

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**“AS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS NA ESCOLA  
PORTUGUESA DE DÍLI - INOVAÇÃO E DESAFIOS”**

Filipe Martins da Silva

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Díli, 2018

---



**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**“AS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS NA ESCOLA  
PORTUGUESA DE DÍLI - INOVAÇÃO E DESAFIOS”**

Filipe Martins da Silva

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Dissertação de Mestrado orientada pela  
Professora Doutora Cláudia Susana Coelho Neves

Díli, 2018

---



## RESUMO

A pesquisa da presente dissertação teve como objeto de investigação a Escola Portuguesa de Díli, em Timor-Leste, no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Nela se aborda a relação entre a liderança e a inovação de práticas letivas centrada no papel das estruturas intermédias, nomeadamente no cargo de Coordenador de Departamento Curricular.

A liderança e a inovação são dois conceitos que têm vindo a despertar muito interesse junto dos investigadores, uma vez que estes conceitos estão associados à eficácia e ao sucesso de qualquer organização, incluindo a escola.

Em Portugal, as alterações legislativas realizadas, ao longo das últimas três décadas, têm concedido uma progressiva autonomia e um maior destaque à liderança nas escolas, nomeadamente às lideranças intermédias. Reconhece-se que a sua ação é fundamental para fomentar a descentralização de poder dentro da própria escola, garantir o bom funcionamento da organização e assegurar o sucesso do processo ensino e aprendizagem.

A nível das lideranças intermédias, o nosso estudo centrou-se nos departamentos curriculares da Escola Portuguesa de Díli, que, pela sua natureza, configuram um mecanismo de promoção de ações colaborativas e reflexivas entre os professores dinamizadas e geridas por um coordenador.

Neste sentido, com o intuito de compreender qual o papel das lideranças intermédias na inovação e alteração de práticas docentes, entrevistámos o Diretor, os Coordenadores dos Departamentos Curriculares e aplicámos um inquérito por questionário aos docentes.

A análise dos dados recolhidos evidencia que os Coordenadores de Departamento desempenham as suas funções de forma competente e profissional, contribuindo para o bom funcionamento da escola e para a construção e implementação do Projeto Educativo, e sugere que o seu papel, na inovação de práticas letivas, não é relevante.

Esta nossa investigação pretende ser um contributo para uma reflexão em torno das estratégias e ações a adotar pela Escola Portuguesa de Díli, no âmbito das lideranças intermédias, com o objetivo de melhorar a intervenção destas na área da inovação de práticas letivas.

**Palavras-Chave:** Liderança, Lideranças Intermédias, Coordenador do Departamento Curricular, Inovação de práticas letivas, Escola Portuguesa de Díli.



## ABSTRACT

The research conducted in this dissertation, under the purview of a Master's in Administration and Educational Management, was focussed on the Portuguese School of Dili, in Timor-Leste. It addresses the relationship between leadership and innovation in teaching practices within the School's intermediate governance structure; that is, the Curricular Department Coordinators. Leadership and innovation are two concepts that have stirred extensive interest amongst researchers. These concepts are associated with the levels of effectiveness and success of any organization, schools included.

In Portugal, changes in legislation over the last three decades have progressively granted greater autonomy and prominence to school-based leadership, in particular to the intermediate-level leaderships. In fact, it is understood that such leadership roles are crucial in advancing decentralization of power within the schools themselves, guarantee the organization functions adequately, and ensure the success of the teaching and learning process.

With regard to the School's intermediate-level leadership, this study focussed on the Dili Portuguese School Curricular Departments which, by their nature, establish a mechanism that promotes collaborative and reflective actions amongst teachers, under the direction and supervision of their respective Coordinator.

For the purpose of understanding the role of the School's intermediate leadership in innovating and adapting teaching practices, interviews were conducted with the School's Director and with Curricular Department Coordinators, whilst teachers responded to a questionnaire-based survey.

The analysis of the collected data revealed that the Curricular Department Coordinators perform their functions with competence and professionalism, contributing to good School governance and to the development and implementation of the educational project, and suggests that their role has little relevance to the innovation of teaching practices.

This research aims to provide a reflection on the policies and actions to be adopted by the Portuguese School of Dili so that innovation in teaching practices, as supported by the framework of the intermediate leadership, may be improved.

**Keywords:** Leadership, Intermediate Leaderships, Curricular Department Coordinators, Innovation of teaching practices, Portuguese School of Dili.



Dedicatória

Às minhas filhas, Rita e Inês



## Agradecimentos

O primeiro agradecimento é dirigido a uma pessoa que já não se encontra entre nós, mas que foi a principal responsável pela escolha da temática desta investigação. Muito obrigado Dra. Lídia Grave-Resendes pela sua sugestão e pelo incentivo que me deu.

Agradeço aos professores e colegas do Curso de Mestrado de Administração e Gestão Educacional pela aprendizagem que me proporcionaram.

Agradeço também o apoio e as valiosas sugestões da minha orientadora, Professora Doutora Cláudia Neves, que me ajudaram a refletir e a tomar as melhores opções no desenvolvimento desta investigação.

Este trabalho não teria sido possível sem o apoio da Direção, dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares e dos professores da Escola Portuguesa de Díli que se disponibilizaram e criaram as condições necessárias à realização desta investigação. Dirijo a todos o meu profundo agradecimento.

Um agradecimento aos meus pais, irmãs, cunhada e sobrinhos pela força e pelo apoio moral.

Agradeço a todos os meus amigos e colegas de trabalho pelo apoio e pelo tempo que disponibilizaram para me ouvir e aconselhar. Um agradecimento especial ao Eng. José Revez, à Lúcia Soares, à Ana Luísa Oliveira, ao José Luís Canelhas, ao Rui Hanjam e à Rita Morais pelos contributos e pelas sugestões valiosas que sempre me deram.

Por fim, o meu maior agradecimento é para a família: Cândida, Rita e Inês. Pela paciência, pelo carinho, pelo incentivo e pelo “espaço” que sempre me deram ao longo de todo o percurso, apesar de todo o tempo que lhes “roubei” e de, por vezes, as brindar com o meu *stress*. Obrigado! Sem vocês, teria sido muito mais difícil.



## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
1. Fundamentação da Investigação.....	3
1.1. Motivações que sustentam o nosso problema de investigação.....	3
1.2. Problema de Investigação.....	5
1.3. Objetivos do Estudo.....	7
1.4. Justificação do estudo.....	8
1.5. Estrutura do trabalho.....	10
<b>CAPÍTULO I - QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA.....</b>	<b>11</b>
2. As Organizações Escolares.....	12
2.1. O conceito de organização.....	12
2.2. A Escola como organização.....	16
2.3. A Cultura organizacional.....	24
3. Liderança.....	31
3.1. O conceito de Liderança.....	31
3.2. Teorias e Estilos de Liderança.....	37
3.2.1. Teorias dos Traços da Personalidade.....	40
3.2.2. Teorias Comportamentais.....	40
3.2.3. Teorias Situacionais ou Contingenciais.....	43
3.2.4. Teorias Neocarismáticas (Nova Liderança).....	46
3.3. Liderança <i>versus</i> Gestão.....	52
3.4. A liderança nas organizações educativas.....	55
3.5. As lideranças intermédias no contexto escolar: o Coordenador do Departamento Curricular.....	59
4. Inovação.....	71
4.1. O conceito de Inovação.....	71
4.2. A Escola: mudança, reforma e inovação educativas.....	75
4.3. As lideranças escolares e os professores na inovação educativa.....	82
5. Posicionamento sobre Organização, Liderança e Inovação.....	96
<b>CAPÍTULO II - METODOLOGIA DO ESTUDO.....</b>	<b>99</b>
6. Introdução.....	100
6.1. Opções metodológicas da investigação.....	101
6.2. Técnicas e instrumentos de coleta de dados.....	106
6.2.1. Entrevista.....	108
6.2.2. Questionário.....	111
6.2.3. Análise Documental.....	113
6.3. Contexto do Estudo.....	115
6.4. Procedimentos.....	118
6.5. Métodos para o tratamento e análise de dados.....	119

<b>CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>123</b>
7. Introdução.....	124
7.1. Considerações prévias sobre as Entrevistas.....	124
7.2. Entrevista ao Diretor da Escola Portuguesa de Díli.....	125
7.2.1. Dados Biográficos e Profissionais .....	126
7.2.2. Estrutura Diretiva da Escola .....	126
7.2.3. Lideranças Intermédias na Escola.....	127
7.2.4. Processos de trabalho dos Coordenadores de Departamento.....	128
7.2.5. Validação da entrevista .....	129
7.2.6. Resultados mais relevantes obtidos na entrevista .....	129
7.3. Entrevistas aos Coordenadores dos Departamentos Curriculares .....	130
7.3.1. Dados Biográficos e Profissionais (Perfil dos entrevistados).....	131
7.3.2. Condições estruturais do Departamento Curricular .....	132
7.3.3. Método de Seleção do Coordenador .....	134
7.3.4. Representações sobre a exigência do Cargo de Coordenador.....	135
7.3.5. Procedimentos de trabalho e funções do Coordenador.....	136
7.3.6. Liderança e Gestão.....	139
7.3.7. Constrangimentos e Desafios no exercício do cargo de Coordenador.....	144
7.3.8. Validação das Entrevistas .....	148
7.4. Questionários aos docentes da Escola Portuguesa de Díli.....	151
7.5. Resultados dos Questionários – Parte I .....	152
7.5.1. Género.....	153
7.5.2. Idade.....	153
7.5.3. Habilitações Académicas .....	153
7.5.4. Nível de Ensino em que os professores lecionam.....	154
7.5.5. Situação Profissional.....	155
7.5.6. Anos de Serviço .....	156
7.6. Resultados dos Questionários – Parte II .....	160
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>171</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>177</b>
<b>REFERÊNCIAS ELETRÓNICAS.....</b>	<b>188</b>
<b>REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....</b>	<b>188</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>189</b>
Anexo I – Autorização do Diretor da EPD para a realização da investigação.....	191
Anexo II – Guião da Entrevista ao Diretor da EPD .....	193
Anexo III – Guião da Entrevista aos CDC da EPD .....	197
Anexo IV – Questionário aos professores da EPD .....	203
Anexo IV – Análise do Conteúdo da Entrevista do Diretor da EPD .....	209
Anexo V –Análise do Conteúdo das Entrevistas aos CDC da EPD .....	213

## ÍNDICE DE QUADROS

---

<b>Quadro 1</b> - Imagens da Organização (adaptado de Caixeiro, 2014: 23).....	20
<b>Quadro 2</b> - Catalogação das tipologias sobre as diferentes teorias no âmbito do quadro teórico da organização e administração educacional (adaptado de Caixeiro, 2014: 25-26) .....	21
<b>Quadro 3</b> - Evolução das Teorias da Liderança (Robbins, 2002 - In Botelho & Krom, 2010: 2).....	39
<b>Quadro 4</b> - Modelo de contínuo de liderança de Likert (In Neves 2011a: 434).....	41
<b>Quadro 5</b> - Os estilos de Liderança e suas vantagens e desvantagens nas organizações (elaborado a partir da leitura de Botelho e Krom, 2010: 1-4) .....	42
<b>Quadro 6</b> - As atitudes que modelam o estilo de liderança identificadas por Alvarez (2001) - (elaborado a partir da leitura de Silva, 2010: 59) .....	44
<b>Quadro 7</b> - Componentes da liderança transaccional e transformacional (in Rego & Cunha, 2007: 236) .....	49
<b>Quadro 8</b> - Os estilos de liderança (elaborado a partir da leitura de Goleman, et al., 2002: 76 e 77) .....	51
<b>Quadro 9</b> - Diferenças entre líderes e gestores segundo Vries (elaborado a partir da leitura de Rego & Cunha, 2007: 176).....	53
<b>Quadro 10</b> -Diferenças entre liderança e gestão segundo Rost e Smith (1992) (elaborado a partir da leitura de Rego & Cunha, 2007: 176) .....	54
<b>Quadro 11</b> - Papéis do gestor segundo Mintzberg (1975) (In Neves, 2011a: 446).....	54
<b>Quadro 12</b> - Os Órgãos de Gestão Intermédia no percurso legislativo pós 25 de Abril. (adaptado a partir de Tuna, 2009: 95).....	62
<b>Quadro 13</b> - Atribuições dos Conselhos de Grupo/Departamentos Curriculares. (adaptado a partir de Tuna, 2009: 100) .....	66
<b>Quadro 14</b> - Perfil do Delegado de Grupo/Coordenador de Departamento. (adaptado a partir de Tuna, 2009: 102) .....	67
<b>Quadro 15</b> - Artigo 43.º - Comparação entre os Decreto-Lei n.º75/2008 e n.º137/2012 ...	69
<b>Quadro 16</b> - Definições de Inovação (elaborado a partir da leitura de Saraiva & Rolo, 2009: 100).....	73
<b>Quadro 17</b> - Condições internas às escolas essenciais para haver mudanças segundo Stoll e Fink (elaborado a partir da leitura Fernandes, 2000: 69).....	86
<b>Quadro 18</b> - Fatores que promovem e dificultam a inovação, segundo Sebarroja (2001) (elaborado a partir da leitura de Sebarroja (2001: 30-39) .....	91
<b>Quadro 19</b> - Tendências e Abordagens dos paradigmas Quantitativo e Qualitativo.....	102
<b>Quadro 20</b> - Distinção entre os paradigmas positivista, interpretativo e crítico.....	103
<b>Quadro 21</b> - Evolução da população escolar - (Fonte: Projeto Educativo da EPD – Quadriénio 2016-2020).....	116
<b>Quadro 22</b> - Oferta Educativa do ano letivo 2016/2017 - (Fonte: Projeto Educativo 2016-2019 da EPD).....	117

<b>Quadro 23</b> - Categorias da Grelha de Análise do Conteúdo da entrevista aos Coordenadores .....	125
<b>Quadro 24</b> - Entrevista ao Diretor – Dados mais relevantes .....	130
<b>Quadro 25</b> - Perfil dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares.....	131
<b>Quadro 26</b> - Constituição dos Departamentos Curriculares .....	132
<b>Quadro 27</b> - Descrição dos Grupos Disciplinares por cada departamento curricular .....	132
<b>Quadro 28</b> - Estrutura interna dos Departamentos Curriculares.....	133
<b>Quadro 29</b> - Espaços Físicos disponíveis para o Departamento Curricular .....	133
<b>Quadro 30</b> - Nomeação dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares .....	134
<b>Quadro 31</b> - Representações dos entrevistados quanto ao processo de nomeação dos Coordenadores .....	134
<b>Quadro 32</b> - Perfil dos Professores que assumem o cargo de Coordenadores .....	135
<b>Quadro 33</b> - Capacidade de liderança.....	136
<b>Quadro 34</b> - Papel e Funções do Coordenador .....	137
<b>Quadro 35</b> - Promoção de Práticas de Formação e Supervisão.....	137
<b>Quadro 36</b> - Periodicidade das Reuniões do Departamento .....	138
<b>Quadro 37</b> - Comunicação nos Departamentos .....	138
<b>Quadro 38</b> - Tipo de Liderança exercida pelos Coordenadores .....	139
<b>Quadro 39</b> - Influência da Liderança dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares no trabalho colaborativo entre os docentes.....	140
<b>Quadro 40</b> - Modo como é fomentado o trabalho de partilha e entreajuda.....	140
<b>Quadro 41</b> - Existência de inovação fomentada pelos docentes dos Departamentos.....	141
<b>Quadro 42</b> - Perceção dos Coordenadores de Departamento sobre o impacto da sua liderança na mudança e inovação de práticas letivas .....	142
<b>Quadro 43</b> - Contribuição da inovação de práticas letivas para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.....	142
<b>Quadro 44</b> - Atividades desenvolvidas pelo departamento que promovem a inovação de práticas letivas .....	143
<b>Quadro 45</b> - A existência dos Departamentos Curriculares contribui para inovação das práticas letivas .....	143
<b>Quadro 46</b> - Constrangimentos e desafios encontrados no processo de inovação e mudança de práticas letivas por parte dos professores.....	145
<b>Quadro 47</b> - Opinião dos Coordenadores sobre quais os constrangimentos e os desafios que eles encontram no exercício das suas funções .....	146
<b>Quadro 48</b> - Caraterização do clima relacional entre os docentes do departamento.....	146
<b>Quadro 49</b> - Caraterização do clima relacional entre o Departamento e a Direção da Escola.....	147
<b>Quadro 50</b> - Validação da Entrevista.....	148
<b>Quadro 51</b> - Apresentação dos resultados mais pertinentes das entrevistas realizadas aos Coordenadores .....	150
<b>Quadro 52</b> - Categorias e objetivos específicos em cada domínio .....	152
<b>Quadro 53</b> - Distribuição dos respondentes segundo o género .....	153

<b>Quadro 54</b> - Distribuição dos respondentes por faixas etárias .....	153
<b>Quadro 55</b> - Distribuição dos respondentes segundo as Habilitações Académicas .....	153
<b>Quadro 56</b> - Formação Especializada.....	154
<b>Quadro 57</b> - Distribuição dos respondentes segundo o Nível de Ensino que lecionam ...	154
<b>Quadro 58</b> - Distribuição agrupada dos respondentes por Nível de Ensino em que lecionam.....	155
<b>Quadro 59</b> - Distribuição dos respondentes segundo a situação profissional.....	155
<b>Quadro 60</b> - Distribuição dos respondentes por anos de serviço.....	156
<b>Quadro 61</b> - Estatísticas Descritivas – Domínio do Clima .....	160
<b>Quadro 62</b> - Índice de promoção do clima do departamento .....	161
<b>Quadro 63</b> - Estatísticas Descritivas – Domínio da Liderança e Gestão .....	161
<b>Quadro 64</b> - Ação do Coordenador em matéria de Liderança e Gestão .....	162
<b>Quadro 65</b> - Estatísticas Descritivas – Gestão Curricular .....	163
<b>Quadro 66</b> - Índice da ação do coordenador em matéria de Gestão Curricular.....	164
<b>Quadro 67</b> - Estatísticas Descritivas – Inovação de Práticas Letivas.....	164
<b>Quadro 68</b> - Índice da ação do coordenador em matéria de Inovação de Práticas Letivas .....	165
<b>Quadro 69</b> - Estatísticas Descritivas – Resolução de problemas e tomada de decisão ....	166
<b>Quadro 70</b> - Índice da ação do coordenador em matéria de resolução de problemas e tomada de decisão.....	166
<b>Quadro 71</b> - Estatísticas Descritivas – Síntese dos resultados dos domínios de ação do coordenador .....	167
<b>Quadro 72</b> - Análise da pergunta aberta: qual deve ser o papel do coordenador .....	168
<b>Quadro 73</b> - Síntese sobre quem propôs as variações com maior concentração de respostas .....	169

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

---

<b>Gráfico 1</b> - N.º de anos de serviço em cada nível de ensino .....	157
<b>Gráfico 2</b> - Grupo de idade em cada nível de ensino .....	157
<b>Gráfico 3</b> - Categoria Profissional por nível de ensino .....	158
<b>Gráfico 4</b> - Relação entre habilitação académica e anos de serviço .....	159
<b>Gráfico 5</b> - Relação entre as habilitações académicas por tipo de relação contratual .....	159

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

<b>Figura 1</b> - Elementos fundamentais do conceito de Organização (figura elaborada com base em Trigo & Costa, 2008).....	16
<b>Figura 2</b> - Manifestações da cultura organizacional: cultura integradora, diferenciadora e fragmentadora (Torres & Palhares, 2008: 104).....	26
<b>Figura 3</b> - Etapas do nosso trabalho de investigação .....	118
<b>Figura 4</b> - Operações obrigatórias para a análise de informações (elaborado a partir da leitura de Quivy & Campenhoudt - páginas 216 a 222).....	119

## INTRODUÇÃO

O estudo, que agora se apresenta, insere-se no Curso de Mestrado de Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta e centra-se no papel das lideranças intermédias na Escola Portuguesa de Díli, em Timor-Leste, e do seu contributo para a inovação das práticas letivas.

Devido à evolução da sociedade atual e das transformações rápidas que a caracterizam, as escolas têm dificuldade em acompanhar e responder em tempo aos desafios crescentes que lhe são colocados, facto que reforça a necessidade de assegurar lideranças estratégicas, capazes de antecipar o futuro e orientar as instituições por forma a satisfazer os interesses dos alunos e as necessidades das comunidades (Silva, 2010: 12).

As escolas apresentam-se como organizações com características próprias. Se, por um lado, possuem a missão de preparar as novas gerações, dotando-as das competências necessárias para a sua integração numa sociedade cada vez mais exigente, por outro, nenhuma escola é rigorosamente igual a outra, sendo que os líderes, os docentes, os alunos, as famílias e as necessidades da comunidade onde cada uma se situa detêm particularidades específicas.

Constata-se, assim, que as organizações escolares tendem a desenvolver projetos que respondam aos desafios, o que, naturalmente, obriga ao envolvimento de pessoas da comunidade educativa e à implementação de modelos de liderança partilhada.

A compreensão do papel de cada um dos atores da comunidade educativa e de todos os processos, que originam e sustentam a tomada de decisões, é indispensável para aferir e compreender as mudanças que ocorrem nas organizações escolares.

Um dos aspetos mais relevantes prende-se com a liderança escolar, que tem o importante papel de assegurar o sucesso da missão da escola, já que os líderes “vivem” e “sentem”, de forma mais direta e com maior incidência, as exigências e as necessidades do meio onde a escola se insere.

Por essa razão, a importância dos líderes escolares tem vindo, gradualmente, a ser apontada como o principal fator de resposta aos desafios e às mudanças que as escolas enfrentam, tal como refere Whitaker (2000: 89) “a liderança, mais do que a gestão, precisa

de ser encarada como o foco crucial para o desenvolvimento e crescimento institucionais nos próximos anos” (Whitaker, 2000: 89 *apud* Caixeiro, 2014: 192).

Nas últimas décadas, têm-se concretizado diferentes investigações a nível internacional sobre a temática da liderança escolar. Segundo Lima (2011: 112), os primeiros estudos incidiram nos tipos de liderança escolares, enquanto que, ultimamente, abordaram os efeitos da liderança sobre a melhoria e a eficácia das escolas. Muitos destes estudos têm destacado o papel da liderança como um dos agentes de mudança, desenvolvimento e melhoria das organizações escolares (Day *et al.*, 2000, 2009; Elmore, 2000; Fullan, 2003; Leithwood e Jantzi, 2000; Sammons, 1999).

Apesar dos diferentes estudos realizados sobre a temática da liderança, este fenómeno ainda não está totalmente clarificado, até porque, como refere Silva (2010:70), citando Waite e Nelson (2005: 391), os “conceitos relacionados são fenómenos relativamente recentes, tendo sido incorporados no discurso educativo no final da década de oitenta”.

O mesmo autor reitera ainda que “os conceitos líder e liderança são relativamente recentes em Portugal no âmbito educacional e só muito timidamente vão entrando no léxico pedagógico”, uma vez que possuem uma conotação mais próxima da política e da luta pelos lugares de poder (Silva, 2010: 71).

Em Portugal, é de salientar que tem sido aprovada legislação sobre a administração e gestão dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário, que tem suscitado um maior interesse na investigação da temática da liderança e no conceito da escola como organização. Esta legislação tem permitido mais autonomia e, acima de tudo, tem concedido maior relevância às lideranças intermédias, baseadas em princípios de colaboração, colegialidade e participação. Constata-se, por exemplo, no preâmbulo do Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril, que se pretende:

“...criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa.”

(Decreto-Lei n.º75/2008: 2342)

Analisando as diferentes estruturas internas das escolas, verificamos que o papel dos departamentos curriculares é muito importante para a implementação do projeto educativo

e para a alteração e inovação de processos, programas e práticas docentes, que assegurem o sucesso do ensino e aprendizagem.

A liderança é um fator fundamental para o funcionamento das organizações, sendo que não se materializa de forma isolada, uma vez que os líderes de topo necessitam do apoio e do trabalho desenvolvido pelas lideranças intermédias (Silva, 2010: 64). É por essa razão que, no caso das escolas, o papel dos Coordenadores de Departamento e/ou dos Diretores de Turma é considerado tão relevante.

Efetivamente, os departamentos curriculares, pela sua natureza, configuram um mecanismo de promoção de ações colaborativas e reflexivas entre os professores dinamizadas e geridas por um coordenador, enquanto gestor intermédio de todo o processo.

Neste sentido, as funções exercidas pelos Coordenadores dos Departamentos Curriculares, a interação destes com outros docentes e o impacto na inovação de práticas letivas e no processo de ensino-aprendizagem são fatores que sustentam este nosso estudo.

## **1. Fundamentação da Investigação**

No presente capítulo, expomos as razões que nos levaram à realização desta investigação, começando por explicar as nossas motivações de carácter pessoal e profissional, e fazendo, posteriormente, referência à problemática e aos objetivos definidos para a concretização do estudo. Finalmente, vamos explicar a sua estrutura, com vista a permitir uma melhor compreensão do percurso delineado.

### **1.1. Motivações que sustentam o nosso problema de investigação**

*O investigador deve escolher um tema sobre o qual tenha particular interesse.  
(Hill & Hill, 2012: 23)*

Lima e Pacheco (2006: 14) referem que o investigador, quando decide realizar um estudo, não parte totalmente em branco, uma vez que possui motivações diversas de carácter pessoal, profissional e organizacional.

No nosso caso, o facto de nos encontrarmos a trabalhar há cerca de 17 anos em Timor-Leste e da Escola Portuguesa de Díli ser uma boa referência, no que se relaciona

com a oferta de ensino neste país, foram fatores importantes que nos motivaram para a concretização da presente investigação.

Tendo exercido funções de Coordenação Científica e Pedagógica, em Timor-Leste, em projetos de formação de professores e de formação em Língua Portuguesa, foi-nos permitido vivenciar situações diversas relativas à gestão dos docentes, de horários, de programas, etc. Tratando-se de um contexto muito específico e estando os professores que coordenávamos espalhados pelos 13 distritos que compõem o território timorense – alguns dos quais a 6 horas de distância de Díli –, conseguimos compreender que o papel de coordenação é fundamental para o sucesso da implementação dos programas e até para mudança de práticas letivas dos docentes. Daí a temática da liderança em educação ter um particular interesse para nós.

Assim, pretendemos que este nosso trabalho nos ajude a fazer novas reflexões sobre o papel que as lideranças intermédias têm (ou podem ter) na inovação de práticas letivas. Temos expectativas concretas de que este nosso estudo origine novas ideias e interpretações sobre a importância da liderança nesta Escola, em particular, de modo a que, tal como referem Quivy e Champenhoudt (2008: 50), possamos contribuir para “alargar o campo das ideias e ultrapassar as interpretações já gastas”.

Salienta-se que esta escolha se baseia também em razões de carácter profissional, nomeadamente no desempenho, durante vários anos, de funções de coordenação técnico-pedagógica em projetos de cooperação na área de formação de professores e na convicção que possuímos de que o tipo de liderança, no desempenho destes cargos, influencia a implementação do projeto educativo da Escola.

Existem, ainda, fatores pessoais e contextuais que nos motivam para a realização deste estudo e que se relacionam com o facto de: i) a temática ser atual; ii) a investigação ser viável; iii) a Escola Portuguesa de Díli-Centro de Ensino e Língua Portuguesa Ruy Cinatti funcionar num contexto específico; iv) os dados poderem contribuir para um conhecimento aprofundado da realidade desta instituição de ensino.

Aliás, salienta-se o facto de o nosso estudo ser a primeira investigação a ser levada a cabo no âmbito da Escola Portuguesa de Díli que já conta com cerca de 15 anos de funcionamento.

## 1.2. Problema de Investigação

Ainda que a realização de um estudo seja efetuada em função da conceção da pessoa que o pretende realizar, este não pode ser considerado um procedimento neutro ou isolado, uma vez que, qualquer investigação é conduzida pelas pesquisas e pela percepção que o investigador faz das mesmas.

Lima e Pacheco (2006: 13), retomando Almeida e Freire (2000: 37), referem que a investigação deve ser iniciada pela “definição de um problema”, pois “toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora” (Pacheco, 1995: 67 *apud* Lima & Pacheco, 2006: 13).

No entanto, os mesmos autores, utilizando Tuckman (1994: 22), referem que “na identificação do problema, quiçá a fase a mais difícil de um processo de investigação, o investigador parte de uma situação de conflito, que procurará traduzir numa ou em várias interrogações, conquanto reconheça a necessidade de ultrapassá-la” (Lima & Pacheco, 2006: 14).

Quivy e Campenhoudt (2008: 31-32) referem ainda que a definição de uma questão de pesquisa, por parte do investigador, é fundamental para servir de “primeiro fio condutor” e para permitir que “o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência”, a investigação deve obedecer a procedimentos que assegurem credibilidade e rigor.

Na mesma linha de raciocínio, Baptista e Sousa (2011:3) salientam que a investigação se apresenta como um processo de aprendizagem, já que é uma “estruturação do conhecimento, tendo como objectivos fundamentais conceber um novo conhecimento ou validar algum conhecimento preexistente”.

A nossa investigação configura um *estudo de caso* e induziu-nos à identificação de um conjunto de questões, resumidas na questão de partida, sintetizando aquilo que pretendemos estudar.

Para a formulação da questão de partida baseamo-nos em critérios de exequibilidade, clareza e pertinência, de forma a exprimirmos o “mais exactamente possível aquilo que se procura saber, elucidar e compreender melhor” (Quivy & Campenhoudt, 2008: 32). Também os autores Lima e Pacheco (2006: 15) referem que “a contextualização do

problema coincide com uma resenha bem fundamentada do estado da arte sobre as questões respeitantes ao objeto de estudo”. Assim, definimos como a nossa pergunta de investigação:

***Quais as representações dos professores, coordenadores e diretor da Escola Portuguesa de Díli-Centro de Ensino e Língua Portuguesa Ruy Cinatti sobre o papel das lideranças intermédias na inovação e alteração de práticas docentes?***

De forma a responder a esta questão, procedemos, inicialmente, a uma análise documental com o objetivo de compreender a organização das estruturas diretivas, nomeadamente as funções dos Coordenadores de Departamento Curricular. Seguidamente, utilizando a técnica da entrevista, auscultámos o Diretor da Escola e os seis Coordenadores dos Departamentos Curriculares, e, finalmente, através da técnica do questionário, recolhemos a opinião da maioria dos professores da escola.

Segundo Lima e Pacheco (2006: 14), “as situações de partida são plurais, e por mais concreto e real que seja o problema, o processo de investigação, que começa com um questionamento, pode continuar com a identificação de um problema desmultiplicado em interrogações”. Neste sentido, a nossa questão principal originou outras questões de investigação, relacionadas com a liderança e com o papel dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares:

- Quais as dinâmicas que caracterizam os Departamentos Curriculares a nível do seu funcionamento e organização?
- Quais os modelos de liderança protagonizados pelos Coordenadores dos Departamentos Curriculares?
- Qual o impacto do papel desempenhado pelos líderes dos Departamentos Curriculares na inovação e alteração de práticas docentes?
- Quais as atividades/projetos desenvolvidos no âmbito dos Departamentos Curriculares que promovem a inovação e a alteração de práticas docentes?
- De que forma os Coordenadores dos Departamentos Curriculares promovem práticas de formação e supervisão?
- Quais são os condicionalismos sentidos pelos Coordenadores de Departamento no âmbito das suas funções?

### 1.3. Objetivos do Estudo

Lima e Pacheco (2006: 16) afirmam que o processo de investigação tem como referência a formulação de objetivos, que orientam o investigador na prossecução dos percursos inicialmente inventariados e que contribuem para a clarificação dos indicadores metodológicos e das problemáticas teóricas que permitirão ao investigador seguir num determinado caminho.

Assim, as questões específicas por nós identificadas conduziram-nos à formulação de um objetivo geral que pretende compreender qual as representações – pensamento/opinião - dos professores, dos coordenadores e do diretor da Escola Portuguesa de Díli-Centro de Ensino e Língua Portuguesa Ruy Cinatti sobre o efetivo papel desempenhado pelas lideranças intermédias no que se relaciona com a inovação e a alteração de práticas docentes e ainda com o próprio funcionamento da escola.

Naturalmente, a definição do objetivo geral permitiu-nos a identificação de alguns objetivos específicos, nomeadamente:

- Descrever as dinâmicas que caracterizam os Departamentos Curriculares a nível do seu funcionamento e organização;
- Caracterizar os modelos de liderança protagonizados pelos Coordenadores de Departamento Curriculares;
- Identificar os contributos dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares para a promoção da inovação e da alteração de práticas docentes;
- Identificar as atividades/projetos desenvolvidos no âmbito dos Departamentos Curriculares que promovem a inovação e alteração de práticas docentes;
- Caracterizar a atuação dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares no que se relaciona com a promoção de práticas de formação e supervisão;
- Identificar os condicionalismos que os Coordenadores dos Departamentos Curriculares enfrentam durante o desempenho das suas funções.

Em termos pessoais, pretendemos com a realização deste estudo aprofundar os nossos conhecimentos sobre a temática das lideranças intermédias nas escolas e, se

possível, confirmar se a nossa convicção de que o exercício de funções de coordenação influencia a mudança de práticas letivas dos professores está ou não correta.

#### **1.4. Justificação do estudo**

O nosso estudo de investigação justifica-se pelo facto de estar inserido numa temática muito atual - as lideranças escolares – e pelo seu enfoque contextual.

O tema da liderança escolar é hoje incontornável e, como afirma Silva (2010: 15), citando Lorenzo Delgado (2005: 367), foi convertido “verdadeiramente num tema de moda, um tópico da atualidade”. O mesmo autor faz ainda referência ao facto de existirem numerosas abordagens e produção científica e técnica profusas, sendo que, no entanto, ainda “escasseiam análises micro, designadamente sobre os líderes, os seus trajetos pessoais e profissionais e os impactos provocados pelas suas lideranças” (Silva, 2010:15).

Consideramos, de igual modo, que esta investigação apresenta aspetos inovadores, uma vez que será o primeiro estudo, nesta área, a ser realizado na Escola Portuguesa de Díli-Centro de Ensino e Língua Portuguesa Ruy Cinatti. Esta investigação permitir-nos-á identificar, de forma mais fundamentada e fidedigna, quais as diversas perceções que os líderes e os docentes da escola possuem sobre o verdadeiro papel dos departamentos curriculares e ainda de que forma estes departamentos contribuem para a inovação e a alteração das práticas educativas.

Finalmente, a nossa investigação revela-se muito pertinente, pois o funcionamento e a organização da Escola Portuguesa de Díli baseiam-se na legislação portuguesa, sendo, no entanto, que o projeto educativo apresenta especificidades próprias do contexto.

Compreendermos o papel do Coordenador de Departamento Curricular, no que se refere à inovação de práticas letivas, é, assim, muito importante e ultrapassa a simples análise e verificação das competências, definidas pelo Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril.

As diversas alterações legislativas têm contribuído para a definição de uma nova visão da Escola como organização, nomeadamente no que se relaciona com a liderança e gestão, tal como podemos constatar no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que, logo no seu preâmbulo, preconiza modificações nas estruturas de coordenação:

"...procura-se reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar. Sob o regime até agora em vigor, emergiram boas lideranças e até lideranças fortes e existem até alguns casos assinaláveis de dinamismo e continuidade. Contudo, esse enquadramento legal em nada favorecia a emergência e muito menos a disseminação desses casos. Impunha -se, por isso, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa."

(Decreto-Lei n.º 75/2008)

Ao longo das últimas três décadas, a temática da liderança nas organizações tem vindo a despertar maior interesse e a ser discutida com maior acutilância. No que se relaciona com as organizações escolares, muitas das investigações realizadas focalizaram-se, maioritariamente, no papel dos Diretores das escolas, não evidenciando com tanta ênfase as restantes lideranças existentes nas escolas.

Este nosso estudo tem por tema “**As lideranças intermédias na Escola Portuguesa de Díli – Inovação e desafios**” e resulta de uma investigação sobre o funcionamento dos departamentos curriculares na Escola Portuguesa de Díli-Centro de Ensino e Língua Portuguesa Ruy Cinatti, uma vez que julgamos ser pertinente compreender a perceção que os coordenadores possuem, face às funções que desempenham, designadamente o seu contributo para a inovação educativa, bem como as perspetivas do diretor e de outros docentes da escola.

Entendemos que o contributo individual de cada um dos elementos atrás referidos pode contribuir para uma consciencialização coletiva sobre esta matéria, o que configura uma problemática relevante neste contexto educativo.

Por outro lado, a Escola Portuguesa de Díli-Centro de Ensino e Língua Portuguesa Ruy Cinatti, no contexto de Timor-Leste, é considerada uma instituição de referência, acima de tudo, pela reconhecida qualidade do ensino ministrado. Não obstante utilizar o currículo de Portugal e ter 99% de professores portugueses (de um total de 63 professores), 85% dos cerca de 900 alunos são de nacionalidade timorense e não têm a língua portuguesa como sua língua materna.

Neste sentido, é nosso entendimento que esta especificidade é também um fator que reforça o objetivo do nosso estudo, nomeadamente no papel exercido pelas lideranças intermédias da escola, no que se refere à coordenação, ao apoio prestado aos professores

que integram os seis diferentes departamentos curriculares e, mais particularmente, no contributo das suas ações para a inovação educativa.

### **1.5. Estrutura do trabalho**

Com o objetivo de se compreender a organização do nosso estudo, fazemos agora referência à forma como o mesmo se encontra estruturado. O trabalho é constituído por uma Introdução, na qual apresentamos as motivações, a problemática, os objetivos, a justificação da investigação e a estrutura da dissertação, por três capítulos e pela conclusão.

No primeiro capítulo, apresentamos o quadro teórico de referência que serviu de base à explicitação de conceitos tão pertinentes como a liderança e a inovação, que estão intrinsecamente ligados à investigação que desenvolvemos; abordamos, ainda, as funções, as competências e o papel dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares.

O segundo Capítulo é dedicado à metodologia de investigação, no qual apresentamos as opções metodológicas e a caracterização da escola, bem como os procedimentos, as técnicas de investigação e os instrumentos de pesquisa.

No terceiro capítulo, procedemos à apresentação e análise dos resultados alcançados. Finalmente apresentamos a conclusão, na qual expomos as nossas reflexões sobre os resultados obtidos e damos resposta à nossa pergunta inicial.

Apresentamos ainda a bibliografia de apoio e uma compilação de anexos - que pretendem evidenciar o percurso seguido neste estudo, nomeadamente guiões, transcrição e análise de entrevistas, questionários e carta de autorização ao Diretor da Escola para realizar a investigação.

## **CAPÍTULO I - QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA**

---

*É a familiaridade com o estado do conhecimento na área que torna o pesquisador capaz de problematizar um tema, indicando a contribuição que o seu estudo pretende trazer à expansão desse conhecimento, quer procurando esclarecer questões controvertidas ou inconsistências, quer preenchendo lacunas.*  
(Mazotti, 2006:32)

No presente capítulo, serão abordados os distintos contributos teóricos que permitirão compreender a problemática do estudo e que orientaram o desenvolvimento do mesmo. Assim, focar-nos-emos em três conceitos fundamentais: Organização (perspetiva da escola), Liderança e Inovação.

No primeiro caso, para além de abordarmos as aceções do conceito de organização, realçamos os aspetos peculiares que diferenciam as escolas de outras organizações, nomeadamente em conceitos como o clima e a cultura.

Quanto à liderança, explicitaremos as teorias e os estilos de liderança, identificaremos as diferenças entre liderança e gestão e caracterizaremos as lideranças intermédias na escola, particularmente os Coordenadores dos Departamentos Curriculares.

No que concerne à inovação, abordaremos o seu conceito e evidenciaremos o papel das lideranças escolares e dos professores na inovação e mudança.

## **2. As Organizações Escolares**

### **2.1. O conceito de organização**

A palavra organização tem origem no grego “*organon*” e “significa instrumento, utensílio” (Caixeiro, 2014: 15). A mesma autora acrescenta ainda que, na literatura, o conceito de organização pode estar relacionado com unidades e entidades sociais, conjuntos práticos ou referir-se a certas condutas e processos sociais.

Com o objetivo de clarificar o conceito de *organização*, consultamos o dicionário da Porto Editora de 2009 (pág. 1157), que apresenta diversos significados:

“preparação, planeamento, disposição, ordenação, estrutura, constituição, composição, instituição, corporação, organismo; disposição que permite uso ou funcionamento eficiente; ordem; relação de coordenação e coerência entre os diversos elementos que formam um todo”.

(Dicionário da Porto Editora, página 1157)

Analisando as diversas possibilidades que nos são apresentadas, constatamos que *organização* é um vocábulo que possui diferentes significados. A este propósito, Sá (1997: 60) afirma que

“O significado comum de organização pode ser encontrado num qualquer dicionário. Aqui o conceito aparece associado a "estrutura ordenada"; "arranjo"; "cooperação", etc. O problema complica-se quando o conceito é importado da linguagem comum para o contexto das ciências sociais. Aqui a diversidade de perspectivas torna-se quase ilimitada. Carwright, por exemplo, define organização como "an arrangement of interdependent parts each having a special function with regard to the whole". Nesta acepção tão ampla uma organização pode ser por exemplo uma bicicleta, uma árvore, um insecto e, talvez mais dificilmente, uma escola

(Sá, 1997:60)

Também Lima (2011: 16-17) refere a “dualidade conceptual” que a palavra organização encerra: “por um lado, a entidade ou unidade social (*organization*), gramaticalmente expressa pelo substantivo organização; por outro lado, a actividade ou acção de organizar (*organizing*), remetendo para o verbo organizar ou até mesmo para os adjetivos organizado, organizador, organizativo, etc.”

Esta abrangência de significados da palavra organização poderá, de alguma forma, justificar o debate que tem existido em torno da definição do conceito e que tem promovido a realização de estudos e artigos científicos de diferentes autores

Segundo Gaspar e Diogo (2014: 14-15), as “organizações representam o modo como se estrutura a convivência e cooperação humanas”, existindo, desde logo, duas ideias que se encontram implicadas ao conceito de organização: (i) “*uma dinâmica, a acção de organizar ou, dito de outro modo, a organização como acção*”; e (ii) “*a outra, estática, a estrutura organizativa ou, dito de outro modo, a organização como estrutura*”.

