria. Para ele o mais importante não é o insucesso/fracasso mas sim a melhoria/aperfeiçoamento que os projetos podem originar.

Os dados obtidos na investigação mostraram também que o presidente se considera a “cara e o rosto da escola” assumindo uma liderança transformadora e marcante. Acredita que o seu estilo de liderança favorece o aparecimento de novas lideranças, porque julga que o mesmo prepara as pessoas para responderem aos desafios que lhes são colocados.

Refira-se ainda que o presidente do conselho executivo, no ano em que foi realizada a investigação referida (2010/2011), desempenhava as funções inerentes ao cargo de presidente do conselho executivo há vinte e quatro anos. Continua ainda a exercê-las, pois está a cumprir um novo mandato para o qual foi eleito em 2014/2015 e que terminará em 2018. É acompanhado pela mesma equipa de vice-presidentes há dezasseis anos.

O estudo referido revelou também que os professores consideram que o exercício da liderança do presidente do conselho executivo partilha das seguintes características:

- Liderança transformacional, porque o líder da escola procura o compromisso dos professores para levar a cabo a visão que tem para a mesma;
- Liderança moral, porque o presidente reforça a necessidade da existência de um propósito moral para a escola;
- Liderança participativa, porque na tomada de decisões o líder ouve a opinião de toda a comunidade escolar;
- Liderança interpessoal, porque as pessoas são o mais importante na escola, devendo as mesmas ser valorizadas para que a escola cumpra a sua missão.

Perante os resultados obtidos no estudo mencionado, não é de estranhar que a figura do presidente do conselho executivo seja sempre referida por todos os CDC, surgindo o próprio como o impulsionador de todas as atividades realizadas na escola. É o próprio que estimula a criação de projetos para a melhoria e que fornece os resultados escolares obtidos pelos alunos para serem objeto de reflexão nos departamentos e nos grupos disciplinares. Refira-se ainda que a relação entre os órgãos de topo da escola e os CDC é considerada positiva pelos próprios, o que se adequa a um tipo de liderança participativa e interpessoal

característico do exercício da liderança do presidente do conselho executivo. Note-se, também, que C5 afirma que o conselho executivo é o local onde se pode “*fazer menos gestão e (fazer) mais liderança*” na escola.

De facto, nem todos os coordenadores se consideram líderes no exercício das suas funções. C5 considera-se “*mais um gestor, porque este cargo deve ser executado mais como gestor, porque chego mais próximo dos colegas como gestor do que como líder, porque gosto mais de ver as pessoas gerir em cargos intermédios do que liderar*” (C5). Também C4 afirma que se considera mais gestor do que líder, porque julga que não consegue impor-se em todas as situações, algo que um líder tem de fazer. Por sua vez, os restantes coordenadores julgam poder exercer as duas funções.

Acho que as duas coisas (...). O ideal é ter as duas características. Temos que saber ouvir, mas em situações mais práticas no dia-a-dia, temos de ter as coisas organizadas, temos de saber gerir. Acho que as duas se complementam, embora a liderança seja mais importante, mas ambas se complementam (...). A ideia que eu tenho do gestor é que essa pessoa pode querer fazer tudo, em vez de levar os outros a fazer.

(C1)

Opinião idêntica é partilhada por C2, considerando que em certas situações é líder e em outras gestor. “*Gestor, nas situações em que no departamento tenho de verificar se as regras estão a ser cumpridas. Líder, quando transmito as informações que foram dadas pelos órgãos superiores ou as decisões que tomo*”. (C2). Por sua vez, C4 afirma que não sabe distinguir, de forma clara, entre liderar e gerir, mas considera que deve ter características de líder, porque procura “*conciliar, juntar e subir mais um patamar, fazer com que os colegas vão para a frente... (...) Será que isto é gestão? (...) Isso eu associo a uma empresa. Eu nunca tive formação em gestão*” (C4).

Porém, relativamente ao exercício da liderança os CDC possuem uma certeza: todos os professores devem assumir-se como líderes na sua sala de aula, porque “*o professor que não lidera na sua sala de aula está tramado, como se costuma dizer. Que vai ser da aula se o professor não liderar*” (C1)? Também consideram que a capacidade para liderar não é inata, porque as competências fundamentais para o seu exercício podem ser aprendidas, porque “*se a liderança fosse inata o líder responderia sempre da mesma maneira*” (C2). Todavia, estão de acordo que nem todas as pessoas podem exercer funções de liderança, “*porque nem todas se esforçam para tal*” (C1), “*preferem que o caminho seja decidido pelos outros*” (C2), “*não têm tempo disponível para os outros, porque nem todas as pessoas desenvolvem*

a inteligência emocional” (C4) ou “não têm feito para tal e há pessoas que compreendem melhor os outros” (C5).

Foi também interessante notar que alguns coordenadores chegaram a referir que nunca tinham pensado nas questões da liderança e da gestão escolares, ficando agradados com a oportunidade de participarem nesta investigação, tendo a mesma servido como uma tomada de consciência para este assunto. Dois deles referiram que gostam muito de debater questões sobre a liderança escolar, porque consideram que a reflexão poderá levar à melhoria da escola. Todos associam o conceito de liderança a “ir para a frente” “dar aos outros confiança necessária para atingirem os objetivos”, “conciliação”, “ouvir os outros”, “apoiar mais do que impor”. Estas concepções levam-nos também a adotar modos de exercer a liderança, determinados pelo contexto.

Eu já disse que há situações em que eu delego noutros colegas, outras assumo eu diretamente. Claro que a liderança assume papéis diferentes em diferentes situações. Não é sempre a mesma (...) em algumas situações é preciso uma liderança forte, autocrática. É preciso que o coordenador de departamento assuma a responsabilidade e dê ordens para que as regras sejam cumpridas. A maior parte das vezes assumo uma liderança democrática. Claro que, volto a repetir, isto depende da situação.

(C2)

O mesmo coordenador refere que utiliza um estilo de liderança diferente no seu grupo disciplinar. “É mais forte porque também a confiança entre nós é maior, assim como a proximidade. Conheço-os melhor e sei que tipos de respostas me dão perante as situações” (C2). Por sua vez, C1 considera que utiliza um estilo de liderança apaziguador, sem deixar, contudo, de chamar a atenção para as falhas quando as mesmas ocorrem, “nunca para rebaixar ninguém, nem para humilhar, mas sim para a melhoria” (C1). C3 também partilha da mesma opinião considerando que o estilo que utiliza é apaziguador e, por esse motivo, tem obtido a confiança dos seus colegas para desempenhar as funções inerentes ao cargo. C5 considera que a sua liderança é “dialogante, colaboradora, mais do que impositiva”. C4 julga que os colegas estão a “gostar” da sua liderança, tomando como base o feedback que tem recebido dos colegas.

Aqui chegados, podemos então responder à nossa **quarta questão** de investigação:

- **A ação exercida pelos coordenadores de departamento curricular inscreve-se no âmbito da gestão ou da liderança escolares?**

Apesar de considerarem que os professores são líderes nas suas salas de aula, pois só dessa forma conseguem ter sucesso com os seus alunos, de um modo geral, os coordenadores

não se assumem como líderes nos seus departamentos. Associam a sua função ao exercício de um conjunto de normas definidas na legislação. Consideram que a mesma é importante para a escola, porque são eles que estabelecem a ligação entre os órgãos de topo da escola e os seus colegas. Representar e comunicar eficazmente são os propósitos fundamentais para o exercício do cargo. A gestão da informação entre órgãos parece estar na base das suas preocupações. Se considerarmos que a gestão é fria, calculista, eficiente, procedimental, imitadora e a liderança emocional, inovadora e criativa (Bento, 2008), podemos inferir que estes coordenadores são mais gestores do que líderes no exercício de um cargo de liderança intermédia na escola. Esta parece-nos ser uma opção assumida pelos próprios. Todavia, no exercício da sua ação como delegados de grupo disciplinar conseguimos encontrar, através das suas palavras, ações que os transformam em líderes. A preocupação com os resultados escolares dos alunos, a procura em encontrar caminhos comuns baseados no diálogo e no trabalho conjunto parece ser a atitude adotada por alguns delegados, o que aproxima a sua ação de um exercício de liderança pedagógica ou uma liderança para a aprendizagem. De acordo com Bolívar (2010), este tipo de liderança centrada na aprendizagem dos alunos é o segundo fator interno da escola que mais contribui para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, sendo o primeiro a ação dos professores na sua sala de aula.