Em face das diferentes abordagens, parece-nos importante apresentar as definições de alguns autores referenciados por Perez e Sedano (1989: 41-43) para o conceito de organização:

- Weber (1992): um grupo corporativo entendido como uma relação social que é fechada ou limitada por regras e regulamentos para a admissão de pessoas de fora.
- Barnard (1959: 93): um sistema de atividades e forças conscientemente coordenadas de duas ou mais pessoas.
- Mooney (1947): refere-se a algo mais do que um edifício; refere-se a todo o corpo com todas as suas funções correlativas; refere-se a todos os fatores que contribuem para o mesmo objetivo.
- Scott (1964): um coletivo sistemático, um conjunto que foi criado para alcançar objetivos relativamente específicos sobre uma base contínua.

- Mateu (1979, 1984): sistema social complexo, multivariado, e interdependente, cuja dinâmica depende não só das atitudes, valores, necessidades e expectativas dos seus membros, dos processos sociais internos e externos, mas também das mudanças culturais e técnicas do seu ambiente.

(Perez & Sedano, 1989: 41-43)

Perez e Sedano (1989: 43-46), conscientes da complexidade ilustrada pelas diversas definições, identificaram cinco “elementos fundamentais” relevantes focados pelas várias definições do conceito de organização: 1) composição da organização (pessoas e grupos relacionados entre si); 2) orientação da organização para objetivos e fins; 3) diferenciação de funções no seio da organização; 4) coordenação racional e intencional dos recursos; e 5) continuidade através do tempo.

Há, no entanto, outras definições que aparecem na literatura de referência sobre o conceito de organização e que devem ser referidas.

A definição mais clássica é a de Amitai Etzioni (1982: 3) que afirma que “as organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos” (Amitai Etzioni, 1982: 3 *apud* Ferreira, 2014:15).

Mélèse (1979: 82) considera que uma organização é um “conjunto de indivíduos que utilizam um conjunto de meios para realizar tarefas coordenadas em função de objectivos comuns”.

Chiavenato (2003), citado por Mendonça (2013: 100), apresenta a visão de que “a organização é uma entidade social orientada para objetivos concretos e propositadamente estruturada. Na realidade, a organização é uma entidade social porque é constituída por pessoas e é conduzida para atingir objetivos, porque é desenhada apara alcançar resultados”.

Schein (1968: 29), mencionado por Frota (2011: 20), acaba por definir organização como “a coordenação racional das actividades de um certo número de indivíduos, tendo em vista a realização de um objectivo ou intenção explícita e comum, através de uma divisão de trabalho e funções de uma hierarquia de autoridade e responsabilidade.”

Warriner, citado por Sá (1997: 60), optou por agrupar as diversas concepções de organização em “três perspetivas que dominam os estudos organizacionais: 1-

organizações como tecnologias; 2- organizações como sistemas de relações sociais; 3- organizações como sistemas de crenças”.

Analisando as perspectivas apresentadas, constatamos que muitas destas definições atentam na concretização de objetivos como um pressuposto inerente à existência da organização. De qualquer forma, é necessário observar que as pessoas que interagem e constituem a organização possuem objetivos individuais – para além dos objetivos comuns a toda a organização.

Neste sentido, realçamos a definição de Cunha, Rego e Cabral-Cardoso (2003: 3) de que as organizações são “colectividades capazes de alcançar os seus objectivos por permitirem àqueles que nelas trabalham o alcance dos seus próprios objectivos”.

Como referem Gaspar e Diogo (2014: 14), “a sociedade moderna é uma sociedade das organizações”, pois, quer na vida privada quer na vida profissional, as “organizações rodeiam-nos”. Também Trigo e Costa (2008: 563) afirmam que “as organizações são uma inevitabilidade na vida das pessoas, desde que nascem (maternidade, hospital, conservatória do registo civil) até à sua morte (funerária, igreja, cemitério)”.

A complexidade de funcionamento das organizações, provocada pelo progresso tecnológico, faz com que a “visão tradicional” possa, eventualmente, até ser questionável, pois, tendencialmente, quanto maior for a modernização, maior pendor existe para que a sociedade possua diferentes tipologias de organizações no seu seio.

Por exemplo, Cunha *et al.* (2007: 38), mencionados por Pires (2012: 24), apresentam seis perspectivas das organizações assentes “numa metáfora, ou metáfora de metáforas, da organização como amálgama” que nos ajudam a compreender as organizações como realidades complexas e multidimensionais: a organização racional; a organização orgânica; a organização política; a organização cognitiva; a organização humana; e a organização como amálgama.

É, portanto, bastante difícil encontrar uma única definição para “organização”, que seja abrangente e consensual. A panóplia de abordagens e conceitos gerou um conjunto amplo de literatura sobre esta temática, como refere Costa (1998: 12), citado por Caixeiro (2014: 17):

“em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo, já que estamos em presença de um campo de investigação plurifacetado, constituído por modelos teóricos (teorias

organizacionais) que enformam os diversos posicionamentos, encontrando-se, por isso, cada definição de organização vinculada aos pressupostos teóricos dos seus proponentes”.

(Costa, 1998: 12 *apud* Caixeiro, 2014: 17)

Com efeito, seria viável citar ainda mais definições para o conceito de *organização*, mas admitimos que tal não representaria uma mais-valia para o nosso estudo. No entanto, tendo em conta que há elementos comuns à maior parte das abordagens, tal como defendem Perez e Sedano (1989: 41-42) e também Grave-Resendes (2008), decidimos ilustrá-los através da seguinte figura:



Figura 1 - Elementos fundamentais do conceito de Organização (figura elaborada com base em Trigo & Costa, 2008)

Observamos, assim, que existe uma enorme dificuldade em apresentar uma definição inequívoca para “*organização*”. Sendo que o nosso estudo se desenvolve no meio educativo e tendo consciência das particularidades que a escola, enquanto organização, apresenta, parece-nos de extrema importância ter uma perceção sobre as diferentes abordagens e teorias inerentes ao conceito da “*escola como organização*”.

## 2.2. A Escola como organização

Fontoura (2006: 27), recorrendo a Lima (1996), refere que apesar da “*escola como objeto de estudo*” ter sido descoberta tardiamente, “*tem-se vindo a constituir um conjunto de estudos importante*”, como se constata através nos “*trabalhos sobre a gestão e organização escolar*” de Sanches (1987) e Lima (1988, 1992), “*nos estudos dos processos de mudança das práticas*” de Benavente (1990), “*na análise política da organização escolar*” de Afonso (1994) e Barroso (1995) e, mais recentemente, “*no estudo das lógicas de ação*” de Sarmiento (2000).

A mesma autora acrescenta que há outros estudos que, conjuntamente com os anteriormente referidos, tratam da “realidade organizacional das escolas”, nomeadamente: “*as abordagens do estabelecimento de ensino no contexto local*” de Canário (1992, 1994) e “*os estudos sobre a inovação e projeto educativo da escola*” de Barroso (1992), Costa (1996) e Macedo (1995).

Silva (2010: 30), mencionando Costa (2003: 7), reforça ainda que “a escola, enquanto organização, constitui, seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos”.

Também Soares (2012:143) refere que “o estudo da escola como organização educativa tem-se revelado campo de pesquisa fértil e atual”.

Licínio Lima (2003: 7), mencionado por Trigo e Costa (2008: 564), salienta o interesse que a escola tem vindo a ganhar enquanto objeto de estudo da sociologia das organizações:

“A revalorização da escola como objecto de estudo sociológico-organizacional tem-se revelado um dos mais interessantes e fecundos desenvolvimentos da pesquisa em educação, ao longo dos últimos anos. Apoiado pela emergência de uma sociologia das organizações educativas e procurando estabelecer pontes com a análise das políticas educacionais, com modelos, imagens e metáforas para a interpretação das organizações sociais formais, e com a crítica às ideologias organizacionais e administrativas, tradicionalmente de extracção empresarial, o estudo da escola vem ganhando centralidade[...]”.

(Licínio Lima, 2003: 7 *apud* Trigo & Costa, 2008: 564)

Parece-nos que este interesse advém do facto de a escola estar sujeita a uma cada vez maior multiplicidade de “olhares” e de pressão social decorrente das exigências da sociedade atual.

Salienta-se ainda que, segundo Canário (2005: 55), “a constituição da escola como objeto de estudo veio também contribuir para reequacionar a tradicional dicotomia, presente na sociologia da educação, entre fenómenos de socialização e fenómenos de escolarização”.

Ainda de acordo com o mesmo autor, recorrendo a Plaisance e Vergnaud (1993: 111), valorizar a escola como “meio de vida social” retira importância ao “modo escolar” e “evidencia a existência de efeitos importantes, que não decorrem de uma intencionalidade educativa, associados ao funcionamento global da organização” (Canário, 2005: 55).

No entanto, Canário (1996: 139), apesar de considerar “indiscutível que a construção da escola como objeto de estudo é largamente tributária, na sua origem e no seu processo de progressivo desenvolvimento e enriquecimento, da pesquisa e da reflexão organizacionais”, alerta para o facto de isto não poder fundamentar a “identificação de estudos sobre a escola com uma disciplina específica”.

Até porque, a concretizar-se, iria contra “a própria evolução interna do campo de reflexão organizacional, que bem como assinala Friedberg (1992: 380), interessa de modo direto e situa-se no cruzamento de um grande número de disciplinas científicas, o que é uma consequência da natureza transversal do fenómeno organização” (Canário, 1996: 139).

Constatamos, através de Lima (2011a: 148), que a escola é “um objeto de estudo complexo e polifacetado, construído sob variadas influências teóricas e tradições disciplinares”, pelo que a sua compreensão, enquanto organização educativa, apresenta-se como um desafio. O mesmo autor, noutro texto, afirma, ainda, que [a compreensão da]

“escola como organização educativa especializada exige a consideração da sua historicidade enquanto unidade social, artificialmente construída, e das suas especificidades em termos de políticas e objetivos educacionais, de tecnologias pedagógicas e de processos didáticos, de estruturas de controlo e de coordenação do trabalho docente e do trabalho discente, etc.”

(Lima, 2011: 15)

Salientamos, também, a afirmação de Gaspar e Diogo (2014: 15), de que podemos distinguir e agrupar as organizações em “públicas e privadas”; “com fins lucrativos ou sem fins lucrativos”; “de âmbito nacional ou de âmbito local”; pela sua “dimensão (pequenas, médias, grandes) e pela sua complexidade (simples, complexas, hipercomplexas)”. No entanto, a “distinção mais importante é a que diz respeito à razão de existir de cada tipo de organizações, à sua *missão*” (Gaspar & Diogo, 2014: 15).

Por este motivo, embora a escola tenha características muito semelhantes às organizações de carácter mais empresarial, apresenta outras particularidades exclusivas e distintas.

No entanto, não é possível afirmar que a escola *não é uma organização* ou que *é uma organização totalmente diferente das outras*, como realça Whitaker (2000: 101), mencionado por Costa (2010: 10):

“No mundo da gestão fora do âmbito educacional, a tendência mais comum é considerar as escolas como organizações especializadas com exíguas necessidades ao nível da gestão e encará-las como isentas das exigências dos clientes [...] Embora existam algumas diferenças significativas entre escolas e empresas, não são ainda suficientes para que sejam encaradas como não organizações”.

(Whitaker, 2000: 101 *apud* Costa, 2010: 10)

Aliás, como refere Lima (1992: 42), citado por Trigo e Costa (2008: 564), será “difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola”. Com efeito, Caixeiro (2014: 17), recorrendo a Lima (1998 a: 63), refere que “o carácter organizacional da escola é considerado e não se pode dizer que a afirmação de que a escola é uma organização mereça contestação”.

Verificamos, pois, que a nível teórico, a investigação da escola, enquanto organização, promoveu o desenvolvimento de paradigmas sustentados pelas diferentes teorias da sociológicas-organizacionais, como afirma Sá (2011: 153): “A pluralidade de paradigmas, modelos e metáforas organizacionais constitui hoje uma imagem de marca dos estudos organizacionais”. O mesmo autor acrescenta, citando Estêvão (1998: 217), que “ao longo das últimas décadas, têm vindo a ser desenvolvidos e aplicados construtos teóricos que procuram capitalizar as vantagens da multifocalização no pressuposto de que, por essa via, se alcançará um resultado analítico fenomenologicamente mais englobante e compreensivo e [...] possivelmente mais condizente com a realidade” (Sá, 2011: 153).

Lima (2011: 16), defende que a investigação da escola como organização obriga a dois modelos organizacionais distintos: (i) analíticos/interpretativos e (ii) normativistas/pragmáticos, mais direccionados. Ele afirma que

“a compreensão da escola como organização educativa demanda, de forma privilegiada, o concurso dos modelos organizacionais analíticos/interpretativos e, no caso da abordagem que vimos propondo, especialmente das teorias e perspectivas de análise sociológica das organizações. Mas exige também que, a partir dos referenciais de análise fornecidos por aqueles, se integrem enquanto objectos de estudo os modelos organizacionais normativistas/pragmáticos, isto é, as teorias das organizações, as escolas e as doutrinas de gestão”.

(Lima:2011: 16)

As organizações escolares são perspectivadas através de modelos teóricos distintos que abordam as características estruturais e formais da organização, construindo a esse propósito imagens e/ou metáforas organizacionais.

De acordo com Lima (2011: 21), as metáforas organizacionais apresentam-se como “recursos incontornáveis” para o “o estudo das concepções organizacionais de escola e na

compreensão da escola como organização educativa e não apenas em torno de matérias organizacionais mais óbvias, de questões tipicamente administrativas ou ainda em termos mais restritivos, de gestão escolar”. O mesmo autor refere que “o pluralismo teórico” protagonizou uma discussão entre diferentes

“paradigmas sociológicos da análise organizacional, destacando-se o trabalho de Burrell e Morgan (1979), entre distintas perspetivas e níveis de análise (Aldrich, 1992), entre várias metáforas organizacionais (Morgan, 1986) entre face das organizações educativas (Ellstrom, 1983) ou entre modelos organizacionais de escola (Bush, 1995)”.

(Lima, 2011: 19)

Dos diversos paradigmas, realçamos o das metáforas organizacionais, uma vez que o mesmo permite diferentes perspetivas de análise, como afirma Caixeiro (2014: 23), recorrendo a Costa (1998), de que “o discurso metafórico” proporciona “o desenvolvimento de uma leitura mais realista e razoável no que concerne às teorias organizacionais, na impossibilidade de uma leitura completa e total, visto que o posicionamento mais apropriado neste âmbito remete para múltiplas e variadas perspetivas de leitura”.

De forma a reforçar esta afirmação, o mesmo autor (Caixeiro, 2014: 23) apresenta as “imagens ou metáforas organizacionais” de Morgan (1996), associando cada uma delas a diferentes teorias e autores, como podemos observar no seguinte quadro.

<b>METÁFORAS (Organizações como...)</b>	<b>TEORIAS</b>	<b>PRINCIPAIS AUTORES</b>
<b>Máquina</b>	Clássica; Burocracia; Gestão por objetivos.	Taylor, Fayol, Ford, Weber, Drucker
<b>Organismos</b>	Relações humanas; Sociotécnica; Sistemas; Adhocracia; Contingência; Desenvolvimento organizacional;	Mayo, McGregor, Likert, Woodward, Bertalanfy
<b>Cérebros</b>	Informação; Decisão; Aprendizagem organizacional; Holográfica; Anarquia organizada.	Simon, Simon e March, Cohen e March, Cohen, March e Olsen, Weick
<b>Culturas</b>	Antropológicas; Cooperativas e integrativas; Clássicas da sociologia; Construção social; Institucionais.	Pettigrew, Schein, Ouchi, Handy, Peters e Waterman, Deal e Kennedy, Smircich, Meyerson, Frost
<b>Sistemas Políticos</b>	Racionalidade política; Conflito; Democracia	Simon e March, Crozier, Crozier e Fridberg, Baldrige, Hoyle, Ball
<b>Prisões psíquicas</b>	Psicanalíticas; Organização como ideologia; Organizações totais	Freud, Klein, Jung, Fromm, Reich, Marx
<b>Mudança e transformação</b>	Mudança social; Revolucionárias; Auto-produção.	Marx, Marx Engels, Lenine, Mandel, Habermas, Off, Touraine
<b>Instrumentos de domínio</b>	Poder; Controlo social.	Weber, Michels, Marx, Marx e Engels

**Quadro 1 - Imagens da Organização (adaptado de Caixeiro, 2014: 23)**

Devido a essa pluralidade de abordagens, perspectivas ou teorias em torno da organização e administração educacional, Caixeiro (2014: 25) mencionou diversos autores que procederam “à catalogação de tipologias”, como apresentado no seguinte quadro:

AUTORES	MODELOS
Borrel (1989)	Identifica sete modelos de organização escolar: racionais; naturais; estruturais; de recursos humanos; de enfoques de sistemas; políticos e modelos simbólicos.
England (1989)	Identifica três modelos de focar a administração educativa: tradicional ou da racionalidade técnica; interpretativo ou da racionalidade prática e crítico ou da prática crítica
Perez e Sedano (1989)	Propõem um modelo de análise da escola, fazendo apelo aos modelos produtivista, humanista, burocrático e estrutural, político, cultural e sistémico e que vão ecoar no modo como a escola é encarada: <u>Modelo Produtivista</u> - Escola como empresa; <u>Modelo Humanista</u> - Escola como comunidade educativa; <u>Modelo Burocrático e Estrutural</u> - Escola como burocracia; <u>Modelo Político</u> - Escola como arena política <u>Modelo Cultural</u> - Escola como cultura; <u>Modelo Sistémico</u> - Escola como sistema
Costa (1998)	Apresenta seis imagens organizacionais da escola: <i>como empresa, como burocracia, como arena política, como democracia, como anarquia e como cultura.</i>

**Quadro 2 - Catalogação das tipologias sobre as diferentes teorias no âmbito do quadro teórico da organização e administração educacional (adaptado de Caixeiro, 2014: 25-26)**

Com efeito, como referido anteriormente, estudar a escola com base em diversas imagens organizacionais possibilita uma compreensão e uma abordagem mais completas e pluridimensionais desta organização.

É de notar que a composição de uma organização e, particularmente, as relações entre as pessoas que nela trabalham são fatores essenciais para que se possa analisar uma organização. Evidentemente, este princípio também se aplica às organizações escolares, pois nelas convivem pessoas com diversas personalidades e diferentes origens, pelo que, como afirmam Bates e Murray (1981) “os estabelecimentos de ensino devem ser encarados como uma organização social de grande escala” (Bates & Murray, 1981 *apud* Revez, 2004: 85).

Também Costa (2010: 10), recorrendo a Lima (1992: 42), constata que podemos observar o carácter organizacional da escola quando esta reúne “professores e alunos no quadro de uma unidade social intencionalmente construída, com determinados objetivos a

atingir, e processos e tecnologias para os alcançar, estruturando hierarquias e poderes, formas de comunicação, etc”.

A escola é uma organização “especial” e muito relevante, pois tem o poder de influenciar a cultura das outras organizações, caracterizando-se, como refere Canário (2005: 62), pelos modos específicos “organizar espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber”.

As pessoas (alunos) que passam pela escola vão, não só, adquirindo conhecimentos científicos, mas também aprendendo a interagir com outros seres humanos. A verdade é que qualquer profissional - médico, engenheiro, professor, mecânico, cabeleireiro, eletricitista, etc. – na sua formação recebeu “influências” da escola que transportam, de alguma forma, para o exercício das suas funções no seio da organização onde está inserido.

As organizações escolares apresentam particularidades, nomeadamente no que se refere à sua missão de educação e ensino. Na verdade, independentemente do local onde funcionam, as escolas possuem dois componentes que interagem – professores e alunos – e que consubstanciam o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, estes são somente dois dos elementos que caracterizam estas organizações complexas, que Mintzberg (1990, 1995, 1999) define como “*burocracias profissionais*” (Silva, 2010: 23).

Dada a diversidade do “mundo-escola”, parece-nos muito interessante a reflexão de Lima (2011: 152-155) quando elenca as diversas “representações académicas e de concepções em torno da escola como categoria”, nomeadamente:

- *A escola como categoria jurídico-formal*: estudos realizados sobre a legislação escolar (leis, estatutos, regulamentos, etc.) e administração educacional (organogramas, estruturas).
- *A escola como reflexo*: as escolas são entendidas como um reflexo do “sistema” instituído, no qual as escolas têm enormes semelhanças.
- *A escola como invólucro*: são consideradas as particularidades do contexto em que funciona a escola, mas limitando-se à descrição genérica e superficial daquilo que é mais evidente.

- A escola *como coleção*: é vista como um processo de “adição”, ou seja, como a soma dos seus constituintes - turmas e salas de aulas, relações entre professores e alunos, conjunto de decisões, etc.
- A escola *como mediação*: a escola é vista como intervindo “na relação entre meios e fins”, uma vez que é habitada por atores sociais e porque possui estruturas organizacionais, administrativas e pedagógicas que se “relacionam”. Este tipo de análise é diferente das anteriores, pois permite o “trânsito teórico e a intersecção entre focalizações *macro* e *micro* das realidades escolares”.

Também Grave-Resendes (2008) elenca “vários conceitos, embora imperfeitos, das teorias das organizações” que nos podem ajudar a “compreender a escola do ponto de vista organizacional”, nomeadamente: empresarial, burocrática, democracia, arena política, anarquia e cultura.

Na mesma linha de raciocínio e com o qual concordamos, Pires (2012: 25) refere que “os processos de mudança e de inovação passam pela compreensão da instituição escolar, em toda a sua complexidade”. Neste sentido, a “organização escola”, para ser melhor compreendida, precisa de ser analisada à luz de vários modelos teóricos organizacionais e não apenas de um só. A autora refere as várias características da escola relacionadas com cada um dos modelos teóricos:

“o modelo burocrático está presente na organização/funcionamento da escola (hierarquia, divisão do trabalho, normas de procedimento), uma vez que todas se regulam pela legislação emanada pelo Ministério da Educação (ME) ou pelos serviços intermédios ligados diretamente ao ME; escola empresa, salientamos o calendário escolar estabelecido anualmente pelo ME, os programas e planificações das várias disciplinas que seguem regras uniformes e que se aplicam ao território nacional, (salvo raríssimas exceções a escola pode criar currículos próprios); a escola como democracia é aquela que melhor reflete a realidade em e que cada escola está inserida; escola como anarquia é vista como "uma realidade complexa, heterogénea e ambígua"; e a escola como cultura apresenta-se no facto de cada escola ser efetivamente diferente das outras organizações e de cada escola ser única”.

(Pires, 2012:25)

Estas várias conceções (ou pontos de vista) em torno da escola evidenciam a sua complexidade, uma vez que, enquanto organização, cumpre uma diversidade de papéis que ultrapassa a simples função de transmitir conhecimentos científicos. Por essa razão, Lima (2011: 17) considera que o estudo sociológico das escolas deve compreender dois “planos analíticos - o plano das orientações para ação e o plano da ação”, até porque a “escola pode

compreender-se como uma organização plural, ou um mundo de mundos” (Estêvão, 2011: 207 *apud* Caixeiro, 2014: 14).

Assim, a escola deve ser encarada, como sugere Estêvão (2011: 220), como “um espaço social em construção permanente, num processo instável de construção de compromissos locais que combinam lógicas e justiças não coincidentes ou até mesmo contraditórias” e que promove a reflexão, a inovação e o desenvolvimento da liderança.

Consideramos que as lideranças intermédias, nomeadamente os Coordenadores de Departamentos Curriculares, têm um papel muito importante nessa “construção permanente”, pelo que, através da nossa investigação, pretendemos compreender de que forma essa estrutura organizacional, num contexto tão específico como o de Timor-Leste, influencia e promove a mudança de práticas letivas dentro da escola.

### **2.3. A Cultura organizacional**

Segundo Chambel e Curral (1998: 27), “falar de cultura de uma organização implica reconhecer o papel que os seus membros desempenham na definição daquilo que é a sua própria essência”. Concordando com esta perspetiva, Frota (2011: 20) faz referência a que a cultura de uma organização implica “reconhecer o papel que os seus membros desempenham na definição daquilo que é a sua própria essência”.

Por seu lado, Torres (2005: 438) afirma, ainda, que a compreensão do “carácter dinâmico e dialético que subjaz ao processo de construção da cultura organizacional” será concretizada “a partir da exploração das interconexões entre as várias ordens simbólicas coexistentes nas organizações”. Por essa razão, Torquato (1991), mencionado por Carvalho (2006: 1-2), entende que a

“cultura organizacional é composta por numerosas variáveis relacionadas entre si e modelada com o somatório das cognições e vivências técnicas, administrativas, políticas, estratégias e psicossociais, que justapõem factores humanos individuais, relacionamentos grupais, interpessoais, formais e informais”.

(Torquato, 1991 *apud* Carvalho, 2006: 1-2)

O mesmo autor, mencionando Bilhim (1996), considera que “a cultura distingue cada organização das restantes e agrega os membros da instituição em torno de uma identidade partilhada, facilitando a sua adesão aos objectivos gerais da organização”.

Para Fontoura (2006: 57), “existem múltiplas definições de cultura, umas mais amplas e abrangentes, outras mais restritas, centradas em traços específicos”. Recorrendo a Afonso (2004), a mesma autora afirma que, habitualmente, a “cultura significa um conjunto de pressupostos, significados e símbolos, partilhados por indivíduos do mesmo grupo social, e constitui uma interpretação comum acerca da sua existência e experiência” (Fontoura, 2006: 57).

Já Mendonça (2013: 78), citando Gomes (2000), alude ao facto de que as organizações incrementam “uma cultura distinta do contexto do seu meio envolvente e no interior das mesmas desenvolvem culturas igualmente diferenciadas”, identificando-se, desta forma, “uma pluralidade de culturas”.

A nível do conceito e desenvolvimento do termo Cultura Organizacional, Ribeiro (2016: 170) afirma que

“o conceito e desenvolvimento do termo “Cultura Organizacional” fica marcado com Pettigrew na década de 70, passando a ter grande desenvolvimento a partir da década de 80, atendendo à grande turbulência a que as organizações Americanas estavam sujeitas e a sua incapacidade de competir com organizações de outros países, nomeadamente Japonesas, ao fracasso dos modelos racionalistas da gestão das organizações, assentes em estudos e métodos quantitativos, limitadores da introdução de mudanças nas organizações, ao nível do seu comportamento social e psicológico”.

(Ribeiro, 2016: 170)

De acordo com Frota (2011: 20), “a cultura seja qual for o seu contexto de produção é um processo social e organizacionalmente construído”. A autora salienta que este conceito por ser aplicado a “territórios cada vez mais reduzidos” possibilita que se usem expressões como

“cultura organizacional, cultura ocupacional-profissional, sendo que a cultura organizacional em contextos escolares só se difundiu a partir da década de oitenta e atingiu o seu auge na década de noventa, embora o interesse pelas questões culturais na organização escolar tenha surgido mais cedo no contexto americano”.

(Frota, 2011: 20)

Na década de noventa, surgiram diversas tentativas para sistematizar os estudos sobre a cultura organizacional, com o objetivo de os tornar mais compreensíveis, sendo que Neves (2011: 513-518) destaca duas perspetivas apresentadas por Martin (1992) e Sackman (1991), que constituem importantes exemplos de arrumação dos inúmeros estudos.

No que se refere a Sackmann (1991), a sua sistematização revelou-se um importante contributo para compreender, do ponto de vista teórico, a formação e desenvolvimento da cultura organizacional. Este autor defende que os estudos sobre cultura organizacional podem ser agrupados em quatro conjuntos das diferentes:

- i) *Culturalista* - entende a cultura como um todo, refletido em formas uniformizadas de pensar, sentir e agir;
- ii) *Funcionalista* - realça as manifestações visíveis da cultura e seus significados;
- iii) *Simbólico-cognitiva* - acentua as aprendizagens que as pessoas adquirem através da interação social;
- iv) *Construtivista* - considera a essência da cultura como um mapa cognitivo - programação coletiva da mente humana - partilhado coletivamente.

A perspetiva de Martin (1992) defende que a cultura de uma organização pode ser abordada em três perspetivas diferentes:

- (i) *Integradora* - caracteriza-se pela uniformidade no que se refere às práticas, valores e convicções partilhadas pelos indivíduos da organização;
- (ii) *Diferenciadora* - assenta na diversidade de opiniões e conflitos de interesse entre os seus membros, sendo que tal não significa a não existência de harmonia e convergência naquilo que são os objetivos concretos da organização;
- (iii) *Fragmentada* - baseia-se na ambiguidade e nas contínuas mudanças inerentes aos sistemas sociais e organizacionais, defendendo que a cultura não implica necessariamente uniformidade de valores.

Partilhando da perspetiva de Martin (1992), Torres e Palhares (2008: 104) entendem que, no seio das organizações, podemos encontrar, pelo menos, “três tipos de cultura”, como se encontra representado na seguinte figura:

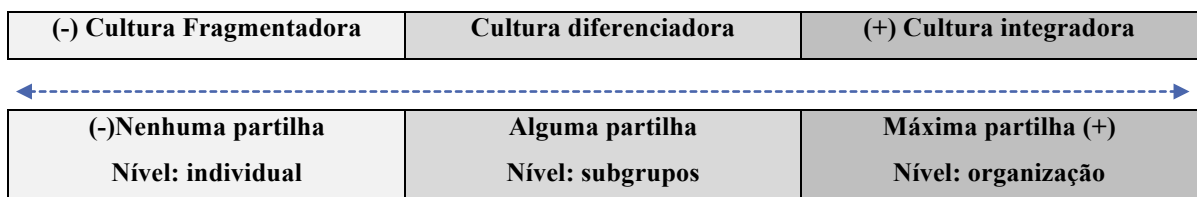


Figura 2 - Manifestações da cultura organizacional: cultura integradora, diferenciadora e fragmentadora (Torres & Palhares, 2008: 104)

Para estes autores, “compreender o modo como nasce, se desenvolve e consolida a cultura no seio das organizações constitui, sem dúvida, uma das vertentes mais relevantes no âmbito dos estudos críticos”, por isso defendem que o “processo de construção da cultura das organizações” deve observar três pressupostos:

“Primeiro, a cultura traduz-se num processo dinâmico em permanente reconstrução por via da interacção dos actores sociais; segundo, tal processo desenvolve-se na longa duração, em espaços-tempos colectivamente partilhados pelos actores, apresentando regularidades, mas igualmente descontinuidades culturais; terceiro, o processo ou o modo como a cultura se desenvolve só pode ser apreendido a partir da consideração de uma multiplicidade de factores internos e externos às organizações, como por exemplo factores de natureza social, comunitária, política, religiosa, organizacional, entre outros”.

(Torres & Palhares, 2008: 103)

Aliás, Neves (2011: 509), aludindo a Dawson (1995), é de opinião que a cultura é o principal ponto de partida de qualquer análise organizacional.

No caso das escolas, em face das singularidades que apresenta, importa observar de que forma tem sido considerada a “cultura escolar”. Segundo Pol, Hlousková, Novotný e Zounek (2007: 64), o conceito de cultura escolar tem sido alvo, recentemente, de uma crescente atenção”, sendo usado “usado na discussão dos problemas correntes e em temáticas escolares”.

Na verdade, as escolas encontram-se a funcionar em contextos próprios e não podem ser analisadas de forma independente, até porque aí existem e convergem “interesses diversos designados por *comunidade educativa*, circunstância que concorre para que se possa afirmar que a “*escola é um contexto*” (Batanaz Palomares, 2003: 114 *apud* Silva, 2010: 34).

Por esse motivo, Silva (2010: 34) afirma que “cada escola desenvolve a sua própria cultura, resultado das complexas relações que se estabelecem por parte dos diferentes componentes pessoais, sociais e institucionais que intervêm no processo educativo”. Na mesma linha de pensamento, Fontoura (2006: 57) afirma, compartilhando a visão de Brunet (1998), que “as organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria, que exprime os valores os ideais e as crenças que os membros da organização partilham”.

Alguns autores - Barth (1990), Dalin, Rolff, Kleelamp (1993), Stolp (1994) e Whitaker (1993) –, citados por Pol *et al.* (2007: 69) entendem que

“os elementos da cultura escolar incluem relações interpessoais na escola, comunicação entre pessoas na escola, cooperação entre os membros do quadro de pessoal pedagógico relativo à escola superior, participação partilhada em trabalhos, identificação dos alunos, professores e outras pessoas da comunidade escolar com a própria escola, cooperação com a comunidade educativa e com o espaço físico da escola”.

(Pol *et al.*, 2007:69)

Para English (2006: 249), citado por Matos (2012: 32), a cultura escolar é

“o conjunto de normas, valores, crenças e traços culturais que caracterizam os padrões esperados de comportamento, pensamento e sentimento por aqueles que trabalham e aprendem na escola. Influencia praticamente tudo o que os adultos fazem numa escola e tem uma poderosa influência sobre o desenvolvimento de objetivos, o sentido de empenho do pessoal, a energia e motivação para realizar tarefas e aprendizagem do pessoal e dos alunos”.

(English, 2006: 249 *apud* Matos, 2012: 32)

É de salientar a apreciação de Silva (2010: 36), sobre o facto de que “conjuntamente com cultura, fala-se de clima”. Este conceito apresenta-se importante para a nossa abordagem, uma vez que a ação da liderança é influenciada, muitas vezes, pelo *clima organizacional*.

Neves (2000: 17) afirma que “a cultura e o clima possuem um fenómeno comum: o da criação e influência do contexto social no espaço organizacional”. O mesmo autor entende, ainda, que ambos os termos são “facilmente distinguíveis”, uma vez que o clima se liga a uma “situação temporal, subjectiva, manipulável” e a cultura localiza um “contexto histórico, complexo, colectivo e de difícil manipulação”. Silva (2010: 39) reforça a diferença entre estes conceitos, ao clarificar que o “clima refere-se às percepções do comportamento, enquanto a cultura se centra nas assumpções, valores e normas”.

Apesar destas diferenças, Matos (2012: 33) é de opinião que a “associação entre a cultura e o clima vai, inevitavelmente, afetar as relações interpessoais, a motivação e as aprendizagens quer dos alunos quer dos professores, a própria gestão e, em última instância, o sucesso da organização”. Também Neves (2000: 51) considera que “entre clima e cultura existe mesmo alguma zona de sobreposição, constituindo o clima e a cultura um icebergue, do qual a parte mais visível é o clima”.

Isto significa que estamos diante de “dois elementos complementares de uma mesma realidade, com influência decisiva no funcionamento das escolas e nos seus resultados” (Silva, 2010: 39).

Tendo em conta o acima referido, podemos afirmar que cada escola possui características próprias, a nível organizacional e estrutural, que definem a sua própria cultura. No entanto, como afirma Torres (2011: 115), “a cultura não constitui um mero reflexo da ordem organizacional, representa antes um processo de construção dinâmica mediatizada por um conjunto de factores, de que a estrutura também faz parte” e que podem servir de “constrangimentos e possibilidades” dentro de um “determinado contexto organizacional” (Torres, 2011: 115).

Esta referência à estrutura leva-nos à relação que existe entre a própria cultura organizacional e a liderança, tema fulcral no nosso estudo. Ora, Silva (2010: 40) reforça esta ideia quando refere que “o desenvolvimento cultural coordenado numa organização resulta da combinação dinâmica de uma liderança de transformação forte e imaginativa numa comunidade escolar”.

O mesmo autor, recorrendo a Beare, Caldwell e Milikan (1992: 253), considera, ainda, que na transformação ou afirmação da cultura de uma organização, neste caso a escola, tem um “papel crucial o líder visionário, possuidor de fortes valores claramente expressos e de uma percepção apurada da missão da organização” (Beare, Caldwell & Milikan, 1992: 253 *apud* Silva, 2010: 40).

Barreto, Kishore, Reis, Baptista e Medeiros (2013: 35) também relacionam a cultura organizacional com a liderança, referindo que “tanto no âmbito académico quanto no prático, as relações entre liderança e cultura organizacional têm atraído considerável atenção, e alguns estudos advogam a interdependência entre ambos os construtos”.

Os mesmos autores acrescentam ainda que, por um lado, “o líder assume o papel de criar, manter ou mudar tipos particulares de cultura, realizando sua gestão” e, por outro, “o líder – em seu pensamento, sentimento e respostas – também é moldado pela cultura organizacional”.

Torres (2011: 132) salienta que, na escola, “podemos identificar distintos *loci* de cultura”, nomeadamente “os órgãos de administração e gestão das escolas constituem um

incontornável contexto, formalmente legitimado, de produção quotidiana de símbolos, de significados, de visões e de orientações para a acção”.

A mesma autora acrescenta, ainda, que se podem identificar

“outros nichos de cultura, de residência intra-organizacional, recortados ou não a partir da estrutura formal ou informal da escola, com diferentes níveis de abertura ao exterior: os departamentos curriculares, os professores situados na mesma categoria profissional, os professores filiados na mesma associação profissional/sindical, grupos de alunos interventivos nas dinâmicas da escola, alunos com trajetórias de excelência escolar, entre outros exemplos possíveis”.

(Torres, 2011: 134)

Verificamos, pois, que a escola “é um organismo que tem uma cultura própria, que se vai renovando, reformulando e aprendendo com os seus elementos constituintes, tornando-se numa instituição que aprende” (Prates, Aranha & Loureiro, 2010: 26).

Constatamos, ainda, segundo os mesmos autores, que

“a cultura tem a ver com as pessoas integradas no contexto organizacional e constitui-se pelo modo como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados, nos processos micropolíticos da vida da escola: é a cultura da sala de aula, do departamento ou da escola. Os líderes têm que gerir a cultura ou culturas”.

(Prates, Aranha & Loureiro, 2010: 27)

Também Torres (2011: 114) define a cultura “como um conjunto de valores, de crenças, de ideologias accionadas pelos actores nos processos de interacção social”. Cada organização, incluindo a escola, tem a sua cultura própria, uma vez que possui particularidades que a distinguem das outras, caracterizando-se por uma estrutura de cariz humano e social, que se adapta às exigências envolventes.

No caso concreto da escola, é, ainda, importante referenciar a questão da “cultura docente”, pois a mesma implica “os comportamentos e práticas, modos de agir nas escolas e de interagir entre os professores”; Hargreaves (1992) “identifica quatro formas abrangentes de culturas de docentes: o *individualismo*, a *colaboração*, a *colegialidade artificial* e a *balcanização*, cada uma das quais, com implicações para o trabalho do professor e para a mudança educativa” (Prates, Aranha & Loureiro, 2010: 27).

Esta questão da *cultura docente* reveste-se de bastante interesse no nosso estudo, uma vez que, no âmbito dos departamentos curriculares, a relação dos coordenares com os professores e a relação entre os próprios professores pode constituir um fator relevante para a mudança de práticas letivas.

Finalmente, não podemos deixar de realçar que o nosso estudo ocorre numa escola com uma “identidade cultural” muito peculiar, uma vez que a Escola Portuguesa de Díli, por um lado, possui uma missão com objetivos específicos, que ultrapassa o processo de ensino e aprendizagem, e, por outro, apresenta uma comunidade educativa particular, realçando-se o facto de a grande maioria dos seus alunos ser timorense, mas não possuir a língua portuguesa (língua de instrução usada na escola) como língua materna.

A nossa investigação pretende compreender a ação das lideranças intermédias na inovação e mudança de práticas. Assim, de alguma forma, estaremos também a abordar a construção da própria cultura organizacional da Escola Portuguesa de Díli, associada ao conceito de liderança que iremos abordar a seguir.

### **3. Liderança**

#### **3.1. O conceito de Liderança**

*Os líderes não conseguem feitos extraordinários sozinhos!*  
(Kouzes & Posner, 2009: 49)

Decorrente da nossa experiência de coordenação técnico-pedagógica de projetos na área da educação, em Timor-Leste, quando pensamos ou visualizamos a palavra liderança, imediatamente associamos a imagem de “alguém” que orienta e influencia os outros para a concretização de um resultado.

Este nosso ponto de vista coincide com a opinião de Nye (2009: 38) quando afirma que “aquilo que define a liderança é, de facto, o poder de orientar e mobilizar outras pessoas com vista à realização de um determinado fim”.

A nível do conceito da palavra *liderança*, constatamos, ao consultar o dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora (2009: 975), que o mesmo é: “função de líder”; “chefia”; “orientação”.

Segundo Silva (2010: 53), o vocábulo liderança “é de origem inglesa e deriva do vocábulo *lead*”, sendo que, em inglês, o verbo *to lead* significa “a capacidade para conduzir pessoas, dirigir”. Para Nye (2009: 27), “liderar - *agein em grego, ducere em latim* - era, originariamente, um termo militar que significava *ser general de soldados*”.

Jesuíno (2005: 7) refere que “a liderança é o neologismo correspondente a líder, significando a qualidade ou função de líder, governança”. O mesmo autor, alerta ainda que “são termos de introdução recente no vocabulário português e em grande parte resultante da própria influência exercida pelas ciências sociais que o constituem como tema de estudo” (Jesuíno, 2005: 7).

Caixeiro (2014: 138) afirma que os vocábulos *líder* e *liderança* são, etimologicamente, “termos de introdução recente no léxico português oriundos do inglês *leader* e *leadership*”, traduzindo “a ideia, respetivamente, de guia virtual e qualidade ou função de líder”.

Antes de mais, parece-nos importante fazer referência, ainda que de forma vaga, aos paradigmas que têm caracterizado os estudos científicos sobre a temática da liderança. De acordo com Castro e Lupano (2005: 89), citados por Silva (2010: 54), a liderança, enquanto objeto de estudo científico, começou a ser investigada “nos princípios do século passado” com as investigações de Lippit e White (1939). Também Chiavenato (2005), citado por Bento (2008a: 2), salienta que

“a liderança tem sido um dos temas organizacionais mais estudados nas últimas décadas, e está a tornar-se cada vez mais importante na vida de todas as organizações pelo facto de, por um lado, o mundo organizacional requerer líderes eficazes para a condução bem sucedida das organizações e, por outro lado, a liderança representar o processo mais eficaz de renovar e revitalizar as organizações e impulsioná-las rumo ao sucesso e à competitividade”.