Questionados sobre a influência da sua ação na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento pessoal e profissional dos seus colegas são os próprios que parecem não encontrar uma influência direta. C2 admite que “*Deveria(m) contribuir, mas não sei se o fazem*” (C2). Também C3 julga que haverá alguma influência, “*mas a influência do delegado será sempre maior. (...) As pessoas não tiram dúvidas ao coordenador*” (C3). Para C4 essa influência faz-se sentir na forma como “*toma conta das situações*”, não as levando às “*lideranças seguintes*” e resolvendo os problemas “*junto dos pares*”. A discussão sobre o processo de ensino e de aprendizagem é um “*assunto para a reunião do delegado com os seus colegas de grupo*” (C2), “*porque não há acompanhamento por parte do coordenador (...) não há observação de aulas porque não é pedida nem exigida por ninguém*” (C2). As planificações a longo prazo e a médio prazo são elaboradas no grupo disciplinar, mas a planificação a curto prazo é feita individualmente.

Parece-nos poder, assim, inferir que as práticas de liderança destes coordenadores de departamento curricular não evidenciam, de forma direta, o exercício de uma liderança pedagógica, respondendo, então, à nossa **quinta questão** de investigação:

- **As práticas de liderança dos coordenadores de departamento curricular evidenciam o exercício de uma liderança pedagógica?**

Enquanto coordenadores, promovem com os delegados dos seus departamentos uma reflexão sobre os resultados escolares dos alunos obtidos nas avaliações internas, nas avaliações externas e discutem estratégias que poderão ser utilizadas para a sua melhoria. Contudo, é como delegados que agem a este nível, “*porque o CDC não tem poder para tomar medidas*” (C1), nem há “*acompanhamento por parte do coordenador*” (C2). Os delegados de grupo coordenam as planificações feitas nos seus grupos disciplinares, facilitam a troca de materiais de apoio, de testes de avaliação e promovem a reflexão sobre a procura de estratégias para a melhoria.

As respostas dos próprios coordenadores parecem ser confirmadas pelos valores obtidos em alguns dos itens do LIP-O. O item “Pergunta “O que podemos aprender quando as coisas não saem conforme o esperado” obteve 26,1% de “não respostas”, 30,1% de “muitas vezes” e 20,5% “algumas vezes”. O item “Toma as medidas necessárias para garantir que façamos objetivos possíveis, façamos planos concretos e definamos metas mensuráveis para os projetos e programas em que trabalhamos” obteve 25% de “não respostas”, 26,7% de “muitas vezes” e 23,9% “algumas vezes” o que pode significar que os respondentes têm opiniões muitas diversas sobre estes comportamentos do seu coordenador, o que também é confirmado pelo desvio padrão obtido em cada prática de liderança do LIP-O. Além disto, o facto de a prática de liderança “Desafiar o Processo” ter obtido valores que a situam em quarto lugar num conjunto de cinco práticas, indicia de que os professores não identificam a ação dos CDC como uma das fontes principais para a melhoria da escola. As expectativas dos mesmos para o exercício das suas funções, já referidas anteriormente, e o facto de alguns coordenadores não se considerarem líderes são também dados que sugerem que, de um modo geral, a ação destes coordenadores não evidencia uma liderança pedagógica. Que impacto tem, então, a sua ação na escola?

Uma vez mais, são os mesmos a reconhecerem que relativamente ao processo de ensino e de aprendizagem o impacto da ação do delegado será sempre maior. Mesmo assim, julgam que essa influência será maior nos professores com menor experiência profissional, “*os mais novos e aqueles que querem aprender*” (C4). Todavia, para C1 “*não há de ter uma grande influência porque são pessoas já bastante experientes*”. Porém, acredita que a troca de experiências que acontece nas reuniões de grupo pode levar os professores a procurarem

novos caminhos para o ensino da disciplina. A mesma ideia é partilhada por C4 que também estimula os seus colegas a partilharem “na nuvem” os materiais que utilizam. Porém, para C2 o impacto da sua ação deverá fazer-se sentir mais ao nível das atitudes, pois gostaria que todos os colegas agissem com “*honestidade, competência, sacrifício, trabalho e esforço*” (C2), apesar de não pretender ser um modelo. Na globalidade, todos os coordenadores possuem o mesmo objetivo. No final dos seus mandatos querem ser olhados como pessoas responsáveis, exigentes, empenhadas, “*cumpridores das suas funções*” (C5), “*com brio profissional*” (C2) e totalmente disponíveis para colaborar nos seus departamentos, nos seus grupos e na escola.

Podemos então responder à nossa **última questão** de investigação:

- **Que impacto têm as práticas de liderança exercidas pelos coordenadores de departamento curricular na organização escolar?**

Adotar um comportamento exemplar, para que o mesmo possa ser considerado um modelo (Hooper & Potter, 2010), liderar pelo exemplo (Day *et al*, 2011), trabalhando com energia, entusiasmo e confiança (Fullan, 2003) parecem ser comportamentos adotados por estes coordenadores para “mostrarem o caminho” aos seus colegas.

Efetivamente, os seus colegas parecem encontrar nos seus coordenadores estes comportamentos, confirmados pelos resultados obtidos no LIP-O. A prática de liderança “Mostrar o Caminho” foi a segunda mais pontuada pelos cento e setenta e seis docentes que responderam ao questionário, num universo de duzentos e trinta e três professores. “Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns”, um dos mandamentos que explicita esta prática no LIP-O, obteve média de 11,3 numa escala que varia entre 3 e 15. Note-se que o desvio padrão foi apenas de 2,5 e que 25% dos docentes pontuaram acima do valor 13 e 25% abaixo do valor 10, tendo os restantes se situado entre estes valores (*Q1- Q3*: 10-13).

Estes coordenadores de departamento consideram, assim, que exercendo as suas funções com brio profissional, poderão contribuir para a melhoria da escola, porque “*numa organização grande como é a nossa, se todos cumprirmos as nossas funções, isso é um passo muito grande para a melhoria*” (C5).

Através de uma análise crítica dos resultados do nosso estudo, podemos afirmar que os coordenadores de departamento curricular desta escola não se assumem como agentes de mudança, independentemente desta escola ser considerada por outros como escola inovadora e de mudança. Os mesmos optaram por um exercício da liderança que pode ser

designado de gerencial/formal, ou parafraseando Fenney (2009) poder-se-á afirmar que estes CDC consideram a sua ação em termos de “gestão de responsabilidades”. Consideram, assim, que, ao cumprirem as suas funções, estão a contribuir para o bom funcionamento da escola enquanto organização.

A revisão da literatura efetuada diz-nos que os líderes intermédios deviam ter um papel de destaque na melhoria da escola se os mesmos exercerem uma influência positiva sobre os seus pares, orientando e supervisionando o seu trabalho pedagógico e trabalhando com as lideranças de topo. Os coordenadores de departamento do nosso estudo optaram por não “desafiar o processo” agindo num sistema híbrido enraizado nas práticas dos grupos: as reuniões dos professores com o seu delegado e as reuniões com os delegados dos seus departamentos, a quem representam no conselho pedagógico, dando, assim, cumprimento à legislação em vigor, cumprindo as normas, assumindo uma perspetiva formal do seu cargo. Por isso, estes coordenadores valorizam o cargo de delegado disciplinar, pois é no seu grupo, com os seus colegas de disciplina, que pretendem exercer uma liderança pedagógica e transformacional que vise o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus colegas e a melhoria da escola. Nas reuniões semanais/quinzenais o processo de ensino e de aprendizagem é programado, planificado, os resultados escolares dos alunos são analisados e são discutidas estratégias pedagógicas. Todavia, nos departamentos e nos grupos há professores que optam por não participar nas atividades, o que revela que o trabalho colaborativo não tem a mesma importância para todos os docentes.

Os espaços de colegialidade artificial ou administrativa (Fullan e Hargreaves, 2001) criados pelos órgãos de topo, em alguns grupos/departamentos tornaram-se num espaço de reflexão profícuo, contribuindo para uma aproximação dos professores e de uma maior partilha de ideias, de troca e de preparação de materiais pedagógicos. Porém, a partilha não ultrapassa o domínio de uma colegialidade confortável/circunscrita porque não inclui a sala de aula, “espaço sagrado” para os professores. Pudemos constatar que, como afirmam Fullan e Hargreaves (2001), a cultura do isolamento continua ainda a marcar as culturas docentes dos departamentos e dos grupos disciplinares.

No contexto em análise, pode considerar-se que a idade dos docentes, a sua vasta experiência profissional e a valorização que alguns docentes atribuem às disciplinas sujeitas a exame nacional são fatores que podem contribuir para a perpetuação do isolamento profissional, apesar de terem sido criados espaços de “colaboração forçada”. Os CDC e os

delegados afirmam ter dificuldade em dar feedback aos seus colegas e também em recebê-lo. Chegam mesmo a afirmar que “chamar a atenção” de algum colega é muito difícil e pode gerar situações de conflito nos departamentos e nos grupos, optando a maioria por não o fazer.

Estes dados obtidos na nossa investigação corroboram os resultados dos estudos referidos na nossa revisão da literatura (Ávila de Lima 2002, 2008; Ferreira e Flores, 2012; Flores, 2014; Sanches, 2009b). As culturas docentes são marcadas pelo individualismo e pelo isolamento, apesar de os professores estarem inseridos em órgãos colegais como os departamentos e os grupos disciplinares. O adjetivo “colaborativo” pode apenas ser aplicado a determinados grupos de professores, encontrando-se, assim, nas nossas escolas diferentes níveis de colegialidade (Ávila de Lima, 2002). Contudo, podemos questionar:

- Não deveriam os CDC, enquanto líderes intermédios, ajudar a criar autênticas comunidades de prática, onde os professores trabalhassem em conjunto para o mesmo fim?

Na nossa interpretação, tais comunidades de prática constituem uma visão longínqua. Será necessário um autêntico trabalho a nível das lideranças para que tal se torne uma realidade efetiva.

Como já foi mencionado anteriormente, o cargo de coordenador de departamento no curricular no nosso país foi criado em 1998 e os primeiros estudos que encontramos sobre a ação dos coordenadores remontam ao ano de 2008. Num estudo realizado nessa data em duas escolas, Ávila de Lima, (2008) concluiu que não havia uma cultura colaborativa nos departamentos, que o CDC raramente influenciava os seus colegas e raramente construía equipas de trabalho. Canas (2009), sugeriu a necessidade de formação especializada para os coordenadores de departamento para que os mesmos pudessem melhorar a sua ação em áreas como a supervisão e a liderança. Pires (2012) concluiu que o trabalho do coordenador continuava a centrar-se na gestão burocrática e administrativa dos seus departamentos. A mesma conclusão foi apresentada por Sequeira (2012) num estudo realizado numa escola secundária da direção regional de educação do Alentejo. Segundo o investigador, o CDC serve de intermediário entre a direção da escola e o conselho pedagógico e os professores do departamento. Os CDC reduzem a sua função à presidência das reuniões dos departamentos onde transmitem informações e tomam algumas decisões, assumindo que não são líderes

Pelo exposto, podemos concluir que os resultados obtidos no nosso estudo ratificam as conclusões obtidas nos estudos que acabamos de mencionar. Os coordenadores de departamento, cujas práticas de liderança analisamos, são detentores de um poder formal que lhes é outorgado pela posição hierárquica que ocupam na organização. Se considerarmos que a liderança é acerca de influência e não acerca de autoridade formal, como afirma Bush (2014); se considerarmos que a colaboração é o coração da liderança (Harris e Lambert, 2003) e que as práticas colaborativas estão ausentes da maioria dos departamentos e que quando existem se reduzem a uma “colaboração confortável”; se considerarmos que é nos grupos disciplinares que há uma maior aproximação dos professores e é aí que eles “pertencem”; se tomarmos em linha de conta que os CDC se sentem mais próximo dos grupos disciplinares enquanto delegados e não enquanto coordenadores, podemos, então, formular as seguintes questões:

- Justifica-se numa escola de grande dimensão a existência de departamentos curriculares, constituídos por cerca de cinquenta professores geridos por um coordenador que não os conhece nem é conhecido por eles?
- Como afirma um coordenador, a legislação portuguesa cria muitas vezes uma série de figuras, cuja ação se sobrepõe a outras já existentes. Importar modelos que não têm a ver com a nossa história será benéfico e contribuirá para o desenvolvimento das nossas escolas?
- Não deveriam as escolas poder escolher o modo como organizam os seus órgãos de gestão intermédia em função dos seus projetos educativos?

CONCLUSÕES

A nossa investigação teve como objeto de estudo as práticas de liderança dos coordenadores de departamento curricular (CDC) de uma escola secundária na Região Autónoma da Madeira. Recolhidos e interpretados os dados, podemos responder às nossas seis questões de investigação.

1. Como se caracterizam as práticas de liderança dos coordenadores de departamento curricular, de acordo com o modelo desenvolvido por Kouzes & Posner?

De acordo com o modelo das cinco práticas de liderança de Kouzes & Posner (2009), os professores que responderam ao inquérito por questionário, “Inventário das Práticas de Liderança - Observador” (LIP-O, 2003), encontram nos seus coordenadores comportamentos que podem ser integrados nas práticas de liderança “Permitir que os Outros Ajam”, “Mostrar o Caminho”, “Encorajar a Vontade”, “Desafiar o Processo” e “Inspirar uma Visão Conjunta”.

Os coordenadores de departamento curricular desta escola deixam espaço aos seus colegas para realizarem o seu trabalho de forma autónoma; mostram o caminho, agindo de acordo com os valores que defendem para o exercício da sua profissão; encorajam a vontade, elogiando quando o trabalho realizado no seu departamento é reconhecido pela comunidade escolar; desafiam o processo quando nos seus departamentos/grupos disciplinares abrem a possibilidade da introdução de novos projetos/estratégias para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e inspiram uma visão conjunta quando apelam ao profissionalismo docente com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos.

2. Quais são as conceções dos coordenadores de departamento curricular relativamente ao seu papel e às funções que lhes são atribuídas?

Os cinco coordenadores de departamento têm conhecimento dos normativos legais que definem as suas funções. Baseando-se nesse conhecimento, assumem como as suas principais funções a representação dos seus colegas no conselho pedagógico e o estabelecimento de uma comunicação eficaz entre os vários órgãos de gestão da escola. Consideram que os coordenadores devem possuir competências comunicacionais para que as informações que transmitem sejam claras e fidedignas. Assumindo-se também como intermediários entre o conselho executivo, o conselho pedagógico e os grupos disciplinares,

julgam que estabelecer boas relações interpessoais é fundamental para o desempenho das suas funções. Admitem que a sua relação com as lideranças de topo é boa, o que nem sempre acontece entre os delegados que integram os seus departamentos e entre alguns professores dos grupos disciplinares.

3. Que obstáculos encontram os coordenadores de departamento curricular no exercício da sua ação?

No exercício da sua ação os CDC enfrentam alguns obstáculos:

- alguns professores não reconhecem o lugar que os CDC ocupam na hierarquia formal da escola;
- a autonomia de que cada professor se considera imbuído no exercício da sua atividade, que dificulta a aceitação de críticas/sugestões com vista à melhoria;
- o isolamento que, de uma forma geral, caracteriza a ação docente;
- a não existência de mecanismos claros e eficazes de avaliação que premeie os mais competentes/responsáveis e ajude os que possuem menos competências a ultrapassarem as suas lacunas;
- o absentismo manifestado por alguns delegados de grupo.

Além destes obstáculos, pode ainda acrescentar-se a desmotivação sentida por alguns professores causada pelo congelamento das suas carreiras e também a falta de condições materiais para o bom exercício da docência.

4. A ação exercida pelos coordenadores de departamento curricular inscreve-se no âmbito da gestão ou da liderança escolares?

A ação destes coordenadores de departamento inscreve-se, principalmente, no âmbito da gestão ou, se preferirmos, de uma liderança gerencial/formal. Representar os seus colegas e estabelecer uma comunicação eficaz entre os vários órgãos de gestão foram as prioridades que escolheram para o exercício das suas funções. Porém, tal facto não significa que não se preocupem com o modo como se desenrola o processo de ensino e de aprendizagem nos seus departamentos. No entanto, fazem-no, essencialmente, como delegados de grupo disciplinar, que lhes permite estarem mais perto dos seus colegas. Mas, é na sala de aula com seus os alunos que afirmam, de forma categórica, que os professores devem ser

líderes, porque, se tal não acontecer, o processo de ensino e de aprendizagem não será eficaz.

5. As práticas de liderança dos coordenadores de departamento curricular evidenciam o exercício de uma liderança pedagógica?