(Chiavenato, 2005 *apud* Bento, 2008a: 2)

Aliás, esta questão da importância da liderança para as organizações é confirmada pela afirmação de Silva (2010: 64) de que: “hoje é claro que a liderança é fundamental para o funcionamento de uma organização constituída por indivíduos que perseguem objectivos comuns, embora possuam interesses pessoais distintos”.

Segundo Jesuíno (2005: 9), Weber foi o autor que deu o “primeiro e decisivo passo” para clarificação de liderança, através do conceito de legitimidade. Para este autor, a

“liderança estaria mais relacionada com a autoridade do que com o poder”, sendo que “[...] não seria mais do que exercício de poder por parte de um actor sobre um grupo”.

Aliás, de acordo com o mesmo autor “é esta especificação de grupo, enquanto destinatário do exercício do poder, que constitui uma das características básicas, e geralmente reconhecidas, do conceito de liderança” (Jesuíno, 2005: 9).

Já para Neves (2011a: 430),

“a liderança tem sido entendida como características de personalidade, como forma de induzir obediência, como exercício de influência, como comportamentos específicos, como meio de persuasão, como relação de poder, como meio de alcançar objetivos, ou como uma combinação de diversificados elementos”.

(Neves, 2011a: 430)

De acordo com Rego e Cunha (2016: 19), “as discussões sobre o que é liderança são abundantes, controversas e, na maior parte dos casos, inconclusivas. As definições são inúmeras – e nem sempre coincidentes”. Estes autores resumem, em linhas gerais, as diferentes abordagens ao conceito liderança, nomeadamente:

“[...] a liderança é atividade exercida por alguém que ocupa posição de chefia formal. Outros consideram que pode ser exercida não apenas por chefes, mas também por chefiados[...]”.

“[...] liderança e gestão são papéis diferentes. Assim, liderar é mobilizar, inspirar, encorajar e conduzir pessoa por caminhos e para destinos com os quais elas se identificam. Diferentemente, gerir consiste em dar ordens, premiar e punir, comandar e controlar, tendo por base o exercício de uma posição de autoridade formal[...]”.

“[...] a liderança apenas ocorre quando os liderados se reveêm nas orientações do líder e a ele aderem espontaneamente [...]”.

“[...] a liderança é um processo exercido por um indivíduo, ao passo que outros entendem que é um processo partilhado por várias pessoas que integram a equipa [...]”.

“[...] se a liderança apenas é exercida quando há intencionalidade do líder – ou se também ocorre quando os liderados adotam condutas que o líder não solicitou, mas eles presumem que ele pretende”.

(Rego & Cunha, 2016: 19 - 20)

Apesar das diferentes abordagens, parece-nos importante salientar a definição proposta por Stogdill, em 1950, de que a “liderança pode ser vista como processo (ato) de influenciar as atividades de um grupo organizado nos seus esforços para atingir determinados objetivos” (Stogdill, 1950 *apud* Costa & Castanheira, 2015: 16).

Numa linha de pensamento semelhante, identificamos outros autores, nomeadamente:

- Bolívar (2003: 256) entende que a liderança influencia outras pessoas a alterar, de forma voluntária, as suas escolhas, afirmando que é “uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (acções, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projectos comuns”.
- Jago (1982) define a liderança “como sendo o equivalente de um exercício de uma influência não coerciva que pretende coordenar os membros de um grupo organizado no alcance dos seus objetivos” (Jago, 1982 *apud* Neves, 2011a: 430).
- Rego e Cunha (2016: 21) consideram que a liderança é “um processo de influência através do qual alguém, individual ou coletivamente, conduz outras pessoas ou entidades a atuarem em prol de objetivos comuns”.

Já para Kouzes e Posner (2009: 46), cujo contributo na área da liderança tem sido bastante considerado, a liderança

“é um conjunto identificável de capacidades e competências que estão disponíveis para todos nós [...] é uma relação entre aqueles que querem liderar e aqueles que querem seguir [...] é uma relação caracterizada pelo respeito mútuo e pela confiança vai sobreviver às maiores adversidades e deixar um legado significativo”.

(Kouzes & Posner, 2009: 46)

Estes autores entendem que a “liderança se aprende” e que é constituída por “um conjunto de capacidades e de habilidade” que são úteis em qualquer situação, “quer se esteja numa posição de poder ou na linha da frente em Wall Street ou na baixa, em qualquer campo universitário, comunidade ou empresa” (Kouzes & Posner, 2009: 317). Acrescentam, ainda, que “qualquer capacidade pode ser reforçada, aperfeiçoada e aumentada, dependendo da motivação e do desejo, juntamente com a prática e as reações, os modelos que segue e o treino” (Kouzes & Posner, 2009: 317).

Também Follet (2017: 49) refere que “[...] a liderança pode, em parte, ser aprendida. Espero que não deixem ninguém convencer-vos de que não pode. O homem que pensa que a liderança não pode ser aprendida, provavelmente permanecerá numa posição subordinada; o homem que acredita que sim porá mãos à obra e aprendê-la-á”. A mesma

autora incentiva ainda a que aceitemos “a ideia de que há qualquer coisa de misterioso na liderança”, de modo a “analisá-la devidamente” e a compreender que “existem nela muito aspetos que podem ser aprendidos” (Follet, 2017: 49).

Numa perspetiva de que a liderança é importante para a concretização de objetivos comuns, Bento (2008a: 3) afirma que esta “é a actividade de influenciar pessoas, fazendo-as empenhar-se voluntariamente em objectivos de grupo”, configurando-se, dessa forma, como “um fenómeno de influência interpessoal exercida em determinada situação através do processo de comunicação humana com vista à prossecução de determinados objectivos”.

O mesmo autor, considera, ainda, que a definição de liderança deve integrar vários elementos, pelo que considera que

“[...] a liderança tem sido entendida como característica de personalidade, como forma de induzir obediência, como exercício de influência, como comportamento específico, como meio de persuasão, como relação de poder, como meio de alcançar objectivos ou como uma combinação de diversos elementos”.

(Bento, 2008a: 2)

Hargreaves e Fink (2007: 31) possuem uma abordagem diferente ao “construírem” o conceito de “liderança sustentável”:

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

(Hargreaves & Fink, 2007: 31)

No que concerne à relação entre liderança e mudança, Lussier e Achua (2001: 6), citados por Rego e Cunha (2007: 27), situaram “a mudança no centro nuclear que define a liderança”, sendo esta “o processo de influência entre líderes e seguidores que tem como alvo o alcance dos objectivos organizados através da mudança”.

A liderança também aparece por vezes associada a poder. Nye (2009: 10) afirma que “a liderança envolve poder, mas nem todas as relações de poder são exemplos de liderança. Submeter um inimigo pela força das armas é algo bem diferente de atrair seguidores”. Corroborando, de algum modo, esta ideia, Jesuíno (2005: 12) considera que o “processo da liderança resulta da transformação do poder em influência, ou seja, da sua elevação para níveis mais difusos, mais da ordem da persuasão do que do constrangimento”.

Também Caixeiro (2014: 141) é de opinião que “a liderança e poder são processos de influência; a ligação entre os dois conceitos assenta na influência e a sua distinção reside na ação. Enquanto o poder é a influência em potência, a liderança envolve o exercício real do poder. A liderança não deixa, portanto, de ser um fenómeno de poder”.

Poderíamos, ainda, assinalar outras definições mais ou menos complexas sobre o conceito de liderança. No entanto, como, adiante, versaremos sobre os tópicos da “liderança escolar” e da diferença entre “liderança” e “gestão”, esta questão voltará, de algum modo, a ser abordada.

Por outro lado, e como refere Nye (2009: 11), “há muitas formas de definir liderança. Recentemente foram compiladas 221 definições surgidas entre as décadas de 20 e 90 do século passado”. Também Cuban (1998: 190) indica que “há mais de 350 definições de liderança, mas nenhum entendimento claro e inequívoco que permita distinguir líderes de não-líderes” (Silva, 2010: 55). Alvarez (2001: 51), por seu turno, é mais contundente ao afirmar que

“as investigações levadas a cabo sobre as características que definem um líder têm sido um fracasso. Os investigadores não se põem de acordo acerca das características mais significativas que predizem a personalidade de um líder em todas as situações. Foram identificadas mais de mil”.

(Silva, 2010: 55)

Em face da nossa experiência, somos de opinião que a liderança é um processo de apoio, orientação, motivação e influência à maneira de pensar e ao comportamento das pessoas que compõem uma organização, de forma a que possam concretizar determinadas metas.

Embora a diversidade de definições de “liderança” seja grande, existem características comuns em muitas delas, pois a liderança não existe de forma isolada - é um processo de influência recíproca que envolve o líder, os liderados e o contexto interno e externo à organização” (Rego & Cunha, 2016: 19). É de salientar que os liderados possuem um papel ativo na liderança, pois, como afirma Follet (2017: 44),

“[...] a parte que lhes cabe não é a de meros seguidores. Têm um papel muito ativo a desempenhar: manter o líder em condições de controlar a situação. Não podemos pensar que ou somos líderes ou somos pouco importantes. Na nossa condição de elementos subordinados temos uma função na liderança”.

(Follet, 2017: 44)

Kouzes e Posner (2009: 49) também referem que “como a liderança é um processo recíproco entre os líderes e os constituintes, qualquer discussão sobre liderança tem de ter em conta a dinâmica desta relação”, até porque “estratégias, táticas, capacidades e práticas perdem todo o valor sem uma compreensão das mais básicas aspirações humanas que ligam os líderes aos constituintes”.

Segundo a nossa experiência, em funções de liderança não existe um tipo de liderança que seja melhor do que outro, pois, dependente da situação, dos objetivos, do contexto e da interação entre líder e liderados, o tipo de liderança é distinta. Um líder recorre a diferentes tipos de liderança de acordo com o que considera ser mais adequado para concretizar aquilo que pretende.

No caso da nossa investigação, ao pretendermos estudar o papel das lideranças intermédias na mudança de práticas letivas, ambicionamos compreender a interação entre os coordenadores dos departamentos curriculares, os professores e o contexto onde a escola está inserida, ou seja, perceber a articulação entre líderes e liderados, num contexto específico.

### **3.2. Teorias e Estilos de Liderança**

A preocupação com a liderança e a forma como se leva uma organização a ter maior eficácia e produtividade serviram de base à existência de numerosos estudos sobre esta temática, remetendo-nos para distintos paradigmas teóricos que pretendem explicar e qualificar os diversos estilos de liderança.

De acordo com Bryman (1996: 276-277), “a conceção de liderança”, que suporta a teoria e a investigação desenvolvida desde os anos 40 até ao início dos anos 80, pode alinhar-se à volta de três conceitos: “*influência, grupo, objetivos*” (Bryman, 1996: 276-277 *apud* Costa & Castanheira, 2015: 16). Neste período, a “visão mecanicista da liderança foi alvo de variações significativas”, existindo uma “subdivisão em três orientações distintas” ilustradas com “os conceitos de *líder nato, líder treinado e líder ajustável*” (Costa & Castanheira, 2015: 16-17).

Segundo Jesuíno (2005: 55) os estudos de liderança repartem-se por duas grandes classes:

“[...] A primeira consiste na identificação dos traços ou comportamentos característicos dos indivíduos investidos de autoridade legal ou formal para dirigir os outros. [...] A segunda examina os traços ou comportamentos dos indivíduos que exercem maior influência em grupos de tarefa (task groups) para os quais não se procedeu previamente a uma designação formal do líder”.

(Jesuino, 2005: 55)

Caixeiro (2014: 148) refere que “são comumente aceites três paradigmas principais na conceptualização da liderança”: “*traços da personalidade do líder*”, “*observação dos comportamentos adotados pelo líder no exercício da liderança*” e “*variáveis situacionais ou contingenciais que condicionam a eficácia da liderança*”.

Também sobre as diversas fases dos estudos sobre a liderança, Nye (2009: 41) afirma que

“a abordagem centrada nas características dominou a cena até finais dos anos 40” [...] Quando se tornou evidente que os resultados de tais estudos eram inconclusivos, os especialistas voltaram-se para a abordagem centrada no estilo [...] Esta fase prolongou-se até finais dos anos 60 [...] Entre os finais dos anos 60 e inícios dos anos 80 popularizou-se uma nova abordagem com base na contingência”.

(Nye, 2009: 41)

Chiavenato (2000), citado por Pereira (2012: 67), refere a existência de três principais abordagens sobre a liderança:

- **“Traços da Personalidade.** Segundo esta teoria o líder possui características marcantes de personalidade que o qualificam para a função.
- **Estilos de Liderança.** Sugere a existência de três estilos de liderança: autocrático, democrático e liberal.
- **Situações de Liderança (Teoria Contingencial).** Nesta teoria, o líder pode assumir diferentes padrões de liderança de acordo com a situação e para cada um dos membros da sua equipa”.

(Chiavenato, 2000 *apud* Pereira, 2012: 67)

Outros autores, Barreto *et al.* (2013: 37), afirmam que a “temática da liderança, no contexto organizacional já foi intensamente explorada ao longo do tempo”, sendo que, numa fase inicial, os estudiosos - Bergamini, 1994; Yukl, 1994; Bryman, 1996 - procuraram encontrar “qualidades e características pessoais, muitas vezes inatas”, que distinguíssem “os líderes dos não líderes”, como por exemplo, “integridade, honestidade, desejo de poder, entre outros”.

A partir de 1980, outros investigadores - Bergamini, 1994; Kent, Crotts e Azziz, 2001- enfatizaram os “comportamentos e estilos dos líderes”, destacando-se “as pesquisas conduzidas pelas universidades de Ohio e Michigan, que chamaram a atenção para a

importância de os gestores adotarem estilos de liderança mais direcionados para as necessidades e características dos liderados” (Barreto *et al.*, 2013: 37).

De acordo ainda com Barreto *et al.* (2013: 37), recorrendo a Bergamini (1994), “as novas abordagens de liderança, a partir dos anos 1980-1990, caracterizaram o líder como um administrador do sentido”, passando a liderança a ter um “caráter inspiracional”, tendo alguns autores investido e reforçado a compreensão da dinâmica de vários tipos de líder:

- *líder carismático* (House e Howell, 1992; Yukl, 1994; Conger, 1999);
- *líder transacional e transformacional* (Bass, 1985; Bass e Avolio, 1993);
- *líder visionário* (Rowe, 2002; Kantabutra e Avery, 2006; Bennis e Nanus, 2007)
- “*diferenças entre gestores e líderes*” (Kotter, 1990; Bennis, 1996).

Nye (2009: 42) também refere que uma “nova abordagem centrada na liderança carismática e transformacional tem sido [...] o paradigma dominante”.

Com o objetivo de sistematizarmos a informação sobre a evolução das teorias da liderança, apresentamos o quadro de Botelho e Krom (2010: 2), elaborado com base em Robbins (2002).

Período	Perspetiva	Caracterização
1930 a 1940	Teoria dos traços da personalidade	Líder possui características inatas
1940 a 1960	Teorias Comportamentais	Líder tem comportamentos específicos (voltado para a tarefa ou para as pessoas)
Fim dos anos 60	Teorias Contingenciais	Modelo da contingência de Fiedler / Teoria do recurso cognitivo
		Teoria da Liderança Situacional: liderança dependendo da situação
		Teoria da troca entre líderes e liderados: líderes criam grupos dos de dentro e dos de fora
		Teoria da meta e do caminho: líder deve ajudar subordinados no alcance de metas
A partir de 1990	Teorias Neocarismáticas	Participação e Liderança: comportamento da liderança e do compartilhamento ou não do processo decisório
		Liderança carismática: seguidores do líder atribuem características heroicas a ele
		Liderança transacional: motivam seus seguidores na direção das metas
		Liderança transformacional: possuem carisma e oferecem consideração individualizada a seus liderados
		Liderança visionária: cria e articula uma visão de futuro

**Quadro 3 - Evolução das Teorias da Liderança (Robbins, 2002 - In Botelho & Krom, 2010: 2)**

Iremos agora apresentar, de forma breve, as características mais relevantes destas teorias.

### 3.2.1. Teorias dos Traços da Personalidade

Relacionado com o paradigma relativo aos “*traços da personalidade do líder*” , Rego e Cunha (2007: 185) referem que

“os primeiros estudos sobre liderança, efectuados até à II Guerra Mundial, fitaram descortinar traços físicos (estatura, aparência), características da personalidade (auto-estima, estabilidade emocional, autoconfiança) e aptidões (inteligência, fluência verbal) que discernissem entre líderes e não líderes, entre os líderes eficazes e os ineficazes”

(Rego & Cunha, 2007: 185).

Nessa altura, “vigorava a ideia dos *grandes homens*”, que seriam possuidores de “características inatas” que lhes permitiam, de forma natural, exercer posições de liderança (Rego & Cunha, 2007: 185). Também Bento (2008: 38) reforça esta ideia ao afirmar que “as pessoas têm assumido que os líderes nascem, não se fazem. Tem-se acreditado que, apesar da natureza da situação, os líderes emergem.”

É de notar que estas teorias tiveram influência de grandes figuras da história mundial, pois, como relata Bento (2008: 38): “as pessoas têm visto líderes a emergir. Têm visto alguns homens a emergir como influências poderosas sobre os destinos de outras pessoas; eles leram sobre Júlio César, Martin Luther King, George Washington [...]”.

Na globalidade, os estudos relacionados com esta teoria não tiveram muito êxito, pois o líder não possui o mesmo tipo de liderança e comportamento em situações diferenciadas. Stogdill (1948), com base na revisão de 124 estudos, “concluiu que os indivíduos não se tornam necessariamente líderes (nem são necessariamente eficazes) devido à posse de uma determinada combinação de traços” (Stogdill, 1948 *apud* Rego & Cunha, 2007: 185). Também Neves (2011a: 433) afirma que “os traços pessoais não se revelaram suficientes para discriminar líderes e não líderes, e muito menos eficácia de ineficácia em termos de liderança”.

### 3.2.2. Teorias Comportamentais

As Teorias sobre os Estilos de Liderança, desenvolvidas em meados do século XX, estudaram a liderança numa perspetiva do comportamento do líder relativamente às

peçoas de um grupo ou organização. Como refere Neves (2011a: 433), estas teorias partiram “da observação do comportamento de indivíduos no exercício de funções de chefia formal, ou de indivíduos que de um modo espontâneo emergissem como líderes”.

Likert (1967), mencionado por Neves (2011a: 433), é um dos “investigadores mais representativos desta escola” e identificou quatro estilos de liderança, tal como se apresenta no seguinte quadro:

Variáveis Organizacionais	Estilo 1 (autoritário)	Estilo 2	Estilo 3	Estilo 4 (participativo)
Relação chefe-subordinado	Assenta na desconfiança	Condescendência	Confiança	Total confiança
Tomada de decisão	Centralizada e no topo	Delegação de pequenas decisões	Delegação de decisões	Descentralização
Sistema de motivação	Controlo pela ameaça e punição	Algumas vezes pela recompensa	Recompensas e só raramente a punição	Recompensas e responsabilização
Comunicação	Vertical e descendente	Vertical e por vezes ascendente	Considerável interação chefe-subordinado	Em todos os sentidos

**Quadro 4 - Modelo de contínuo de liderança de Likert (In Neves 2011a: 434)**

Likert (1967) sugere que “quanto mais as organizações mudam dos estilos 1 e 2 para os estilos 3 e 4, maior é a sua eficácia, ou seja, maior é a sua produtividade e satisfação pessoal” (Likert, 1967 *apud* Neves 2011a: 434).

Silva (2010: 57) salienta os estudos levados a cabo pela Universidade de Ohio que procuraram “[...] descobrir as dimensões que caracterizam o comportamento dos líderes (Hemphill e Coons, 1957; Stodgill, 1963) recorrendo a processos estatísticos sofisticados que permitiram tipificar quatro categorias – consideração, iniciação de estrutura, ênfase na tarefa e sensibilidade (Bass, 1990)”.

Neves (2011a: 435) faz também referência a estes estudos que descrevem o comportamento do líder “em duas dimensões independentes e passíveis de diferentes combinações”, nomeadamente a “consideração, reflectindo preocupações com as pessoas e com a manutenção do bom clima de grupo, e a estruturação, traduzindo comportamentos de preocupação com a direção das atividades do grupo, através do planeamento, informação, controlo de prazos, etc.”.

Como já foi referido, as teorias comportamentais analisaram as atitudes /comportamentos dos líderes para com os liderados. Neste sentido, Araújo (2006: 341), citado por Botelho e Krom (2010: 2), salienta a existência de diversos estilos de liderança ao dispor do líder, sendo que os principais são: *o autocrático, o democrático e o laissez-faire (liberal)*. De forma a diferenciar cada um dos estilos, elaboramos o seguinte quadro:

Estilo	Nível de Intervenção (líder)	Caraterísticas	Vantagens	Desvantagens
<i>Autoritário ou autocrático</i>	Alto	- O líder toma as decisões sem consultar o grupo, fixa as tarefas de cada um e determina o modo de concretizá-las.	- As decisões são tomadas rapidamente e as tarefas são realizadas sem questionamento.	- Os subordinados pouco participam das tomadas de decisões e, normalmente, acabam desmotivados por não terem reconhecimento.
<i>Democrático (participativo)</i>	Médio	- O grupo participa na discussão da programação do trabalho, na divisão das tarefas e as decisões são tomadas a partir das discussões do grupo.	- Os subordinados contribuem para as tomadas de decisões, abraçam “a causa” para alcançar as metas e a comunicação é mútua entre os níveis da organização.	- Os membros da equipa podem não reconhecer devidamente o papel do líder no processo e a tomada de decisão tende a ser mais demorada.
<i>Laissez-Faire ou Liberal</i>	Quase nulo	- O líder funciona como elemento do grupo e só intervém se for solicitado. - O grupo levanta os problemas, discute as soluções e decide. - O líder não interfere na divisão de tarefas, limitando-se a sua atividade, a fornecer informações.	- O desempenho dos subordinados tende a ser de alto nível, devido a sua independência e eles tendem a desenvolver seus próprios objetivos, que muitas vezes agregam valor à organização.	- O nível de comunicação é baixo, o que pode causar uma ausência de alinhamento dos objetivos entre as partes.

**Quadro 5 - Os estilos de Liderança e suas vantagens e desvantagens nas organizações (elaborado a partir da leitura de Botelho e Krom, 2010: 1-4)**

### 3.2.3. Teorias Situacionais ou Contingenciais

Segundo Bergamini (1994: 104), as teorias contingenciais possuem maior abrangência do que as anteriores, sendo que “o ambiente organizacional, bem como as características comportamentais dos seguidores, passa agora a fazer parte integrante do quadro geral das investigações voltadas ao estudo sistemático da ciência da liderança”. Ainda de acordo com esta mesma autora, as abordagens contingenciais consideravam que “as organizações poderiam contar com bons líderes”, desde que lhes assegurassem formação adequada e criassem um ambiente propício à liderança.

Segundo Bilhim (2006: 347), os causídicos destas teorias socorrem-se de “variáveis situacionais influenciadoras do sucesso de um determinado estilo de liderança” para explicar a liderança. Caixeiro (2014: 157-158) clarifica que estas teorias possuem “como pressuposto orientador a inexistência de um estilo único ou característico da liderança válido e comum a todas as situações”, destacando-se diversos estudos como “a teoria caminho-objetivos, a teoria dos substitutos de liderança, o modelo situacional de Hersey e Blanchard (1988), a teoria da contingência de Fiedler (1970), o modelo das ligações múltiplas de Yulk (1971,1994), o modelo normativo de Vroom e Yetton (1973) e a teoria dos recursos cognitivos (Fiedler, 1986)”.

Hampton, Summer e Weber (1978: 615), citados por Bergamini (1994: 104), destacam o contributo destas teorias afirmando que

“Os três enfoques situacionais acrescentam muito à nossa atual compreensão de liderança. O modelo contingencial de Fiedler mostra que existe situações favoráveis e desfavoráveis para o líder e que alguns tipos de líderes saem-se melhor em situações favoráveis, enquanto que outros, em situações desfavoráveis”.

(Hampton, Summer & Weber, 1978: 615 *apud* Bergamini, 1994: 104)

Silva e Santos (2013: 35-36) referem que o modelo contingencial é baseado em “três fatores situacionais”:

- Poder de posição do líder - autoridade formal atribuída ao líder, independentemente de seu poder pessoal.
- Estrutura da tarefa - grau de estruturação das tarefas (ex. programadas versus não programadas).
- Relação entre líder e membros - relacionamento existente entre o líder e os membros do grupo (ex. aceitação, confiança e lealdade versus desconfiança, reprovação, falta de lealdade).

(Silva & Santos, 2013: 35-36)

Silva (2010: 59) afirma que, segundo o modelo situacional de Hersey e Blanchard (1982), “as virtualidades de uma liderança não dependem da pessoa que a exercita, mas de circunstâncias decorrentes de momentos diversos condicionados pelo ambiente organizacional” (Silva, 2010: 59).

Assim, o líder tem que ter a capacidade de se “adaptar às mudanças” de comportamento dos seguidores (sem perder a sua confiança), originadas pelas “alterações do ambiente e do contexto”.

A este propósito, Silva (2010: 59) refere que Alvarez (2001: 57-58) resume “as atitudes que modelam o estilo de direcção em função das distintas situações do grupo identificadas por Hersey e Blanchard”, tal como se apresentam no seguinte quadro:

Estilo	Atitude	Caraterísticas do líder
1	Dirigir	Dar ordens específicas, estruturar o grupo e supervisionar de muito perto o cumprimento das tarefas dos membros que demonstrem <i>pouca competência e muito interesse</i> .
2	Instruir	Determinar e controlar o cumprimento das tarefas, explicando as suas decisões, pedindo sugestões e opiniões e fomentando os progressos do grupo que manifesta <i>alguma competência e pouco interesse</i>
3	Apoiar	Facilitar e apoiar os esforços dos subordinados em ordem ao cumprimento das tarefas e compartilhar com os que demonstram <i>muita competência e variável interesse</i> a responsabilidade na tomada de decisões.
4	Delegar	Colocar na mão dos subordinados de <i>muita competência e muito interesse</i> a responsabilidade pela tomada de decisões e a resolução de problemas.

**Quadro 6 - As atitudes que modelam o estilo de liderança identificadas por Alvarez (2001) - (elaborado a partir da leitura de Silva, 2010: 59)**

No que se refere especificamente ao modelo de Fiedler, Neves (2011a: 437) refere que este autor retomou a “dicotomia tarefa-relacionamento, não como traduzindo orientações comportamentais específicas, mas antes como expressão de atitudes, motivações e valores dos líderes e das suas caraterísticas de personalidade”, ou seja, “o estilo do líder é mais expressão dos seus motivos e necessidades pessoais do que propriamente comportamentos explícitos”.

Jesuíno (2005: 74) reforça esta questão ao afirmar que “a teoria de contingência de Fiedler” utiliza a “distinção entre tarefas e relacionamento” e “propõe-se relacionar tais estilos de liderança com diferentes tipos de situação, com vista a determinar quais as

contingências que tornam mais eficaz um ou outro estilo”. Para este autor, um dos méritos desta teoria, mas também um dos principais problemas, foi o “processo introduzido para medir estas duas diferentes orientações dos líderes”, ou seja, as escalas *Least Preferred Coworker* (LPC) “do tipo diferenciador semântico, em que os sujeitos descrevem o companheiro de trabalho com o qual tiveram, até então, maior dificuldade em colaborar”.

Chiavenato (2004) afirma que Fiedler “desenvolveu um modelo de liderança eficaz” baseado no pressuposto de que “não existe um estilo único e melhor de liderança, que seja válido para toda e qualquer situação”. Aliás, os estilos de liderança com maior eficácia são situacionais: “cada situação requer um diferente estilo de liderança” (Chiavenato, 2004 *apud* Silva & Santos, 2013: 35-36).

Sganzerla (2004: 8) afirma também que os estudos de Fiedler contribuíram para a definição de “dois tipos básicos de líder”, nomeadamente “aquele que pode ser considerado como orientado para a tarefa e aquele que é orientado para relacionamento” (Sganzerla, 2004: 8 *apud* Pereira (2012: 67).

Caixeiro (2014: 161), destaca as diferenças entre o modelo de Hersey e Blanchard (1969,1988) e de Fiedler (1970). Enquanto os primeiros entendem que o líder “deve alterar o comportamento em função da situação” e “deve aprender a reconhecer as situações e a adotar os comportamentos a elas ajustados”, Fiedler defende que “a eficácia do líder resulta da seleção da pessoa certa para determinada situação, ou então, através da produção de mudanças sobre a situação de maneira a adequá-la ao líder”, sendo que “o líder deve aprender a reconhecer-se a si próprio e a praticar uma certa engenharia situacional”.

Outro autor que apresentou uma perspetiva diferenciada, no âmbito da abordagem situacional da liderança, foi Yulk (1971,1994). Este autor, de acordo com Caixeiro (2014: 162-163), criou o modelo das ligações múltiplas, defendendo que a eficácia da liderança resulta da conjunção de diversas variáveis, pois “cada variável interage com todas as outras e uma falha na engrenagem pode pôr em causa a eficácia organizacional”.

Apesar de lhe terem sido reconhecidas virtudes, este modelo apresentou diversas fragilidades, nomeadamente, pelo facto de “não explicar a forma como os comportamentos de liderança interagem entre si para produzir resultados sobre as variáveis intermédias e por não particularizar as relações entre as variáveis situacionais” (Caixeiro, 2014: 163).

### 3.2.4. Teorias Neocarismáticas (Nova Liderança)

Nos anos oitenta, deu-se início à visão cultural da liderança, através do movimento Nova Liderança, onde o líder começou a ser entendido como aquele que define a sua forma de atuar, tendo em conta o contexto e os valores da organização que lidera.

Segundo Caixeiro (2014: 166), “estas novas teorizações, que a década de 80 deu a conhecer, partilham o facto de ancorarem o líder enquanto figura detentora de um conjunto excecional de características”. O mesmo autor assinala, neste âmbito, a existência de diversos estudos: a liderança carismática de House (1977); a liderança transformacional de Bass (1985) e Burns (1978); a teoria atribucional da liderança carismática de Conger e Kanungo (1987); e as teorias da liderança visionária de Bennis e Nanus (1985).

Bexiga (2009: 113) afirma que ao “novo paradigma de liderança” está ligado “o conceito de visão organizacional”, consistindo no envolvimento e na motivação de todos os membros, que “passam a ser os seguidores ou colaboradores do líder e não simples subordinados, como na concepção tradicional e mecanicista da liderança”.

Nye (2009: 79) afirma que “os líderes são de variados tipos, formar e dimensões”, sendo que “uma das formas mais comuns de diferenciar tipos de líderes é usando os rótulos *carismático* e *não carismático*”. Para este autor, “o carisma é a capacidade especial de inspirar fascínio e lealdade”, pelo que os “líderes carismáticos são frequentemente descritos como autoconfiantes, com convicções firmes, muita energia, um entusiasmo contagiante e a capacidade de manipular símbolos de poder e de sucesso para exercer uma atração emocional sobre os seus seguidores” (Nye, 2009: 82).

Rego e Cunha (2007: 220) afirmam que “é hoje comumente aceite por muitas pessoas que o carisma é o *ingrediente secreto* da boa liderança. Estes autores aludem ainda ao facto de que Max Weber recorreu ao termo carisma “para designar uma forma de influência baseada, não na tradição nem na autoridade formal, mas nas percepções dos seguidores de que o líder está dotado de excepcionais qualidades” (Rego & Cunha, 2007: 221).

Trice e Beyer (1986), mencionados por Rego e Cunha (2007: 221) definiram o carisma como resultante da interação entre os seguintes elementos:

“(1) uma pessoa com extraordinário dom e qualidades; (2) uma crise social ou situação de desespero; (3) uma visão radical ou conjunto de ideias promissoras de uma solução para a crise; (4) um conjunto de seguidores atraídos pelo dom do líder e crentes no seu poder excepcional e visão radical; (5) a validação do dom extraordinário da pessoa e da visão radical através de sucessos reiterados na gestão das crises percebidos”.

(Trice & Beyer, 1986 *apud* Rego & Cunha, 2007: 221).

No âmbito das teorias neocarismáticas, Santos (2007: 30) destaca que existem “dois modelos que têm sido mais abordados e que foram propostos por Burns (1978) há mais de vinte anos: a liderança transaccional e a liderança transformacional”. Tal como afirma Bilhim (2006: 356), a preocupação dos estudos levados a cabo foi a de nomear características distintivas entre os líderes *carismático* e *não carismático*, ou seja, na verdade, identificaram dois tipos de líderes:

“O líder transaccional, que guia, ou motiva, os seus seguidores na direcção das metas estabelecidas, clarificando o papel e as exigências das tarefas; O líder transformacional, que inspira cada um a transcender os seus interesses para bem da organização e obtém esforços adicionais para o cumprimento das metas”.

(Bilhim, 2006: 356)

Segundo Nye (2009: 89), a liderança transformacional “tornou mais tratável o conceito original de carisma”, ou seja, incorporou de forma mais ampla esse conceito. O mesmo autor defende que estes líderes

“[...] inspiram e fortalecem os seus seguidores, usando momentos de conflito e crise para despertarem as suas consciências e para os transformarem. [...] mobilizam recursos de poder com vista à mudança, apelando aos ideais e valores morais dos seus seguidores, e não às suas emoções mais primárias, como o medo a ganância e o ódio. [...] induzem os seguidores a transcender o interesse próprio em favor do bem comum”

(Nye, 2009: 89).

Já Santos (2007: 31) considera que a liderança transformacional é baseada “na motivação dos colaboradores da organização para que cada um deles se torne num verdadeiro líder”. Segundo a mesma autora, os estudos “comprovam que os líderes transformacionais conseguem levantar os níveis de confiança dos colaboradores, envolvendo-os na missão da escola, alcançando, por isso, níveis mais elevados de esforço extra, eficácia e satisfação”.

A este propósito, é pertinente a afirmação de Nye (2009: 90) quando afirma que a “liderança transformacional inclui também um elemento de estimulação intelectual e de

consideração individualizada”, pois, desta forma, “um líder pode ser carismático sem ser transformacional, e vice-versa”. O mesmo autor salienta, ainda, que

“os líderes transformacionais bem sucedidos poderão continuar a ser respeitados, mas há o risco de perderem a sua aura de carisma com a mudança das necessidades dos seus seguidores. [...] os líderes carismáticos que se considerem a si próprios verdadeiramente excepcionais podem tornar-se autocráticos e intolerantes, perdendo a sua qualidade transformacional”.

(Nye, 2009: 90)

Bexiga (2009: 115), mencionando Bass (2015), defende também que a liderança transformacional resulta de uma combinação de diversas dimensões, nomeadamente

“[...] o carisma (características de natureza socio-afectiva que fazem com que os seguidores nutram sentimentos de lealdade); a visão (capacidade de articular uma missão ou projecto no qual sejam implicados todos os membros da organização no seu cumprimento e com os quais se devem identificar); uma componente inspiracional (o entusiasmo que provoca nos seguidores para a realização dos objectivos do grupo) e outra de estímulo intelectual (desenvolvimento nos próprios seguidores das suas capacidades estratégicas), que juntos conseguem desenvolver novas visões para a Organização e mobilizam os seguidores para aceitar trabalhar no sentido de realizar essas visões, fazendo com que eles se sintam também líderes”.

(Bexiga, 2009: 115)

Em oposição à liderança transformacional aparece a transaccional, que dá maior importância à função e ao perfil daqueles que são liderados, bem como à forma de premiar ou sancionar os mesmos pelo seu verdadeiro desempenho. Deste modo, os líderes transaccionais, tal como afirma Nye (2009: 90), “apelam aos interesses próprios dos seus seguidores” e “utilizam diversas abordagens, mas todas elas assentam na recompensa, na punição e no interesse próprio”.

Também Neves (2011a: 446) refere que a liderança transaccional “procura apenas compatibilizar e harmonizar os objectivos dos liderados, através da simples troca e na base da coordenação de interesses e da negociação de conflitos”.

Day *et al.* (2000), mencionados por Santos (2007: 30), consideram que “o papel do líder transaccional é focalizar-se nos objectivos da organização e ajudar a sua comunidade a reconhecer o que é necessário fazer para os atingir”. A mesma autora refere, ainda, que “neste tipo de liderança há um conjunto de recompensas controladas pelo líder” (Santos, 2007: 30).

Segundo Rego e Cunha (2007: 234), Bass (1985) perspectiva os dois tipos de liderança [transformacional e transaccional] “como processos distintos, embora

complementares”, uma vez que o “líder pode recorrer a ambos em diferentes momentos ou situações, mas também admite (e até preconiza) o seu uso simultâneo/complementar” (Rego & Cunha, 2007: 234).

De acordo com os mesmos autores, atualmente concebe-se a “existência de quatro categorias atinentes a cada tipo” (Rego & Cunha, 2007: 235), tal como se apresenta no quadro abaixo:

Tipos	Componentes	Explicação
Transformacional	Influência idealizada (carisma)	O líder adopta comportamentos (e.g., de respeito e elevação moral) que activam fortes emoções nos seguidores, suscitam confiança e a identificação destes com ele, influenciam os seus ideais e os aspetos “maiores do que a vida”.
	Liderança inspiracional	O líder comunica uma visão apelativa, usa símbolos para fomentar o esforço dos seguidores, actua como um modelo de comportamentos, instila optimismo.
	Estimulação intelectual	O líder estimula nos seguidores a tomada de consciência dos problemas, dos seus próprios pensamentos e imaginação. Ajuda-os a reconhecerem as suas próprias crenças e valores. Fomenta-lhes o pensamento inovador/criativo. Incita-os a questionarem as suas assunções. <i>demonstram muita competência e variável interesse</i> a responsabilidade na tomada de decisões.
	Consideração individualizada	O líder presta atenção às necessidades de desenvolvimento dos seguidores, apoia-os, encoraja-os, treina-os, tenta desenvolver o seu potencial, fornece-lhes feedback, delega-lhes responsabilidade.
Transaccional	Recompensa contingente	O líder clarifica para o seguidor o que este deve fazer para ser recompensado pelo esforço.
	Gestão por excepção activa	O líder monitoriza o desempenho dos seguidores e adopta acções corretivas se elas não alcançam os padrões estabelecidos
	Gestão por excepção passiva	O líder aguarda que os problemas ocorram para que, então, sejam tomadas acções corretivas
	Liderança laissez-faire (não liderança)	O líder praticamente abstém-se de tentar influenciar os subordinados

Quadro 7 - Componentes da liderança transaccional e transformacional (in Rego & Cunha, 2007: 236)

Outra perspetiva relevante, apresentada no âmbito da nova liderança, relaciona-se com a *liderança visionária* que assenta na capacidade do líder em definir uma visão com a que liderados se comprometem.

Assim, Nanus (1992), citado por Rego e Cunha (2007: 238-239), identifica “uma série de passos que os líderes visionários devem seguir” para que concretizem a visão mais adequada para as suas organizações:

“(a) avaliar a situação actual da organização; (b) avaliar o modo como a organização opera, através da identificação da sua estratégia, valores, forças e fraquezas; (c) avaliar o ambiente externo e as possíveis mudanças que nele podem ocorrer; (d) escolher a visão (singular, realista, representando um futuro atraente, apropriada para a organização, reflectindo ideais elevados, clarificando um propósito, inspirando entusiasmo”.

(Nanus, 1992 *apud* Rego & Cunha, 2003: 238-239)

Segundo Chiavenato (2004), mencionado por Silva e Santos (2013: 25-26), o líder sobressai pela sua visão de futuro, pois ele consegue ver mais à frente do que as demais pessoas. Deste modo, para ser visionário, o líder precisa de adotar cinco princípios: (i) Desafio do processo (ser pioneiro); (ii) Entusiasta; (iii) Ajude as pessoas agir; (iv) Dê o exemplo; e (v) Celebre as realizações.

Achamos muito relevante abordar também a liderança baseada em emoções, pois, como referem Rego e Cunha (2007: 245), “é presumível que os líderes detentores de determinadas competências emocionais estejam especialmente habilitados para propagar a sua energia transformacional junto dos colaboradores”.

Bexiga (2009: 121) assinala a existência de estudos que salientam a importância da inteligência emocional “para o sucesso e sobrevivência das organizações”, sendo que as capacidades intelectuais são responsáveis por “organizações mais dinâmicas, melhores decisões e estilos de vida mais satisfatórios”.

Aliás, tendo em conta as características da sociedade atual, constata-se que a inteligência emocional tem muita importância, uma vez que o sucesso da liderança depende daquilo que os líderes fazem e da forma como usam as emoções. Como referem Goleman, Boyatzis, McKee e Rocha (2002: 9), “a tarefa fundamental dos líderes consiste em potenciar sentimentos positivos nas pessoas que são lideradas”, sendo que, “no fundo, a tarefa essencial da liderança é de natureza emocional”.

Isto significa que a forma como os líderes influenciam os seguidores, através das emoções, é muito importante para o sucesso das organizações, até porque “os líderes

emocionalmente inteligentes atraem pessoas com talento – pelo prazer de trabalhar na sua presença. Inversamente, os líderes que emitem sinais negativos – são irritáveis, susceptíveis, dominadores, frios – afastam as pessoas” (Goleman *et al.*, 2002: 31). Estes mesmos autores afirmam, ainda, que “os melhores líderes, os mais eficientes, agem de acordo com um ou mais de seis estilos diferentes de liderança, e mudam de um para outro conforme as circunstâncias” (Goleman *et al.*, 2002: 75-76).

Com o objetivo de sistematizarmos a informação sobre os estilos de liderança preconizados por estes autores, elaboramos o seguinte quadro:

Estilo	Como gera ressonância	Efeito sobre o clima de trabalho	Situações apropriadas
<b>Visionário</b>	Canaliza as pessoas para visões e sonhos partilhados	Muito fortemente positivo	Quando ocorrem mudanças que exigem uma nova visão ou quando é necessária uma orientação clara
<b>Conselheiro</b>	Relaciona os desejos das pessoas com os objectivos de organização	Muito positivo	Ajudar um empregado a ser mais eficiente, melhorando as suas capacidades de longo prazo.
<b>Relacional</b>	Cria harmonia melhorando o relacionamento entre as pessoas	Positivo	Resolver conflitos num grupo; dar motivação em períodos difíceis; melhorar o relacionamento entre as pessoas.
<b>Democrático</b>	Valoriza o contributo de cada um e obtém o empenho das pessoas através da participação.	Positivo	Conseguir adesão ou consenso; obter o contributo dos empregados.
<b>Pressionador</b>	Atinge objectivos difíceis e estimulantes	Por vezes muito negativo, porque é frequentemente mal executado	Para levar uma equipa competente e motivada a produzir resultados de elevada qualidade
<b>Dirigista</b>	Acalma os receios dando instruções claras em situações de emergência.	Muito negativo, por ser muitas vezes mal utilizado.	Em situações de crise; para desencadear uma reviravolta na situação; com subordinados difíceis.