Atendendo às prioridades que estes CDC elegeram para o exercício da sua ação, as suas práticas de liderança não evidenciam o exercício de uma liderança pedagógica. São os próprios que consideram que a sua ação não tem uma influência direta no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos e dos resultados escolares. Qualquer atividade que se relacione mais diretamente com a preparação do processo de ensino será orientada pelo delegado de grupo. Os coordenadores não acompanham o trabalho pedagógico dos seus colegas, porque não reúnem com os professores dos seus departamentos, mas tão só com os delegados de grupo disciplinar. Tal não significa que não discutam os resultados escolares dos alunos e não proponham estratégias a serem utilizadas com vista à sua melhoria.

6. Que impacto têm as práticas de liderança exercidas pelos coordenadores de departamento curricular na organização escolar?

Os coordenadores reconhecem que no processo de ensino e de aprendizagem o impacto da ação do delegado de grupo será maior do que o impacto da sua ação. Todavia, na organização escolar a sua ação poderá fazer sentir-se a nível da comunicação eficaz que pretendem manter com os diferentes órgãos. Partilhar as informações corretas com os seus colegas, de modo a que estes possam tomar decisões esclarecidas que visem a melhoria da escola, levar as preocupações dos seus colegas às instâncias próprias para que as mesmas possam ser resolvidas, evitar o conflito com os seus colegas e com a comunidade escolar são, em geral, objetivos destes coordenadores. A sua preocupação com a melhoria da escola é uma preocupação genuína que se encontra ao longo de todo o seu discurso. É, pois, ao nível das atitudes que julgam que o impacto da sua ação como CDC será maior. Competência, honestidade, trabalho, esforço, empenho e brio profissional são os valores defendidos por estes coordenadores. É também por estes valores que desejam ver reconhecida a sua ação na organização escolar, enquanto líderes intermédios.

Volvidos vários anos sobre a criação dos departamentos curriculares e da função de coordenador parece-nos que estes continuam a assumir-se mais como gestores do que como líderes. Os conceitos de líder e de liderança só recentemente entraram no léxico pedagógico

português, estando a administração das escolas associada ao conceito clássico de chefia (Silva, 2010). Os CDC no nosso estudo não se assumem como líderes nos seus departamentos e julgam que essa função pertence ao conselho executivo, mais propriamente ao seu presidente. Afirmam que é ele que toma várias iniciativas com vista à discussão dos resultados obtidos pelos alunos e os incita na procura de estratégias para a sua melhoria.

Um estudo realizado sobre o estilo da liderança do presidente do conselho executivo desta escola secundária (Freitas, 2011) concluiu que o mesmo recorre, predominantemente, a um estilo de liderança transformacional gerador de satisfação nos professores, da inovação e da mudança na escola. Pelas respostas dadas às questões que formulamos nas entrevistas aos cinco CDC, podemos concluir que a liderança deste presidente continua a marcar/influenciar as questões pedagógicas da escola. Todavia, os dados não nos permitem concluir que a sua liderança iniba o exercício da liderança dos CDC. Porém, e parafraseando Ávila de Lima (2008), podemos afirmar que há um quadro de fraqueza de liderança distribuída na escola. De acordo com o autor referido, foi o cargo de coordenador de departamento curricular que instituiu formalmente a liderança distribuída nas nossas escolas. Os CDC, cujas práticas de liderança analisamos, não sentem necessidade de liderar os seus departamentos porque não é assim que interpretam o exercício das suas funções, como já referimos. Contudo, o mesmo não acontece nos seus grupos disciplinares. O grupo é o espaço onde se sentem em comunidade e onde a sua influência pode ser mais sentida. No entanto, o local onde os CDC não têm qualquer dúvida de que a liderança é essencial é na sala de aula.

A literatura da especialidade estendeu a liderança a todos professores, considerando que em algum momento os professores podem influenciar os seus pares. A liderança dos professores é reconhecida internacionalmente como uma das dimensões-chave para a melhoria das escolas. O projeto “*Teachers Exercising Leadership*” concluiu que, no geral, os professores no nosso país associam a liderança ao desempenho de papéis formais dentro da escola (Flores, Viana e Ferreira, 2014), conclusão que também se estende ao nosso estudo. No entanto, parece-nos que a maioria dos professores valoriza, sobretudo, o exercício de cargos formais de liderança na escola. Pela análise dos dados pudemos concluir que os professores que atribuíram pontuações mais elevadas nos itens que constituem o LIP-O foram os professores que tinham conhecimento de que o CDC já tinha exercido outros cargos de liderança.

A experiência no exercício de funções de liderança parece, assim, ser valorizada pelos docentes desta escola, o que também pode ser confirmado pelo número de anos que alguns CDC já possuem no exercício daquelas funções. Porém, os nossos coordenadores de departamento parecem não querer agarrar a oportunidade que a legislação lhes oferece para influenciar os seus colegas e desafiar o *satu quo*.

Os coordenadores de departamento do nosso estudo não possuíam formação especializada para o exercício do cargo. Recorde-se que a legislação que regulamenta a ação dos CDC nas escolas portuguesas afirma que os mesmos devem ser selecionados/eleitos (na RAM) de entre os professores que possuam, “preferencialmente”, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores. Os CDC da escola onde decorreu a nossa investigação não possuíam formação especializada, mas já tinham exercido outros cargos de liderança, o que parece ser valorizado pelos seus colegas. Os estudos realizados sobre a ação dos coordenadores de departamento curricular apontam a formação especializada como uma possível solução que os ajudaria a responder às solicitações a nível da gestão e da liderança nos seus departamentos (Ávila de Lima, 2008; Bennett, *et al*, 2007; Brown *et al*, 2000; Feeney, 2009). A supervisão, o feedback e a avaliação dos colegas, tarefas dos coordenadores que podem ser geradoras de mal-estar, poderiam, eventualmente, ser facilitadas se os mesmos possuísem formação especializada.

É nossa perceção que as formações especializadas que os professores possam, efetivamente, realizar ao longo da sua carreira profissional nem sempre são valorizadas nem consideradas como portadoras de mais valias para as escolas, pela maioria dos professores. Destaque-se, ainda, que um grande número de professores da escola onde decorreu a nossa investigação não teve na sua formação inicial qualquer formação em liderança escolar. Porém, os nossos entrevistados manifestaram agrado em discutir questões sobre tema, visto que esta é uma área recente e de grande importância para a própria escola. Saliente-se que foi referido pelos próprios que os professores se situam no mesmo plano, não havendo distinção de carreiras entre os docentes, o que dificulta o seu trabalho como líderes intermédios.

Os estudos sobre a(s) lideranças(s) nas escolas têm proliferado. Reconhece-se que para a sua transformação são necessários líderes capazes de estabelecer uma direção para a organização, motivar e inspirar os liderados e também planear, organizar e gerir os recursos humanos e materiais.

Responder eficazmente às exigências dos contextos onde exercem a sua ação é o que se espera dos líderes. Atendendo a que esses contextos são cada vez mais complexos, os líderes de topo precisam de ajudar a criar condições favoráveis ao desenvolvimento de novos líderes e transformar a liderança numa “liderança de equipas”, onde cada um possa dar o seu contributo para a melhoria da escola. Os coordenadores de departamento no exercício de um cargo formal de liderança devem também ajudar a criar espaços de debate e de partilha, contribuindo para o esbatimento do isolamento caraterístico do trabalho docente.

Os coordenadores de departamento do nosso estudo ao assumirem como as suas principais funções a representação dos seus colegas no conselho pedagógico e o estabelecimento de uma comunicação eficaz entre os vários órgãos da escola não estão a contribuir para a criação de espaços de colegialidade e de colaboração entre os colegas. Os estudos de natureza empírica por nós referidos (Ávila de Lima, 2002, 2008, 2012; Bennett *et al*, 2007; Feeney, 2009) revelam que, na maioria das escolas, a colegialidade é uma figura de retórica, que as culturas docentes, no geral, são balcanizadas, que a monitorização e o acompanhamento dos professores pelos coordenadores de departamento são muito limitados, pois estes assumem-se como gestores do currículo e da informação e não dos seus colegas.

Pelo exposto, verifica-se que as conclusões referidas são extensivas à nossa investigação. Porém, saliente-se ainda que as caraterísticas do corpo docente desta escola podem também ajudar a compreender a perpetuação de uma cultura de isolamento, a ausência de feedback entre os docentes e as conceções dos CDC relativamente ao seu papel e às suas funções. A idade, o género, os valores pessoais, as formações iniciais diferentes que não preparam os professores para a observação interpares e para o trabalho colaborativo, aliadas às dificuldades sentidas na progressão da carreira, são fatores presentes na nossa investigação e que influenciaram as pontuações atribuídas pelos professores que responderam ao LIP-O para avaliar as práticas de liderança dos CDC. Lembremo-nos de que os docentes, cuja idade varia entre 51 a 60 anos, foram os que atribuíram as pontuações mais baixas em todas as dimensões do questionário. Os homens foram mais exigentes do que as mulheres em alguns mandamentos, atribuindo valores mais baixos aos itens avaliam as práticas de liderança. Paralelamente, foi também referido por alguns coordenadores que a desmotivação com a carreira docente e as dificuldades financeiras vividas pelas escolas pareciam influenciar, de modo menos positivo, a ação de alguns professores.

No nosso estudo, os CDC “Permitem que os Outros Ajam”, “Mostram o Caminho”, “Encorajam a Vontade”, “Desafiam o Processo” e “Inspiram uma Visão Conjunta”. Não deveria ser esta a prática de liderança identificada como a primeira atividade de um líder? Ter uma visão para a organização é preparar o seu caminho para o futuro, condição para a inovação e a mudança. O estilo de liderança a adotar deve ser mobilizador para que todos possam trabalhar para que os objetivos definidos para a organização sejam atingidos.

Em conclusão, os CDC no nosso estudo assumem-se no exercício das suas competências como gestores ou, se preferirmos, enquadram a sua ação num modelo de liderança gerencial/formal. O poder hierárquico que detêm na organização advém da sua eleição pelos seus colegas. Ao darem cumprimento aos normativos legais que regulamentam a sua ação e ao regulamento interno da escola estão a cumprir os seus deveres e é dessa forma que assumem as suas funções. Todavia, afirmam que, como delegados de grupo e como professores e não como coordenadores de departamento curricular, exercem a liderança, influenciando os seus pares e os seus alunos, partilhando a sua visão para a escola: uma escola com melhores resultados escolares e um local onde os alunos, os docentes e os não docentes se possam realizar pessoal e profissionalmente.

Limitações do estudo

O nosso estudo assumiu a forma de um estudo de caso único. Na perspetiva de Stake (2012) tratou-se de um estudo de caso instrumental, uma vez que pretendemos encontrar resposta para várias questões de investigação, elaboradas com vista à compreensão de um tema/problema, neste caso, as práticas de liderança dos coordenadores de departamento curricular de uma escola secundária na Região Autónoma da Madeira. Para reduzirmos as perceções erradas e validarmos as nossas conclusões, procedemos à triangulação dos dados obtidos. Os resultados quantitativos obtidos no inquérito por questionário, derivados das respostas dadas por cento e setenta e seis professores num universo de duzentos e trinta e três docentes, foram cruzados com os dados obtidos nos inquéritos por entrevista aplicados aos cinco coordenadores de departamento curricular em exercício na escola, no ano letivo 2013/2014.

Todos os procedimentos metodológicos foram descritos em capítulo anterior. Como suporte teórico para o nosso trabalho, julgamos ter procedido a uma criteriosa revisão da literatura.

Os coordenadores de departamento curricular são considerados líderes intermédios que ocupam uma posição na hierarquia da escola. Situando-se entre os líderes de topo e os professores devem assumir funções de gestão e de liderança dos seus departamentos, orientando e supervisionando os seus pares, sem deixarem de ser um professor entre os professores.

A interpretação dos resultados obtidos neste estudo permite-nos conhecer e compreender melhor o papel dos coordenadores nesta escola secundária e identificar as práticas de liderança que utilizam de acordo com o modelo de Kouzes & Posner (2003). Contudo, tratando-se de um estudo de caso único, a particularidade dos resultados obtidos não permite a sua generalização. Esperemos que as nossas conclusões possam ter o mérito de ajudar a compreender um fenómeno considerado de interesse para a educação e que abra caminho a novas investigações.

Perspetivas abertas para novas investigações tendo como ponto de partida este estudo

A revisão da literatura que efetuamos e as respostas encontradas para as nossas seis questões de investigação levam-nos a acreditar na abertura de um conjunto de possibilidades para futuras investigações.

Apesar de termos analisado os normativos legais relacionados com o exercício do cargo de coordenador de departamento curricular nas escolas portuguesas e procedido a uma análise da sua ação numa escola secundária de grande dimensão, há, naturalmente, por detrás da mesma, aspetos que permanecem ocultos. Os CDC são pessoas com personalidades diferentes. Verificamos que alguns exerciam a função pela primeira vez, enquanto outros estavam a cumprir o segundo e o terceiro mandatos. Alguns referiram que não o queriam exercer mais, mas outros referiram que estavam disponíveis para continuar, desde que obtivessem o voto dos seus colegas. Neste contexto, as questões de investigação abaixo mencionadas parecem-nos muito pertinentes:

- Qual o perfil pessoal e profissional necessário para responder às exigências da função de coordenador de departamento curricular?

- Quais são as motivações que levam um docente a aceitar o desempenho da função de coordenador de departamento curricular?

Uma investigação de natureza qualitativa que cruzasse a opinião de eleitores e de eleitos e que respondesse às questões acima enunciadas, poderia contribuir para uma melhor compreensão da ação dos coordenadores de departamento curricular nas escolas, que a literatura da especialidade reconhece ser ambíguo. Abordar a questão da necessidade da formação especializada para o exercício da função também nos parece oportuno. O seu processo de seleção mereceria igualmente destaque. Os CDC no nosso estudo julgaram que o mesmo deve ser eleito, pois consideram que a eleição é um processo mais democrático do que a sua escolha pelo diretor. Todavia, alguns estudos apontam que a sua eleição pelos pares pode inibir/dificultar a sua liderança (Ávila de Lima, 2008). Os nossos CDC também referiram que os professores e os CDC se encontram em “pé de igualdade” o que dificulta, por vezes, o exercício das funções. O estudo poderia assumir a forma de estudo de caso múltiplo para que as conclusões obtidas no mesmo pudessem ser mais abrangentes e contribuíssem para a melhor compreensão de um fenómeno com interesse no campo educacional.

Ao longo da nossa investigação, verificamos também que os CDC destacavam a liderança do presidente do conselho executivo. Determinar o impacto da liderança do presidente sobre a ação dos líderes intermédios é também um objetivo pertinente para uma futura investigação. Os estudos afirmam que os líderes de topo devem facilitar o aparecimento de novos líderes para que o seu trabalho possa ser sustentado e aperfeiçoado. Como referem Hargreaves e Fink (2007), a distribuição progressiva da liderança, sem que o líder de topo deixe de estar presente, é condição fundamental para que a escola realize o seu propósito moral: a educação para todos os alunos.

Os CDC na nossa investigação assumem-se como intermediários entre o conselho pedagógico e os seus colegas delegados. Um estudo de natureza qualitativa sobre a importância dos conselhos pedagógicos nas escolas parece-nos bastante oportuno. Ouvir e observar os conselheiros que integram este órgão, seria fundamental para respondermos às seguintes questões de investigação:

- Que importância desempenha o conselho pedagógico na organização escolar?
- Qual o seu contributo para a melhoria da escola?
- Como desempenha este órgão as suas funções?
- Que tipo de relação estabelecem os seus conselheiros entre si?

O papel dos delegados de grupo disciplinar nas escolas é, também, um tema que deveria merecer uma atenção especial. Será o seu papel mais importante do que o dos coordenadores? Os CDC no nosso estudo afirmam que o papel do delegado é mais importante na escola do que o papel do coordenador e que os dois parecem, muitas vezes, sobrepor-se. Recolher a opinião dos delegados de grupo e dos professores seria fundamental para encontrarmos resposta para a questão enunciada.