**Quadro 8 - Os estilos de liderança (elaborado a partir da leitura de Goleman *et al.*, 2002: 76 e 77)**

Estes autores defendem que “quatro desses estilos – o visionário, o conselheiro, o relacional e o democrático – geram o tipo de ressonância que leva a melhorias de desempenho”, sendo “os outros dois – o pressionador e o dirigista – podem ser úteis em situações específicas, mas devem ser utilizados com cuidado” (Goleman *et al.*, 2002: 75).

Pode constatar-se que o modelo patenteado por Goleman *et al.*(2002: 76) aporta novos elementos, nomeadamente “a compreensão das competências de inteligência

emocional que estão associadas a cada estilo de liderança e a relação causal entre cada estilo e os efeitos sobre o clima de trabalho e o desempenho”.

Constatamos que é quase impossível as pessoas abstraírem-se das suas emoções e a capacidade de gestão das mesmas é muito importante para o êxito das organizações. Na nossa opinião, o verdadeiro líder deve valorizar, no âmbito do trabalho, os aspetos das relações humanas e deve ser capaz de encontrar formas para “envolver emocionalmente os gestores no trabalho uns com os outros e na construção e realização da visão”, até porque “quando emocionalmente empenhadas, as pessoas transformam-se” (Goleman *et al.*, 2002: 258).

Gostaríamos, ainda, de salientar que esta questão faz, para nós, mais sentido, devido ao contexto específico de Timor-Leste e à experiência que vivenciamos de liderarmos docentes, colocados em zonas remotas, e que nos obrigou a tentar encontrar as melhores estratégias para os manter emocionalmente envolvidos nos objetivos do projeto, independentemente das condições e das dificuldades enfrentadas.

### **3.3. Liderança *versus* Gestão**

Antes de nos debruçarmos sobre as lideranças em contexto escolar, nomeadamente as lideranças intermédias, julgamos ser pertinente elucidar os conceitos de liderança e gestão.

Segundo Rego e Cunha (2007: 332), “parece haver razões para considerar que a gestão e liderança são distintas”. Isto justifica-se porque “a gestão é mais fria, calculista, racional, formal, administrativa, imitadora, orientada para o curto prazo”, enquanto que a “a liderança caracteriza-se mais pela emotividade, pelo traço humano e social, pelo longo prazo, pela mudança, pela inovação, pela originalidade, pela ruptura com o *statu quo*” (Rego & Cunha, 2007: 332).

Jesuíno (2005: 55) também considera que há diferenças entre os conceitos de gestão e liderança ao afirmar que

“[...] O objectivo consiste aí na identificação dos traços e comportamentos diferenciais que explicam a maior ou menor eficácia dos indivíduos com responsabilidades de chefia. Daí resulta que nesses estudos se verifique, por vezes, uma certa sobreposição entre os conceitos de liderança e gestão. Mas, como observa Bass (1981), se é certo que os líderes (formais) têm que gerir e os gestores têm que liderar, os dois conceitos não são sinónimos. Os gestores têm outras funções tais como planear, organizar e controlar e nem sempre através de subordinados

(Mintzberg, 1973). Por outro lado, a liderança é observável nos contextos mais diversos e não necessariamente ligada ao trabalho, ou mesmo a execução de tarefas.

(Jesuino, 2005: 55)

Bennis e Nanus (1985) também diferenciam os dois conceitos, uma vez que entendem que “gerir consiste em provocar, realizar, assumir responsabilidades, comandar”, ao passo que “liderar consiste em exercer influência, guiar, orientar”. Os mesmos autores afirmam, ainda, que “os gestores são as pessoas que sabem o que devem fazer”, enquanto que “os líderes são as pessoas que sabem o que é necessário fazer” (Bennis & Nanus, 1985 *apud* Rego & Cunha, 2007: 176).

Kotter (2016: 51) afirma que “a liderança e gestão são dois sistemas de ação distintos e complementares”. Apesar de cada uma possuir “a sua função e as suas atividades características”, são ambas necessárias “para o sucesso num mundo dos negócios cada vez mais complexo e volátil.”

Aliás, para este autor “o verdadeiro desafio é combinar uma forte liderança e uma forte gestão e usar cada uma delas para equilibrar a outra” (Kotter, 2016: 52).

Outro autor, Kets de Vries (2001b), mencionado por Rego e Cunha (2007: 176), diferencia os papéis de líderes e gestores da seguinte forma:

Líderes	Gestores
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interessam-se pelo futuro;</li> <li>• Respiram a mudança;</li> <li>• Pensam a longo-prazo;</li> <li>• São cativados por uma visão;</li> <li>• Tratam do porquê;</li> <li>• Sabem como dar poder aos subordinados;</li> <li>• Sabem como simplificar;</li> <li>• Confiam na intuição;</li> <li>• Têm uma perspetiva societal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interessam-se pelo presente;</li> <li>• Preferem a estabilidade;</li> <li>• Atuam a curto-prazo;</li> <li>• Preferem a execução;</li> <li>• Tratam do “como”;</li> <li>• Tendem para o controlo;</li> <li>• Apreciam a complexidade;</li> <li>• Prezam a lógica;</li> <li>• Preocupam-se com a organização.</li> </ul>

**Quadro 9 - Diferenças entre líderes e gestores segundo Vries (elaborado a partir da leitura de Rego & Cunha, 2007: 176)**

Rost e Smith (1992), referidos por Rego e Cunha (2007: 176), apresentam também características distintas entre gestão e liderança, como podemos observar no seguinte quadro:

Liderança	Gestão
<ul style="list-style-type: none"> <li>• É uma influência de relacionamento.</li> <li>• É levada a cabo com líderes e seguidores.</li> <li>• Envolve líderes e seguidores que procuram mudanças reais na organização.</li> <li>• Requer que as mudanças procuradas reflectam os propósitos mútuos de líderes e seguidores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É um relacionamento de autoridade.</li> <li>• É levada a cabo com gestores e subordinados.</li> <li>• Envolve a coordenação de pessoas e recursos para a produção e venda de bens e/ou serviços numa organização.</li> <li>• Requer coordenação de actividades para produzir e vender bens e/ou serviços que reflectam os propósitos da organização.</li> </ul>

**Quadro 10 - Diferenças entre liderança e gestão segundo Rost e Smith (1992) (elaborado a partir da leitura de Rego & Cunha, 2007: 176)**

É de salientar a diferença apresentada por Kotter (2016: 53) de que “a gestão é sobre lidar com a complexidade” e “a liderança, em contrapartida, trata de lidar com a mudança”.

Para Silva (2010: 74), “a liderança refere-se mais à autoridade informal própria da dinâmica oculta e incontornável das organizações, enquanto que a direcção se refere prioritariamente à autoridade institucional”. O mesmo autor identifica, ainda, outras definições, nomeadamente:

“Bennis e Nanus (1985: 92) assinalam que a principal diferença entre líderes e diretores reside no facto de que os primeiros colocam a ênfase nos recursos emocionais da organização e orientam-se para a mudança e a inovação, enquanto os diretores dão mais ênfase aos recursos físicos e materiais como o financiamento e a tecnologia, orientando a sua acção para a administração e gestão.

Lorenzo Delgado (1997: 14) considera que gerir é, essencialmente, tirar todo o partido possível do que se possui ou pode vir a dispor. Liderar é ir mais longe, é sustentar uma dinâmica mais rica e criadora com a organização.

Alvarez (2001: 53) considera que o líder deve distinguir entre situações técnicas que exigem o concurso de um especialista e situações adaptativas que exigem mudanças de atitudes. Ao director exige-se eficácia; ao líder, que se move num espaço de autoridade informal, exige-se integridade, fidelidade aos princípios e valores que compartilha com os seguidores”.

(Silva, 2010: 74)

Neves (2011a: 445) alude ao estudo realizado por Mintzberg (1975) sobre os papéis do gestor apreciados “quer do ponto de vista das características, quer do ponto de vista do conteúdo”, como se pode verificar no seguinte quadro resumo:

Interpessoais	Informacionais	Decisionais
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Figura de proa</li> <li>• Liderança</li> <li>• Ligação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centro Nervoso</li> <li>• Difusão</li> <li>• Porta-voz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inovação</li> <li>• Resolução de problemas</li> <li>• Afectação de recursos</li> <li>• Negociação</li> </ul>

**Quadro 11 - Papéis do gestor segundo Mintzberg (1975) (In Neves, 2011a: 446)**

Outro aspeto que gostaríamos de salientar prende-se com o facto de se saber se uma mesma pessoa pode “acumular” as duas competências. Como referem Rego e Cunha (2007: 208), “muitos estudiosos divergem nesta matéria”, sendo que uns consideram que uma única pessoa pode executar ambas as funções, enquanto que outros entendem que isso é inconciliável. No caso deste último pressuposto ser válido, teremos uma “dupla liderança”, em que uma pessoa assegura a função de gestão e outra executa os papéis de liderança (Rego & Cunha, 2007: 208).

Em face das considerações apresentadas, concluímos que as funções de gestão e liderança são complementares e, como afirma Rego e Cunha (2007: 207), “devem coexistir”, pois são ambas bastante importantes para a eficácia e eficiência das organizações.

Na nossa opinião, o sucesso de uma organização ou de um projeto está dependente de pessoas que planeiem e assumam a gestão de recursos e de meios de forma “racional”, mas também de outras que consigam ir “mais além” e que, de forma mais emocional, dinâmica e criativa, influenciem e orientem os indivíduos para os objetivos propostos. Queremos com isto dizer que, apesar de um bom gestor poder não ser um bom líder e um bom líder poder não ser um bom gestor, reconhecemos que as funções desempenhadas por ambos são indispensáveis para o sucesso de qualquer organização.

### **3.4. A liderança nas organizações educativas**

Após fazermos referência aos conceitos de liderança e gestão, em geral, pretendemos agora abordar a *liderança e administração escolares*.

A escola é diariamente confrontada com novas exigências e novos desafios, inerentes às colossais mudanças e ao desenvolvimento tecnológico que ocorrem na sociedade atual. Partindo deste pressuposto e tal como afirma Pires (2012: 31), sendo a escola “uma instituição dinâmica e complexa” torna-se necessário assegurar “uma mobilização coletiva dos atores educativos em torno de objetivos comuns, num clima de flexibilidade, criatividade e responsabilidade”. Goleman *et al.* (2002: 14) referem, ainda, que “numa organização há muitos líderes, não apenas um. A liderança está distribuída. Não está apenas no indivíduo que detém a posição cimeira, mas reparte-se por todas as pessoas de todos os níveis”.

Por essa razão, Pires (2012: 31) considera que “as lideranças em contexto escolar são, assim, diferentes das lideranças noutros contextos/organizações”, pois “os líderes de uma escola têm de ser pessoas que forneçam diretivas e exerçam influência para se atingir as finalidades da escola”.

Caixeiro (2014: 192) observa que a liderança tem vindo “a ser apontada como uma das soluções para fazer face à mudança dos sistemas educativos com o intuito de as transformar em organizações mais eficazes e de ampliar os seus níveis de desempenho e de qualidade”. Já para Sergiovanni (2004: 47), a melhoria das escolas “depende da nossa capacidade de criar uma liderança única para a organização escolar” (Sergiovanni, 2004: 47 *apud* Araújo, 2013: 43).

Segundo Baptista e Abrantes (2015: 48), “académicos reputados de todo o mundo, em alguns casos, organizados em projetos internacionais – como é o caso da European Policy Network on School Leadership (EPNoSL) – têm mostrado que as lideranças têm um impacto muito significativo nas escolas e, em particular, nas aprendizagens dos estudantes (Spillane *et al.*, 2001; Hargreaves e Fink, 2006; Barrère, 2006; Robinson, 2007; Moos e Hatzopoulos, 2013).

Estes autores afirmam, ainda, que, em muitos dos estudos desenvolvidos por esses académicos, “emergem algumas tendências comuns”:

“Em primeiro lugar, importância reconhecida aos contextos locais na consolidação das lideranças, sendo estas entendidas como uma construção contextual e relacional, em vez de uma qualidade inata de alguns indivíduos ou passível de ser aprendida através de uma cartilha universal. Em segundo lugar, os efeitos dos líderes escolares nas aprendizagens dos estudantes, afastando-se de uma visão tradicional que os veria como gestores de recursos e procedimentos, com um papel marginal na orientação pedagógica. Em terceiro lugar, a busca por superar visões unipessoais da liderança, destacando a capacidade do poder ser partilhado por um conjunto alargado de agentes, organizados em diferentes níveis e áreas, dentro das organizações escolares”.

(Baptista & Abrantes, 2015: 48)

Bolívar (2003: 256) salienta o papel das “pessoas” e alude a uma modalidade de liderança associada ao plano moral:

“Entendemos a liderança como uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projectos comuns. Mediante um conjunto de actividades e projectos, a liderança estimula a partilha de informação, a obtenção dos recursos necessários, a clarificação de expectativas, faz com que as pessoas se sintam membros de uma equipa, ajuda a identificar e a resolver problemas. Para que este exercício de liderança produza efeito costuma movimentar-

se de preferência num plano moral: convicções e ideais mediante meios simbólicos e de compromisso com a tarefa educativa”.

(Bolívar, 2003: 256)

Trigo e Costa (2008: 568) destacam as abordagens de autores portugueses ao tipo de liderança que “coloca em destaque os valores e as pessoas, ou as pessoas unidas em torno de valores”. Neste sentido, mencionam Barroso (1996: 170), que apresenta “a escola como construção social” e valoriza o “papel dos indivíduos”:

“No que se refere ao estudo da escola, esta abordagem crítica permitiu fazer a ruptura teórica e metodológica, com o paradigma científico-racional que tradicionalmente dominava a análise da sua organização e administração. As escolas passam a ser vistas como construções sociais. É valorizado, na sua análise, o papel dos indivíduos e o contexto social e histórico da sua acção. São abandonadas as metodologias “positivistas” e desenvolvem-se os estudos “etnográficos”. São postos em causa os princípios da racionalidade administrativa e defende-se o “primado dos valores sobre os factos”, na gestão das organizações educativas”.

(Barroso, 1996: 70 *apud* Trigo & Costa, 2008: 568)

Nóvoa (1995: 26), mencionado por Araújo (2013: 43), evidencia a importância de uma liderança que estimule a colaboração entre os diversos atores da escola, que a escola seja coesa e tenha qualidade. Neste sentido, afirma que “a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização dos projetos de trabalho”(Nóvoa,1995: 26 *apud* Araújo, 2013: 43).

Na perspectiva de valorizar a liderança colegial nas escolas, Fátima Chorão Sanches (2000: 55), mencionada por Trigo e Costa (2008: 569), associa a liderança a um diálogo ético que “se centre nas questões referentes à responsabilidade deontológica, às implicações éticas do ensino”. Esta autora entende que isto “leva os professores a associarem-se em coerência com um conjunto harmonioso de valores: solidariedade, cooperação e reciprocidade comunicativa, respeito e confiança mútua e responsabilidade interdependente” (Fátima Chorão Sanches, 2000: 55 *apud* Trigo & Costa, 2008: 569).

Uma outra abordagem é apresentada por Hargreaves e Fink (2007: 77) que entendem que a liderança sustentável “defende a profundidade da aprendizagem contra a convivência dos resultados imediatos” e afirma “alto e em bom som o que a maioria dos educadores já murmura em privado – que as metas de curto prazo e os progressos anuais tidos por adequados não só não fazem sentido, como são, até, um absurdo total”.

Os mesmos autores aludem “às vantagens de existir, pelo menos, algum grau de distribuição da liderança” e recorrem aos estudos que Leithwood e os seus colegas desenvolveram, ao longo de mais de uma década, sobre “a natureza e os efeitos da liderança transformacional nas escolas”.

Assim, Leithwood, Jantzi e Steinbach (1999) defendem que “a liderança transformacional conduz as escolas para além de mudanças superficiais, de primeira ordem, conseguindo transformações mais profundas, de segunda ordem, que alteram as tecnologias centrais da escolaridade, como a pedagogia, o currículo e a avaliação” (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999 *apud* Hargreaves & Fink, 2007: 130).

Hargreaves e Fink (2007: 131-132) identificam ainda os aspetos mais relevantes resultantes dos resultados da pesquisa de Leithwood a respeito da liderança transformacional:

- Os efeitos da liderança sobre a aprendizagem dos alunos são pequenos, mas significativos;
- As escolas em que os professores exercem uma liderança mais influente são encaradas por eles como mais eficazes e inovadoras;
- A distribuição de um maior número de actividades de liderança desenvolvidas por professores tem uma influência positiva sobre a eficácia e sobre o desenvolvimento dos alunos;
- As práticas da liderança transformacional são úteis em quase todas as circunstâncias organizacionais;
- A liderança transformacional “depende do reconhecimento e da capacidade de dar resposta aos desafios e às características únicas apresentadas por tipos particulares de contextos organizacionais”;
- A liderança exercida pelos professores tem um efeito significativo sobre o envolvimento dos alunos que ultrapassa em muito o efeito da liderança dos directores, depois de se controlar estatisticamente os antecedentes familiares dos alunos.

(Hargreaves & Fink, 2007, 131-132).

Ainda em relação aos estudos desenvolvidos por Leithwood, Bolívar (203: 263) resume algumas ações para o exercício de liderança, nomeadamente: (i) *definir, apoiar e sustentar determinados fins e metas educativas*; (ii) *desenvolver e manter um sentido de comunidade na escola: trabalho em conjunto e colegial dos professores*; e (iii) *promover o desenvolvimento profissional e organizativo da escola*”.

Em face das diferentes abordagens da “liderança escolar”, somos de opinião que o exercício da mesma é complexo, exigindo capacidade de organização, planificação e orientação das diversas atividades inerentes às funções, nomeadamente na gestão executiva

da escola, no Conselho Pedagógico ou na relação com os órgãos intermédios (Conselhos de Turma, Conselhos de Diretores de Turma, Departamentos Curriculares, Conselhos de Docentes).

Devido à complexidade destas atividades, o perfil do líder escolar deve, desejavelmente, promover o trabalho colaborativo e participativo, pois, como afirmam Kouzes e Posner (2009: 369-370), a liderança na escola não tem apenas "a ver com poder e autoridade [...] tem a ver com relacionamentos, com credibilidade e com aquilo que se faz".

Aliás, reforçando a perspetiva da “colaboração” e da “participação”, corroboramos da opinião de Vicente (2004: 13), quando afirma que:

“Uma forte e esclarecida liderança permite e promove o envolvimento e participação crítica de toda a comunidade no desenvolvimento do projecto educativo da escola. Os líderes inovam, centram-se nas pessoas, inspiram confiança, desafiam o poder, têm visão a longo prazo, implicam as pessoas, integram informação. Assim o líder tem como funções: revitalizar a organização, criar novas visões, mobilizar o compromisso com as novas visões e definir a necessidade da mudança”.

(Vicente, 2004: 13 *apud* Trigo & Costa, 2008: 570)

Consideramos que uma liderança que promova o rigor, a transparência e mobilize todos os atores educativos, num espírito de participação, colaboração e diálogo, será realmente a base e a inspiração para concretizar das mudanças necessárias e elevar a eficiência e qualidade das organizações educativas.

### **3.5. As lideranças intermédias no contexto escolar: o Coordenador do Departamento Curricular**

Iremos agora proceder à caracterização das lideranças intermédias na escola, especificamente os Departamentos Curriculares, sendo que nos parece pertinente começar pela definição de líder intermédio.

Para Oliveira (2000: 48), mencionado por Silva (2013: 33), este tipo de líder é:

“um ator educativo que, pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo”.

(Oliveira, 2000: 48 *apud* Silva, 2013: 33)

O mesmo autor também apresenta uma definição para o Coordenador de Departamento Curricular, considerando que

“[...] é sempre um formador que recorre a modalidades de formação/supervisão específicas e diversificadas consoante um conjunto de variáveis presentes no contexto supervisoivo. No entanto (...), na supervisão escolar estamos perante um grupo de colegas que, ainda que eventualmente em estádios diferentes do seu desenvolvimento profissional, partilham o mesmo estatuto profissional e assumem em pleno as suas responsabilidades docentes”.

(Oliveira, 2000: 47 *apud* por Vilas-Boas, 2012: 38)

Procederemos, agora, a uma breve resenha histórica sobre a evolução das lideranças intermédias nas escolas, após a Revolução do 25 de abril. Desde essa altura, o sistema educativo português sofreu diversas mudanças, tal como afirma Delgado e Martins (2002: 13-14), citado por Ramos (2013: 5)

“o sistema educativo e a vida das escolas sentiram, de forma marcante, as consequências das contradições em que o processo revolucionário foi fértil. Legislação diversa foi publicada até à entrada em vigor do DL n.º769-A/76, de 23 de Outubro, que consolidou o modelo político na “gestão democrática” iniciado com o 25 de Abril”.

(Delgado e Martins, 2002: 13-14 *apud* Ramos, 2012: 5)

De acordo com Tuna (2009: 83), nos anos 80, houve uma maior discussão “em torno das ideias de democracia, de participação, de centralização e de descentralização e tornou-se evidente a necessidade de uma Lei de Bases do Sistema Educativo”.

De referir que essa Lei (n.º46/86) foi publicada, em outubro de 1986, e determinou o funcionamento do sistema educativo, integrando, no seu artigo 3.º, uma visão de descentralização e desconcentração, com o objetivo de “proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes”.

A aprovação da Lei de Bases da Educação portuguesa desencadeou discussões em torno do setor educativo e serviu de base para a aprovação de diversa legislação do setor educativo em Portugal, sendo que Formosinho (2009), citado por Rebelo (2012: 25), afirma “que a fase de 1986 a 1996 ficou marcada por vários normativos que despoletaram várias reformas”.

Rebelo (2012: 25) salienta, ainda, que as lideranças intermédias começam a ser valorizadas nos anos 90, sendo que, nessa altura, surge pela primeira vez, a noção de departamento curricular coordenado por um professor designado como “Coordenador de

Departamento”. Esta nova estrutura conduz a uma diferente organização das áreas disciplinares e a mudanças na organização curricular geral das mesmas proporcionando, a articulação disciplinar vertical e a interdisciplinar.

Com o objetivo de elencarmos a legislação produzida sobre os órgãos da gestão intermédia no pós-25 de abril, elaboramos o seguinte quadro, adaptado de Tuna (2009: 95):

Normativo	Instrumentos de Autonomia	Órgãos de Gestão	Gestão Intermédia
<b>Decreto-Lei n.º769-A/76</b> “modelo de gestão democrática”		Conselho Directivo Conselho Pedagógico Conselho administrativo	Conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade Conselhos de ano Conselhos de turma
<b>Decreto-Lei n.º172/91</b> “novo modelo de gestão”	Projecto Educativo Regulamento Interno Planos Anual e Plurianual de Actividades Projecto de Orçamento Anual	Conselhos de Escola ou de área escolar Director Executivo Conselho Pedagógico Conselho administrativo Coordenador de núcleo (nos estabelecimentos agregados em áreas escolares)	Departamento Curricular Chefe de Departamento Curricular Conselho de Turma Coordenador de ano dos directores de turma Director de Turma Director de instalações Serviços de psicologia e orientação Departamento de formação
<b>Decreto-Lei n.º115-A/98</b> “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação”	Projecto Educativo Regulamento Interno Plano Anual de Actividades	Assembleia Conselho Executivo Conselho Pedagógico Conselho Administrativo	Articulação Curricular (Conselho de Docentes – 1.º Ciclo Departamentos Curriculares – 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário) Organização das actividades da turma (Educadores de Infância – educação pré- escolar. Professores titulares das turmas – 1.º Ciclo. Conselho de Turma - 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário) Coordenação de ano, de ciclo ou de curso (Conselho de Docentes – 1.º Ciclo Conselhos de Directores de Turma - 2.º e 3.º Ciclos Ensino Básico e Ensino Secundário)

Normativo	Instrumentos de Autonomia	Órgãos de Gestão	Gestão Intermédia
Decreto-Lei n.º75/2008 (incluindo as alterações concretizadas pelos Decretos-Lei n.º224/2009 e n.º137/2012) “revisão do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação”	Projecto Educativo Regulamento Interno Planos Anual e plurianual de Actividades Orçamento	Conselho Geral Director Conselho Pedagógico Conselho administrativo	Articulação e gestão curricular (Departamentos Curriculares) Organização das actividades da turma (Educadores de Infância – educação pré escolar. Professores titulares das turmas – 1.º Ciclo. Conselho de Turma - 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário) Coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso (A definir em Regulamento Interno) Avaliação de desempenho do pessoal docente (A definir em Regulamento Interno)

**Quadro 12 - Os Órgãos de Gestão Intermédia no percurso legislativo pós 25 de Abril. (adaptado a partir de Tuna, 2009: 95)**

Constata-se, assim, que as estruturas intermédias foram sendo reajustadas às necessidades e aos desafios da escola, sendo que, com o reforço da autonomia, as suas responsabilidades foram também fortalecidas (Tuna, 2009: 95).

Tendo em conta a natureza da nossa investigação, iremos agora focar-nos na questão dos coordenadores dos departamentos curriculares, que, pela sua natureza, têm uma função relevante no funcionamento da escola e na criação de dinâmicas do trabalho reflexivo e colaborativo entre os professores.

Como já referimos anteriormente, após a aprovação e publicação da Lei de Bases da Educação, foi aprovada diversa legislação relacionada com a estruturação organizativa das escolas.

Começamos por destacar a publicação do Decreto-Lei n.º172/91, de 10 de Maio, que define o regime de administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Uma das novidades trazidas por este normativo foi a criação do Departamento Curricular, que, de acordo com o artigo 37.º, contempla “todos os

professores que leccionem a mesma disciplina ou área disciplinar ou façam parte do mesmo grupo de docência”.

A seguir, salienta-se a aprovação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que permitiu às escolas decidirem autonomamente a nível pedagógico e estratégico e elaborarem normativos adaptados ao contexto.

Esta legislação originou uma nova organização das escolas, tendo sido criadas, através do artigo 34.º, as estruturas de orientação educativa (a fixar por regulamento interno) para colaborarem com “o conselho pedagógico e com a direção executiva”, com o objetivo de garantir um melhor acompanhamento do percurso dos alunos. É de notar que foi ainda publicado o Decreto Regulamentar n.º10/99, de 21 de Julho, que definiu as condições de funcionamento e coordenação das estruturas de orientação educativa, previstas nos artigos 34.º, 35.º, 36.º e 37.º deste Decreto-Lei.

De referir que, em 2007, através da aprovação do Decreto-lei n.º 15/2007, foram efetuadas alterações ao Estatuto da Carreira Docente, designadamente no que se relaciona com os professores que desempenham cargos nas estruturas de orientação educativa, estando definidas, no artigo 5.º, n.º 2, as competências dos Coordenadores de Departamento Curricular.

Em 2008, foi aprovado o Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril, o qual menciona no seu preâmbulo que no “sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao director, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.” (Decreto-Lei n.º75/2008: 2342)

Também no artigo 42.º são estabelecidas as “*Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica*”, que, de acordo com o ponto 2, visam

- a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos;
- c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso;
- d) A avaliação de desempenho do pessoal docente.

(Diário da República, 1.ª série-N.º79: 2351)

É ainda de salientar o artigo 43.º (articulação e gestão curricular), que determina que o “número de departamentos curriculares de cada agrupamento não pode exceder quatro nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário” e que “os departamentos curriculares são coordenados por professores titulares, designados pelo director” (Diário da República, 1.ª série-N.º79: 2351).

No que se relaciona com a questão dos professores titulares, destaca-se a aprovação do Decreto-Lei n.º75/2010, de 23 de junho, que altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e determina que “a carreira docente passa a estruturar-se numa única categoria” (Diário da República, 1.ª série-N.º120: 2230), extinguindo-se o cargo de professor titular. Esta alteração faz com que todos os professores do departamento, que possuem o perfil estipulado pelo Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de Janeiro, possam ser elegíveis para o cargo de coordenador de departamento.

Ainda relativamente ao Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril, salienta-se o facto de o mesmo já ter tido duas alterações. A primeira foi concretizada pelo Decreto-Lei n.º224/2009, de 11 de setembro – que apenas alterou a redação do artigo 46.º (Serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos) – e a segunda pelo Decreto-Lei n.º137/2012, de 2 de julho, que promoveu “o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas” e “proceder à reorganização da rede escolar” (Diário da República, 1.ª série-N.º126: 3341).

A nível dos normativos que regulamentam o funcionamento dos grupos disciplinares/departamentos curriculares, apresentamos uma análise comparativa no seguinte quadro:

	Designação	Composição	Principais atribuições
Decreto-Lei n.º769-A/76 Portaria n.º 679/77 Portaria n.º970/80	Conselho de grupo, subgrupo ou disciplina ou especialidade	Todos os docentes de um determinado grupo, subgrupo ou disciplina	Apoiar o trabalho dos professores, sobretudo os menos experientes. Reflectir sobre programas, soluções para o ensino das respectivas disciplinas, organização curricular, avaliação dos alunos, etc. Inventariar necessidades em equipamento. Definir a sua participação no Plano Anual de Actividades. Cooperar na formação contínua dos professores.

	Designação	Composição	Principais atribuições
Decreto-Lei n.º43/89 Despacho no8/SERE/89	Conselho de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade	Todos os docentes de um determinado grupo, subgrupo ou disciplina	Colaborar na construção do projecto educativo. Colaborar na elaboração do plano de formação dos professores. Elaborar estudos ou pareceres sobre programas, métodos, organização curricular, avaliação. Apoiar os professores em profissionalização. Inventariar necessidades em equipamento.
Decreto-Lei n.º172/91 Portaria n.º921/92	Departamento curricular	Todos os professores que leccionem a mesma disciplina ou área disciplinar ou façam parte do mesmo grupo de docência	Coordenar as actividades pedagógicas dos professores na implementação dos planos curriculares disciplinares e da área-escola. Colaborar com as diferentes estruturas da escola: serviços de psicologia, directores de turma, conselho pedagógico, etc. Desenvolver e apoiar projectos numa perspectiva de investigação-acção. Desenvolver medidas no domínio da formação dos docentes.
Decreto-Lei n.º115-A/98 Decreto Regulamentar n.º10/99	Departamento curricular	Todos os docentes das disciplinas e áreas disciplinares de acordo com os cursos leccionados, o número de docentes por disciplina e as dinâmicas a desenvolver pela escola	Adequar os planos de estudo nacionais à realidade de cada escola. Colaborar com outras estruturas de orientação educativa no desenvolvimento dos planos de estudo. Analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto. Analisar a oportunidade de adopção de medidas de gestão flexível do currículo, estratégias de diferenciação pedagógica e avaliação das aprendizagens. Identificar necessidades de formação dos docentes.
Decreto-Lei n.º75/2008	Departamento curricular	Todos os docentes dos grupos de recrutamento e áreas disciplinares de acordo com os cursos leccionados e o número de docentes	Adequar a aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional. Desenvolver componentes curriculares de âmbito local. Promover a cooperação entre os docentes, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos.

	Designação	Composição	Principais atribuições
<b>Decreto-Lei n.º137/2012</b>	Departamento curricular	Todos os docentes dos grupos de recrutamento e áreas disciplinares de acordo com os cursos leccionados e o número de docentes	Adequar a aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional. Desenvolver componentes curriculares de âmbito local. Promover a cooperação entre os docentes, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos.

**Quadro 13 - Atribuições dos Conselhos de Grupo/Departamentos Curriculares. (adaptado a partir de Tuna, 2009: 100)**

Através da análise do quadro, verificamos que os normativos foram reajustando o papel dos responsáveis pelas diversas estruturas e reforçando a preocupação com a colaboração entre os docentes e a reflexão sobre as práticas educativas.

Outro aspeto que consideramos bastante relevante, relaciona-se com o processo e os critérios para a nomeação do Coordenador de Departamento Curricular - anteriormente denominado de Delegado de Grupo ou Chefe de Departamento Curricular. Para esse efeito, elaboramos o seguinte quadro, com base na leitura de Tuna (2009:102).

Normativos	Cargo	Processo de nomeação	Crítérios
<b>Decreto-Lei n.º769-A/76</b> <b>Portaria n.º 679/77</b> <b>Portaria n.º970/80</b>	Delegado de Grupo	Eleito pelo Conselho de Grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor profissionalizado.</li> <li>• Formação científica e pedagógica e espírito de iniciativa, capacidade de organização e de coordenação das actividades pedagógicas.</li> <li>• Disponibilidade para a relação pessoal e grupal.</li> </ul>
<b>Decreto-Lei n.º43/89</b> <b>Despacho n.º8/SERE/89</b>	Delegado de Grupo	Eleito pelo Conselho de Grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portador de habilitação própria, de preferência profissionalizado.</li> <li>• Competência científica e pedagógica.</li> <li>• Capacidade de relacionamento e liderança.</li> </ul>
<b>Decreto-Lei n.º172/91</b> <b>Portaria n.º921/92</b>	Chefe de Departamento Curricular	Eleito pelos professores que pertencem ao Departamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor profissionalizado.</li> <li>• Competência pedagógica e científica.</li> <li>• Capacidade de relacionamento e liderança.</li> </ul>

Normativos	Cargo	Processo de nomeação	Crítérios
Decreto-Lei n.º115-A/98 Decreto Regulamentar n.º10/99	Coordenador de Departamento	Eleito pelos professores que pertencem ao Departamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor profissionalizado.</li> <li>• Formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores (preferencialmente).</li> </ul>
Decreto-Lei n.º75/2008	Coordenador de Departamento	Designado pelo Director	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor titular (no Decreto-Lei n.º 15/2007, descrevem-se os professores titulares como um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação).</li> </ul>
Decreto-Lei n.º137/2012	Coordenador de Departamento	Designado pelo Director	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional.</li> </ul>

**Quadro 14 - Perfil do Delegado de Grupo/Coordenador de Departamento. (adaptado a partir de Tuna, 2009: 102)**

Pela análise deste quadro, observamos que, até à aprovação do Decreto-Lei n.º75/2008, os responsáveis pelas lideranças intermédias eram eleitos interpares, isto é, por outros docentes. No entanto, após 2008, o Director passou a assumir a responsabilidade de “escolher” essas mesmas lideranças, sendo de realçar que, de acordo com o artigo 43.º, o mandato “tem a duração de quatro anos e cessa com o mandato do director”. Acresce, ainda, que “os coordenadores dos departamentos curriculares podem ser exonerados a todo o tempo por despacho fundamentado do director” (D.R., 1.ª série-N.º79: 2351).

Esta nova orientação, segundo Tuna (2009: 103)

“sobrevaloriza certos actores, cuja acção estratégica os torna mais eficazes e mais responsáveis pela concretização do projecto de escola, sendo eles que definem uma linha de acção ou, dito de outra forma, que mapeiam o caminho que outros hão-de percorrer. Deste modo, separam-se os líderes dos executores, dos quais se espera concordância para percorrer o caminho traçado”

(Tuna, 2009: 103)

A mesma autora alerta, ainda, para o facto de muitas das medidas introduzidas, nomeadamente na nomeação do coordenador de departamento, acarretarem alguma “falta de democracia”, pelo que essa situação

“[...] poderá originar alguns constrangimentos no interior dos departamentos. O coordenador tem a legitimidade institucional para liderar e coordenar, mas poderá ter dificuldades em construir uma dinâmica de grupo partilhada e de mobilização conjunta que reflecta a preocupação com a melhoria e com o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, pois os seus pares podem não lhe reconhecer legitimidade intrínseca”.

(Tuna, 2009: 103)

Tendo em conta que, como já referimos, o Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril, sofreu duas alterações – sendo que a primeira não foi relevante -, parece-nos importante ilustrar as alterações ao artigo 43.º, levadas a cabo pelo Decreto-Lei n.º137/2012, de 2 de julho.

Artigo 43.º (Articulação e gestão curricular)	
Decreto-Lei n.º75/2008	Decreto-Lei n.º137/2012
<p><b>1</b> - A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos.</p> <p><b>2</b> - A articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados e o número de docentes.</p> <p><b>3</b> - O número de departamentos curriculares de cada agrupamento não pode exceder quatro nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, podendo atingir seis caso os agrupamentos integrem também a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.</p> <p><b>4</b> - Os departamentos curriculares são coordenados por professores titulares, designados pelo director.</p> <p><b>5</b> - O mandato dos coordenadores dos departamentos curriculares tem a duração de quatro anos e cessa com o mandato do director.</p> <p><b>6</b> - Os coordenadores dos departamentos curriculares podem ser exonerados a todo o tempo por despacho fundamentado do director.</p>	<p><b>1</b> – (...)</p> <p><b>2</b>- (...)</p> <p><b>3</b> - O número de departamentos curriculares é definido no regulamento interno do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, no âmbito e no exercício da respetiva autonomia pedagógica e curricular.</p> <p><b>4</b> - <i>(Revogado)</i></p> <p><b>5</b> - O coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional.</p> <p><b>6</b> - Quando não for possível a designação de docentes com os requisitos definidos no número anterior, por não existirem ou não existirem em número suficiente para dar cumprimento ao estabelecido no presente decreto-lei, podem ser designados docentes segundo a seguinte ordem de prioridade:</p> <p>a) Docentes com experiência profissional, de pelo menos um ano, de supervisão pedagógica na formação inicial, na profissionalização ou na formação em exercício ou na profissionalização ou na formação em serviço de docentes;</p> <p>b) Docentes com experiência de pelo menos um mandato de coordenador de departamento curricular ou de outras estruturas de coordenação educativa previstas no regulamento interno, delegado de grupo disciplinar ou representante de grupo de recrutamento;</p> <p>Docentes que, não reunindo os requisitos anteriores, sejam considerados competentes para o exercício da</p>

Artigo 43.º (Articulação e gestão curricular)	
Decreto-Lei n.º75/2008	Decreto-Lei n.º137/2012
	<p>função.</p> <p><b>7</b> - O coordenador de departamento é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo.</p> <p><b>8</b> - Para efeitos do disposto no número anterior, considera-se eleito o docente que reúna o maior número de votos favoráveis dos membros do departamento curricular.</p> <p><b>9</b> - (Anterior n.º5)</p> <p><b>10</b> - Os coordenadores dos departamentos curriculares podem ser exonerados a todo o tempo por despacho fundamentado do diretor, após consulta ao respetivo departamento.</p>

**Quadro 15 - Artigo 43.º - Comparação entre os Decreto-Lei n.º75/2008 e n.º137/2012**

Pela análise dos dados apresentados, destaca-se que, com o novo normativo não existe um número máximo de departamentos curriculares estabelecido, deixando à consideração da escola essa definição através de regulamento interno.

A nova legislação revogou o ponto 4 do artigo 43.º do Decreto-Lei n.º75/2008, que estabelecia que os departamentos curriculares eram coordenados por professores titulares, designados pelo diretor. Com o novo normativo, o coordenador de departamento “deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional”, sendo que, quando tal não é possível, poderão ser designados outros docentes, de acordo com os critérios estipulados no ponto 6.

Outra diferença relaciona-se com a nomeação do coordenador de departamento, que, com a nova legislação, “é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo”.

No caso da Escola Portuguesa de Díli, o Regulamento Interno contempla, no Capítulo IV, as “Estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica”, sendo que o artigo 33.º define as “competências” dos departamentos curriculares:

- 1) Assegurar e acompanhar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta da escola e do seu projeto educativo.
- 2) Elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didáticas específicas das disciplinas.
- 3) Cooperar com outras estruturas de orientação educativa na gestão adequada de recursos e na adoção de medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens.
- 4) Elaborar a informação - prova de equivalência à frequência e a informação - exame a nível de escola.
- 5) Promover e/ou colaborar na realização de estudos ou pareceres no que se refere a programas, métodos, organização curricular, processos e critérios de avaliação dos alunos.
- 6) Promover a elaboração/revisão de critérios de avaliação dos alunos.
- 7) Promover a interdisciplinaridade.
- 8) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica.
- 9) Colaborar com o conselho pedagógico na construção/revisão do projeto educativo e do plano anual de atividades.
- 10) Identificar as necessidades de formação dos docentes e colaborar na elaboração e execução do plano de formação de professores da escola.
- 11) Apresentar propostas para o regulamento interno.
- 12) Selecionar e propor a adoção de manuais.
- 13) Propor critérios para a elaboração de horários dos alunos.
- 14) Inventariar as necessidades de equipamento e material didático e propor a sua aquisição.
- 15) Analisar no final de cada período:
  - a) Os resultados da avaliação dos alunos e remeter essa avaliação crítica, devidamente fundamentada e com estratégias de remediação e enriquecimento, ao coordenador de departamento;
  - b) As atividades desenvolvidas no âmbito do plano anual de atividades.
- 16) Ao departamento curricular do 1.º ciclo do ensino básico cabe também:
  - a) Planificar os conteúdos programáticos das áreas curriculares e não curriculares de cada ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico;
- 17) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o departamento curricular;
- 18) Elaborar, aplicar e cumprir os respetivos regimentos.

(Regulamento Interno da Escola Portuguesa de Díli: 18-19)

Relativamente às “competências do coordenador de departamento”, encontram-se plasmadas no artigo 36.º:

- 1) Representar o departamento em conselho pedagógico.
- 2) Convocar e presidir às reuniões de departamento.
- 3) Cumprir e fazer cumprir as decisões dos órgãos de gestão e administração da escola.
- 4) Promover e acompanhar a troca de experiências e a cooperação entre os docentes que integram o departamento.
- 5) Organizar e manter atualizada a pasta do departamento que contém toda a informação do conselho pedagógico ou outra entendida como necessária para consulta dos seus membros, nomeadamente:
  - a. Fotocópia dos horários de todos os professores que integram o departamento;
  - b. Um exemplar do plano anual de atividades do departamento;
  - c. O regimento de funcionamento do departamento/coordenação de ano e das suas competências;
  - d. Critérios gerais de avaliação;
  - e. Critérios específicos de avaliação;
  - f. Os documentos emanados do conselho pedagógico;
  - g. Legislação atualizada;
  - h. Instrumentos relativos à avaliação dos docentes.