Para terminar, não poderíamos deixar de fazer referência a alguns temas que consideramos importantes e que afetam a vida das escolas: a avaliação dos docentes e a avaliação das escolas. Numa altura em que na Região Autónoma da Madeira está em discussão uma nova portaria com vista à regulamentação da avaliação externa dos docentes, que a autoavaliação das escolas começa a dar os primeiros passos e que a avaliação externa das mesmas está a caminho, serão necessários vários estudos para determinar o seu real impacto sobre a vida dos docentes e das escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A.J. (2002). “A (s) Autonomia (s) da Escola na Encruzilhada entre o Velho e o Novo Espaço Público”. In Lima, C.L. e Afonso, A.J. *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo* (pp.76-89). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Alves, M., G., Azevedo N.R (2010). *Investigar em Educação: desafios da construção de conhecimento e formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Óbidos: Várzea da Rainha Impressores S.A.
- Anderson, S. (2010). “Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela”. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52. Retirado de <http://www.psicoperspectivas.cl>, em 04 de abril de 2013.
- Ávila de Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Ávila de Lima, J. (2008). “Department networks and distributed leadership in school”. In *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 28 (2), pp 159-187. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1080/13632430801969864>, em 19 de agosto de 2013.
- Ávila de Lima, J. (2012). “Comunidades profissionais nas escolas: o que são e o que não são”. In Flores, M. A, Ferreira, F. I. (org.) *Currículo e Comunidades de Aprendizagem: Desafios e Perspetivas*. (pp. 173-200). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo* (4ª edição). (Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro trad.). Lisboa: edições 70.
- Barracho, C. e Martins C. (2010). *Liderança e Género*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Barroso, J. (2002). “Reitores, Presidentes e Directores: Evolução e paradoxos de uma função”. In *Administração Educacional, Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, nº 2, 2002, pp.91-107.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2009). “A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal”. In *Educação e Sociedade*. Campinas: vol. 30, nº 109, pp. 987-1007, setembro/dezembro. Retirado de <http://www.cedes.unicamp.br>, em 09 de dezembro de 2013.

- Barroso, J. e Carvalho, L.M. (2009). “La gestión de centros de de enseñanza obligatoria en Portugal”. In Sallán, J.G. (coord.). *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica*. REd AGE, pp. 125-136. Retirado de www.redage.org/files/adjuntos/Readage.pdf , em 14 de novembro de 2013.
- Bennett, N., Woods, P., Wise, C, & Newton, W. (2007) “Understandings of middle leadership in secondary schools: a review of empirical research.” In *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 27:5, pp. 453-470. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1080/13632430701606137>, em 19 de agosto de 2013.
- Bento, A. (2008). “Desafios à liderança em contextos de mudança”. In Mendonça A. e Bento A. (org.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp.31-55). Universidade da Madeira. CIE-Uma.
- Blanchard, K. (2009). Um nível superior de liderança. (3ª edição). (Inês Hasselberg Trad.). Lisboa: Actual Editora.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. (M. J. Alvarez, S. dos Santos & Baptista, Trads). Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2010). “El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones”. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33. Retirado de <http://www.psicoperspectivas.cl>, em 04 de abril de 2013.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. (Mónica Franco trad.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Brown, M. e Rutherford, D. (1998). “Changing Roles and Raising Standards: new challenges for heads of department”. In *School Leadership & Management*, Vol.18, nº 1, pp.75-78. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1080/13632439869781>, em 19 de agosto de 2013.
- Brown, M., Rutherford, D. & Boyle, B. (2000) “Leadership for School Improvement: The Role of the Head of Department in UK Secondary Schools”. In *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*. Vol.11, nº 2, pp. 237-258. Retirado de [http://dx.doi.org/10.1076/0924-3453\(200006\)11:2;1-Q:FT237](http://dx.doi.org/10.1076/0924-3453(200006)11:2;1-Q:FT237), em 19 de agosto de 2013.
- Bush, T. (2009). “Leadership development and school improvement: contemporary issues in leadership development”. In *Educational Review*, vol.61, nov.4, pp 375-389. Retirado de www.cceam2012.com/abstract.../esem%202012, em 03 fevereiro de 2015.

- Bush, T. (2007). “Educational leadership and management: theory, policy, and practice”. *South Africa Journal of Education: EASA*, vol.27 (3), pp.391-406. Retirado de www.era-net.co.za/zenex/.../292Bush,%202007.pdf, em 03 de fevereiro de 2015.
- Bush, T. (2014). “Instructional Leadership in Centralized Contexts: Rhetoric or Reality?” *Educational Management Administration & Leadership*. Vol. 42 (1) 3-5. Retirado de sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav, em 17 de janeiro de 2016.
- Bush, T. e Glover D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. NCSL. Texto policopiado.
- Busher, H., Hammersley-Fletcher, L. & Turner, C. (2007). “Making sense of middle leadership: community, power and practice”. In *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 27:5, pp. 405-422. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1080/1363243070160606>, em 19 de agosto de 2013.
- Cabral, I.M. L.M. (2009). *As funções supervisivas dos coordenadores de departamento de línguas*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Dissertação de Mestrado. Retirado de <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/455/1/DissertMestradoIsabelMartinsCabral.pdf>, em 18 de agosto de 2013.
- Canas, M.F.S. (2011). *A voz do Coordenador de Departamento Curricular: percepções e práticas no exercício da função*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Dissertação de mestrado. Retirado de <http://hdl.handle.net/10316/18017>, em 25 de agosto de 2013.
- Carmo, H & Ferreira, M.M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para a Auto-aprendizagem*, (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Clovis Municipal Schools (2012). “Clovis Municipal Schools Job Description. High School Teacher Department Chairperson”. In *Clovis Municipal Schools*. Retirado de 104.154.93.228/.../community-high-school-district-..., em 02 de fevereiro de 2016.
- Costa, A., R.C. (2011). *Gestão dos recursos humanos escolares: Estudo de caso numa escola da Região Autónoma da Madeira*. Funchal: Universidade da Madeira. Dissertação de mestrado. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.13/366>, em 20 de junho de 2013.

- Costa, J. A., Soares, S. C., Castanheira, P. (2012). Liderança Escolar, Projeto e Trabalho em Equipa: Explorando Cruzamentos Concetuais. In *Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional*. Curitiba, vol.7, nº 17, pp 164-178, Set7Dez. Retirado de http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/ , em 20 de fevereiro de 2014.
- Coutinho, C.P. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. Unisinos, vol.12, número 1, janeiro-abril de 2008. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream>, em 06 de abril de 2013.
- Cunha, A. e Rego, M.P. (2007). *A Essência da Liderança: Mudança x Resultados x Integridade. Teoria, prática, aplicações e exercícios de auto-aplicação (3ªedição)*. Lisboa: Editora RH.
- Day C., Sammons P., Leithwood K., Hopkins D., Gu Q., Brown E., Ahtaridou E. (2011). *Successful School Leadership*. Berkshire: Open University Press.
- Danielson, C. (2007). “The many faces of leadership”. *Association for supervision and curriculum development: Educational Leadership*, pp.14-19.
- Fachada, O. (2014). *Liderança – A Prática da Liderança. A Liderança na Prática (2ª edi.)*. Lisboa: edições Silabo.
- Feeney, E. J (2009). “Taking a look at school leadership capacity: the role and the function oh high school department chairs”. *The Clearing House*, vol.82, nº 5, May/June, pp. 212-218.
- Fernandes, D. (1991). “Notas sobre os paradigmas de investigação em educação”. *Noesis* (18), pp.64-66. (Texto policopiado)
- Ferreira, I. F., Flores, M.A. (2012). “Repensar o sentido de comunidades de aprendizagem: contributos para uma concepção democrática emancipatória”. In Flores, M. A., Ferreira, F. I. (org.) *Currículo e Comunidades de Aprendizagem: Desafios e Perspetivas*. (pp. 201-248). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Flores, M.A. (2014). “Introdução”. In Flores, M.A. (org.). *Profissionalismo e Liderança dos Professores* (pp.15-22). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Flores, M.A, Ferreira, F.I, e Fernandes E.L (2014). “Conceções de liderança e profissionalismo docente”. In Flores, M.A. (org.). *Profissionalismo e Liderança dos Professores* (pp.23-56). Santo Tirso: De Facto Editores.

- Flores, M.A, Viana, I.C e Ferreira, F.I. (2014). “Liderança e profissionalismo docente: resultados de um inquérito por questionário”. In Flores, M.A. (org.). *Profissionalismo e Liderança dos Professores*. Santo Tirso: De Facto Editores, pp.79-99.
- Formosinho J., Machado, J. (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2000). “A especialização docente e administração das escolas. Análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas”. In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 13, pp.7-42. Retirado de <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC13/13-1-formosinho.pdf>, em 02 de dezembro de 2013.
- Formosinho, J. (2003). “A governação das escolas em Portugal - da “Gestão Democrática” à governação participada”, In: Vilela P.A. (Coord.). *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática*. Braga: Centro de formação de Associação de Escolas Braga/Sul, pp. 23-35. Retirado de <http://www.cfae-braga-sul.rcts.pt/.../> em 31 de janeiro de 2011.
- Freitas, A.I.F.P. (2011). *A liderança do Presidente da Escola Secundária Jaime Moniz, no Funchal*. Lisboa: Universidade Aberta. Dissertação de mestrado. Acesso em <https://repositorio-aberto.uab.pt/...2/.../Dissertação%20de%20mestrado.pdf>, em 15 de abril de 2013.
- Freixo M, J, V (2012). *Metodologia Científica. Fundamentos Métodos e Técnicas*. (4ª edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Frost, D. & Harris, A. (2003) “Teacher Leadership: towards a research agenda”. *Cambridge Journal of Education*, 33:3, 479-498. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1080/0305764032000122078>, em 26 de julho de 2014.
- Frost, D. (2012). “From professional development to system change: teacher leadership and innovation”. *Professional Development in Education*, 38:2, 205-227. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2012.657861>, em 26 de julho de 2014.
- Fullan, M. (2011). “Learning is the Work”. Unpublished paper. Retirado de www.michaelfullan.ca, em 20 de maio de 2016.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. (Phala, Trad). Porto: Edições Asa.

- Fullan, M. (2014). *The Principal. Three Keys to maximizing impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?* (Jorge Ávila de Lima, trad.). Porto: Porto Editora.
- Fullan M. e A. Hargreaves (2012). “Reviving Teaching with ‘Professional Capital’”. In *Education Week*. Vol. 31, Issue 33, pp.30-36. Retirado de <http://michaelfullan.ca/articles/>, em 20 de maio de 2016.
- Goleman, D., Boyatzis, R., Mckee, A. (2007). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. (3ª edição). (Edgar Rocha trad.). Lisboa: Gradiva.
- Greenfield, J. D.W. (2000). “Para uma teoria da Administração Escolar: a centralidade da liderança”. In Sarmiento, M.J. (org.). *Autonomia da escola: políticas e práticas*. (Trad. de Aline Rodrigues, Delfina Pires Sá, José Boal, Júlia Viana, Regina Clementino e Susana Paulino), pp. 257-284. Porto: Edições Asa.
- Groon, P. (2003). *The new work of educational leaders*. London: Sage Publication
- Guerra, I., C. (2012). *Pesquisa Qualitativa e análise de conteúdo - Sentidos e formas de uso* (3ª reimpressão). Cascais: Príncipia Editora.
- Guerrero, A., B. (2010). “Investigar en educación: notas sobre el «Giro Paradigmático»”. In Alves, M., G., Azevedo N.R. *Investigar em Educação: desafios da construção de conhecimento e formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Óbidos: Várzea da Rainha Impressores S.A, pp.157- 198.
- Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st Century Schools: From Instrutional Leadership to Leadership for Learning*. Hong Kong: Institute of Education. Retirado de <http://repository.lib.ied.edu.hk/jspui/handle/2260.2/9921>, em 04 de abril de 2013.
- Hallinger, P. (2011). “Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research”. In *Journal of Educational Administration*, vol.49 Iss 2, pp.125-142. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1108/09572831111116699>, em 26 de maio de 2016.
- Hannay, L. & Ross, J., A (1999). “Department Heads as middle Managers? Questioning the Black Box”. In *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 19:3, 345-358. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1080/1362439969096>, em 19 de Agosto de 2013.

- Hargreaves, A. e Fink D. (2007). *Liderança Sustentável*. (Jorge Ávila de Lima Trad.) Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2013). “The Power of Professional Capital”. In *JSD*, Vol 34, Nº 3, June, pp.36-39. Retirado de www.michaelfullan.ca/.../JSD-Power-of-Professional-Capital.pdf, em 20 de maio de 2016.
- Harris, A. (2009). “Distributed leadership”. In In Davies, B. (org.) *The Essentials of School Leadership* (2ª edição). Sage Publications, pp.160- 172.
- Harris, A. e Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Philadelphia: Open University Press. Retirado de www.openup.co.uk em 14 abril de 2013.
- Harris, A., Spillane, J. (2008). “Distributed leadership through the looking glass”. *Management in Education*, pp.22-31. Retirado de <http://www.mie.sagepub.com>, em 29 de setembro de 2013.
- Heads of Department Handbook (2013). “Heads of Department” In *Heads of Department Handbook, 2012-2013*, pp.3-13. Retirado de www.lse.ac.uk/.../HeadsOfDepartmentHandbook201, em 02 de fevereiro de 2016.
- Hébert, M.L., Goyette, G, e Boutin, G. (2012). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas* (5ª edição). (Maria João Reis trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Hooper A. & Potter J. (2010). *Liderança Inteligente. Criar a paixão pela mudança*. (8ª edição). (Carla Pedro, Trad.). Lisboa: Actual Editora.
- Horn, A., Marfan, J. (2010). “Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile”. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 82-104. Retirado de <http://www.psicoperspectivas.cl>, em 04 de abril de 2013.
- Jesuíno, J.C. (2005). *Processos de liderança* (4ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Kouzes, J. & Posner, B. (1988). “Development and Validation of Leadership Practices Inventory”. *Educational and Psychological Measurement*, nº 48, pp. 483-496. Retirado de <http://epm.sagepub.com/content/48/2/483.short>, em 27 de agosto de 2013.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2003). *LIP. Leadership Practices Inventory. Feedback Report for Sample Leader*. Pfeiffer.

- Kouzes, J. & Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. (Hélder Granja, Trad.). Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Kurtz, S. (2009). “Teacher leadership”. *Leadership*. Association of California School Administration, setembro/outubro, pp.12-38.
- Lambert, L. (2009). “Constructivist leadership”. In Davies, B. (org). *The Essentials of School Leadership* (2ª edição). Sage Publications, pp.93- 109.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., Hopkins D. (2006). “Successful school leadership. What it is and how it influences Pupil learning”. *Research report* nº 800. NCSL. Retirado de www.education.gov.uk/publications/.../RR800.pdf, em 10 de abril de 2011.
- Lieberman, A., Miller, L. (2004). *Teacher Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lima, C. L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lumby, J. (2013). “Distributed leadership: the uses and abuses of power”. *Educational Management Administration & Leadership* 41(5), pp-581-597. Retirado de <http://ema.sagepub.com/content/41/5/581>, em 24 de janeiro de 2014.
- MacBeath, J. (2005). “Leadership as distributed: a matter of practice”. *School leadership & Management: Formerly School Organization*, 25:5, pp-349-366. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1080/13634230500197165>, em 24 de novembro de 2013.
- Machado, J. (2003). “Democratizar e Profissionalizar a Administração das Escolas”. In Vilela P.A. (Coord.). *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática*. Braga: Centro de formação de Associação de Escolas Braga/Sul, pp.52-63. Retirado de <http://www.cfae-braga-sul.rcts.pt/.../>, em 31 de janeiro de 2011.
- Maimon, O. e Rokach, L. (2005). *The Data Mining and Knowledge. Discovery Handbook*. Israel: Tel-Aviv University.
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística com SPSS*. (2ª edição). Lisboa: Edições Silabo.
- Matos, B.E.F.C. (2011). *Práticas de Liderança do(a) Director(a): Um estudo em Escolas Públicas do Distrito de Coimbra*. Lisboa: Universidade Aberta. Dissertação de mestrado. Retirado de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/...2/.../Bela%20Matos-MAGE>, em 16 de abril de 2103.

- Muijs, D. e Harris, A. (2006). “Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK”. *Teaching and Teacher Education* 22 (2006) 961-972. Retirado de www.elsevier.com/locate/tate, em 26 de julho de 2014.
- Mulford, B. (2006). “Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desarrollos internacionales”. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10,1. Retirado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev101ART2.pdf>, em 21 de abril de 2013.
- Neto, N. A. (2004). Escola Pública: “gestão democrática”, colegialidade e individualismo. In *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, vol.17, nº 2, pp. Retirado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417205>, em 13 de novembro de 2013.
- Orchard, J. (2010). ‘Should School Leadership be ‘Shared’?’. In *Annual Conference of the Philosophy of Education Society of Great Britain, New College Oxford*. Retirado de <http://www.philosophy-of-education.org/uploads/papers2010/Orchard.pdf>, em 12 de agosto de 2013.
- Pestana, H. e Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS*. (3ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pires, I.M.G. (2012). *Lideranças Intermédias: tomada de decisão e comunicação em Departamento curricular num Agrupamento de Escolas (estudo de Caso)*. Lisboa: Universidade Aberta. Dissertação de Mestrado. Retirado de <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2182?mode=full>, em 05 de abril de 2013.
- Pinto, V., Galdames, S. y Rodriguez, S. (2010). “Aprendizajes y desafíos para la formación de líderes intermedios de organizaciones educativas”. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 136-157. Retirado de <http://www.psicoperspectivas.cl>, 04 de abril de 2013.
- Ponte, J. P. (2006). “Estudos de caso em educação matemática”. *Bolema*, 25, p.p. 105-132. (Texto policopiado) Este artigo é uma versão revista e atualizada de um artigo anterior: Ponte, J.P. (1994). “O estudo de caso na investigação em educação matemática”. *Quadrante*, 3 (1), 3-18. (re-publicado com autorização).
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, (5ª edição). (João Minhoto Marques, Maria Amélia Mendes e Maria Carvalho, Trad.). Lisboa: Gradiva.