- 6) Apresentar ao diretor um relatório crítico anual do trabalho desenvolvido.
- 7) O coordenador de departamento curricular tem 4 horas de redução retiradas, sempre que possível, do artigo 79.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

(Regulamento Interno da Escola Portuguesa de Díli: 20)

Como podemos observar, através das competências que estão consagradas no regulamento interno, os departamentos curriculares têm a seu cargo imensas responsabilidades/tarefas, desempenhando um papel fundamental no seio da escola, particularmente no que diz respeito à adequação dos programas, objetivos e conteúdos à situação concreta da escola, à promoção de medidas pedagógicas para melhorar as aprendizagens, à promoção de interdisciplinaridade e troca de experiências e cooperação entre os docentes.

Em jeito de conclusão, somos de opinião que, ao longo do tempo, tem havido uma preocupação em ajustar a estrutura organizacional da escola às suas necessidades. As mudanças legislativas denotam, de forma global, um maior interesse na valorização do papel das lideranças intermédias nas escolas, havendo, inclusivamente, um reconhecimento de que a sua atividade é muito importante para fomentar a descentralização de poder dentro da própria escola e estimular a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

A maior “autonomia das escolas” também contribuiu para que as lideranças intermédias tenham assumido uma maior preponderância a nível pedagógico, avaliativo e de liderança. Acreditamos que, cada vez mais, se espera que os gestores intermédios sejam os “motores” de processos de inovação e mudança, através da promoção de reflexão e trabalho colaborativo e interdisciplinar entre os docentes, para garantir o sucesso escolar.

## **4. Inovação**

### **4.1. O conceito de Inovação**

*We define innovation as the successful exploitation of new ideas.  
(UK Innovation Report, 2003: 8)*

Segundo Saraiva e Rolo (2009: 98), “a palavra inovação deriva da palavra em latim *novus* (ou novo), sendo o termo definido em dicionários como «a introdução de algo novo», ou «uma nova ideia, método ou artefacto»”. Efetivamente, ao consultarmos o “Dicionário Priberam”, verificamos que inovação é:

1. Acto ou efeito de inovar.
2. Aquilo que constitui algo de novo (ex.: trata-se de uma inovação técnica brevemente disponível no mercado; o concurso apresenta várias inovações em relação a edições anteriores). = Novidade.
3. Desenvolvimento e uso de novos produtos, métodos ou conceitos (ex.: ambiente propício à inovação).

(Dicionário Priberam online)

Normalmente, quando escutamos a palavra inovação, temos tendência a relacioná-la imediatamente com as novas tecnologias, tal como afirma Saraiva e Rolo (2009: 98): “Quando a sociedade se refere à inovação é natural associar, por exemplo, o termo a um instrumento, equipamento, maquinaria, software, desenvolvidos com base nos avanços tecnológicos mais recentes”.

Esta questão talvez se justifique pelo facto de a sociedade atual exigir cada vez mais “respostas inovadoras aos diferentes e complexos problemas que, de uma forma imprevisível, se colocam a cada instante” (Cardoso, 1997: 1).

Para compreendermos o conceito de inovação, Sousa e Monteiro (2015: 79) alertam que “é conveniente lembrarmos que a inovação, enquanto objeto de estudo, teve as suas raízes na economia e na engenharia; posteriormente na sociologia, na educação e na ciência política, e só mais recentemente, na psicologia social”. Os mesmos autores acrescentam que “a variedade de modelos, estruturas, classificações e definições de tipos de inovação torna difícil entender a ligação entre as definições relatadas por diferentes investigadores, bem como as relações entre os vários tipos de inovações” (Sousa & Monteiro, 2015: 80).

Pereira (2011: 29) reforça o pressuposto de que a origem do conceito de inovação está relacionada com a área empresarial “como motor das dinâmicas organizacionais das empresas”. Vilar (1993: 13), citado pela mesma autora, afirma que

“O conceito de inovação não encontra as suas raízes no campo educacional. Trata-se, efectivamente, de um conceito com origem na empresa industrial, essencialmente relacionado com a eficácia e a rentabilidade de um determinado sistema produtivo. Nesse sentido, é necessário «construir», no âmbito educativo e escolar, um conceito de inovação que se demarque claramente daquele que é utilizado no mundo dos negócios, sobretudo porque a escola é uma organização de tipo muito diferente.

(Vilar, 1993: 13, *apud* Pereira, 2011: 29)

Drucker (1985: 34) também define o conceito de inovação num contexto empresarial, como “[...] a ferramenta específica dos empresários, o meio através do qual eles exploram a mudança como oportunidade para [...] um serviço diferente” (Pereira, 2011: 30). Ainda na vertente empresarial, Schumpeter (1934), mencionado por Sousa e Monteiro (2015: 80), entende que

“a visão original da inovação diz respeito à introdução de um produto novo ou com qualidades desconhecidas no mercado, ou de nova qualidade no produto existente; de um novo método de produção, ou de uma nova forma de tratamento comercial de um produto existente; da abertura de um novo mercado para o setor em questão, independentemente desse mercado já existir ou não; de novos fornecedores de matéria-prima, ou semimanufaturada; de determinada forma de monopólio”

(Sousa & Monteiro, 2015: 80)

O mesmo autor, citado por Saraiva e Rolo (2009: 98), também transporta o conceito para a inovação tecnológica ao afirmar que

“qualquer inovação produz o que ele definiu como destruição criadora, na qual o novo permanece ao lado do velho e, mais tarde, ocupa seu lugar, deixando para trás mortos e feridos, mas impulsionando o progresso. Neste sentido, inovação poderá resultar de novas combinações de meios produtivos, designando-se de inovação tecnológica, que comporta em si a inovação de produto (bens ou serviços) e a inovação de processo”.

(Schumpeter, 1982 *apud* Saraiva & Rolo, 2009: 98)

Tendo em conta a relevância das várias definições do conceito de inovação apresentadas por Saraiva e Rolo (2009: 100), elaboramos o seguinte quadro:

INOVAÇÃO É...	Qualquer ideia, prática ou objecto material considerado como novo pela entidade relevante em termos da correspondente adopção
	A ferramenta específica dos empresários, o meio através do qual eles exploram a mudança como oportunidade para um negócio ou um serviço diferente. É possível apresentá-la sob forma de disciplina, aprendê-la e praticá-la.
	Produzir, assimilar e explorar com êxito a novidade nos domínios económico e social (Comissão Europeia, 2005)
	Factor crítico de competitividade
	Gerar valor económico
	A criação de um recurso (Peter Drucker)
	Desenvolvimento tecnológico
	Qualidade

**Quadro 16 - Definições de Inovação (elaborado a partir da leitura de Saraiva & Rolo, 2009: 100)**

Com o objetivo de reforçar a pluralidade das definições, Rodrigues (2009: 17) identifica as abordagens de diversos autores em torno do conceito de inovação:

- Avermaete *et al.* (2003) - é um processo contínuo de partida - pesquisa - exploração, que resulta em: novos produtos, novas técnicas, novas formas de organização, novos mercados, como resultado de mudanças simultâneas em diferentes domínios.
- Pereira (2002) - todo o processo de organização e/ou gestão da empresa/organização ou de parte desta, que é reconhecido como novo num determinado contexto e é susceptível de reformar ou melhorar processos empresariais e de trazer valor acrescentado para a empresa e para os trabalhadores”.
- Marques *et al.* (2001) - há inovação em produtos e serviços, processos e organizações; e por isso a inovação não pode esgotar-se na vertente do desenvolvimento tecnológico e de novos produtos.
- Gama (2004) - inovação é em primeiro lugar mudança; para inovar é necessário mudar, sendo a mudança possível de vários tipos e a vários níveis – produto, processos e organizacional.
- Akrich *et al.* (2002) - inovação é a primeira transacção comercial bem-sucedida ou a primeira sanção positiva do utilizador.

Kampylis, Bocconi e Punie (2012: 6), mencionados por Lagarto (2013: 2), apesar de afirmarem que não existe consenso sobre este conceito, identificam pontos comuns relevantes:

- “inovação é uma atividade intencional;
- esta intenção (de inovação) é concebida para resolver problemas de forma deliberada;
- inovação, seja incremental, radical ou disruptiva, trata de mudança e isso implica que novidade, produtos inovadores ou métodos, sejam algo novo, pelo menos para os inovadores”.

(Lagarto, 2013: 2)

Rodrigues (2009: 18) também identifica algumas conclusões relevantes de alguns autores - Pereira, 2002; Valenti, 2006; Cogan, 2005; Uddin, 2005; Gama, 2004; Shatz, 2004; Dundas, 2006 - sobre “as várias definições do conceito de inovação e da sua aplicação”:

- inovação não é apenas tecnológica;
- inovação tem a ver com economia;
- inovação pressupõe relacionamento com o meio envolvente;
- inovação tem a ver com práticas organizacionais;
- inovação implica mudança;
- inovação pode ser uma melhoria numa solução já existente;

- inovação é uma vantagem competitiva e aumenta o desempenho;
- inovação está ligada a conhecimento;
- inovação significa uma inter-relação entre pessoas, tecnologias e mercados, para, através do reconhecimento de resultados úteis pelos mercados ou pelos utilizadores, se conseguir a competitividade e a sustentabilidade das organizações.

(Rodrigues, 2009: 18)

A inovação também aparece relacionada com a criatividade. Como afirmam Sousa e Monteiro (2015: 85) “a inovação é feita pelas pessoas e para as pessoas e o sucesso vem de um compromisso inquestionável para com a organização e as suas pessoas”. Assim, tudo o que está ligado aos “processos mecânicos e automáticos” e à rotina é “contra a inovação pois a criatividade organizacional está relacionada, essencialmente, com o compromisso e com as ideias, e não é possível estar comprometido com uma máquina”.

O conceito de inovação também se aplica à educação. Tendo em conta a natureza do nosso estudo, abordaremos, de seguida, especificamente a matéria da *inovação educativa*.

Podemos concluir que o conceito de inovação é muito abrangente e é apresentado de inúmeras formas. A inovação não é algo recente, tem sido promovida ao longo do tempo nos mais diversos setores – económico, empresarial, social, educativo, etc. -, sendo que se encontra associada a mudança, originalidade e criatividade.

#### **4.2. A Escola: mudança, reforma e inovação educativas**

*Em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar. (Hargreaves & Fink, 2007: 11)*

Segundo Canário (2005: 62-63), a escola é “uma instituição que, a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social” e “desempenha, do ponto de vista histórico, um papel fundamental de unificação cultural, linguística e política”.

Por esta razão, Gaspar e Diogo (2014: 10) consideram que as organizações escolares estão, simultaneamente, ao serviço do indivíduo e da sociedade, tendo como principais funções: *a função política, a económica, a de selecção social, a de transmissão cultural e a de fornecimento de inovadores*.

Estes autores afirmam, ainda, que a *educação escolar* pretende responder “às necessidades e exigências sociais” e “às necessidades e aspirações individuais”, pelo que “*a educação não se reduz à instrução, antes inclui, também, a socialização (aquisição de*

valores, atitudes e comportamentos socialmente aceitáveis) e a personalização (desenvolvimento das potencialidades individuais)”(Gaspar & Diogo, 2014: 10).

Na sociedade em que vivemos, a escola é exposta a uma contínua pressão para “a mudança, convivendo estrutura, práticas e representações do anterior paradigma e da racionalidade instrumental que lhe é inerente com inovações que tentam implementar no terreno as mudanças necessárias” (Fernandes, 2000: 23).

No entanto, Fernandes (2000: 27) alerta para os fatores que têm provocado as mudanças e contribuído para alterar valores e quadros de referência e acelerar a transição para a nova era em que vivemos, destacando-se

“o impressionante desenvolvimento das tecnologias de informação e conseqüente globalização da informação e comunicação, o progresso provocado pela aceleração das descobertas científicas e técnicas e o seu impacto sobre várias áreas de actividade e, também, os efeitos da mundialização da economia [...]”.

(Fernandes, 2000: 27)

Em face destes fatores, Canário (2005: 53) considera que a escola deixou de poder “ser entendida como uma unidade administrativa que prolongava a administração central” e passou a ser encarada como “uma organização social, inserida e articulada com um contexto local singular, com identidade e cultura próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados educativos muito diferenciados”.

A propósito da “mudança”, Messina (2001: 229) assinala que “a caracterização da mudança social como o elemento distintivo da sociedade moderna e como eixo da modernização é o contexto no qual se insere qualquer alusão à necessidade e pertinência da mudança educacional”.

Segundo a mesma autora, “nos últimos dez anos, estabeleceu-se uma relação direta entre mudanças na educação e sociedade globalizada”, até porque se fala “de sociedades em processo acelerado de mudança e que necessitam de sistemas educacionais que lhes sejam compatíveis. Acrescenta, ainda, que “mudar significa alterar as regras do jogo, aprender novos códigos culturais, desnaturalizar ou refletir sobre os padrões habituais” (Messina, 2001: 229-230).

Também com referência à mudança, Sebarroja (2001: 22) compara-a, metaforicamente, a “um *puzzle* acabado. Se faltar uma peça, o conjunto resente-se”. Desta forma, deve ser “abordada de um modo sistémico, integrando diversas ações coordenadas e

complementares que afetem toda a instituição escolar e não apenas algumas partes ou âmbitos isolados desta”. O autor alerta, ainda, para a mudança ser “um processo longo” sobre o qual devemos “pensar globalmente, mas actuar localmente, quer dizer, passo a passo”. (Sebarroja, 2001: 22).

A mudança é para Fullan (2009: 20), mencionado por Zanatta (2013: 57), “um processo que acontece quando as pessoas estão envolvidas na ação que traz um sentido para seu contexto individual e assim agirem para fazer melhorar a situação que as cerca”.

Aliás, Gonçalves e Oliveira (2016: 8), aludindo a esta ideia de Fullan (2009), afirmam que

“qualquer mudança seja voluntária ou imposta, envolve a sensação de perda, ansiedade e luta. Este fenómeno deve ser encarado como natural e inevitável e tido em conta na implementação da mudança. Uma forma de o contemplar é envolver as pessoas que vão ser sujeitas à mudança, permitindo-lhes participar no processo, dando-lhes tempo para compreenderem as razões, vencerem o impulso inicial de rejeição e resistência.

(Gonçalves & Oliveira, 2016: 8)

Ainda relacionado com o envolvimento das pessoas que estão interligadas à mudança, Escudero e Bolívar (1994: 108) consideram que

“qualquer projecto de mudança comporta, como um dos seus factores mais complexos e substanciais, a proclamação de certos valores relativos ao que significa aprender, ao que deve ensinar-se nas escolas e ao que deve ser a educação nas suas relações com os indivíduos e a sociedade. Requer, simultaneamente, que se aprendam e desenvolvam novas ideias, competências, compromissos e crenças por todos os agentes implicados (alunos, professores, directores escolares, assessores, e formadores, administradores e políticos da educação, etc.).

(Escudero & Bolívar, 1994: 108)

Ora, segundo os mesmos autores, o sucesso das mudanças depende do que os sujeitos envolvidos “sejam capazes e estão dispostos a fazer” e, também, do tipo de condições que sejam capazes de criar” por forma a “facilitar, apoiar e estimular a capacidade e o compromisso pessoal e colectivo com a mudança e a melhoria da educação” (Escudero & Bolívar, 1994: 108).

A mudança encontra-se, pois, associada à inovação. Zanatta (2013: 57), recorrendo a Fullan (2009), afirma que “a mudança educacional não é uma entidade única”, estando associada “ao conceito de inovação”, uma vez que

“a inovação é multidimensional, e existem pelo menos três componentes ou dimensões em jogo na implementação de qualquer novo programa ou política: 1) o possível uso de materiais novos ou revisados (recursos instrucionais como materiais ou tecnologias curriculares); 2) o

uso possível de novas abordagens de ensino (novas estratégias ou atividades de ensino); 3) a possível alteração de crenças (p. ex., premissas e teorias pedagógicas subjacentes a certas políticas ou programas novos).

(Fullan, 2009: 39 *apud* Zanatta, 2013: 57-58)

É de evidenciar que Sebarroja (2001: 16) abordou a “mudança, reforma e a modernização” como “significados e atributos da inovação educativa”. Neste sentido, o autor entende que “existe uma definição bastante aceitável e aceite”, nomeadamente:

“uma série de intervenções, decisões e processos, com algum grau de intencionalidade e sistematização, que tentam modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e, por sua vez, introduzir, seguindo uma linha inovadora, novos projectos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e uma outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da aula.”

(Sebarroja, 2001: 16)

O mesmo autor considera que esta definição é “abrangente e multidimensional”, exposta a “diversas interpretações e traduções”, uma vez que “está condicionada pela ideologia, pelas relações de poder no controlo do conhecimento, pelos contextos socioculturais, pelas conjunturas económicas e políticas e pelo grau de implicação que têm nelas os diversos agentes educativos” (Sebarroja, 2001: 16).

Oliveira e Courela, (2013: 104) são de opinião que a definição apresentada por Sebarroja (2001: 16), apesar de ser demasiado abrangente,

“pode revelar-se útil numa primeira abordagem por: i) apresentar como constituintes três elementos cruciais em inovação: a intervenção, a decisão e os processos; ii) centrar a inovação nas escolas e na sala de aula, atribui-lhe intencionalidade e sistematicidade e iii) referir as diversas componentes/vertentes onde a inovação se inscreve”.

(Oliveira & Courela, 2013: 104)

Sebarroja (2001: 16) identifica diferenças entre *inovação* e *reforma* particularmente com “a magnitude da mudança que se quer empreender”. Para este autor, a inovação “localiza-se nas escolas e nas aulas”, enquanto que a mudança “afeta a estrutura do sistema educativo no seu conjunto”.

Corroborando desta opinião, Fernandes (2000: 48) considera que a referência à inovação surge sempre que se refere a uma mudança que “tem origem nas escolas e é construída pelos professores sem obedecer a um planeamento central”. Por outro lado, o

conceito de reforma refere-se à “introdução de mudanças prévia e centralmente planeadas e que se pretendem aplicadas ao todo nacional”.

Reforçando, ainda, a diferença entre os conceitos de *inovação* e *reforma*, Cardoso (1997: 1) afirma que

“a inovação não é sinónimo de reforma, na medida em que esta poderá ser apenas assimilável ao conceito de “inovação instituída”, quer dizer, uma inovação que resulta do exercício de um poder instituído de que dispõe o planificador e o legislador, elementos que, em geral, são exteriores à escola onde esta deve ser aplicada”.

(Cardoso, 1997: 1)

Também Canário (2005: 93) alerta para o facto de “a reforma e a inovação” serem referidas, na literatura científica, “como diferentes modalidades de mudança deliberada em educação”. Para o autor, “a inovação designaria processos de mudança mais restritos, de carácter sectorial ou pontual” e “a reforma surgiria, pelo contrário, como uma mudança em larga escala, com carácter imperativo para o conjunto do território nacional”.

Com base neste pressuposto, define inovação como “processos de mudança endógenos às escolas, em que é dominante uma lógica de mudança instituinte” e reforma como “processos de mudança planificada centralmente, exógenos às escolas, em que é predominante a lógica da mudança instituída” (Canário, 2005: 93).

É, ainda, importante salientar que o conceito de *inovação pedagógica* aparece muitas vezes associado à utilização das novas tecnologias nas escolas. Miranda (2006: 77), na análise entre as novas tecnologias e a inovação de práticas pedagógicas, afirma que “sempre que surge uma nova tecnologia existe a tendência para lhe associar, quase que por magia, o poder de mudar a acção educativa e os seus resultados”. No entanto, a mesma autora alerta que “a realidade é mais complexa, e as mudanças nos modos de pensar e de fazer são bem mais lentas do que a evolução tecnológica” (Miranda, 2006: 77).

Sebarroja (2001: 17) também é de opinião que

“A simples modernização da escola nada tem a ver com a inovação”. Assim, encher as aulas de computadores, realizar visitas ao meio envolvente, cultivar uma horta ou realizar ateliers são, com frequência, meros desenhos que a adornam a paisagem escolar, mas que não modificam em absoluto as concepções sobre ensino e aprendizagem instaladas no mais rancioso conservadorismo [...] São mudanças meramente epidérmicas [...] para estar na moda e captar mais alunos. [...] Outras vezes, a inovação não é mais do que um rótulo [...], mudam-se apenas os nomes das coisas e deixa-se todo o resto exatamente igual”.

(Sebarroja, 2001: 17)

Aliás, Fino (2011: 5) é de opinião que “a inovação pedagógica não é uma questão que possa ser colocada em termos estritamente quantitativos ou de mera incorporação de tecnologia, do género mais depressa, mais eficazmente, mais do mesmo”. Por essa razão, o mesmo autor alerta que o facto de as escolas terem mais tecnologia ao seu dispor não garante inovação, nomeadamente “quando a proposta da sua utilização consiste em fazer com ela exatamente o que se faria na sua ausência, embora, talvez, de forma menos atractiva”.

Dias (2013: 7) também entende que a inovação educativa

“é um processo que está para além da incorporação da tecnologia nas práticas existentes, apesar das evidências que mostram ser esta uma tendência dominante, cuja maior manifestação se deverá observar não só nas mudanças estabelecidas no pensamento pedagógico e nas práticas da rede de atores, alunos e professores, mas também nos modelos do pensamento organizacional das instituições, considerando a importância deste para o enquadramento e sustentabilidade das práticas de mudança e inovação.

(Dias, 2013: 7)

Neste sentido, a utilização das tecnologias representa uma mais valia para o processo de ensino e aprendizagem e pode ser um valioso contributo para a inovação pedagógica quando, efetivamente existe “mudança e de transformação” (Fino, 2011: 5).

Com referência à mudança e à transformação, iremos agora clarificar o conceito de inovação pedagógica.

Associado a este conceito, Serdyukov (2017: 8) inicia a sua reflexão com uma frase de Theodore Levitt: “*Creativity is thinking up new things. Innovation is doing new things*”, ou seja, inovar é conseguir ir além do que fazemos num determinado momento, é, no fundo, implementar algo que nos permite realizar o nosso trabalho de uma forma diferente.

Para Fino (2008: 1), inovação educativa consiste em “mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas” que “envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais”. Mencionado Khun (1962), considera ainda que “a inovação pedagógica pressupõe um salto, uma descontinuidade” e “consiste na criação de contextos de aprendizagem, incomuns relativamente aos que são habituais nas escolas, como alternativa à insistência nos contextos de ensino” (Fino, 2008: 1).

Também Morais (2014: 48) entende que a inovação educativa é o

“processo de criar ou aperfeiçoar uma prática pedagógica que tenha alguma característica diferenciada das práticas pedagógicas tradicionais e que reflita numa mudança de paradigmas em relação ao papel do professor como transmissor de conhecimentos e do aluno como mero recetor do conhecimento”.

(Morais, 2014: 48)

Já para Favinha (2012: 6), a inovação educativa pode

“[...] ser considerada uma palavra com vários significados onde entram os termos mudança educativa, reforma educativa, inovação educativa, movimento de renovação. Todas estas designações têm implícito o conceito de novidade nos modos de agir e pensar, em relação às potenciais pessoas afetadas pela mudança, e de uma certa alteração qualitativa dos estados previamente existentes”.

(Favinha, 2012: 6)

Fullan (2007), citado por Oliveira e Courela (2013: 97), alude ao facto de a inovação educativa ser considerada uma prática que se situa “nas escolas, nas salas de aula e nas práticas dos professores e agrega três componentes: a utilização de novos materiais ou tecnologias, o uso de novas estratégias ou atividades e a alteração de crenças por parte dos intervenientes”.

As mesmas autoras argumentam, ainda, que a abordagem à inovação deve ser “promotora da *reflexão-ação* docente, apelando ao questionamento de um coletivo docente que se propõe mudar as práticas de forma intencional, ou seja, a inovação como um processo e não como um fim em si mesmo” (Oliveira & Courela, 2013: 97).

No entanto, a inovação não deve ficar apenas no espaço da sala ou da própria escola. Deve ser dada a conhecer exteriormente, de forma a poder ser adotada, tal como defendem Gonçalves e Oliveira (2016: 8) ao afirmar que “as mudanças que produzem inovação devem sair dos muros da escola onde ocorreu. É muito importante que estes casos sejam disseminados e adaptados noutras escolas do mesmo concelho, distrito ou país”.

Fernandes (2000: 48), recorrendo a Miles (1971, cit. Correia, 1989: 31), considera que é “útil definir a inovação como uma mudança deliberada, original, específica, que se supõe contribuir para aumentar a eficácia de um sistema na prossecução dos seus objectivos”, sendo que “se toda a inovação transporta consigo uma intenção de mudança, nem toda a mudança introduz necessariamente uma inovação”. Esta mesma ideia é salientada por Sebarroja (2001: 16), quando afirma que “em determinados contextos, a

inovação educativa associa-se à renovação pedagógica e também à mudança e à melhoria. Porém, nem sempre a mudança implica melhoria: toda a melhoria implica mudança.”

Podemos concluir, corroborando da opinião de Cardoso (1997: 1-2), quando afirma que

“o conceito de inovação é, pois, bastante mais rico e abrangente do que os conceitos de mudança, renovação ou de reforma[...]. A inovação pedagógica traz algo de "novo", ou seja, algo ainda não estreado; é uma mudança, mas intencional e bem evidente; exige um esforço deliberado e conscientemente assumido; requer uma acção persistente; tenciona melhorar a prática educativa; o seu processo deve poder ser avaliado; e para se poder constituir e desenvolver, requer componentes integrados de pensamento e de acção”.

(Cardoso, 1992 *apud* Cardoso, 1997 :1-2)

A inovação educativa promove a mudança de forma intencional e visível, sendo que, para acontecer, necessita de ser apropriada por quem verdadeiramente a implementa. Caso contrário, estará vetada ao insucesso. Neste sentido, iremos refletir, a seguir, sobre as lideranças escolares e os professores na inovação educativa.

#### **4.3. As lideranças escolares e os professores na inovação educativa**

Anteriormente, fizemos a caracterização das várias teorias e estilos de liderança e da escola, enquanto organização. Agora, importa refletir sobre as lideranças escolares e os professores nos processos de inovação e mudanças educativas no seio das organizações escolares.

Iniciamos esta nossa reflexão com uma chamada de atenção de Fullan (1993) para a “complexidade e características fundamentais da mudança”:

1. Não pode ser imposta, nem minuciosamente regulamentadas porque isso teria como efeito institucionaliza-la e torna-la superficial, diminuindo o alcance dos seus objetivos e conseqüentemente o seu impacto.
2. É incerta, gerando, por isso, ansiedade, stress, medo do desconhecido. Produz, simultaneamente, aprendizagens, sendo todos estes estados – positivos e os negativos – intrínsecos ao processo de mudança.
3. É problemática, contribuindo os problemas para provocar novas ideias e novos avanços, sendo a ausência de problemas sinal de que é de pequeno alcance o que se está a tentar mudar.
4. Exige tempo, não sendo desejável o seu planeamento prematuro, uma vez que a visão e planeamento estratégico não precedem a acção, antes emergem dela. Neste sentido, há necessidade de dar tempo a que as diferentes visões pessoais possam convergir e ser partilhadas com vista à construção de objetivos comuns.

(Fernandes, 2000: 49)

Consideramos esta questão muito pertinente, uma vez que a reflexão sobre o papel da liderança e dos próprios docentes, na concretização da inovação educativa, deverá ter por base estes pressupostos.

Como refere Fernandes (2000: 49), as características identificadas “realçam tendências opostas”, que exigem a quem implemente os processos de mudança “a capacidade de lidar com forças opostas, como individualismos e colectivismo, centralização e descentralização”.

Costa (2003: 1329) alerta para o facto de que

“as organizações são socialmente construídas, as realidades sócio-organizacionais (estruturas, processos, artefactos), designadamente aquelas que aqui nos ocupam, as educativas, não podem ser equacionadas fazendo-se tábua rasa das práticas dos seus actores (dos seus interesses, motivações e estratégias) já que estes não são agentes passivos, nem receptáculos dóceis de aceitação das mudanças (independentemente do seu potencial benéfico)”.

(Costa, 2003: 1329)

Deste modo, as organizações para serem bem-sucedidas “devem criar e assimilar novo conhecimento a um ritmo progressivamente superior, encorajar a inovação, aprender a competir de novos modos”, sendo que “os líderes dessas organizações devem ser proactivos na aprendizagem organizacional e no encorajamento da adaptação positiva a mudanças externas” (Rego & Cunha, 2007: 295).

Também Silva (2010: 53) valoriza o papel do líder, pois para assegurar “a condução do grupo na direcção prevista, o líder é aquele que corporiza a liderança, que aponta o caminho, que cimenta o espírito de grupo, que salvaguarda a motivação e unidade da acção de todos os elementos”.

Ramos (2013: 27), recorrendo a Estevão (2000: 35), alude ao facto de as lideranças “serem reconhecidas como potencialmente geradoras de maior eficiência e eficácia” relativamente aos processos de decisão, de democraticidade e de autonomia.

Fullan (2003: 15-19), mencionado por Tuna (2009: 38-40), entende que a liderança é a chave para enfrentar a mudança, identificando cinco elementos, que, de forma mútua, cooperam para a tornar positiva:

- Objectivo moral – esta dimensão perpassa todas as outras e significa agir com o intuito de provocar uma diferença positiva na vida dos liderados.
- Compreender o processo de mudança – significa compreender a mudança para melhor a encaminhar, tendo como pressuposto que aquela “não pode ser gerida.

- Construção de relações – é necessário que os líderes construam relacionamentos saudáveis com todas as pessoas do grupo.
- Formação e partilha do conhecimento – os líderes têm de se comprometer a gerar conhecimento.
- Criação de coerência – é “uma procura eterna” para encontrar o rumo no meio do caos provocado pela mudança.

(Tuna, 2009: 38-40)

Segundo a mesma autora, os líderes que conseguirem desenvolver estas dimensões “serão capazes de mobilizar e comprometer todos os que com eles trabalham” e “serão também enérgicos, entusiastas e confiantes”, uma vez que “mergulham de alma e coração na mudança, conseguem construir naturalmente relações e conhecimento, e procuram a necessária coerência que lhes permita consolidar o seu objectivo moral” (Fullan, 2003: 18 *apud* Tuna, 2009: 40).

No que se relaciona com as escolas e com a sua autonomia, Castanheira (2016: 13), citando Barroso (2000:179), defende que “se a autonomia exige participação, ela exige, também o desenvolvimento do sentido de gestão na organização e funcionamento da escola e a emergência de formas explícitas de lideranças (individuais ou coletivas) capazes de empreenderem as mudanças que a autonomia obriga” (Barroso, 2000: 179 *apud* Castanheira, 2016: 13).

Para Delgado (2005: 368), um líder é alguém que detém características e qualidades que os outros não possuem: “*un líder es la persona que tiene características y cualidades que los demás no poseen en alguna dimensión de la actividad humana*”. O mesmo autor realça, ainda, que o líder imprime o seu estilo próprio ao funcionamento da instituição, sendo que essa liderança é o motor da construção histórica, social e cultural da organização:

“El liderazgo de la institución es el que imprime un carácter específico a cada etapa, cada líder marca una imagen de la institución, imprime un estilo propio de funcionamiento. El liderazgo es el motor de esa construcción histórica, social y cultural que llamamos centro educativo, y organización en sentido más general”<sup>1</sup>

(Delgado, 2005: 368).

No entanto, referindo-se especificamente à liderança nas escolas, Delgado (2005: 368) refere que “*Ser líder de un centro formativo no es necesariamente dirigirlo. Se puede*

---

<sup>1</sup> Tradução livre do autor: “A liderança da instituição é a que imprime um carácter específico a cada etapa, cada líder marca uma imagem da instituição, imprime um estilo próprio de funcionamento. A liderança é o motor dessa construção histórica, social e cultural a que chamamos centro educacional e organização, em sentido mais geral”. (Delgado, 2005: 368)

*ser el director y no ser el líder, ni siquiera un líder entre otros muchos de la institución*<sup>2</sup>, ou seja, os líderes não têm que, necessariamente, exercer a função de Diretor; por outro lado, quem exerce essa função não significa que seja “automaticamente” um *líder*.

Relacionado com esta questão, registamos também a afirmação de Baptista e Abrantes (2015: 49) de que

“em muitas escolas, o cargo de diretor aproxima-se ainda de um cargo administrativo, em vez de uma verdadeira liderança. Isto não significa que não se encontrem verdadeiros líderes, mas reforça a ideia de que a direção e a liderança nem sempre são coincidentes. Também por esta razão se enfatiza a pertinência de ter em conta as estruturas informais para além dos decretos e organogramas”.

(Baptista & Abrantes, 2015: 49)

Silva (2010: 55), apesar de considerar que as características de um líder são importantes, afirma que “é hoje claro e consensual que a liderança não pode fundamentar-se apenas na personalidade de um líder, embora seja um elemento importante”. Para o mesmo autor,

“o contexto e os seguidores são elementos cujo estudo é fundamental para a compreensão da liderança, como também decisiva uma abordagem ancorada no terreno e não meramente académica, capaz de captar a dinâmicas situacionais, tanto mais que se está em presença de fenómenos relacionados com aspetos tão complexos como a personalidade dos indivíduos e o funcionamento dos grupos humanos”.

(Silva, 2010: 55)

A escola, enquanto organização formal, tem uma estrutura própria de gestão e administração. Por exemplo, a Escola Portuguesa de Díli possui *órgãos de gestão e administração* – o Conselho de Patronos, a Direção e o Conselho Pedagógico – e as *estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica* (gestão intermédia) - Departamentos Curriculares, Conselhos de Grupo Disciplinar, Conselhos de Turma, Conselho dos Diretores de Turma, e Serviço de Psicologia.

Assim, as organizações escolares, por força da sua estrutura e da complexidade inerente ao seu funcionamento, promovem a existência de diferentes “líderes” para concretizar os seus objetivos. A este propósito, assinalamos a afirmação de Tuna (2009: 37) de que

“uma escola eficiente será uma escola com muitos líderes, sendo importante desenvolver nos professores a capacidade de liderança, a apetência para a mudança e a vontade de inovar, de

---

<sup>2</sup> Tradução livre do autor: "Ser líder de uma escola não é necessariamente dirigi-lo. Pode-se ser o diretor e não ser o líder, nem mesmo um líder entre muitos outros na instituição". (Delgado, 2005: 368)

aprender colaborativamente, de dinamizar projectos e de reflectir criticamente sobre as suas práticas”.

(Tuna, 2009: 37)

A mesma autora, invocando Formosinho e Machado (2000c: 128), acrescenta que

“mais do que gerir os recursos materiais da escola, o líder eficaz deverá mobilizar e comprometer as pessoas que trabalham com ele em torno dos objectivos comuns, criando verdadeiras comunidades de aprendizagem e desenvolvimento a nível escolar, é preciso que o líder formal tenha em conta o conhecimento e as perspectivas dos professores, trabalhe estreitamente com eles de forma a promover o respeito pelas experiências de cada um”.

(Tuna, 2009: 37-38)

Para Bolívar (2003: 257), a função do líder na promoção da mudança deve residir em

“facilitar diferentes tarefas, oferecer e difundir uma visão da organização e do ensino, a estruturação da escola como local de trabalho, a participação na tomada de decisões e a partilha de diversas responsabilidades, até ter metas claras e prestar apoio à sua consecução”.

(Bolívar, 2003: 257)

Na nossa opinião, a liderança é muito importante para imprimir mudanças nas escolas, sendo que há outros fatores também relevantes. Stoll e Fink (1996: 50-54) identificam condições internas às escolas essenciais para haver mudanças, tal como se apresenta no seguinte quadro:

• Visão	• Monitorar e avaliar
• Planeamento conjunto	• Identificação e resolução de problemas
• Liderança	• Desenvolvimento dos professores, apoio e recursos disponibilizados
• Envolvimento e maior poder dos professores	• Adaptação das estruturas de gestão
• Parcerias	• Criatividade

**Quadro 17 - Condições internas às escolas essenciais para haver mudanças segundo Stoll e Fink (elaborado a partir da leitura Fernandes, 2000: 69)**

Costa (2008: 91) salienta que cada vez mais é reconhecida “a importância dos processos de liderança no funcionamento das nossas escolas, a relação que existe entre liderança e desenvolvimento de escolas coesas e de qualidade pedagógica e educativa”. Para comprovar esta afirmação, a mesma autora invoca Nóvoa (1992: 26) quando afirma que a

“coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização dos projectos de trabalho”

(Nóvoa, 1992: 26 *apud* Costa, 2008: 91)

Bolívar (2003: 261) considera “a direcção como uma das chaves do processo de mudança”, ou seja, a existência de uma liderança forte no topo é essencial para que se rentabilize a capacidade individual e colectiva dos agentes educativos em prol da resolução de problemas e da mudança educativa.

O mesmo autor identifica as três funções que um líder transformador deve desempenhar:

- a) Definir, apoiar e sustentar determinados fins e metas;
- b) Desenvolver e manter um sentido de comunidade na escola: trabalho em conjunto e colegial dos professores;
- c) Promover o desenvolvimento profissional e organizativo da escola.

(Bolívar, 2003: 263)

Na opinião de Costa (2008: 93)

“uma organização aprendente (tornar as escolas em organizações que aprendem) tem condições para inovar porque está assente em redes colaborativas e sustenta-se em lideranças colectivas, isto significa que a liderança passa a estar ligada a funções que são desempenhadas por diferentes actores, e não afectada a cargos.

(Costa, 2008: 93)

Assim, tendo em conta a natureza do nosso estudo, não podemos deixar de reforçar o papel das lideranças intermédias na melhoria da eficácia e qualidade das escolas, até porque “numa organização há muitos líderes, não apenas um.

A liderança está distribuída, não está apenas no indivíduo que detém a posição cimeira, mas reparte-se por todas as pessoas de todos os níveis” (Goleman *et al*, 2002: 14).

Numa linha de pensamento semelhante, Hargreaves e Fink (2007: 173) também afirmam que “numa escola, a liderança não se limita ao director, nem mesmo aos professores. Ela estende-se aos indivíduos, às comunidades e às redes e percorre os diferentes patamares organizacionais”.

Pires (2012: 32), recorrendo a Costa *et. al* (2001: 43), realça que “foi com o advento da escola de massas, com a conseqüente complexificação das estruturas, dos processos e do tipo de população escolar, que se acentuou a necessidade de gestores pedagógicos”.

No que concerne ao desenvolvimento do projeto educativo de qualquer escola, Costa (2003: 1334) defende que é necessário contar com a participação de “líderes “transformacionais” e “de líderes, na qualidade de facilitadores dos processos de inovação e mudança, que envolvem os restantes membros do grupo na consecução de determinados objectivos”.

O autor salienta que isto não se reporta apenas “ao(s) líder(es) institucional(is), nomeadamente em termos do órgão de direcção da escola, mas também ao papel imprescindível dos líderes intermédios, [...] de cujo envolvimento no projecto educativo da escola dependerá necessariamente o sucesso deste” (Costa, 2003: 1334).

Sequeira (2012: 57) apelida as estruturas de gestão intermédia como “o motor imóvel do desenvolvimento cognitivo, pessoal e profissional dos discentes”, nomeadamente os departamentos curriculares

“como a principal estrutura de coordenação e supervisão pedagógica, com a responsabilidade de orientar as actividades e vivências dos docentes, permitindo um crescimento conjunto ao mesmo tempo que perseguem a melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem”.

(Sequeira, 2012: 57)

Neste sentido, o mesmo autor destaca que os coordenadores assumem, necessariamente, o exercício de liderança e têm de revelar capacidade comunicativa numa dimensão reflexivo-colaborativa, de forma a mobilizar os professores que coordenam no prosseguimento dos ideais educativos (Sequeira, 2012: 57).

Coutinho (2015: 41) também reconhece que “as estruturas de gestão intermédia são essenciais no processo de melhoria da escola, pois são as responsáveis pelas estratégias da mudança, pelo envolvimento dos professores nos processos de tomada de decisão. A mesma autora acrescenta também que os

“estudos de vários autores (Fullan, 2003; Diogo, 2004, entre outros), revelam que para além das lideranças de topo, as lideranças intermédias são fundamentais para os resultados escolares e devem atuar como fonte de mobilização coletiva, encorajando o trabalho colaborativo, favorecendo o desenvolvimento organizacional e incentivando o desenvolvimento profissional dos docentes”.

(Coutinho, 2015: 41)

Assim, Coutinho (2015: 41) salienta que a função de *Coordenador de Departamento* é considerada por alguns autores como “a chave para a mudança das práticas”, uma vez que

“para além da coordenação pedagógica dos professores, orientação dos professores menos experientes e a representação que faz dos grupos disciplinares no Conselho Pedagógico, tem

agora à sua responsabilidade a avaliação de desempenho docente, ou a delegação de competências noutros professores do departamento para exercerem essa função. Refira-se ainda que, a recente autonomia das escolas exige, também, estruturas de gestão multidisciplinares capazes de estimular o trabalho de equipa”.

(Coutinho, 2015: 42)

Já para Castanheira (2016: 13), as lideranças intermédias nas escolas têm desenvolvido um papel preponderante no “desenvolvimento de práticas de trabalho que possibilitem mudanças necessárias e se dirijam para a construção da sua autonomia curricular”.

Morgado e Pinheiro (2011: 1), citados por Castanheira (2016: 13), afirmam que é

“ao nível das estruturas intermédias das escolas que se podem criar condições para alterar as práticas pedagógicas, já que aí se podem desenvolver dinâmicas de trabalho colaborativo, afirmar lideranças de sucesso, concretizar capacidades efectivas de decisão e, consequentemente, construir a autonomia e a inovação”

(Morgado e Pinheiro, 2011: 1 *apud* Castanheira, 2016: 13)

Apesar da extrema importância do papel das lideranças intermédias nas mudanças educacionais, estas apenas serão concretizadas se os professores estiverem, como afirma Bolívar (2003: 22), “no papel de agentes de desenvolvimento curricular e provocarem o desenvolvimento organizativo interno nas escolas”.