- Rego, A. e Cunha, M. (2007). *A Essência da Liderança*. (3ª Edição). Lisboa: RH.
- Sanches, S. M.F. (2009a). “Liderança da escola: os caminhos transversais da complexidade e da sustentabilidade”. In Sanches S.M.F (org.). *A escola como espaço social*, pp. 95- 123. Porto: Porto Editora.
- Sanches, S. M.F. (2009b). “A “(in)sustentável leveza” da liderança dos professores em contextos de mudança: Contrastes entre a idealidade e realidade”. In Sanches S.M.F (org.). *A escola como espaço social*, pp.125-158. Porto: Porto Editora.
- Santos, F., A. L. (2013). *Práticas de Liderança do (a) Director de Turma sob a perspectiva dos alunos. Um estudo na Região Autónoma da Madeira*. Lisboa: Universidade Aberta. Dissertação de mestrado. Retirado de <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3017>, em 20 de junho de 2014.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons From Around the World*. OECD Publishing. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264>, em 04 de setembro de 2013.
- Sepúlveda, R. Villalon, M., Volante, P. (2013). “The Challenge of leading Teacher Peers: Towards the Characterization of Middle Leadership and Relevance of Tolerance and Freedom in a Literacy Program”. In *International Journal of Education and Research*. Vol 1. Nº 5 May. Retirado de www.ijern.com/images/May-2013/43.pdf, em 01 de agosto de 2013.
- Sheppard, B., Hurley N, Dibbon, D. (2010) *Distributed leadership, teacher morale, and teacher enthusiasm: unravelling the leadership pathways to school success*. Denver, Colorado: American Educational Research Association.
- Sequeira, A. (2012). A Importância e as competências dos coordenadores de departamento enquanto estrutura de gestão intermédia das escolas. PROFFORMA Nº 07. Retirado de http://cefopna.edu.pt/revista/revista_07/pdf_07/es_01_07_as.pdf, em junho de 2014.
- Sergiovanni. T.J. (2004). *O mundo da liderança*. (Phala, Trad) Porto: Edições Asa.
- Silva, J., M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sousa, A.B. (2009). *Investigação em Educação*, (2ª Edição). Lisboa: Livros Horizonte.

- Spillane J. (2009). “Managing to Lead: Reframing School Leadership and Management”. I *R&D*. volu. 91, nº3, pp.70-73. Retirado de www.pdkintl.org., em dezembro de 2014.
- Spillane, J. (2005). “Distributed Leadership”. *The Educational Forum*, 69:2; pp.143-150. Retirado de <http://dx.org/10.1080/00131720508984678>, em 29 de setembro de 2013.
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stake, E.R (2012). *A Arte da investigação com estudos de caso* (3ª edição) (Ana Maria Chaves, trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Southworth, G. (2009). “Learning-centred leadership”. In Davies, B. (org). *The Essentials of School Leadership* (2ª edição). Sage Publications, pp. 75-92.
- Sullivan, T. (2013). “School-Site Strategy for distributing Leadership”. *Leadership and a Policy in Schools*, 12:3, 181-199. Retirado de <http://dx.doi.org/10.10.80/15700763.2013.834061>, em 24 de novembro de 2013.
- Torres, L. L & Palhares, J.A. (2009). “Estilos de Liderança e escola democrática”. In Pedro Abrantes e outros (Orgs.). *Actas do encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*. Vol. I – Comunicações. Lisboa/ISCTE: Secção da Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, pp.123-142.1 Retirado de <http://www.aps.pt/?area=013>, em 24 de novembro de 2010.
- Torres, L.L (2013). “Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa”. *Revista Lusófona de Educação*, 23, pp 51-76. Retirado de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/3354/2465>, em 30 de maio de 2015.
- Tuna, D. M. T.M. (2009). *A Supervisão no contexto das estruturas de gestão intermédia: o Coordenador de Departamento*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Dissertação de mestrado. Retirado de repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/.../258/1/TME%20411.pdf, em abril de 2013.
- Vilas-Boas, N. C.J (2012). *O coordenador de departamento curricular: modelo de liderança e atuação política*. Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança. Trabalho de projeto com vista à obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação. Retirado de biblioteca-digital.ipb.pt/handle/10198/794, em 25 de agosto, 2013.

Ventura, A., Castanheira, P., Costa J.A. (2006). “Gestão das Escolas em Portugal”. In *Revista Electrónica Ibero Americana sobre Calidad, Eficacia Y Cambio en Educación*. Madrid, año 4, pp. 128-136. Retirado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55140410.pdf>; em 23 de novembro de 2010.

LEGISLAÇÃO

Assembleia da República (1986). Lei nº 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*, I Série – nº 237.

Assembleia da República (1991). Lei nº 13/91, de 5 de junho, Estatuto Político da RAM, *Diário da República*, I Série – A- nº 128.

Assembleia da República (2002). Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro. *Diário da República*, I Série - A, nº 294.

Assembleia Legislativa da Madeira (2000). Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M, de 31 de janeiro, *Diário da República*, I Série – A -Nº 25.

Assembleia Legislativa da Madeira (2006). Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M, com as alterações introduzidas pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M de 21 de junho, *Diário da República*, I Série – A, Nº 118.

Conselho de Ministros (1973). Decreto nº 102/73, de 13 de março. *Diário do Governo*, 1ª série – Nº 61.

Conselho de Ministros (1974). Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de dezembro. *Diário da República*. Retirado de www.uc.pt/cd25a, em 02 de dezembro de 2013.

Conselho de Ministros (1976). Decreto-lei nº 769-A/76, de 23 de outubro. *Diário da República*, I Série – nº 249.

Conselho de Ministros (1979). Decreto-Lei nº 364/79, de 4 de setembro. *Diário da República*, 1ªsérie - Nº 204.

Conselho de Ministros (1980). Decreto-Lei nº 376/80, de 12 de setembro. *Diário da República*, 1ªsérie- Nº 211.

Conselho de Ministros (1986). Decreto-Lei nº 211-B/86, de 31 de julho. *Diário da República*, 1ªsérie- Nº 174.

Conselho de Ministros (1991). Decreto-Lei nº172/91, de 10 de maio. *Diário da República*, 1ªsérie- A - Nº 107.

Conselho de Ministros (1998). Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de maio. *Diário da República*, 1ªsérie-A - Nº 102.

Conselho de Ministros (2007). Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro. *Diário da República*, 1ª série-Nº 14.

Conselho de Ministros (2012). Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República*, 1ª série- Nº 37.

Conselho de Ministros (2012). Decreto regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro *Diário da República* - 1.ª série, Nº 37.

Conselho de Ministros (2012). Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, *Diário da República*, 1.ª série - N.º 126.

Governo da República Portuguesa (1917). Decreto nº 3:091, de 17 de abril. *Diário do Governo*, 1ª série – Nº 60.

Governo da República Portuguesa (1918). Decreto nº 4:799, de 30 de julho. *Diário do Governo*, 1ª série – Nº 198.

Governo da República Portuguesa (1928). Decreto nº 15:948, de 12 de setembro. *Diário do Governo*, 1ª série – Nº 210.

Governo da República Portuguesa (1948). Decreto nº 37:029, de 25 de agosto. *Diário do Governo*, 1ª série – Nº 198.

Governo da República Portuguesa (1968). Decreto nº 48:572, de 9 de setembro. *Diário do Governo*, 1ª série – Nº 213.

Ministério da Educação e Cultura (1974). Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de Maio. *Diário do Governo* nº 123/1974, Série I.

Ministério da Educação (1999). Decreto-Regulamentar nº10/99, de 21 de julho. *Diário da República*, 1ª série-B - Nº 168.

Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, *Diário da República*, 1.ª série - N.º 79.

Secretaria Regional da Educação e dos Recursos Humanos (2014). Portaria nº 245/2014, de 23 de dezembro. *Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira*, 1ª série- nº 198.