Por esse motivo, Coutinho (2015: 42) alerta que “o envolvimento de todos os professores na mudança depende, em parte do papel do Coordenador de Departamento”, ou seja, da forma como este desempenha as suas funções, toma as decisões e transmite as informações e orientações.

Na nossa opinião, os coordenadores devem também desempenhar um papel de *facilitadores*. Sousa e Monteiro (2015: 125) salientam que a “facilitação tem a ver com as ações de liderança que aumentam a probabilidade dos membros de um grupo fazerem um trabalho melhor, ou mais criativo”.

Aliás, segundo os mesmos autores, sempre que “as tarefas de um grupo requerem criatividade ou imaginação, os elementos que emergem como líderes não são aqueles que apresentam ideias mais inovadoras, mas sim os que conseguem que os outros apresentem esse tipo de ideias” (Sousa & Monteiro, 2015: 125).

Significa isto que, nos processos de mudança, os Coordenadores de Departamento devem, acima de tudo, envolver e motivar os professores a “criarem” e a “inovarem” e não tanto impingir ou entregar “receitas”. Só desta forma poderá existir liderança partilhada.

Iremos agora referir-nos ao *papel* dos professores nos processos de mudança e inovação.

Os professores são vistos como peças essenciais para a implementação de processos de mudanças educativas, tal como afirma Fernandes (2000: 76): “[...] para empreender qualquer mudança no sistema educativo é necessário contar com a participação e empenhamento dos professores, com a sua sensibilidade e capacidade de inovar”.

Corroborando desta ideia, Messina (2001: 231) assinala que “não haverá melhoria sem os professores” e Sebarroja (2001: 29) salienta que

“a principal força impulsionadora da mudança são os professores e professoras que trabalham de forma coordenada e cooperante nas escolas e que se comprometem a fortalecer a democracia escolar. [...] é importante que as administrações sejam mais sensíveis ao reconhecimento e apoio às experiências de base e favoreçam um melhor clima para a liberdade de ação docente e para a renovação pedagógica”.

(Sebarroja, 2001: 29)

No entanto, García (1999: 48) alerta que “os processos de mudança devem ter necessariamente em consideração a [...] *dimensão pessoal da mudança*, ou seja, a atenção ao impacto que a proposta de inovação tem ou pode ter nas crenças e valores dos professores (Sikes, 1992)”. Segundo o mesmo autor é “necessário entender a mudança e a inovação como um processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional no qual os professores se implicam como pessoas adultas” (García, 1999: 49).

Fullan (2000), na mesma linha de pensamento, afirma que

“a prática e as convicções, ou crenças, são os elementos-chave que devem ser mudados; consequentemente, os professores devem ser especialistas no processo de mudança e grande parte da formação deve consistir em formá-los para a mudança. A cultura das escolas oscila entre o individualismo e a colaboração, transitando por formas intermediárias como a balcanização e o colegiado fingido”.

(Fullan, 2000 *apud* por Messina, 2001: 231)

Fernandes (2000: 76), invocando Fullan (1993), salienta que os professores terão um melhor desempenho se “desenvolverem capacidades essenciais”, como: “capacidade de questionar e reflectir, domínio pessoal, uma visão pessoal e capacidade de colaboração”. A mesma autora acrescenta, ainda, que, para além destas capacidades,

“o professor deve ter um propósito moral - por exemplo, levar os alunos provenientes de várias culturas e origens sociais a desenvolverem as capacidades necessárias a lidar com a mudança – pois, só assim, terá sentido o seu envolvimento no processo de mudança”.

(Fernandes, 2000: 76)

As escolas, de uma forma geral, têm vindo a revelar algumas dificuldades em lidar com mudança, assistindo-se, com alguma frequência, a “esforços dispersos e fragmentados, projectos isolados e episódicos, dispersão, grande sobrecarga de trabalho e, por vezes, um número exagerado de projectos insuficientemente rentabilizados e sem qualquer articulação entre si” (Fernandes, 2000: 80).

É de notar que, na sua reflexão, Sebarroja (2001: 30-39) identifica fatores que promovem a inovação e outros que dificultam e frustram as inovações ou simplesmente as desvirtuam. No sentido de sistematizar esta informação, apresentamos o quadro abaixo, elaborado a partir da leitura de Sebarroja (2001).

Fatores que promovem a inovação	Fatores que dificultam a inovação
Equipas docentes sólidas e comunidade educativa receptiva.	Resistências e rotinas do professorado.
Redes de intercâmbio e cooperação, assessores e colaboradores críticos e outros apoios externos.	O individualismo e o corporativismo interno.
Pensar na inovação e na mudança dentro de um contexto territorial.	Pessimismo e mal-estar docente.
O clima ecológico e os rituais simbólicos.	Os efeitos perversos das reformas do sistema educativo.
Institucionalização da inovação.	O paradoxo do duplo currículo.
A inovação, se não avança, retrocede.	A saturação e fragmentação da oferta pedagógica.
Vivência, reflexão e avaliação. Ou, como medir o sucesso?	Divórcio entre a investigação universitária e a prática escolar.

**Quadro 18 - Fatores que promovem e dificultam a inovação, segundo Sebarroja (2001) (elaborado a partir da leitura de Sebarroja (2001: 30-39))**

Podemos constatar que, apesar de os professores terem um papel importante na mudança, também podem ser um fator para dificultar a inovação. Esta ideia é, de algum modo, corroborada pela afirmação de Leite e Fernandes (2010: 199-200):

“Todavia, se, por um lado, os professores são perseguidos pelo estigma de bodes expiatórios dos males do Sistema Educativo, por outro, são encarados como agentes criativos geradores de acções inovadoras e promotoras o sucesso da educação. Ou, dito de outro modo, são encarados como agentes promotores de mudança”.

(Leite &amp; Fernandes, 2010: 199-200)

Também Canário (2005: 151) afirma que o papel desempenhado pelos professores na mudança foi considerado em dois prismas distintos: “o professor é encarado como o factor decisivo para o êxito das inovações e, em simultâneo, como o seu principal obstáculo”.

Apesar destas visões opostas, Fullan (1993: 7) considera que o professor é uma peça fundamental na mudança, pois “os sistemas não se mudam a si próprios, as pessoas é que os mudam” (Fullan, 1993: 7 *apud* Fernandes, 2000: 80).

No entanto, as mudanças na escola implicam “não apenas mudar a acção individual, mas também o modo de pensar essa acção e, sobretudo, o modo como as acções individuais se articulam, entre si, num quadro de independência dos actores”, ou seja, significa “*mudar processos de interacção social*, o que confere ao processo de mudança uma dimensão inequivocamente colectiva” (Canário, 2005: 99). Por essa razão, é relevante a afirmação de Morgado (2005), invocado por Leite e Fernandes (2010: 200), de que as mudanças, nas instituições educativas, só poderão ocorrer “através de um envolvimento e responsabilização de todo o corpo docente”.

Segundo Canário (2005: 99), esta perspectiva da mudança, “como processo colectivo de aprendizagem” altera a forma como se deve “encarar o papel da formação e da pesquisa na emergência de dinâmicas instituintes de produções de inovações”. É indispensável conceber mecanismos de formação que otimizem “as potencialidades formativas dos contextos de trabalho”, assumindo que os professores são “profissionais reflexivos que se formam e mudam as suas práticas, a partir de de uma actividade de inteligência dos modos de organização e funcionamento dos contextos de trabalho” (Canário, 2005: 101).

A este propósito, Costa (2008: 94), com base em Amiguinho (1992: 48), afirma que é necessária “uma *formação global dos professores*, isto é uma formação para ensinar e educar na sua globalidade [...] para a leitura da sua própria posição na relação com os alunos, na instituição e no meio”.

Reforçando a importância da formação profissional dos professores, Costa (2008: 95), recorrendo a Demailly (1992: 150), sugere que sejam desencadeadas “práticas de *formação interactivas reflexivas* que abranjam iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua de formadores e formandos e uma ligação à situação de trabalho.

Desta forma, consideramos que o desenvolvimento profissional dos professores centrado na escola é fundamental para o desenvolvimento de mudanças e inovações educativas. Este processo deve partir da perspetiva defendida por Kemmis (1987: 74) de que

“as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores; que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham; que as escolas e os sistemas são, de igual modo, independentes interativos no processo de reforma; e que a educação apenas pode ser reformada se se transformar as práticas que a constituem”.

(Kemmis, 1987: 74 *apud* García, 1999: 171)

Corroboramos da opinião de Leite e Fernandes (2010: 203) , quando afirmam que um dos maiores desafios que se colocam, atualmente, aos professores “exigem uma ruptura com padrões de conduta convencionais e a adesão a princípios de equidade, de diferenciação e de gestão curriculares”. Assim, os professores necessitarão de reinventar “uma nova profissionalidade”, através da formação contínua, “enquanto espaço potenciador de um desenvolvimento profissional dos professores que capacite para a melhoria educacional” (Leite & Fernandes, 2010: 203).

Relacionadas, de alguma forma, com o desenvolvimento profissional dos professores, as dimensões culturais do ensino, particularmente a qualidade das relações humanas entre os professores, também são muito importantes para o sucesso da mudança educativa, pelo que “as mudanças culturais ao nível da escola devem ser encorajadas e apoiadas” (Fernandes, 2000: 83).

Obviamente que as dimensões das relações que ocorrem entre os professores e dos professores com outros membros da escola (lideranças, alunos, encarregados de educação) são importantes para que se melhore a qualidade e a eficácia da escola, pois, como afirma, Sebarroja, (2001: 23) “certamente, sem a cooperação de todos os agentes da comunidade educativa não há possibilidade de construir um projeto global e coerente de mudança na escola”.

Na mesma linha de pensamento, Costa (2008: 96) recorre a Le Boterf (1994) para assinalar que “a eficácia da escola resulta da competência colectiva dos seus actores”. A mesma autora reforça esta questão com o facto de não se poder “reduzir ao somatório das competências individuais de cada um, por que resulta da qualidade das interacções que se

estabelecem, do clima de colaboração entre as várias equipas e vai se construindo nas tentativas de resolução de problemas” (Costa, 2008: 96).

Apesar da importância das relações humanas e das mudanças culturais no sentido de se promover a mudança, é relevante o alerta de Fernandes (2000: 83) ao afirmar que “o facto de não deverem ser negligenciadas não significa que nos deixemos seduzir pela sua crescente popularidade, tornando-as como as únicas ou mais importantes mudanças a implementar” (Fernandes, 2000: 83).

Assim, parece-nos importante realçar a necessidade de existir, no seio das escolas, uma *cultura escolar colaborativa* que promova a reflexão e a partilha de dúvidas, ideias, recursos e experiências entre os professores. Daniels (2000), mencionado por Damiani (2008: 2018), “argumenta que as culturas de trabalho colaborativo são importantes ambientes para a promoção de trocas de experiência e, conseqüentemente, de aprendizagens, promovendo incremento nesses parâmetros”.

Damiani (2008: 2018) recorre, ainda, a Araújo (2004) para reforçar a ideia de que quando a “cultura de coletividade” é estabelecida, “as pessoas nela envolvidas passam a reconhecer o que sabem, o que os outros sabem e o que todos não sabem - atitudes que resultam na busca de superação dos limites do grupo”.

Também Alarcão e Canha (2013: 51), citados por Lopes (2017: 38), afirmam que

“as práticas colaborativas apresentam grandes potencialidades, já que nascem da interação entre pessoas, da partilha de conhecimento e de saber experiencial, da equidade na assunção de responsabilidades sobre os percursos da ação, proporcionando nesse processo a reconstrução do conhecimento e, espera-se, a mudança das práticas e o desenvolvimento”.

(Alarcão e Canha, 2013: 51 *apud* Lopes, 2017: 38).

Aliás, Lopes (2017: 38) recorre, ainda, a Hargreaves (1998: 2916-217) para salientar que “a colaboração e a colegialidade podem ter-se tornado importantes pontos de um crescente consenso administrativo e intelectual em torno do sentido desejado da mudança e do desenvolvimento”.

Também Duarte (2011: 187-188), ao referir-se à importância dos professores e de outros agentes educativos no desenvolvimento de processos de melhoria escolar, salienta que “é particularmente evidente no papel que as culturas profissionais dos professores exercem nos processos de mudança”. A mesma autora afirma, ainda, que

“Escolas onde predominem culturas individualizadas ou culturas escolares balcanizadas, são escolas onde as culturas existentes resistem a qualquer iniciativa que se pretenda implementar e onde o crescimento profissional dos professores é mais difícil, enquanto que em escolas onde predominam culturas colaborativas a mudança é facilmente assumida, o mesmo acontecendo relativamente à implementação de medidas que visem promover melhorias no seio da escola”.

(Duarte, 2011: 187-188)

Obviamente que ao nos referirmos ao trabalho colaborativo não afastamos de todo o trabalho individual do professor, que é fundamental para a melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem. Damiani (2008: 2019) observa que ao valorizarmos “o trabalho colaborativo, não se nega a importância da atividade individual na docência”. Citando Fullan e Hargreaves (2000: xi), a mesma autora defende “a reconciliação dos dois tipos de atividades – grupais e individuais – entendendo que qualquer delas, sem a outra, limita o potencial de trabalho dos professores”.

Em jeito de conclusão, observamos que as lideranças escolares têm um papel muito relevante na promoção da mudança e inovação educativas. Não refletimos sobre um estilo ou tipo de liderança específico, pois somos de opinião, até pela nossa experiência profissional, que quem lidera pode ter vários estilos tendo em conta a “situação de liderança”, os liderados e os objetivos a atingir. Aliás, “se o líder consegue que o seu grupo cumpra a missão, mantendo a coesão e as pessoas satisfeitas, então é um bom líder, ponto”. (Sousa & Monteiro, 2015: 124)

No caso das lideranças intermédias da escola, nomeadamente o Coordenador de Departamento, têm um papel importantíssimo de liderança, diríamos de liderança mais emocional – na interação com os professores do seu departamento. Essa liderança concretiza-se na mobilização dos professores, na promoção de trabalho colaborativo, na estimulação do desenvolvimento profissional dos docentes e, claro, na concretização de mudanças e inovações educativas.

De referir que, no caso da inovação educativa, os departamentos são o “local” da escola com mais potencialidades para desenvolver processos de inovação que tenham êxito e sejam sustentáveis, pois, como afirma Sebarroja, (2001: 27) “as inovações que partem de baixo, desde o próprio coletivo docente, têm mais possibilidades de êxito e continuidade do que as que emanam de cima”.

Quanto aos professores, estes têm também um papel essencial nas mudanças educativas, através do seu trabalho específico com os alunos, mas sem esquecer a sua interação com outros membros da escola.

Aliás, um aspeto importante é a existência de uma efetiva cultura coletiva e de colaboração entre os professores para que seja possível que eles se desenvolvam profissionalmente e melhorem as suas competências, através da reflexão e trocas de experiência.

Como afirmam Saraiva e Ponte (2003: 8), “aprendemos através da reflexão sobre a experiência e não directamente a partir dela. O professor pode também aprender a partir das experiências dos outros, desde que devidamente documentadas e discutidas”.

## **5. Posicionamento sobre Organização, Liderança e Inovação**

Após termos referenciado diversas teorias e conceitos no enquadramento teórico que suporta o nosso trabalho de investigação, parece-nos importante sistematizar, clarificar e sintetizar o nosso posicionamento quanto aos conceitos teóricos de Organização, Liderança e Inovação.

No que se refere ao conceito de Organização constatamos que não existe uma definição inequívoca. Assim sendo, na nossa opinião, Organização é uma unidade ou estrutura social, composta por duas ou mais pessoas e por meios materiais e financeiros, na qual existe concertação de esforços para concretizar metas e objetivos comuns. Deste modo, uma empresa, uma escola, um hospital, uma oficina são consideradas organizações.

A escola é das organizações consideradas mais relevantes na sociedade, pois a educação e a formação de pessoas têm o poder de influenciar a cultura das outras organizações, até porque os alunos (futuros profissionais) adquirem conhecimentos científicos e aprendem a interagir com as outras pessoas, transportando essas “aprendizagens” para o seio das organizações onde desempenharão as atividades profissionais.

A cultura organizacional, à semelhança do clima, são aspetos que caracterizam e até distinguem as organizações, pois nem todas elas são iguais. As escolas, por exemplo, não possuem alunos, professores, encarregados de educação nem se situam em contextos

idênticos, logo apresentam, naturalmente, particularidades e uma cultura própria – crenças, símbolos, atividades, orientações para a ação, etc.

Obviamente que as organizações para funcionar têm de possuir liderança. Os líderes têm o papel de motivar e orientar os membros da organização no sentido de concretizar os objetivos previamente definidos. No entanto, a forma como exercem a liderança pode influenciar a cultura e o clima da própria organização.

No seu funcionamento, a escola assume diferentes dimensões que caracterizam uma organização, mas com especificidades e objetivos muito particulares. Estes fatores apresentam-se como desafios para quem assume o papel de liderança, uma vez que esta, para ser eficaz e eficiente, tem que assegurar a coexistência entre a competência técnica e o domínio das áreas pedagógicas, humanas e sociais.

No que concerne ao conceito de Liderança e tendo em conta a nossa experiência profissional, corroboramos da visão de Nye (2009: 38) para quem “aquilo que define a liderança é, de facto, o poder de orientar e mobilizar outras pessoas com vista à realização de um determinado fim”, ou seja, a liderança é um processo de apoio, orientação, motivação e influência à maneira de pensar e ao comportamento das pessoas que compõem uma organização, de forma a que possam concretizar determinadas metas.

A liderança não se efetiva toda da mesma forma, nem os líderes possuem todos as mesmas características. Somos de opinião que todos os estilos de liderança podem ser profícuos e produtivos, dependendo de cada situação, e que não existe um estilo de liderança que seja melhor do que outro, dependendo, pois, da situação, dos objetivos, do contexto e da interação entre líder e liderados. A liderança é distinta. Um líder recorre a diferentes modelos e estilos de liderança de acordo com o que considera ser mais adequado para concretizar aquilo que pretende.

Fizemos igualmente referência à diferença entre liderança e gestão. Entendemos que as funções de gestão e liderança são complementares e devem coexistir, pois o sucesso de uma organização está dependente de pessoas que assegurem a administração criteriosa de recursos e de meios e de outras que tenham “visão” e conduzam os membros da organização a atingir os objetivos propostos.

No que se relaciona com a liderança nas organizações educativas, nomeadamente as lideranças intermédias, consideramos que as mesmas são importantes para o

funcionamento da instituição escolar. Constatamos que, ao longo do tempo, a legislação produzida em Portugal, neste âmbito, tem vindo a valorizar o papel das lideranças intermédias, nomeadamente os Coordenadores dos Departamentos Curriculares, na medida em que lhes é reconhecido um papel importante na adequação dos programas, objetivos e conteúdos, na promoção de medidas pedagógicas para melhorar as aprendizagens e de interdisciplinaridade e troca de experiências e cooperação entre os docentes. Assim, na nossa opinião os Departamentos Curriculares são o espaço da escola com maiores potencialidades para promover processos de inovação e mudanças educativas.

Aliás, o último ponto da abordagem teórica direcionou-se para a Inovação que aparece como um conceito abrangente e agregado a diversos sectores como o económico, empresarial, social, educativo, etc. Na análise que fizemos do conceito de inovação educativa, constatamos que o mesmo aparece associado à mudança e à reforma educativas, sendo que é mais abrangente, pois aporta algo de novo que nunca foi realizado.

É de salientar que a inovação educativa é bastante conotada com a aplicação de novas tecnologias no ensino, sendo que, muitas vezes, estas apenas servem para tornar as aulas mais atrativas, não se registando qualquer inovação das práticas letivas por parte dos docentes.

A nível do conceito, seguimos a perspectiva de Cardoso (1997: 1-2), que considera que a inovação educativa “traz algo de novo, ou seja, é uma mudança, mas intencional e bem evidente” com intuito de melhorar a prática educativa. Assim, os professores, através do seu trabalho no processo de ensino e aprendizagem, e os Coordenadores, através da mobilização dos professores, da promoção de trabalho colaborativo e da estimulação do desenvolvimento profissional dos docentes, são essenciais para a concretização da inovação educativa.

No entanto, a inovação ou mudanças na Escola depende do contributo de todos os agentes educativos e de vários fatores, nomeadamente: as lideranças, os professores, os alunos, os encarregados de educação, o contexto, as decisões políticas, os recursos materiais e financeiros e o clima organizacional.

## **CAPÍTULO II - METODOLOGIA DO ESTUDO**

---

## 6. Introdução

*Apenas conhecemos corretamente um método de investigação depois de o termos experimentado por nós próprios. (Quivy & Campenhoudt, 2008: 186)*

Nos capítulos anteriores, apresentamos a nossa investigação - designadamente a temática, a justificação e os objetivos - e sustentamos empiricamente a mesma, através de um enquadramento teórico.

Segundo Fortin (2009: 15), antes de avançarmos para a elaboração de um projeto de investigação, precisamos, antes de mais, de estar convencidos “da sua importância, não só para o desenvolvimento dos conhecimentos da disciplina a que diz respeito, mas também sobre as bases que esses novos conhecimentos trazem a esta nova disciplina.”

Como tivemos oportunidade de explicar na introdução, a escolha da temática do nosso estudo teve por base fatores profissionais e pessoais, cumprindo o princípio sugerido por Hill e Hill (2005: 23) de que “o investigador deve escolher um tema sobre o qual tenha particular interesse”, de forma a assegurar que o investigador, mesmo nos momentos mais difíceis, se mantém motivado.

Após a definição da nossa problemática de estudo, incluindo o enquadramento teórico, o passo seguinte é o de apresentar o “plano metodológico”, como defende Pacheco (2006: 19):

“Definida a problemática (grosso modo, abrange o enquadramento conceptual), o passo seguinte é o da elaboração de um plano metodológico, no qual podem ser enunciados os seguintes percursos: pressupostos metodológicos; modelo de recolha de dados; população e amostra; técnicas e instrumentos de recolha de dados; técnicas de análise de dados.”

(Pacheco, 2006: 19)

A definição desse plano metodológico tem como objetivos alcançar respostas concretas para as questões de investigação e servir de um “conjunto de diretivas associadas ao tipo de estudo escolhido” (Fortin, 2009: 132). Esta autora identifica ainda os elementos de definição de um desenho de investigação, nomeadamente: i) o meio onde o estudo é efetuado; ii) os sujeitos e o tamanho da amostra; iii) o tipo de estudo; iv) os instrumentos para a recolha de dados; v) o tratamento de dados.

Assim, neste capítulo, iremos explicitar as opções metodológicas que suportaram o desenvolvimento empírico da nossa pesquisa, nomeadamente os fundamentos metodológicos, as técnicas e instrumentos de coleta de dados, os procedimentos e métodos para o tratamento e análise de dados.

### **6.1. Opções metodológicas da investigação**

A opção por uma metodologia relaciona-se com o objetivo do estudo e com o paradigma em que o investigador se situa. Baptista e Sousa (2011: 52) referem que a “metodologia de investigação consiste num processo de seleção da estratégia de investigação, que condiciona, por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretendem atingir.

Também Quivy e Campenhoudt (2008: 25) aludem ao facto de que “os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem adaptados aos fenómenos ou domínios estudados”.

Estes autores referem, ainda, que os métodos devem ser selecionados e aplicados de forma flexível, de acordo com cada investigação, especialmente tendo em conta os próprios objetivos e as hipóteses formuladas, não havendo um método melhor do que outro.

Corroborando a opinião de Morgado (2012: 25) de que “a educação é um fenómeno de cariz eminentemente social”, tivemos o cuidado de assegurar que a metodologia a usar fosse adequada ao objeto de estudo, pois, segundo o mesmo autor, citando Pérez Gómez (1995<sub>a</sub>: 116), “qualquer modelo metodológico de investigação deve atender essencialmente às peculiaridades dos fenómenos do objeto de estudo” (Morgado, 2012: 31).

Atualmente, são referenciados frequentemente, pelo menos, dois paradigmas da investigação científica, devidamente delimitados: o qualitativo e o quantitativo (Ramos & Naranjo, 2014: 27).

Os paradigmas qualitativo e quantitativo deram origem a uma série de tendências e abordagens como se pode observar no quadro abaixo (Ramos & Naranjo, 2014: 40):

Paradigma	Tendência	Ótica
Quantitativo	Positivista	Preditivista
		Experimental
	Pragmático	Empírico-analítica
		Naturalista
	Experimental	Fenomenológica
		Retrospectiva
Qualitativo	Interpretativa	Hermenêutica
		Semiótica
		Analítica
		Racional
	Sociocrítica	Participativa
		Interacionista
		Transformacional

**Quadro 19 - Tendências e Abordagens dos paradigmas Quantitativo e Qualitativo**

Segundo Bell (2010: 19-20),

“os investigadores quantitativos recolhem factos e estudam a relação entre eles. Realizam medições com a ajuda de técnicas científicas que conduzem a conclusões quantificadas e, se possível, generalizadas. Os investigadores, que adoptam uma perspectiva qualitativa, estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. Duvidam da existência de factos sociais e põem em questão a abordagem científica quando se trata de estudar seres humanos”.

(Bell, 2010: 19-20)

No entanto, é de salientar a afirmação de Pacheco (2006: 19) de que podemos ter até “quatro tipos de investigação: qualitativa; quantitativa; qualitativa-quantitativa; quantitativa-qualitativa”.

Tendo em conta que a nossa investigação decorre numa organização escolar, parece-nos muito pertinente a visão de Morgado (2012:40) quando refere que, na investigação educativa, a generalidade dos “autores identifica três paradigmas – o paradigma positivista, o paradigma interpretativo e o paradigma crítico – o que, de certa forma, veio contribuir para atenuar a tendência de dicotomizadora que se vinha consolidando entre positivistas e naturalistas”.

Com base em expressões do mesmo autor (Morgado, 2012: 40-43), elaboramos o seguinte quadro, com o propósito de distinguir cada um destes paradigmas:

Paradigma Positivista	Paradigma Interpretativo	Paradigma Crítico <sup>3</sup>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Pretende proporcionar a explicação dos fenómenos com o desejo de formular leis gerais”.</li> <li>• Utiliza “procedimentos de cariz essencialmente quantitativo”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretende estudar os “significados das (inter)ações humanas e da vida social”;</li> <li>• “Denominado frequentemente paradigma qualitativo, hermenêutico, fenomenológico, antropológico ou etnográfico”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretende “compreender as rápidas transformações sociais a partir das relações existentes entre valor, interesse e ação”.</li> <li>• “Paradigma de cariz reflexivo, configurado numa vertente política e orientado para a mudança social”.</li> </ul>

**Quadro 20 - Distinção entre os paradigmas positivista, interpretativo e crítico**

Para a concretização da nossa investigação, optámos pelo paradigma qualitativo, até porque o mesmo se centra nas “(inter)ações” profissionais e pessoais entre os coordenadores e os professores dos departamentos curriculares e ainda porque, segundo Silva (2013a: 77), possibilita a concretização de um “modo interactivo de recolha e análise dos dados e o recurso a variadas fontes através de uma combinação de métodos”. O mesmo autor defende ainda que as metodologias qualitativas se caracterizam pelo facto

“de que as questões a investigar não são definidas a partir da operacionalização de variáveis ou de hipóteses previamente formuladas, mas segundo objectivos de exploração, descrição e compreensão dos fenómenos em toda a sua complexidade, privilegiando um contacto estreito e prolongado com os sujeitos no seu meio natural”.

(Silva, 2013a: 77)

Contudo, tendo em conta a natureza dos objetivos por nós definidos, é de salientar que recorreremos também a alguns procedimentos de natureza quantitativa – a recolha de dados através de um inquérito por questionário -, o que nos permitirá congregar um conjunto de dados relevantes e passíveis de serem alvos de quantificação e cruzamento.

Assim, a abordagem de investigação para o nosso estudo caracteriza-se por ser maioritariamente qualitativa, sendo que adotamos o *estudo de caso* como procedimento metodológico, porque nos parece que nos possibilitará centralizar na figura dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares e observar o seu contributo para a mudança e inovação de práticas letivas por parte dos docentes dos seus departamentos,

<sup>3</sup> Este paradigma surge como resposta ao reducionismo da tradição positivista e ao conservadorismo do paradigma interpretativo.

bem como compreender o seu tipo de liderança e a complexidade intrínseca ao exercício dessas funções.

Acresce o facto de o nosso estudo ser realizado na Escola Portuguesa de Díli - única escola portuguesa a funcionar neste País – e de Timor-Leste se apresentar como um contexto específico a nível social e cultural, comparado com países onde funcionam outras escolas portuguesas.

Tendo em conta o atrás explicitado e a opção por nós tomada, parece-nos importante clarificar o conceito e as características do estudo de caso.

Ramos e Naranjo (2014: 167) afirmam que o estudo de caso pode entender-se como “um procedimento geral utilizado para organizar o conjunto de dados disponíveis numa investigação”. No entanto, também é considerado “adequado para dar integração e significação dialéticas às generalizações feitas mediante a sua plasmação integrada num ou em vários sujeitos”.

Bogdan e Biklen (1994: 89), aludindo a Merriam (1998), afirmam que o estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento”.

De acordo com Yin (2003), citado por Barriga (2008: 69), o estudo de caso define-se como “uma investigação empírica de uma situação particular onde se evidencia o que o seu contexto tem de característico, partindo-se das perspetivas dos participantes, no seu contexto natural, tornando-se, deste modo o estudo do fenómeno mais significativo”.

Também Baptista e Sousa (2011: 64) afirmam que o estudo de caso é “a exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na ação, onde o investigador recolhe informação detalhada. É um estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida, um caso que é único, específico, diferente e complexo”.

Já para Morgado (2012: 56), o estudo de caso “é uma estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações), podendo posteriormente encetar comparações com outros casos e formular determinadas generalizações”. O mesmo autor considera, ainda, o estudo de caso “como uma estratégia de investigação muito útil no processo de avaliação das escolas”, dado que possibilita “produzir informação pertinente quer para compreender o

funcionamento da escola, quer para fundamentar decisões que concorram para melhorar a sua prestação educativa” (Morgado, 2012: 56).

Também Stake (2007: 17) reforça que o estudo de caso possibilita prestar atenção aos problemas concretos das nossas escolas: “O caso pode ser uma criança. Pode ser uma aula cheia de crianças ou uma mobilização de profissionais para estudar uma situação específica da infância. O caso é um entre outros. Em qualquer estudo concentrar-nos-emos nesse um”.

Fortalecendo a ideia de que o estudo de caso é um método relevante na investigação de fenómenos educacionais, Nogueira (2012: 185) menciona a definição de estudo de caso em educação de Bassey (1999: 58),

“Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objectivo, possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência”.

(Bassey, 1999: 58 *apud* Nogueira, 2012: 185)

Para Bell (2010: 22), “a grande vantagem” do estudo de caso “consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interativos em curso”.

Verificamos que a metodologia do estudo de caso pretende perceber, observar ou narrar ocorrências e situações específicas de forma detalhada, sendo especialmente útil para a investigação no contexto educativo. A nossa investigação é focalizada no aspeto da liderança – a ação da liderança intermédia na inovação de práticas-, sendo que esta problemática implica que se analise o tipo de liderança dos coordenadores e a sua ação/relação com outros professores do departamento. Deste modo, consideramos que o *estudo de caso* é o método de pesquisa adequado para a concretização do nosso estudo, uma vez que:

- é realizado em contexto educativo (numa organização escolar definida, com características e um contexto próprio);
- centra-se numa temática específica (a liderança);

- analisa uma situação concreta e uma estrutura específica (Coordenadores dos Departamentos Curriculares);
- pretende contribuir para uma escola reflexiva (a inovação de práticas letivas).

Por outro lado, empregamos diferentes técnicas para a recolha de dados - entrevistas, inquérito por questionário, análise documental e observação<sup>4</sup> -, pressupostos considerados por Carmo e Ferreira (1998: 218) como características de um estudo de caso: “Em estudo de caso utilizam-se diferentes técnicas para a recolha de dados tais como: a observação, a entrevista, a análise documental e o questionário”.

Acresce, ainda, que a sua concretização teve por base fatores de interesse pessoal e profissional, pois “estamos interessados nele, não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre os outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos de aprender sobre este caso em particular” (Stake, 2007: 19).

Finalmente, o facto de o mesmo poder vir a contribuir para a reflexão da escola, no que se relaciona com o impacto da ação de liderança dos coordenadores dos departamentos curriculares na inovação de práticas por parte dos docentes, estaremos a ir ao encontro do que refere Morgado (2012: 128) de que “o estudo de caso pode configurar-se como o meio ideal para romper com determinadas posturas e rotinas de cariz mais tradicionalista, contribuindo, assim, para que os professores abandonem o terreno da execução e optem por percorrer os trilhos da decisão e da inovação”.

## 6.2. Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Iniciamos este tópico com a transcrição da seguinte afirmação de Stake (2007: 65):

“Não existe um momento exato para começar a recolha dos dados. Ela tem início antes do compromisso de realizar o estudo: contextualização, familiarização com outros casos, primeiras impressões. Uma parte considerável dos dados é impressionista, recolhida informalmente à medida que o investigador se vai familiarizando com o caso. Muitas destas primeiras impressões serão posteriormente refinadas ou recolocadas, mas o conjunto dos dados inclui a primeira das observações”

(Stake, 2007: 65)

---

<sup>4</sup> Apesar de não termos realizado nenhuma atividade específica de observação, consideramos que o facto de desempenharmos funções nos órgãos da Associação de Pais e Encarregados de Educação nos tem permitido um acompanhamento próximo do funcionamento e das atividades da escola.

Com efeito, podemos asseverar que, no nosso estudo, esta afirmação de Stake (2007: 65) faz totalmente sentido, pois, desde que nos predispusemos a concretizar a investigação, iniciamos o processo de recolha de informações.

De acordo com Morgado (2012: 71), “as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados são elementos essenciais, uma vez que deles dependem, em grande parte, a qualidade e o êxito da investigação”.

Por este motivo, Erickson (1989: 247), citado por Morgado (2012: 71), defende que “no início da etapa de investigação, o investigador tenha uma ideia clara das questões orientadoras da investigação e dos procedimentos de recolha de dados eu pode usar para responder a essas questões”.

Para Quivy e Campenhoudt (2008: 183), a recolha de dados “consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra”.

Na mesma linha de pensamento, Baptista e Sousa (2011: 70) definem as técnicas de recolha de dados como “o conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação”.

Para Yin (2001), citado por Nogueira (2012: 179), o método do estudo de caso envolve “quatro fases distintas: (i) a escolha do referencial teórico sobre o qual se pretende trabalhar; (ii) a selecção do caso e o desenvolvimento de protocolos para a recolha de dados; (iii) a condução do estudo de caso, com a recolha e análise de dados, culminando com o relatório do caso; (iv) a análise dos dados obtidos à luz da teoria seleccionada, interpretando os resultados”.

A nível dos métodos de recolha de dados, importa salientar a afirmação de Fortin (2009: 240), quando refere que

“Cabe ao investigador determinar o tipo de instrumento de medida que melhor convém ao objetivo do estudo, às questões de investigação colocadas ou às hipóteses formuladas. Os principais métodos de colheita de dados são, por um lado, as medidas objetivas (anatômicas, fisiológicas e mecânicas) que não deixam lugar à interpretação e, por outro lado, as medidas subjetivas (as observações, as entrevistas e os questionários, as escalas normalizadas, a classificação Q, o método de Delphi, os métodos projetivos e as vinhetas) que são fornecidas pelo investigador”.

(Fortin, 2009: 240)

Como já referimos anteriormente e com o objetivo de assegurar uma recolha de informações fíável e coerente, selecionamos quatro técnicas de recolha de dados, uma vez que consideramos que, o uso de mais do que uma técnica, permitiria o cruzamento de informações para dar resposta à nossa questão inicial. A este propósito, citamos Duarte (2009: 16), ao defender que

“diferentes métodos podem ser utilizados ao longo da investigação; os métodos podem caminhar lado a lado (simultaneamente) ou consecutivamente; a combinação pode realizar-se, desde logo, num plano de estudo/investigação ou até mesmo na análise de dados e na articulação de resultados”

(Duarte, 2009: 16).

Realça-se, ainda, a afirmação de Pacheco (2006: 22) quando refere que “é usual na investigação educativa a utilização da técnica de inquérito, com ênfase na entrevista e no questionário”. Este autor acrescenta, mencionando Tuckman (1994: 308), que os questionários e as entrevistas, “enquanto técnicas dominantes”, são “processos para adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as e não observando-as, ou recolhendo amostras do seu comportamento” (Pacheco, 2006: 22).

Ora, o nosso estudo de investigação enquadra-se inteiramente nesta afirmação, sendo que iremos explicitar a seguir a utilização dessas técnicas de recolha de informações.

### **6.2.1. Entrevista**

A entrevista é uma técnica muito utilizada na investigação qualitativa, sendo definida por Fortin (2009: 375) como um “modo particular de comunicação verbal entre duas pessoas, um entrevistador que recolhe dados e um respondente que fornece a informação”.

Ramos e Naranjo (2014: 141) definem a entrevista como “uma técnica de compilação de informação mediante uma conversa profissional com que, além disso, se adquire informação acerca do que se investiga”. Os mesmos autores salientam que esta técnica “tem importância do ponto de vista educativo” (Ramos & Naranjo, 2014: 141).

Bell (2010: 137) entende que a maior vantagem da entrevista “é a sua adaptabilidade”, até porque “um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos”, algo que, por exemplo, “o inquérito nunca poderá fazer”. No entanto, a mesma autora admite que esta técnica

apresenta algumas desvantagens, nomeadamente o facto de consumir “muito tempo”, de ser “altamente subjetiva” e de “a análise de respostas poder levantar problemas”. Reconhece, ainda, que podemos “obter material precioso a partir de uma entrevista e muitas vezes consolidar as respostas obtidas nos inquéritos” (Bell, 2010: 137).

Com efeito, recorreremos a este tipo de técnica – complementada com a aplicação do questionário e da análise documental -, de modo a obter informações sobre as perceções do Diretor e dos seis Coordenadores dos Departamentos Curriculares da Escola sobre a questão da liderança intermédia e do seu impacto na inovação de práticas, indo ao encontro daquilo que afirmam Moreira e Azevedo (2004:29): “a entrevista pretende recolher a opinião do sujeito da investigação sobre temáticas de interesse para a própria investigação. Na entrevista ocorre uma interação entre entrevistador e entrevistado”.

De acordo com Bardin (2011: 93), “há varias maneiras de fazer uma entrevista”, sendo que, “tradicionalmente, classificam-se as entrevistas segundo o seu grau de diretividade – ou melhor, de não diretividade – e, por conseguinte, segundo a profundidade do material recolhido”.

No caso da nossa investigação, de entre os vários tipos de entrevista, optamos pela *semiestruturada*, porque entendemos que apresentava as características mais adequadas para a recolha de informações pretendida. Aliás, Quivy e Campenhoudt (2003: 192) referem que este tipo de entrevista é “a mais utilizada em investigação social” e caracteriza-se por não ser “inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas”, sendo que, por norma, “o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber informação da parte do entrevistado” (Quivy & Campenhoudt, 2003: 192).

De acordo com Nogueira (2012: 185), citando Ludke e André (1986: 34), a entrevista semiestruturada é a “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” Esta autora defende ainda que este tipo de entrevistas deve “possuir um grau de abertura e de flexibilidade suficiente que possibilite o estudo de um fenómeno circunscrito, não se tornem num instrumento redutor de informação e possam recolher toda a riqueza que os sujeitos possam pôr nas suas palavras” (Nogueira, 2012:185).

Bell (2010: 141-142) afirma que a “maioria das entrevistas realizadas na etapa da recolha de dados da pesquisa situa-se algures entre o ponto estruturado e o ponto completamente não estruturado do *continuum* de formalidade”. Esta autora entende que “é importante dar liberdade ao entrevistado” para que ele possa falar sobre o que considera importante, mas “o emprego de uma estrutura flexível, que garanta que todos os tópicos considerados cruciais serão abordados” é essencial para que se atinjam os objetivos previamente definidos.

No âmbito da concretização das entrevistas ao Diretor e dos seis Coordenadores dos Departamentos Curriculares da Escola, iniciamos o processo com a definição de uma grelha analítica e de um guião<sup>5</sup>, no qual definimos as informações que pretendíamos recolher e os objetivos e questões específicas para cada temática a abordar.

Este procedimento vai de encontro à afirmação de Stake (2007: 81-82), segundo o qual “o entrevistador qualitativo deverá chegar com uma pequena lista de perguntas orientadas para os problemas”. Acresce que, na mesma altura da elaboração da grelha e do guião, consultamos alguns documentos oficiais relativos ao funcionamento da escola, como por exemplo o projeto educativo e o regulamento interno da escola.

Parece-nos, ainda, importante referir que, para a realização da recolha dos dados, nomeadamente através da entrevista e do questionário, solicitamos previamente autorização à Direção da Escola e, quando obtivemos o seu consentimento, consultamos os Coordenadores para aferir a sua disponibilidade. De salientar que o Diretor e os seis Coordenadores se mostraram imediatamente disponíveis para participar na nossa investigação.

De assinalar que, durante esse procedimento, tivemos o cuidado de prestar informações prévias sobre a natureza, a temática e o objetivo da nossa investigação, indo, deste modo, ao encontro do alerta de Stake (2007: 74) quando refere que

“Quase sempre, a recolha de dados é feita no território privado de alguém. A maioria das recolhas de dados de casos educacionais envolvem pelo menos uma pequena invasão da privacidade pessoal. Os procedimentos para conseguir acesso baseiam-se na expectativa contínua de que são necessárias autorizações. De quem é o espaço? Em pedidos às autoridades locais, escolas e professores, deve ser dada a conhecer a natureza do estudo de caso [...]”

(Stake, 2007: 74)

---

<sup>5</sup> Cf. anexos II (Guião de Entrevista ao Diretor) e III – (Guião de Entrevista aos Coordenadores dos Departamentos Curriculares).

É de notar ainda que, no caso das entrevistas aos Coordenadores, realizámos uma primeira entrevista para compreender se o guião definido era “aplicável” e se, dessa forma, seria “validado”. Verificamos que o entrevistado respondeu a todas as questões, pelo que, de acordo com o que tínhamos inicialmente previsto, o mesmo foi aplicado aos restantes entrevistados. No caso do Diretor, tal não foi possível, uma vez que a entrevista apenas foi realizada com ele.

De referir que, registamos em formato áudio todas as entrevistas, as quais foram, posteriormente, transcritas para suporte de papel. Optamos por utilizar a técnica de “gravar a informação”, uma vez que, tal como refere Santos Guerra (2003: 93), citado por Coutinho (2015: 61), “permite a transcrição na íntegra da entrevista, possibilitando ao entrevistador uma maior concentração e envolvimento na inquirição e, ainda, permite uma melhor observação das situações não verbais durante a entrevista”.

### **6.2.2. Questionário**

Relativamente à utilização desta técnica (inquérito por questionário), parece-nos importante, primeiramente, referir as definições apresentadas por alguns autores. O questionário pode ser definido como “um instrumento de colheita de dados” que é utilizado pelos investigadores para “recolher informação factual sobre acontecimentos ou situações conhecidas, sobre atitudes, crenças, conhecimentos, sentimentos e opiniões” (Fortin, 2009: 380).

Segundo Ramos e Naranjo (2014: 145), o inquérito “é uma técnica de aquisição de informação de interesse sociológico, mediante um questionário previamente elaborado, através da qual se pode conhecer a opinião ou avaliação do sujeito selecionado numa amostra sobre o assunto dado”.

Os mesmos autores consideram, ainda, que o inquérito se distingue da entrevista, pelos factos de: i) “o inquirido lê previamente o questionário e responde por escrito sem a intervenção direta dos que colaboram na investigação”; ii) conta com uma estrutura lógica, rígida, que permanece inalterada ao longo de todo o processo investigativo (Ramos & Naranjo, 2014: 145-146).

Outros autores definem o inquérito “como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar” (Matalon & Ghiglione, 1992: 8) ou, ainda, como “uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação” (Bell, 2010: 118).

Quivy e Campenhoudt (2008: 186) entendem que o inquérito por questionário “se presta bem a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática”. Também Matalon e Ghiglione (1992: 14) afirmam que este é importante para “compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações, (...) que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem, e que só raramente se exprimem de forma espontânea”.

Apesar dos aspetos muito positivos apontados à utilização do questionário, não podemos deixar de ter presente o alerta de Costa (2001), citado por Pacheco (2006: 22), ao referir que “na recolha de informação pela via da entrevista ou do questionário” é preciso ter sempre em atenção que, “mesmo nas questões ditas mais objectivas, tudo o que se obtém é uma declaração do sujeito sobre a observação que ele faz do seu próprio pensamento, comportamento ou situação”.

No processo de elaboração do questionário, tivemos a preocupação de usar linguagem concreta, de forma a evitar interpretações dúbias, e de assegurar que o mesmo não fosse demasiado extenso. Na sua estrutura, consideramos, quase totalmente, questões fechadas, sendo que apenas apresentamos uma questão aberta no final.

De salientar, ainda, que, previamente à elaboração do questionário, consultamos outros trabalhos realizados no âmbito das lideranças na escola, que utilizaram esta mesma técnica de recolha de dados. Esta nossa opção vai ao encontro da sugestão de Bell (2010: 125) para que se observem “alguns trabalhos publicados que tenham recorrido ao inquérito como método de recolha de dados para ter algumas ideias sobre o formato do seu”.

O questionário organizou-se em duas partes: a primeira foi relativa aos “Dados Pessoais/Profissionais” e constituída por oito questões; a segunda parte direccionou-se para a área das “lideranças intermédias na escola: o papel do(a) Coordenador(a) de Departamento Curricular”, contendo cinco domínios – (i) clima do departamento; (ii) liderança e gestão do departamento; (iii) gestão curricular; (iv) inovação de práticas letivas; (v) resolução de problemas/tomada de decisão - e uma questão aberta.

De referir que realizamos a validação externa do questionário, tendo aplicado o mesmo a três docentes da Escola Portuguesa de Díli, que, após o nosso contato, se disponibilizaram para o fazer. Esta validação cumpriu o propósito sugerido por Bell (2010: 128) de que “todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados para saber quanto tempo demoram os receptores a realizá-los”, de forma a permitir “eliminar questões que não conduzam a dados relevantes”. Sobre esta questão, também Quivy e Campenhoudt (2008: 182) realçam que

“para nos assegurarmos de que as perguntas serão bem compreendidas e as respostas corresponderão, de facto, às informações procuradas é imperioso testar as perguntas. Esta operação consiste em apresentá-las a um pequeno número de pessoas pertencentes às diferentes categorias de indivíduos que compõem a amostra”.

(Quivy & Campenhoudt, 2008: 182)

Os docentes que testaram o questionário consideraram que o mesmo era adequado e claro, pelo que não foi proposta qualquer alteração.

Após a validação do questionário, procedemos à sua aplicação para um universo de 57 professores, uma vez que excluimos os Coordenadores dos Departamentos Curriculares e os que exercem funções na Direção da escola.

De salientar que, para a distribuição dos questionários aos professores, contamos com o apoio dos serviços de Secretaria da escola. Cada questionário foi colocado dentro de um envelope para que, após o seu preenchimento, pudesse ser novamente lá colocado e devolvido no envelope fechado e de forma anónima.

Mais adiante, na parte da apresentação e análise dos dados, complementaremos as informações agora explanadas.

### **6.2.3. Análise Documental**

De acordo com Fortin (2009: 300), a informação proveniente de documentação “pode prestar um bom serviço à investigação, no terreno, e constitui uma fonte adicional de informações”, revelando-se útil dado que “permite ao investigador familiarizar-se com a história de um grupo social, com a sua cultura, com a sua organização ou com os acontecimentos importantes ligadas à investigação.”

Bell (2010: 83) é da opinião que “qualquer investigação, seja qual for a sua dimensão, implica a leitura do que outras pessoas já escreveram sobre a sua área de interesse, a recolha de informações que fundamentem ou refutem os seus argumentos e a redação das suas conclusões”.

De acordo com Pardal *et al.* (1995), mencionados por Coutinho (2015: 61), “a análise documental assume formas diversas consoante o número e natureza dos documentos” e, apesar de ser muito importante para a investigação, “é difícil e complexa, pois exige paciência e disciplina” (Pardal *et al.*, 1995 *apud* Coutinho, 2015: 61).

Mazotti (2006: 30) alerta que “a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado”, pelo que “a proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse”. Tendo consciência dessa situação, fizemos diversas pesquisas prévias sobre a produção científica recente, com o objetivo de compreender o que existia no âmbito da temática das lideranças escolares.

Esta nossa ação vai ao encontro da sugestão de Mazotti (2006: 30) de que “sempre que houver revisões de bibliografia recentes e de boa qualidade sobre o tema é conveniente começar por elas e, a partir delas, identificar estudos que, por seu impacto na área, e/ou maior proximidade com o problema ser estudado, devam ser objeto de análise mais profunda”.

Apesar da pluralidade de informação disponível acerca de um tema, o investigador tem de definir critérios para a sua seleção, pois, tal como previnem Quivy e Campenhoudt (2008: 51-52), “a escolha das leituras deve ser realizada com cuidado”, até porque “um investigador dispõe sempre de um tempo de leitura limitado”.

Nogueira (2012: 185) chama, ainda, à atenção para o facto de que

“em particular nas organizações educativas, os registos que se fazem nos documentos oficiais retratam sobretudo os aspectos formais da dinâmica da organização, mais do que propriamente a realidade dos acontecimentos. Por vezes, regista-se o acessório e oculta-se o essencial, daí que seja muito importante recolher informações pelos mais variados processos para poder ter uma visão mais correcta do que realmente ocorreu”.

(Nogueira, 2012: 185)

Assim, tendo presente o que foi anteriormente referido, iniciamos o processo da análise documental através da leitura de trabalhos científicos sobre a temática da liderança

e de documentos considerados estruturantes para a organização e funcionamento da Escola Portuguesa de Díli.

Neste sentido, foram considerados livros, artigos científicos, legislação, teses de mestrado e doutoramento e outros documentos relacionados, designadamente, com as áreas de liderança, gestão e administração escolares, inovação e investigação científica.

### **6.3. Contexto do Estudo**

Como já referimos, a nossa investigação foi realizada na Escola Portuguesa de Díli-Centro de Ensino e Língua Portuguesa Ruy Cinatti. O enquadramento legal da EPD encontra-se consagrado nos seguintes documentos legislativos:

- o Acordo de Cooperação, assinado em Díli a 4 de dezembro de 2002, entre a República Portuguesa e a República Democrática de Timor-Leste;
- o Decreto-Lei no 48/2009, de 23 de fevereiro, republicado pelo Decreto-Lei no 214/2015, de 29 de setembro.

Estes documentos definem, claramente, que o projeto educativo desta escola, para além do desenvolvimento do ensino do português e em português, deverá contribuir para a qualificação da população de Timor-Leste, em particular das suas crianças e jovens, sem deixar de promover a educação e a formação ao longo da vida.

Salienta-se a existência de um Conselho de Patronos da escola, presidido por inerência por S. Exa. o Embaixador de Portugal em Díli e constituído também por um representante do Ministério da Educação de Portugal, um representante dos pais e encarregados de educação e ainda por outras individualidades ou representantes que se tenham distinguido no apoio ao funcionamento da escola.

A escola, ao longo dos anos, tem tido um crescimento gradual da Comunidade Educativa, tal como ilustra o quadro 3, no que se refere ao número de professores, alunos e funcionários:

Ano Letivo	Anos de Escolaridade	Turmas	Alunos	Docentes	Funcionários
2002/2003	Pré-Escolar/1º e 2º anos	6	167	6	8
2003/2004	Pré-Escolar/1º – 5º ano	12	290	14	9
2004/2005	Pré-Escolar/1º – 6º ano	15	327	17	16
2005/2006	Pré-Escolar/1º – 7º ano	16	400	26	17
2006/2007	Pré-Escolar/1º – 8º ano	20	500	27	17
2007/2008	Pré-Escolar/1º – 9º ano	22	570	29	20
2008/2009	Pré-Escolar/1º – 10º ano	24	629	29	23
2009/2010	Pré-Escolar/1º – 11º ano	26	682	30	24
2010/2011	Pré-Escolar/1º – 12º ano	30	704	46	27
2011/2012	Pré-Escolar/1º – 12º ano	34	780	61	29
2012/2013	Pré-Escolar/1º – 12º ano	34	810	64	33
2013/2014	Pré-Escolar/1º – 12º ano	35	871	68	49
2014/2015	Pré-Escolar/1º – 12º ano	36	865	65	51
2015/2016	Pré-Escolar/1º – 12º ano	38	835	68	50
2016/2017	Pré-Escolar/1º – 12º ano	39	917	63	51

**Quadro 21 - Evolução da população escolar - (Fonte: Projeto Educativo da EPD – Quadriénio 2016-2020)**

Relativamente à nacionalidade dos alunos, destaca-se que a grande maioria, cerca de 85%, são de nacionalidade timorense, seguindo-se os de nacionalidade portuguesa, com uma média de aproximadamente 10%. No entanto, é de salientar que a escola, ao longo da sua existência, também tem tido alunos de outras nacionalidades, ainda que em número reduzido, nomeadamente brasileiros, cabo-verdianos, moçambicanos, australianos, indonésios e cubanos.

A nível da oferta educativa da escola, apresenta-se como exemplo, a seguinte tabela, referente à oferta do ano letivo 2016/2017:

	Oferta Curricular	Oferta de Escola/Ofertas Complementares	Atividades de Enriquecimento Curricular/Ofertas Extracurriculares
Educação Pré- Escolar	Currículo Português		Tecnologias de Informação e Comunicação Música
1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º e 2.º anos)	Currículo Português com adaptações curriculares na área disciplinar de Estudo do Meio	Inglês	Laboratório de Conhecimentos Tecnologias de Informação e Comunicação Clubes e Projetos
1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º e 4.º anos)	Currículo Português com adaptações curriculares na área disciplinar de Estudo do Meio	Inglês	Laboratório de Conhecimentos Tecnologias de Informação e Comunicação – Programação Clubes e Projetos
2.º Ciclo do Ensino Básico	Currículo Português com adaptações curriculares nas áreas disciplinares de História e de Geografia	Educação para a Cidadania (Via A) Tétum (Via B)	Clubes e Projetos
3.º Ciclo do Ensino Básico	Currículo Português com adaptações curriculares nas áreas disciplinares de História e de Geografia	Música (7.º e 8.º anos) Educação para a Cidadania (9.º ano)	Clubes e Projetos
Ensino Secundário	Currículo Português do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias		Clubes e Projetos
	Currículo Português do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades		Clubes e Projetos
	Currículo Português do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais (11.º e 12.º anos)		Clubes e Projetos

**Quadro 22 - Oferta Educativa do ano letivo 2016/2017 - (Fonte: Projeto Educativo 2016-2019 da EPD)**

De acordo com o Projeto Educativo da EPD – Quadriénio 2016-2020 (página 9), a mesma apresenta as seguintes características:

- é uma Escola Pública Portuguesa no Estrangeiro, com uma oferta curricular que se inicia na educação pré-escolar e termina no ensino secundário;
- situa-se e integra-se num ambiente multicultural – especialmente no que respeita à população escolar que a frequenta;

- é estabelecida pela lei como um Centro de Ensino e Língua Portuguesa, com o estatuto de garantia e difusão da mesma;
- é estabelecida pela lei como um Centro de Formação e Difusão da Língua Portuguesa com obrigações de formação de pessoal docente e não docente e com uma forte componente de cooperação institucional com instituições públicas e privadas timorenses;
- constitui uma representação oficial de Portugal no estrangeiro;
- tem responsabilidades de intervenção e interação cultural e um papel importantíssimo no âmbito da intervenção comunitária;
- enfrenta uma forte dificuldade no exercício das diversas competências relativamente à Língua Portuguesa, seja por via do facto de apesar de ser uma das línguas oficiais da República Democrática de Timor-Leste, não ser dominada por uma maioria significativa da população – com reflexo visível nas competências linguísticas evidenciadas pelos alunos timorenses que a frequentam –, seja pelo facto de sofrer ainda a forte ‘erosão’ a que foi sujeita durante os vinte e cinco anos de ocupação, enquanto língua proibida.

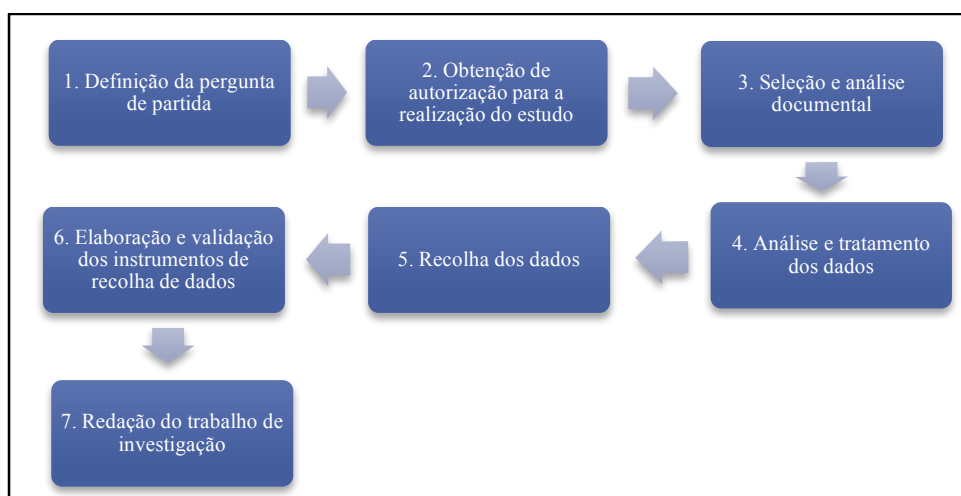
(Projeto Educativo da EPD – Quadriénio 2016-2020 – pág. 9)

Realça-se que a escola apresenta condições de infraestruturas adequadas ao processo de ensino aprendizagem, de possuir associação de estudantes e associação de pais e encarregados de educação, o que mostra a preocupação da escola no envolvimento e participação da comunidade educativa. As atividades da escola são, por norma, divulgadas através das novas tecnologias nomeação na página da internet e nas redes sociais.

#### 6.4. Procedimentos

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008: 25), um procedimento “é uma forma de progredir em direção a um objetivo”, isto é, representa as etapas que um investigador deve cumprir para concretizar o estudo que pretende desenvolver.

A nossa investigação teve as seguintes etapas:



**Figura 3 - Etapas do nosso trabalho de investigação**

## 6.5. Métodos para o tratamento e análise de dados

Os dados recolhidos, no âmbito de uma investigação científica, independentemente do método, “pouco significado têm até serem analisados e avaliados” (Bell, 2010: 179).

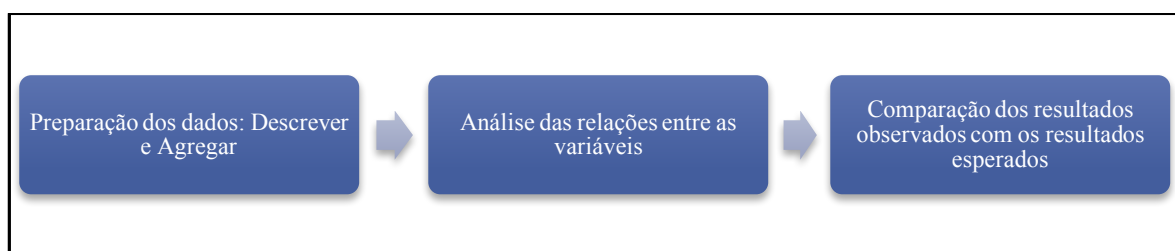
Para Bogdan e Biklen (1994: 205), “a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, notas de campo e outros materiais”, de forma a que possamos “aumentar a sua própria compreensão” e transmitir aos outros a informação recolhida.

Estes autores entendem, ainda, que “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994: 205).

Segundo Ramos e Naranjo, (2014: 201), tratar os dados “significa organizá-los, tabulá-los, classificá-los de maneira que se possa fazer uma análise o mais objetiva e fíável possível da referida informação”.

Miles e Huberman (1994: 24), citados por Baptista e Sousa (2011: 110), também são de opinião que a fase do tratamento de dados é a “estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões”.

No que se relaciona com a análise das informações, Quivy e Campenhoudt (2008: 216-222) entendem que a “compreendem múltiplas operações, mas três delas constituem, em conjunto, uma espécie de passagem obrigatória”, como se pode observar pelo seguinte esquema:



**Figura 4 - Operações obrigatórias para a análise de informações (elaborado a partir da leitura de Quivy & Campenhoudt - páginas 216 a 222)**

No que se relaciona com o trabalho que o investigador deve levar a cabo para interpretar e analisar os dados, Bell (2010:183) defende que “o trabalho do investigador

consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e questões de importância significativa”.

Independentemente da metodologia utilizada, o investigador deve ainda garantir a existência de rigor e de critérios que confirmam credibilidade à sua investigação, designadamente: i) deve ter a capacidade de aceitar explicações alternativas e/ou contrárias às que esperava; ii) deve estar aberto a diferentes possibilidades; e iii) deve ter a capacidade de realizar comparações e contrastes (Baptista & Sousa, 2011: 110-111).

Neste sentido, a nível do tratamento e da análise de dados da nossa investigação, priorizamos a *análise de conteúdo*, no que se refere à análise das entrevistas e da análise documental. Esta técnica, segundo Quivy e Campenhoudt (2008: 226), pode incidir “sobre mensagens tão variadas como obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais, declarações políticas, actas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco diretivas”.

A análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2011: 37), que permite tratar “de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy & Campenhoudt, 2008: 227).

Bardin (2011: 35-36) defende, ainda, que a análise de conteúdo pode ser aplicável “a todas as formas de comunicação”, possuindo duas funções – função *heurística* e função de *administração da prova* - que podem “coexistir de maneira complementar”.

O mesmo autor entende a “análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (Bardin, 2011: 37).

Nogueira (2012: 190) afirma que

“a análise de conteúdo, como procedimento metodológico de investigação, é, pois, uma forma de tratamento de informação, muito delicada, que exige tempo e implica algumas qualidades de intuição, imaginação, paciência e rigor, para compreender o que é essencial. Entendemos que identificar as categorias e subcategorias constitui um procedimento fundamental, como ponto de partida, que nos permite selecionar as unidades de texto que, por sua vez, nos ajudam a traçar as unidades de sentido com as quais vamos construir o texto interpretativo”.

(Nogueira, 2012: 190)

Neste sentido, e como já referimos, transcrevermos e interpretamos as entrevistas realizadas, sendo que definimos uma grelha de análise do conteúdo para a entrevista ao Diretor e outra grelha para as entrevistas aos seis Coordenadores, na qual contemplamos quatro dimensões - categoria, subcategoria, unidade de registo e unidade de contexto<sup>6</sup>.

No caso do inquérito por questionário, salientamos a afirmação de Hill e Hill (2005: 83) de que numa “investigação onde se aplica um questionário, a maioria das variáveis (frequentemente, todas as variáveis) são medidas a partir das perguntas do questionário, e portanto, os métodos de investigação incluem os tipos de perguntas usadas, os tipos de respostas associadas com estas perguntas e as escalas de medida dessas respostas”.

Assim, para o tratamento das informações obtidas pelo questionário, realizamos uma análise estatística através do programa informático *Statistical Package for the Social Sciences – SPSS for Mac*, versão 23.0, que nos permitiu analisar e apresentar os resultados utilizando diversas técnicas estatísticas, como por exemplo os gráficos de resultados e comparativos.

A organização e análise de dados, independentemente das técnicas de recolha ou do tipo de investigação, é fundamental para retirar, compreender e utilizar eficazmente as informações recolhidas. Como referem Bogdan e Biklen (1994: 232), “As técnicas de trabalhar mecanicamente os dados são inestimáveis porque dão uma direção aos seus esforços, após o trabalho de campo”. Para estes autores, é também “difícil, se não impossível, pensar profundamente acerca dos dados sem que estes tenham sido classificados” (Bogdan & Biklen, 1994: 232).

No capítulo a seguir, iremos proceder à apresentação e análise dos dados recolhidos.

---

<sup>6</sup> Cf. anexos IV (Grelha de Análise do conteúdo da Entrevista ao Diretor) e V – (Grelha de Análise do conteúdo das Entrevistas aos Coordenadores dos Departamentos Curriculares).



## **CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

---

## 7. Introdução

Neste capítulo, vamos apresentar os resultados da informação recolhida através de entrevistas semiestruturadas realizadas ao Diretor e aos Coordenadores dos seis Departamentos Curriculares<sup>7</sup> existentes na Escola Portuguesa de Díli (EPD)<sup>8</sup>, e de questionários aplicados aos docentes da mesma instituição, correspondendo os questionários devolvidos a 70% do universo docente da EPD.

A análise e interpretação dos dados obtidos, com base em técnicas de sistematização e recolha de dados, são essenciais para que as conclusões sejam consistentes e fiáveis, de forma a valorizar a investigação. Segundo Baptista e Sousa (2011:106), a análise e interpretação consiste no “processo de decomposição de um todo nos seus elementos, procedendo posteriormente à sua examinação – de uma forma sistemática – parte por parte”, correspondendo, deste modo, a uma etapa importante do processo investigativo, no decorrer da qual se registam, analisam e interpretam os dados apurados.

### 7.1. Considerações prévias sobre as Entrevistas

Após a preparação e realização das entrevistas, foi necessário decompor as informações recolhidas, em conformidade com a sua categorização, e interpretar os resultados obtidos, tendo como ponto de partida o objetivo geral definido na investigação.

Os dados por nós recolhidos nas entrevistas foram registados em áudio e, posteriormente, transcritos para texto, com o objetivo de facilitar a análise do seu conteúdo. Por outro lado, como instrumento para a adequada análise das informações recolhidas e tendo por base os guiões e os objetivos específicos definidos para cada entrevista, construímos *Grelhas de Análise de Conteúdo*, compostas por quatro itens – categoria, subcategoria, unidade de registo e unidade de contexto.

De referir que estas grelhas de análise serão apresentadas em anexo ao nosso estudo, de forma a que se possa atestar os dados que serão por nós apresentados relativamente a cada uma das entrevistas realizadas.

---

<sup>7</sup> Por forma a simplificar os dados apresentados, optamos por denominar os Coordenadores de Departamento Curriculares de *Coordenadores*.

<sup>8</sup> Optámos indiscriminadamente por recorrer à abreviatura EPD ou simplesmente à palavra escola para nos referirmos à Escola Portuguesa de Díli.

No que concerne à entrevista aos seis Coordenadores, definimos, inicialmente, um guião único e, por essa razão, fizemos uma análise de conteúdo das diversas entrevistas, recorrendo apenas a uma única grelha, com o propósito de facilitar a leitura das respostas dadas. De notar que essa grelha contemplou as categorias previamente definidas e que se apresentam descritas na seguinte tabela:

N.º	Categorias
1	Legitimação da entrevista
2	Caraterização dos dados biográficos e profissionais
3	Condições estruturais do Departamento Curricular
4	Método de seleção do Coordenador do Departamento Curricular
5	Representações sobre a exigência do cargo de Coordenador do Departamento Curricular
6	Procedimentos de trabalho e funções do Coordenador do Departamento Curricular
7	Liderança e inovação
8	Constrangimentos e desafios no exercício do cargo de Coordenador do Departamento Curricular

**Quadro 23 - Categorias da Grelha de Análise do Conteúdo da entrevista aos Coordenadores**

Procederemos, de seguida, à apresentação dos resultados das entrevistas de forma descritiva e por cada uma das categorias evidenciando os aspetos que consideramos mais relevantes, uma vez que, no nosso ponto de vista, nos parece ser a forma mais adequada para a efetiva compreensão dos resultados obtidos.

## 7.2. Entrevista ao Diretor da Escola Portuguesa de Díli

No que se refere à entrevista ao Diretor da Escola Portuguesa de Díli, é importante referir que a mesma teve como principais objetivos:

- Compreender a estrutura e o funcionamento dos órgãos Diretivos da instituição;
- Recolher informação relevante para caracterizar as lideranças intermédias existentes na escola, nomeadamente o papel dos Coordenadores Departamentos Curriculares;
- Conhecer a opinião do Diretor sobre a forma como as lideranças intermédias contribuem para a implementação do projeto educativo da escola;

- Compreender qual o impacto das ações dos Departamentos Curriculares na inovação e mudança de práticas letivas por parte dos professores.

É de salientar que, desde que solicitamos autorização por escrito para a realização deste estudo de investigação, o Diretor da Escola mostrou-se totalmente disponível para colaborar ativamente, não só através da autorização para a realização das entrevistas aos seis coordenadores de departamento, como para a aplicação dos questionários aos docentes da escola, e, finalmente, para nos conceder esta entrevista.

No momento em que entrevistamos o Diretor, apresentamos-lhe sucintamente os objetivos do nosso estudo e solicitamos-lhe autorização para a realização e para a gravação da entrevista. Também o informamos que os dados recolhidos serviriam unicamente para fins científicos, havendo garantia de anonimato e confidencialidade.

### **7.2.1. Dados Biográficos e Profissionais**

O Diretor da Escola, que se encontra no seu segundo ano de mandato, possui uma licenciatura em Filosofia e duas pós-graduações de Inspeção Escolar e de Filosofia e Desenvolvimento de Empresas.

Em Portugal, antes de iniciar as atuais funções, foi Inspetor de Educação nos quadros da Inspeção Geral da Educação e Ciência e desempenhou funções de gestão no Conselho Executivo da Escola Secundária Pedro Fonseca.

### **7.2.2. Estrutura Diretiva da Escola**

A Escola Portuguesa de Díli rege-se através de legislação específica, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 214/2015, de 29 de setembro, que veio alterar o primeiro Decreto-Lei que regulou o funcionamento da escola (Decreto-Lei n.º 48/2009, de 23 de fevereiro).

Esta Escola funciona exatamente como uma escola pública em Portugal, quer a nível curricular quer quanto à estrutura dos seus órgãos diretivos (Direção, Conselho Pedagógico e Departamentos Curriculares).

É de salientar, no entanto, que a Escola Portuguesa de Díli se distingue das escolas em Portugal pelo facto de possuir um Conselho de Patronos. Este órgão é responsável por

definir as linhas orientadoras das atividades da Escola e aprovar, sob proposta do Diretor, o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades, sendo presidido pelo Embaixador de Portugal em Timor-Leste e composto por um representante do Ministério da Educação de Portugal, um representante da associação de pais dos alunos e ainda um conjunto de personalidades que são relevantes em Timor.

A Direção é presidida pelo Diretor que é coadjuvado por uma subdiretora.

O Conselho Pedagógico, é, por inerência, presidido pelo Diretor da Escola e é composto pelos Coordenadores dos Departamentos Curriculares e pelos representantes de todas as estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, de modo a assegurar uma representação pluridisciplinar das diferentes ofertas formativas.

Quanto à comunicação entre os diversos órgãos da escola, constata-se que o Conselho Pedagógico é o órgão que promove a comunicação, até porque congrega as diferentes estruturas intermédias da escola que facilitam a partilha da informação com todos os docentes. Sobre esta questão, realça-se o facto de o Diretor da Escola ter mencionado que o Coordenador de Departamento Curricular não se representa a si próprio e que serve como correio de transmissão das orientações e decisões tomadas em sede de Conselho Pedagógico.

### **7.2.3. Lideranças Intermédias na Escola**

A nível das lideranças intermédias, identificam-se, para além do Conselho Pedagógico, os Diretores de Turma e os Departamentos Curriculares.

A existência destas “estruturas” é muito importante para o funcionamento da escola e para a tomada de decisões, uma vez que as informações “[...] daqueles que trabalham e conhecem a realidade quotidiana[...].” são essenciais para que a Direção tome as decisões mais acertadas em prol do verdadeiro interesse da comunidade educativa.

Por outro lado, estas lideranças intermédias têm um papel fundamental na construção e na implementação do projeto educativo, tal como destacou o Diretor: “[...] têm (muita importância) [...] da própria construção, como da própria implementação”.

#### **7.2.4. Processos de trabalho dos Coordenadores de Departamento**

No que se refere à nomeação dos Coordenadores, a mesma é feita pelo Diretor, assumindo-se mesmo como uma escolha política: “[...] não é uma escolha ingénua, é uma escolha política[...]”.

Apesar disso, a seleção não é feita ao acaso, até porque há fatores importantes que definem o perfil adequado ao exercício destas funções, designadamente a experiência e a competência profissionais, bem como a sua aceitação por parte dos outros professores, ou seja, o professor que assuma este cargo deve “[...] aliar à competência profissional, que é indiscutível, algumas características humanas e relacionais que são importantes para o cargo”.

Quanto às competências dos Coordenadores definidas pela legislação, o Diretor entende que as mesmas estão adequadas às necessidades da escola e ao contexto em que os Coordenadores exercem as suas funções.

A nível da inovação de práticas letivas, constatamos que, na opinião do Diretor, o trabalho dos Coordenadores tem influência na mudança de práticas por parte dos docentes, dado que no exercício das suas funções contribuem para uma melhor articulação, cooperação e de reflexão entre os docentes, fatores essenciais para a existência de inovação de práticas letivas.

No que concerne à existência de constrangimentos por parte dos Coordenadores no desempenho das suas funções, o Diretor assumiu que os mesmos “existem”, uma vez que o contexto específico da Escola Portuguesa de Díli potencia a congregação de condições que se apresentam, à partida, como constrangimentos. Referiu também a questão das motivações que trazem os professores para Timor-Leste - “Aliás, eu próprio muitas vezes me pergunto: mas porquê a 17 mil quilómetros? As pessoas vêm por razões várias e cada uma tem as suas.”

No entanto, o Diretor entende que “[...] os constrangimentos são oportunidades [...]” que permitem desenvolver novas estratégias e optar por novos caminhos, pois “[...] aqui os alunos são diferentes, os colegas são diferentes. Nós aqui temos professores do Minho, do Algarve, de Castelo Branco, de Lisboa, isto é, e de formações diferenciadas e este aspeto [...] pode, à primeira vista, funcionar como constrangimento, mas eu acho que é possibilitante de novas oportunidades”.

Assim, constatamos que não foi identificado concretamente nenhum constrangimento, sendo que não ficou totalmente claro se o Diretor considera que lidar com a diversidade de motivações que sustentam a vinda dos professores para Timor e com a sua heterogeneidade em termos de origem e formação, num contexto tão particular como o de Timor-Leste, é o maior constrangimento para a escola e para os próprios Coordenadores.

### 7.2.5. Validação da entrevista

O Diretor considerou a nossa investigação muito pertinente, pois ele próprio valoriza muito o papel das lideranças intermédias dentro da escola. O facto de o nosso estudo envolver a participação de todos os Coordenadores e de vários professores irá, não só, permitir a comparação entre aquilo que o Diretor pensa e a opinião desses agentes educativos, mas será também um “contributo interessante” para se compreender o funcionamento desta escola.

### 7.2.6. Resultados mais relevantes obtidos na entrevista

Tendo por base os objetivos a que nos propusemos aquando da realização da entrevista ao Diretor da Escola e por forma a ilustrar os resultados mais relevantes obtidos, apresentamos a seguinte tabela:

Categoria	Informações a Identificar	Aspetos mais relevantes
Dados Biográficos e Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Habilitações literárias;</li> <li>Situação profissional;</li> <li>Cargos anteriormente desempenhados;</li> <li>Duração do atual mandato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O Diretor possui habilitações literárias e formação adequada às suas funções, salientando-se a sua experiência profissional na área da inspeção.</li> </ul>
Estrutura diretiva da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>O funcionamento e a estrutura organizativa da Escola Portuguesa de Díli</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os órgãos diretivos da Escola são o Conselho de Patronos, a Direção e o Conselho Pedagógico.</li> </ul>
Lideranças intermédias	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os órgãos considerados como lideranças intermédias;</li> <li>A importância das lideranças intermédias para o funcionamento da escola e para a implementação do projeto educativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As estruturas educativas intermédias (Diretores de Turma, Departamentos Curriculares e o Conselho Pedagógico) são muito importantes para o funcionamento da escola, nomeadamente na construção e implementação do projeto educativo.</li> </ul>

Categoria	Informações a Identificar	Aspetos mais relevantes
Processos de trabalho dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares (CDC)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O perfil para o exercício das funções dos Coordenadores;</li> <li>• O processo da nomeação dos Coordenadores e a adequação das competências previstas na legislação ao desempenho das suas funções neste contexto;</li> <li>• A opinião do Diretor sobre se as ações dos Coordenadores têm impacto na inovação e mudança de práticas letivas por parte dos professores.</li> <li>• Os constrangimentos enfrentados pelos Coordenadores e pela própria escola forma e se os mesmos condicionam a inovação de práticas letivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A nomeação dos Coordenadores é feita pelo Diretor da Escola, assumindo-se como uma escolha política.</li> <li>• Os Coordenadores devem possuir experiência e competência profissionais e características humanas e relacionais que lhes permita a natural aceitação por parte dos seus colegas.</li> <li>• As funções atribuídas pela legislação aos Coordenadores estão perfeitamente adequadas às necessidades.</li> <li>• O trabalho realizado pelos Coordenadores tem impacto na inovação e mudanças de práticas letivas por parte dos professores.</li> </ul>
Validação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A opinião do Diretor sobre a pertinência da realização desta nossa investigação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A realização da investigação é muito pertinente uma vez que será um contributo interessante para ajudar a compreender melhor o funcionamento da Escola Portuguesa de Díli.</li> </ul>

Quadro 24 - Entrevista ao Diretor – Dados mais relevantes

### 7.3. Entrevistas aos Coordenadores dos Departamentos Curriculares

Relativamente às entrevistas realizadas com os seis Coordenadores dos Departamentos Curriculares – 3 docentes do sexo masculino e 3 do sexo feminino -, salienta-se que as mesmas apresentaram como principais objetivos:

- Conhecer e/ou caracterizar as práticas de liderança dos Coordenadores;
- Identificar as dinâmicas do funcionamento e organização dos Departamentos Curriculares;
- Conhecer os contributos dos Coordenadores para a promoção da inovação e da alteração de práticas docentes;
- Identificar as atividades ou projetos desenvolvidos no âmbito dos Departamentos Curriculares que promovem a inovação e alteração de práticas docentes;
- Identificar os condicionalismos e os desafios que os Coordenadores enfrentam durante o desempenho das suas funções;

É de notar que, à semelhança do que sucedeu com o Diretor da Escola, todos os Coordenadores foram absolutamente recetivos à realização da entrevista. Após a Direção da Escola os ter informado sobre a autorização para realizarmos o estudo, Contactamos verbalmente – diretamente na escola ou via telefone – cada um deles, a fim de agendarmos a entrevista no horário que lhes fosse mais conveniente.

Tal como referido anteriormente, participaram nas Entrevistas os Coordenadores dos Departamentos Curriculares de Ensino Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Ciências Experimentais e Expressões.

Com o propósito de garantirmos o anonimato dos dados recolhidos, optamos por identificar cada um dos entrevistados com o código CDC (Coordenadores dos Departamentos Curriculares), associado a uma letra de A a F, sendo que as transcrições que utilizarmos para reforçar a nossa análise terão sempre essa identificação.

À semelhança do que aconteceu com o Diretor, no início de cada entrevista apresentamos sucintamente os objetivos do nosso estudo e solicitamos autorização a cada Coordenador para a realização e para a gravação da entrevista. Também informamos que os dados recolhidos serviriam unicamente para fins científicos, havendo garantia de anonimato e confidencialidade.

### 7.3.1. Dados Biográficos e Profissionais (Perfil dos entrevistados)

A seguinte tabela ilustra o perfil dos Coordenadores entrevistados, destacando-se, desde logo, o facto de nenhum deles ter exercido funções similares anteriormente, apesar de a maioria possuir mais de vinte e cinco anos de serviço e de ter exercido outros cargos de liderança.

Código	Habilitações Literárias	Exercício de outros cargos	Situação Profissional	Anos de Serviço	Duração do mandato
CDC A	Pós-Graduação	Avaliação do projeto educativo	QZP	22 anos	2 anos
CDC B	Licenciatura	Não	QE	26 anos	2 anos
CDC C	Licenciatura	Delegado de Disciplina	QND	38 anos	2 anos
CDC D	Mestrado	Delegado de Grupo	QA	25 anos	3 anos
CDC E	Pós-Graduação	Coordenador dos Cursos das Novas Oportunidades	QDN	26 anos	2 anos
CDC F	Mestrado	Não	QA	30 anos	2 anos

**Quadro 25 - Perfil dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares**

Outros aspetos relevantes prendem-se com a situação profissional, pois todos são docentes efetivos dos Quadros do Ministério da Educação em Portugal, e com as habilitações literárias, sendo a maioria detentora de Pós-Graduação e Mestrado.

### 7.3.2. Condições estruturais do Departamento Curricular

A nível da constituição de cada um dos departamentos, constatamos que o número de docentes é diferente, sendo o mais pequeno constituído por seis docentes e o maior por dezasseis, como podemos verificar na seguinte tabela:

Código	Transcrição das Entrevistas
CDC A	<i>“Seis professores”</i>
CDC B	<i>“Temos doze, somos doze”</i>
CDC C	<i>“Nós somos dez”</i>
CDC D	<i>“Somos catorze”</i>
CDC E	<i>“Somos dezasseis”</i>
CDC F	<i>“São oito”</i>

**Quadro 26 - Constituição dos Departamentos Curriculares**

A nível dos grupos disciplinares que integram os departamentos, verificamos que não existe uniformidade, realçando-se o facto de três possuírem quatro grupos, dois apenas um grupo e um integrar cinco grupos, tal como se apresenta na seguinte tabela:

Código	Transcrição das Entrevistas	N.º de Grupos
CDC A	<i>“[...] Geografia, História, Filosofia, Religião Moral Religiosa e Católica”</i>	Quatro
CDC B	<i>“Só um”</i>	Um
CDC C	<i>“Matemática e Ciências da Natureza, Matemática, Físico-química, [...] Biologia e Geologia [...] Informática”</i>	Cinco
CDC D	<i>“Educação Física, Educação Musical [...], Artes e Educação Visual e Tecnológica”</i>	Quatro
CDC E	<i>“[...] Português, Francês, Inglês e Tétum”</i>	Quatro
CDC F	<i>“Um só”</i>	Um

**Quadro 27 - Descrição dos Grupos Disciplinares por cada departamento curricular**

No que se refere à estrutura dos departamentos curriculares, registamos que três deles possuem, para além do Coordenador, um representante por cada um dos grupos disciplinares que os integram, enquanto que os restantes três apenas possuem o Coordenador. Para melhor ilustrar as informações recolhidas, apresentamos a seguinte tabela:

Código	Transcrição das Entrevistas
CDC A	<i>“Sou o coordenador e nós pautamos, para o bom desempenho do departamento, por organizar pelas áreas disciplinares, um delegado da área disciplinar.”</i>
CDC B	<i>“Não. Conto sempre com o trabalho de equipa dos meus colegas”.</i>
CDC C	<i>“Não. Temos só um coordenador e depois há grupos, nomeadamente em Educação Física, por exemplo, que de vez em quando reúnem”.</i>
CDC D	<i>“Tem um coordenador e tem em representante por grupo”.</i>
CDC E	<i>“Sou coordenadora e depois nós temos, para questões muito práticas, um representante das línguas e um representante do professor de Português”.</i>
CDC F	<i>“Portanto, é uma coordenadora, depois temos sete educadores de infância”.</i>

**Quadro 28 - Estrutura interna dos Departamentos Curriculares**

Relativamente à existência e à adequação dos espaços físicos específicos de cada departamento curricular, verificamos, pela tabela abaixo, que apenas um departamento possui um espaço específico para o seu funcionamento, na medida em que a escola tem limitação do espaço disponível.

Código	Transcrição das Entrevistas
CDC A	<i>“A escola tem um problema de espaços [...] tentamos fazer a ginástica possível para podermos ter espaço de reunião”.</i>
CDC B	<i>“Sim”.</i>
CDC C	<i>“Os espaços próprios [...] não temos [...] uma sala afeta ao nosso departamento [...]”.</i>
CDC D	<i>“Não, não temos. Nós, quando queremos reunir, vamos para uma sala [...]”.</i>
CDC E	<i>“Utilizamos uma sala da escola, não temos muito espaço físico disponível”.</i>
CDC F	<i>“Não, espaços próprios não existem [...]”.</i>

**Quadro 29 - Espaços Físicos disponíveis para o Departamento Curricular**

De acordo com as informações recolhidas, podemos afirmar que não existe uma uniformidade nas condições estruturais dos departamentos curriculares, no que se relaciona com a composição e estrutura interna. Registamos ainda o facto relevante de praticamente todos os departamentos não possuírem espaços próprios, o que pode, de algum modo, condicionar o seu funcionamento.

### 7.3.3. Método de Seleção do Coordenador

No que concerne à nomeação dos Coordenadores, constatamos que todos os entrevistados referem que a mesma é feita pelo Diretor da Escola.

Código	Transcrição das Entrevistas
CDC A	<i>“A escola [...] tem uma especificidade própria [...] eu fui colocado como coordenador por escolha, pessoal, assim como se passou noutra departamento [...]”</i>
CDC B	<i>“Pelo que eu sei, a nomeação é feita pelo Diretor, exclusivamente”.</i>
CDC C	<i>“[...] naquilo que são as competências legalmente cometidas ao diretor, ele tem o poder, ou tem a faculdade de designar, nomear [...]”.</i>
CDC D	<i>“[...] a nomeação ou a escolha do coordenador é feita pelo Diretor, que nomeia”.</i>
CDC E	<i>“Fui nomeada[...] Pela direção. [...] Penso que o critério teve a ver com algum tempo de serviço, capacidade de comunicar com as pessoas ou, pelo menos, às vezes, de apaziguar situações mais polémicas”.</i>
CDC F	<i>“É de nomeação do diretor”.</i>

**Quadro 30 - Nomeação dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares**

Já no que se refere à concordância com o processo de nomeação, destaca-se o facto de nenhum Coordenador afirmar que não concorda com este processo.

Código	Transcrição das Entrevistas
CDC A	<i>“Sim, é o mais correto, esta escola é específica”</i>
CDC B	<i>“[...] deveria ser feita por eleição dos pares”.</i>
CDC C	<i>“Posso dizer que concordo com a forma como o modelo está, neste momento, instituído para a direção das escolas”.</i>
CDC D	<i>“[...] eu, como professor, gostaria de ter alguma escolha relativamente ao coordenador”.</i>
CDC E	<i>“[...] acho que o coordenador devia ser eleito dentro do grupo, pelo... ainda que a direção tivesse, obviamente, uma palavra final[...]”.</i>
CDC F	<i>“[...] isso é o que está legislado [...] estava mais de acordo em que as pessoas dissessem se estão disponíveis para desempenhar o cargo [...]”.</i>

**Quadro 31 - Representações dos entrevistados quanto ao processo de nomeação dos Coordenadores**

Concluímos que a nomeação dos Coordenadores é realizada diretamente pelo Diretor da Escola, sendo que não existe uma opinião unânime sobre qual o processo mais adequado.

No entanto, o facto de metade dos Coordenadores afirmar que o processo deveria envolver os outros professores do grupo disciplinar e ainda de um deles considerar que, antes da nomeação para o cargo, os professores a nomear deveriam ser consultados, parece indicar que a maioria dos Coordenadores prefere que o processo seja mais participativo e “menos político”.

#### 7.3.4. Representações sobre a exigência do Cargo de Coordenador

Quanto ao perfil dos professores que assumem o cargo de Coordenador, a experiência profissional e a capacidade de ouvir os outros são as características mais importantes destacadas pelos entrevistados, tal como observamos na seguinte tabela:

Código	Transcrição das Entrevistas
CDC A	<i>“[...] tem de ter algum bom senso [...]”.</i>
CDC B	<i>“[...] ser o mais democrata possível. Saber recolher sempre a opinião de todos. Promover debates e troca de ideias e quando se toma uma decisão que seja, da maioria das pessoas[...].”</i>
CDC C	<i>“[...] deve ter alguma experiência acumulada já de como decorre o ensino ou a prática do ensino [...] maturidade no desempenho docente, conhecimento efetivo da escola[...].”</i>
CDC D	<i>“[...] uma pessoa com capacidade de ouvir o que os outros têm a dizer, de explicar bem o que se pretende por parte da Direção”.</i>
CDC E	<i>“[...] Tem que ter a experiência, algum tempo de serviço [...] é importante, de facto, conseguirmos conversar com toda a gente[...].”</i>
CDC F	<i>“[...] devem ter competências a nível da relação com os outros muito desenvolvidas [...] as pessoas têm de saber lidar com o outro[...].”</i>

**Quadro 32 - Perfil dos Professores que assumem o cargo de Coordenadores**

No que concerne à capacidade de liderança como uma condição importante para o exercício do cargo, é de salientar que a maioria dos Coordenadores considerou este fator importante, embora reconheça que haverá outros fatores necessários e com a mesma importância para o desempenho destas funções.

Código	Transcrição das Entrevistas
CDC A	<i>“A liderança é importante [...] associada a certa capacidade de estabelecer pontes [...]”.</i>
CDC B	<i>“ [...] eu não me considero uma líder [...] não acho que isso seja o critério principal”.</i>
CDC C	<i>“ [...] essa questão muito, às vezes muito, natural, da liderança ou das qualidades de liderança que essa pessoa tenha são importantes, obviamente, sem dúvida, no desempenho do cargo”.</i>
CDC D	<i>“Sim, sim. Mas a capacidade de liderança, por norma, está inerente ao cargo de docente”.</i>
CDC E	<i>“A capacidade de liderança não é tão importante, ainda que possa ter alguma importância”.</i>
CDC F	<i>“É um fator importante, é, mas não é dos mais importantes”.</i>

**Quadro 33 - Capacidade de liderança**

Nesta dimensão, conclui-se que a capacidade de liderança é um fator relevante para o exercício das funções de Coordenador, sendo que a experiência profissional e a capacidade de ouvir são características indispensáveis do perfil dos professores que assumem essas funções.

### 7.3.5. Procedimentos de trabalho e funções do Coordenador

De acordo com os entrevistados, o Coordenador tem como principal papel promover a ligação e a comunicação entre os professores do departamento e entre o departamento e os outros órgãos da escola. Para além disso, tem também a função de acompanhar e verificar o trabalho dos professores do departamento, devendo promover novas perspetivas face ao trabalho a realizar.

É de salientar que a maioria dos Coordenadores identificou apenas as funções de natureza mais administrativa, sendo que apenas um deles se referiu explicitamente também a questões de ordem pedagógica (“[...] gestão do currículo, gestão do programa, aplicação dos critérios de avaliação [...]).

Código	Transcrição das Entrevistas
CDC A	<i>“[...] papel de conselheiro [...] deve apresentar novas ideias, [...] novas perspetivas face ao trabalho [...] tem um papel importante de ser o elo de ligação [...] entre os docentes [...] o trabalho que os docentes estão a realizar nas suas turmas, no que respeita à gestão do currículo, gestão do programa, aplicação dos critérios de avaliação, as avaliações, as classificações [...]”.</i>
CDC B	<i>“[...] ligação entre a Direção e o Departamento. [...] é o papel principal ou a função principal. [...] quanto melhor desempenhamos essa função, mais clara é a comunicação”.</i>
CDC C	<i>“[...] é ser capaz de transmitir aquilo que é a visão estratégica da escola [...] comunicação daquilo que forem as decisões dos órgãos superiores hierárquicos [...] e, também, a própria comunicação e coordenação mesmo do departamento enquanto tal”.</i>
CDC D	<i>“[...] é promover a cooperação entre todos os intervenientes do nosso departamento, promover a articulação horizontal e [...] a articulação vertical com os outros departamentos”.</i>
CDC E	<i>“[...] articular com outros departamentos ou com outros níveis de ensino [...] ir verificando sistematicamente se o trabalho com o qual nos comprometemos está, de facto, a ser executado [...]”.</i>
CDC F	<i>“Essencialmente, penso que é fazer [...] a ponte entre a direção e os colegas [...]”.</i>

**Quadro 34 - Papel e Funções do Coordenador**

Relativamente à promoção de práticas de formação e supervisão, registamos que nenhum dos Coordenadores promove essas práticas.

Código	Transcrição das Entrevistas
CDC A	<i>“Não... não há..”.</i>
CDC B	<i>“Não, não”.</i>
CDC C	<i>“[...] de facto, não faço essa supervisão”.</i>
CDC D	<i>“[...] aqui não há estagiários [...] não há a questão de haver supervisão pedagógica”.</i>
CDC E	<i>“Eu acho que não faço isso”.</i>
CDC F	<i>“Não”.</i>

**Quadro 35 - Promoção de Práticas de Formação e Supervisão**

Sobre a realização de reuniões nos departamentos, constatamos que ocorrem com uma periodicidade mensal, em alinhamento com a realização das reuniões do Conselho Pedagógico. No entanto, sempre que é necessário os docentes da maioria dos departamentos realizam reuniões extraordinárias.

Código	Transcrição das Entrevistas
CDC A	“[...] reúne uma vez por mês. O nosso departamento é bastante dinâmico e, por vezes, temos 2 reuniões num mês”.
CDC B	“Mensal. [...] Poderá haver esporadicamente outras [...]. Mas, em geral, mensalmente”.
CDC C	“[...] uma vez por mês, sempre de acordo com o regulamento, a seguir à reunião, normalmente a seguir à reunião do Conselho Pedagógico”.
CDC D	“Por norma, é uma a seguir a cada reunião do Pedagógico [...] É mensal”.
CDC E	“Mensal”.
CDC F	“[...] ordinárias, é uma por mês; depois, poderá haver extraordinárias, conforme as necessidades que houver”.

**Quadro 36 - Periodicidade das Reuniões do Departamento**

No que se relaciona com a comunicação de informações no departamento e com outros órgãos, verificamos que a maioria dos Coordenadores utiliza o correio eletrónico como instrumento privilegiado para transmitir, de forma mais célere, as informações aos docentes.

No entanto, é no seio das reuniões de departamento que, formalmente, todas as informações são transmitidas, discutidas e clarificadas, como se pode observar pelas transcrições apresentadas na seguinte tabela:

Código	Transcrição das Entrevistas
CDC A	“[...] todos temos e-mail institucional, é uma forma hoje de transmissão de informação [...] imediatamente a seguir ao conselho pedagógico [...] corresponde à reunião mensal de departamento”.
CDC B	“Temos dois momentos. [...] a reunião do Conselho Pedagógico em que poderemos levar informações para o Departamento. [...] há uma minuta dessa reunião [...] e os colegas passam a ter informações logo no dia seguinte [...] há coisas que, em Conselho Pedagógico, é-nos pedido para levar ao departamento, para debater, refletir [...] e devolver ao Conselho”.
CDC C	“[...] a comunicação eletrónica por e-mail e depois [...] em sede do próprio departamento clarificar ou esclarecer algum ponto que esteja menos nítido da informação que é transmitida”.
CDC D	“[...] no final de cada reunião de pedagógico, é elaborada uma minuta [...] que é distribuída por todos os professores. [...] passo as informações e envio por e-mail e depois discutimos na reunião, possíveis dúvidas”.
CDC E	“[...] quando termina um Pedagógico, alguém faz uma minuta [...] depois, é enviada aos coordenadores de departamento e nós podemos, depois, enviá-la aos colegas, aos professores [...]”
CDC F	“[...] através das reuniões de departamento e através de uma minuta, que é elaborada [...] e é aprovada em Pedagógico e [...] é cedida aos colegas”.

**Quadro 37 - Comunicação nos Departamentos**

Acerca dos procedimentos de trabalho e funções do Coordenador do Departamento Curricular, destaca-se o facto de nenhum Coordenador promover práticas de formação e supervisão e de o papel exercido se centrar maioritariamente em questões organizativas e administrativas, nomeadamente no que se refere a estabelecer pontes entre os professores do departamento e entre o departamento e as outras estruturas da escola.

### 7.3.6. Liderança e Gestão

Constata-se que a liderança da maioria dos Coordenadores se caracteriza pela democraticidade, pela preocupação em ouvir os outros, em trabalhar em equipa e em tomar decisões participadas. No entanto, é de notar que dois dos coordenadores assumem que a sua liderança apenas se preocupa com o cumprimento das funções que lhe são exigidas.

Código	Transcrição das Entrevistas
CDC A	<i>“[...] poderia dizer que sou liberal conservador, é uma contradição de extremos. Em alguns aspetos, é óbvio que eu tento alguma democraticidade [...] há esse liberalismo, mas noutros aspetos é para fazer, é para fazer. [...] não é ser autoritário [...] mas temos de exercer [...] rigor”.</i>
CDC B	<i>“[...] tento ser democrática”.</i>
CDC C	<i>“[...] uma liderança absolutamente normal, dentro daquilo que são os padrões que é esperado do exercício da função de coordenador [...] procuro que se tenha em mente a prática daquilo que são as determinações legais para o exercício da profissão”.</i>
CDC D	<i>“Penso que sou uma pessoa com capacidade de ouvir o que os colegas têm a dizer, tenho alguma capacidade para passar a mensagem do Diretor ou da Direção para [...] todos os professores. [...] é uma liderança mais ou menos pacífica [...]”.</i>
CDC E	<i>“[...] tento fazer o meu melhor e aquilo que eu sinto [...] é que tenho um grande apoio das pessoas. [...] não penso que isso seja uma característica de um líder, mas é, de certeza, característica de uma pessoa que se dá bem com os outros e que consegue criar um ambiente em que as pessoas se voluntariam para trabalhar, para ajudar a colaborar, para às vezes resolver pequenos problemas”.</i>
CDC F	<i>“Eu acho que cumpro as minhas funções, aquilo que me é exigido, agora se realmente serei uma boa coordenadora ou não, isso não sei”.</i>

**Quadro 38 - Tipo de Liderança exercida pelos Coordenadores**

Quanto à influência da liderança dos Coordenadores no trabalho colaborativo entre os docentes do Departamento, constatamos que cinco dos seis entrevistados assumem perentoriamente que a sua liderança contribui para a existência de um trabalho colaborativo no seu departamento, tal como se pode observar nas transcrições apresentadas na seguinte tabela:

Código	Transcrição das Entrevistas
CDC A	<i>“Sim. [...] alegando que seria necessário nós termos algumas evidências de que fazemos trabalho corporativo [...] implementamos [...] que efetivamente as reuniões se realizassem. [...] no nosso departamento nós designamos o coordenador de área, o delegado de área”.</i>
CDC B	<i>“Eu acho que sim. Penso que sim”.</i>
CDC C	<i>“Sim, eu penso que o coordenador de departamento [...] deve promover a colaboração e a interação entre as várias áreas disciplinares”.</i>
CDC D	<i>“Sim, mas isso é fomentado”.</i>
CDC E	<i>“[...] penso que sim”.</i>
CDC F	<i>“Acho que sim”.</i>

**Quadro 39 - Influência da Liderança dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares no trabalho colaborativo entre os docentes**

No que se refere ao modo como os Coordenadores fomentam o trabalho de partilha e entreadajuda, verificamos que isso é concretizado nas reuniões de departamento e através da realização de projetos partilhados, tal como afirmam os entrevistados.

Código	Transcrição das Entrevistas
CDC A	<i>“[...] o nosso dossier de departamento[...] Está no onedrive e está em acesso a toda a gente e são lá colocados os materiais e os materiais são trabalhados, as pessoas podem editar os materiais”. “[...] um aluno do décimo vai dar uma aula, [...]apresentar uma questão de 5 minutos a um aluno do oitavo”.</i>
CDC B	<i>“[...] promover debates e troca de ideias [...]”.</i>
CDC C	<i>“[...] eu penso que o coordenador de departamento [...] deve realmente promover a colaboração e a interação entre as várias áreas disciplinares. No nosso caso, isso tem acontecido. [...] Sou solicitado a dar um contributo extra para que haja essa colaboração e essa interação entre os vários membros do departamento[...]”.</i>
CDC D	<i>“[...] é fomentado a nível das reuniões de departamento ou através de emails”.</i>
CDC E	<i>“[...] todas as questões [...] mais polémicas que possam surgir depois de um Conselho Pedagógico são de facto discutidas no departamento. [...] E penso que tem funcionado bem[...]”.</i>
CDC F	<i>“Em reuniões do departamento, em encontros informais, que temos muitas vezes[...] temos projetos de partilha no pré-escolar[...] um exemplo, o Dia Mundial da Água [...] fizemos experiências sobre a água com as crianças. [...] é importante que haja um coordenador para coordenar esse tipo de trabalhos”.</i>

**Quadro 40 - Modo como é fomentado o trabalho de partilha e entreadajuda**

Quanto à inovação promovida pelos docentes, é de notar que a maioria dos Coordenadores afirma que os docentes dos seus departamentos curriculares fomentam regularmente a inovação das suas práticas letivas.

Código	Transcrição das Entrevistas
CDC A	<i>“[...] Para a aprendizagem, por exemplo, na área da Geografia, vamos construir agora um boletim como se fosse para mostrar a cidade de Díli [...] O relevo, como é que é a temperatura [...] isso parte da própria área disciplinar”.</i>
CDC B	<i>“Eu acho que sim”.</i>
CDC C	<i>“ [...] Eu sei que a minha colega da disciplina [...] não se atém, única e exclusivamente, àquilo que é a lecionação do programa enquanto tal, mas procura dar outros instrumentos de desenvolvimento, de desabrochar, da sensibilidade musical e artística dos seus alunos [...]”.</i>
CDC D	<i>“[...] Sim. Desde que eu sou professor, sinto essa necessidade por parte dos docentes. [...] Um professor quando lhe é atribuída uma turma [...] organiza uma série de testes, logo no início, e depois vê se aqueles alunos têm alguma facilidade neste tema ou noutros temas e vai organizar a sua prática letiva [...] no sentido de que eles tenham sucesso no final do ano. E essa inovação é feita ao longo de todo o ano letivo”.</i>
CDC E	<i>“Sim. [...] Eu não sei bem se será inovação de práticas. Mas estamos constantemente a discutir estratégias e a pensar em soluções para melhorar os resultados”.</i>
CDC F	<i>“Sim, sim. Acho que sim”.</i>

#### **Quadro 41 - Existência de inovação fomentada pelos docentes dos Departamentos**

No que se relaciona com a perceção que os Coordenadores possuem sobre o impacto da sua liderança na mudança e inovação de práticas letivas por parte dos professores, registamos que a maioria entende que a sua ação enquanto Coordenador, mesmo que seja através da dinamização e coordenação de projetos, influencia os docentes na mudança e inovação de práticas letivas – apesar de não terem sido muito claros quanto às formas que usam para promover essa mudança.

É de ressaltar que dois dos Coordenadores consideram categoricamente que a sua liderança não tem qualquer impacto na inovação de práticas letivas dos professores do seu departamento, apesar de um deles referir que alguns dos projetos por ele coordenados fomentam essa inovação.

Código	Transcrição das Entrevistas
CDC A	<i>“[...] eu tento, de alguma maneira, contribuir para a boa consecução do que é uma escola. [...] tem sido possível algumas ideias serem passadas. [...] abertura também a coisas novas dos próprios colegas”.</i>
CDC B	<i>“O papel do coordenador enquanto [...] orientador de projetos novos? Penso que sim”.</i>
CDC C	<i>“[...] pelo menos procuro que, ao nível do grupo, as coisas funcionem de forma a que, sempre que necessário, se modifique [...] o paradigma da lecionação e do trabalho que é feito com os alunos [...]”.</i>
CDC D	<i>“Penso que não”.</i>
CDC E	<i>“ Sim.”</i>
CDC F	<i>“Eu penso que a minha liderança, diretamente, se calhar não [...] Mas temos projetos que fomentam isso e os quais eu tenho que coordenar”.</i>

**Quadro 42 - Perceção dos Coordenadores de Departamento sobre o impacto da sua liderança na mudança e inovação de práticas letivas**

No que concerne ao entendimento que os Coordenadores têm sobre a contribuição da inovação de práticas letivas para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, destacamos o facto de todos considerarem que a inovação de práticas letivas contribui para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, tal como podemos observar pelas afirmações apresentadas na seguinte tabela.

Código	Transcrição das Entrevistas
CDC A	<i>“É fundamental. [...] Sim, temos de estar permanentemente a inventar [...] Não há receitas; aquilo que eu fiz o ano passado na turma A do décimo, não vai se calhar funcionar este ano na turma A do décimo”.</i>
CDC B	<i>“É unânime. [...] Que precisamos de uma mudança”.</i>
CDC C	<i>“Ah, sim, sem dúvida. A inovação traz sempre alguma coisa de novo e de positivo”.</i>
CDC D	<i>“Em termos de inovação, [...] Nesta escola [...] é mais valorizada [...] temos um conjunto de alunos que necessitam que vamos inovando para tentar com que eles consigam colher as informações necessárias”.</i>
CDC E	<i>“Eu acredito que sim. [...] Aqui, talvez seja, até, mais importante. Nós lidamos com dificuldades dos alunos, que não são as mesmas dos alunos em Portugal. Portanto, sim, sim, acho sim, que aqui faz ainda mais sentido”.</i>
CDC F	<i>“Pode. [...] qualquer professor que vem parar à Escola Portuguesa [...] que tenha alunos de português língua não materna [...] tem que recorrer a práticas inovadoras para conseguir contornar determinados obstáculos que surgem”.</i>

**Quadro 43 - Contribuição da inovação de práticas letivas para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem**

A nível das atividades desenvolvidas pelo departamento que promovem a inovação de práticas letivas, identificam-se a realização de concursos (externos e internos à escola), boletins e projetos de partilha pedagógica, de acordo com as informações prestadas pelos entrevistados.

Código	Transcrição das Entrevistas
CDC A	<i>“Para a aprendizagem, por exemplo, na área da Geografia, vamos construir agora um boletim como se fosse para mostrar a cidade de Dili [...] O relevo, como é que é a temperatura, qual é [...] isso parte da própria área disciplinar”.</i>
CDC B	<i>“Falei-lhe nos grupos de homogeneidade relativa em que tínhamos três turmas de primeiro ano e conseguimos organizar três grupos independentes da turma para trabalharem competências específicas [...] ao nível exigido a cada aluno. Outro, foi os parceiros pedagógicos, em que dois professores do mesmo ano [...] eu dava a disciplina de português a duas turmas do mesmo ano e o meu colega dava a disciplina de matemática”.</i>
CDC C	<i>“[...] a minha colega da disciplina [...] procura dar outros instrumentos de desenvolvimento, de desabrochar [...] da sensibilidade musical e artística dos seus alunos”.</i>
CDC D	<i>“[...] as Olimpíadas do Português, na Matemática existem os concursos nacionais, que é o Canguru Matemático e o Supertematic [...] o Parlamento Jovem”.</i>
CDC E	<i>“[...] temos concursos a toda a hora, concurso nacional de leitura, concurso de ortografia, olimpíadas do português [...]”.</i>
CDC F	<i>“ [...] o Projeto Partilha, em que, todos os meses, cada uma de nós tem de partilhar com as outras uma atividade com as crianças e [...] surgem coisas bastante inovadoras”.</i>

**Quadro 44 - Atividades desenvolvidas pelo departamento que promovem a inovação de práticas letivas**

Quanto à relevância dos Departamentos Curriculares para a inovação das práticas letivas por parte dos docentes, todos os Coordenadores entrevistados consideram que, efetivamente, a existência destes departamentos contribui para a inovação das práticas letivas por parte dos docentes.

Código	Transcrição das Entrevistas
CDC A	<i>“É fundamental”.</i>
CDC B	<i>“Sim, sim. [...] Acho que sim”.</i>
CDC C	<i>“Sim, sim, sem dúvida”.</i>
CDC D	<i>“Sim, sim”</i>
CDC E	<i>“É óbvio. Para mim, é uma resposta clara, sim”.</i>
CDC F	<i>“Acho que sim”.</i>

**Quadro 45 - A existência dos Departamentos Curriculares contribui para inovação das práticas letivas**

Sobre os dados recolhidos nesta dimensão, podemos concluir que a liderança exercida pelos Coordenadores configura um tipo de liderança democrática, uma vez que existe uma preocupação evidente em ouvir os restantes docentes do departamento. Esta liderança contribui para a existência de um trabalho colaborativo entre os docentes, no seio do departamento e através da realização de projetos partilhados.

No que respeita à inovação de práticas letivas, verificamos que é uma conduta assumida por grande parte dos professores dos departamentos e que a mesma implicitamente contribui para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Quanto ao impacto da liderança dos Coordenadores na mudança e inovação de práticas letivas, constata-se que este existe, apesar de não ter sido concretizado de que forma isso ocorre.

É ainda de realçar que a existência dos Departamentos Curriculares e a ação dos Coordenadores são consideradas importantes pelos mesmos para a concretização da inovação de práticas letivas, sendo que os docentes da escola desenvolvem diversas atividades nesse âmbito como a realização de concursos (externos e internos à escola), boletins e projetos de partilha pedagógica.

### **7.3.7. Constrangimentos e Desafios no exercício do cargo de Coordenador**

Relativamente aos constrangimentos encontrados no processo de inovação e mudança de práticas letivas por parte dos professores do departamento, registamos a falta de oportunidades de formação para os docentes, a exiguidade das instalações e a pouca cultura de brio e de mérito por parte dos alunos.

Por outro lado, registamos que três dos seis Coordenadores refere o fraco domínio da língua portuguesa pelos alunos como uma questão pertinente que se apresenta como um constrangimento, para uns, e como um desafio para outros.

É ainda de salientar que apenas um dos Coordenadores referiu não enfrentar qualquer constrangimento, apesar de assumir a existência de desafios, sendo que não os identificou.

Código	Transcrição das Entrevistas
CDC A	<i>“O grande constrangimento é a língua”.</i>
CDC B	<i>“[...] dentro das escolas portuguesas, é uma escola muito específica, em que os alunos não têm como língua materna o português, [...] e é um desafio”.</i>
CDC C	<i>“[...] é a exiguidade das instalações”.</i>
CDC D	<i>“Falta de formação”.</i>
CDC E	<i>“[...] eu sinto nos alunos [...] alguma incapacidade em compreender o que é estar numa sala de aula, o que é ser estudante. [...] Nós temos 90% de alunos timorenses [...] Não há a cultura do brio, do mérito, e então às vezes é complicado motivá-los para fazer um trabalho mais rico, mais rigoroso, mais completo, porque eles vão sempre pelo mínimo. [...] Há um bocadinho de preguiça, nestas crianças, [...] que é difícil explicar isto a um encarregado de educação [...] E a questão de eles não falarem português em casa[...]”.</i>
CDC F	<i>“[...] acho que não há constrangimentos. Acho que pode haver desafios. Constrangimentos, acho que não”.</i>

**Quadro 46 - Constrangimentos e desafios encontrados no processo de inovação e mudança de práticas letivas por parte dos professores**

No que se relaciona com a opinião dos Coordenadores sobre quais os constrangimentos e os desafios que eles encontram no exercício das suas funções, constatamos que três dos Coordenadores consideram que o “nível relacional” é o maior constrangimento/desafio no desempenho das suas funções.

Um dos Coordenadores identifica os fracos resultados dos alunos – parece-nos que esta questão não se relaciona diretamente com o exercício das funções do Coordenador - e outro refere que o maior constrangimento que sente é o de necessitar conhecer com maior profundidade a atividade pedagógica dos diferentes grupos disciplinares do seu departamento.

Finalmente, apenas um dos Coordenadores entende que não enfrenta qualquer constrangimento e/ou desafio no desempenho das suas funções. Estes factos estão evidenciados na transcrição das entrevistas apresentada na seguinte tabela:

Código	Transcrição das Entrevistas
CDC A	<i>“É a gestão de equilíbrios, [...] de interesses adversos, que não quer dizer que sejam interesses anti-escola, são, formas de ver diferentes, como chegar àquele objetivo e é gerir esses aspetos”.</i>
CDC B	<i>“[...]o maior desafio [...] é quando chegamos a um impasse em reuniões [...] não conseguimos chegar a um objetivo, a uma finalidade [...] o meu maior desafio é o [...] de ter toda a gente a participar e de ter que fazer muitas vezes votações em que todos tenham um voto, pelo sim ou pelo não”.</i>
CDC C	<i>“[...] é o conhecer ainda melhor [...] aquilo que é o exercício da atividade pedagógica em cada um dos departamentos disciplinares”.</i>
CDC D	<i>“Não sinto qualquer constrangimento”.</i>
CDC E	<i>“Eu continuo a dizer que os resultados dos alunos são fracos, perante o investimento que nós fazemos nas aulas e nós esperaríamos melhores resultados e [...] é um bocadinho frustrante para nós apostar, trabalhar, apostar, trabalhar e as coisas não evoluírem como nós gostaríamos”.</i>
CDC F	<i>“[...] é, sobretudo, a nível relacional [...] Às vezes as pessoas [...] têm maneiras de ser diferentes [...] entram em confronto [...] E esse, para mim, é o maior desafio e o maior constrangimento, enquanto coordenadora, é a nível relacional”.</i>

**Quadro 47 - Opinião dos Coordenadores sobre quais os constrangimentos e os desafios que eles encontram no exercício das suas funções**

Sobre a caracterização do clima relacional entre os docentes do departamento, verificamos que existe uma boa relação entre os docentes de cada um dos departamentos, como se pode observar pelas afirmações dos Coordenadores.

Código	Transcrição das Entrevistas
CDC A	<i>“O clima só pode ser bom, mas é evidente que há momentos de tensão que eu tenho que anular”.</i>
CDC B	<i>“É saudável, as pessoas manifestam as suas ideias”.</i>
CDC C	<i>“Sim, sim, saudável[...].”</i>
CDC D	<i>“[...]eu acho bom”.</i>
CDC E	<i>“[...]eu diria que é bom”.</i>
CDC F	<i>“É bom”.</i>

**Quadro 48 - Caracterização do clima relacional entre os docentes do departamento**

No que se refere à caracterização do clima relacional entre o Departamento e a Direção da Escola, constatamos que o mesmo também é considerado bom.

Código	Transcrição das Entrevistas
CDC A	<i>“Só pode ser uma relação correta”.</i>
CDC B	<i>“Igual. [...] o nosso Diretor [...] é também muito próximo dos professores. [...] As pessoas têm a liberdade [...] de o procurar sempre que precisam”.</i>
CDC C	<i>“Sim, [...] é um relacionamento perfeitamente sólido”.</i>
CDC D	<i>“Boa”.</i>
CDC E	<i>“Também considero que é bom”.</i>
CDC F	<i>“Isso também é bom”.</i>

**Quadro 49 - Caracterização do clima relacional entre o Departamento e a Direção da Escola**

Nesta dimensão e no que respeita à inovação e mudança de práticas, destacamos o facto de o deficiente domínio da língua portuguesa por parte dos alunos ter sido indicado como um constrangimento/desafio.

Pode entender-se a referência como constrangimento, pelo facto do fraco domínio linguístico dificultar a ação dos professores na experimentação de novas estratégias que exigem bons conhecimentos da língua.

No entanto, parece-nos que o fraco domínio da língua portuguesa se deve apresentar, acima de tudo, como um desafio, pois deveria potenciar novas práticas pedagógicas por parte dos professores que ajudassem a melhorar as competências dos alunos.

Por outro lado, no que se refere aos constrangimentos dos Coordenadores no exercício das suas funções, destaca-se que aquele que é mais mencionado é o do “nível relacional”, a gestão das relações entre os docentes dos departamentos.

A nível do clima relacional, observamos que existe um bom ambiente entre os docentes e na relação entre os Coordenadores e a Direção da Escola.

### 7.3.8. Validação das Entrevistas

A maioria dos Coordenadores afirmou inequivocamente que a realização da entrevista e do estudo era pertinente, como se constata pelas afirmações dos entrevistados.

Código	Transcrição das Entrevistas
CDC A	<i>“Sim. [...]esta entrevista não é uma entrevista isolada [...] vai ser conjugada com outras entrevistas, outros olhares sobre uma mesma realidade e não há uma verdade, há a verdade no seu todo, mas com visões dessa verdade nos vários olhares”.</i>
CDC B	<i>“[...] penso que sim. Porque eu também acho que neste processo de liderança de grupos também se pode inovar”.</i>
CDC C	<i>“Sem dúvida, sem dúvida, com certeza”.</i>
CDC D	<i>“Tudo o que é para[...] conseguirmos fazer com que as nossas práticas, a inovação e o conhecimento em termos pedagógicos aumente [...] é sempre vantajoso”.</i>
CDC E	<i>“[...] é importante [...] serem feitos estes trabalhos. [...] nós temos de questionar coisas na escola, temos que mudar práticas, temos que repensar muita coisa e, portanto, todos os trabalhos académicos que sejam feitos no sentido de deixar alertas são bem-vindos”.</i>
CDC F	<i>“Sim, sim”.</i>

#### Quadro 50 - Validação da Entrevista

De referir que, no final de cada uma das entrevistas realizadas com os Coordenadores, agradecemos a sua disponibilidade para participar e informamos que os dados recolhidos seriam unicamente para fins científicos, havendo garantia de anonimato e confidencialidade.

Em síntese e no intuito de evidenciar os resultados obtidos nas entrevistas aos Coordenadores, apresentamos a seguinte tabela:

Categoria	Informações a Identificar	Aspetos mais relevantes
Dados Biográficos e Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Habilitações literárias;</li> <li>Situação profissional;</li> <li>N.º de anos de serviço;</li> <li>Cargos anteriormente desempenhados;</li> <li>Duração do mandato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A maioria dos Coordenadores possui estudos de Pós-Graduação e Mestrado;</li> <li>A totalidade dos Coordenadores são docentes efetivos dos Quadros do Ministério da Educação em Portugal;</li> <li>Nenhum dos Coordenadores exerceu funções similares anteriormente, apesar de a maioria possuir mais de vinte e cinco anos de serviço e de ter exercido outros cargos de liderança.</li> <li>Todos os Coordenadores exercem o cargo há, pelo menos, 2 anos letivos.</li> </ul>

Categoria	Informações a Identificar	Aspetos mais relevantes
Condições estruturais do Departamento Curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nº de docentes e de grupos disciplinares que constituem cada um dos departamentos;</li> <li>Existência de estruturas de coordenação e de espaços próprios para cada departamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os departamentos disciplinares são constituídos por um número de docentes e número de grupos disciplinares diferenciados;</li> <li>Metade dos departamentos não possui qualquer estrutura de coordenação, para além do próprio Coordenador;</li> <li>Os departamentos não possuem espaços próprios para a trabalharem (com exceção de 1 departamento).</li> </ul>
Método de seleção do Coordenador do Departamento Curricular (CDC)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Crítérios para a nomeação dos Coordenadores;</li> <li>Opinião dos Coordenadores sobre a concordância com o processo atual de nomeação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A nomeação é feita pelo Diretor da Escola, segundo critérios por ele definidos;</li> <li>Não existe uma opinião única ou maioritária sobre o processo mais adequado para a nomeação, sendo relevante que metade dos Coordenadores afirmam que deveria haver envolvimento dos professores do departamento na tomada de decisão.</li> </ul>
Representações sobre a exigência do Cargo de CDC	<ul style="list-style-type: none"> <li>Opinião dos Coordenadores sobre o perfil que deve caracterizar quem exerce este cargo e sobre se a capacidade de liderança é um fator importante no desempenho destas funções.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A experiência profissional, a capacidade de ouvir os outros e a capacidade de liderança são as características importantes para o exercício do cargo de Coordenador de Departamento;</li> </ul>
Procedimentos de trabalho e funções do CDC	<ul style="list-style-type: none"> <li>O papel e as funções do Coordenador de Departamento;</li> <li>A existência de práticas de supervisão pedagógica;</li> <li>A periodicidade com que os docentes do departamento se reúnem;</li> <li>O processo de comunicação no seio do departamento e deste com os outros órgãos da Escola;</li> <li>O impacto do trabalho dos Coordenadores no funcionamento da Escola e na implementação do projeto educativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O principal papel desempenhado pelo Coordenador é o de promover a ligação e a comunicação entre os professores do departamento;</li> <li>Os docentes dos departamentos reúnem com uma regularidade mensal;</li> <li>A comunicação entre os Coordenadores de Departamentos e os docentes é concretizada através do correio eletrónico e das reuniões de departamento;</li> <li>Nenhum Coordenador de Departamento promove práticas de formação e supervisão.</li> </ul>

Categoria	Informações a Identificar	Aspetos mais relevantes
<b>Liderança e Inovação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual o tipo de liderança que caracteriza os Coordenadores;</li> <li>• A existência de trabalho colaborativo entre os docentes do departamento e de que forma o mesmo é fomentado pelos Coordenadores;</li> <li>• A opinião dos entrevistados sobre a existência da inovação de práticas por parte dos docentes e sobre a sua importância para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem;</li> <li>• Quais as atividades desenvolvidas no seio do Departamento;</li> <li>• A existência dos Departamentos Curriculares e o trabalho desenvolvido pelos Coordenadores promove, de facto, inovação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os Coordenadores dos Departamentos Curriculares exercem um tipo de liderança democrática, que contribui para a existência de um trabalho colaborativo entre os docentes no seio do departamento e através da realização de projetos partilhados.</li> <li>• Os docentes da Escola Portuguesa de Díli fomentam regularmente a inovação de práticas letivas e estas contribuem para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem;</li> <li>• A existência dos Departamentos Curriculares e a ação dos Coordenadores são consideradas importantes para a concretização da inovação de práticas letivas, sendo que os docentes da escola desenvolvem diversas atividades nesse âmbito como a realização de concursos (externos e internos à escola), boletins e projetos de partilha pedagógica.</li> </ul>
<b>Constrangimentos e Desafios no exercício do cargo de CDC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os constrangimentos que os Coordenadores enfrentam no exercício das suas funções e no processo de promoção de inovação e mudança de práticas letivas;</li> <li>• A caracterização do clima relacional entre os docentes dos Departamentos e entre os Departamentos e a Direção da Escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A gestão das relações entre os docentes dos departamentos é o maior constrangimento enfrentado pelos Coordenadores no exercício das suas funções;</li> <li>• A falta de oportunidades de formação para os docentes, a exiguidade das instalações e a pouca cultura de brio e de mérito por parte dos alunos são outros dos constrangimentos identificados (ainda que alguns deles não estejam relacionados diretamente com o exercício das funções de Coordenador);</li> <li>• O fraco domínio da língua portuguesa por parte dos alunos é referido por metade dos Coordenadores como constrangimento, para uns, e como desafio, para outros.</li> <li>• Existe um bom ambiente entre os docentes dos diversos departamentos e na relação entre os Coordenadores e a Direção da Escola.</li> </ul>

**Quadro 51 - Apresentação dos resultados mais pertinentes das entrevistas realizadas aos Coordenadores**

#### 7.4. Questionários aos docentes da Escola Portuguesa de Díli

Neste ponto, iremos apresentar os dados recolhidos, através dos questionários respondidos pelos docentes da Escola Portuguesa de Díli. A aplicação do questionário pretendeu obter a opinião dos docentes inquiridos, no que se relaciona com o papel e as funções desempenhadas pelo seu Coordenador(a) de Departamento Curricular.

A estrutura do questionário organiza-se em torno de dois temas: (i) “Dados Pessoais/Profissionais”; (ii) As lideranças intermédias na escola: o papel do(a) Coordenador(a) de Departamento Curricular”

A Parte I é composta por oito questões e tem por objetivo recolher dados de identificação pessoal e profissional dos docentes inquiridos (idade, tempo de serviço e habilitações académicas) que nos permitam caracterizar o corpo docente da escola. De referir que foram solicitadas informações sobre o nível de ensino e o departamento ao qual os agentes de ensino pertencem, com o objetivo de nos assegurarmos que o questionário seria respondido por docentes de todos os níveis de ensino e dos diversos departamentos curriculares.

A Parte II do questionário organiza-se em cinco domínios – (i) clima do departamento; (ii) liderança e gestão do departamento; (iii) gestão curricular; (iv) inovação de práticas letivas; (v) resolução de problemas/tomada de decisão - e uma questão aberta. Entendemos que os aspetos mencionados eram importantes para compreender a perceção dos inquiridos sobre as várias dimensões que caracterizam o papel dos professores que exercem o cargo de Coordenador do Departamento Curricular. Na sua elaboração optamos por apresentar diversas afirmações para cada um dos domínios, solicitando aos inquiridos que procedessem à resposta utilizando uma escala de: *nunca, por vezes, frequentemente, sempre, sem opinião/não se aplica*.

Na tabela a seguir, apresentamos as categorias e os objetivos específicos que pretendíamos alcançar em cada um dos domínios do questionário.

Categoria	Objetivos específicos
Clima do Departamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obter informações sobre a forma como decorre a interação entre Coordenador e docentes do departamento, uma vez que a existência de um bom clima de trabalho é um elemento importante no funcionamento de qualquer instituição.</li> </ul>
Liderança e Gestão do Departamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obter dados para caracterizar o tipo de liderança protagonizado pelos Coordenadores.</li> </ul>
Gestão Curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber se os Coordenadores têm um papel ativo na mobilização de recursos e na promoção de atividades de enriquecimento curricular.</li> <li>• Percepcionar se os Coordenadores apoiam os docentes do departamento nas diversas tarefas pedagógicas e estimulam o trabalho colaborativo entre eles.</li> </ul>
Inovação de Práticas Letivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolher indicações que nos permitam clarificar se os Coordenadores, no âmbito das suas funções, promovem efetivamente a inovação e mudança de práticas letivas.</li> </ul>
Resolução de Problemas/Tomada de Decisão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender se os docentes do departamento são envolvidos na tomada de decisão e na procura de soluções para os problemas encontrados. Estas informações contribuem para que possamos caracterizar a liderança exercida pelos Coordenadores.</li> </ul>

#### Quadro 52 - Categorias e objetivos específicos em cada domínio

O questionário termina com uma questão aberta, com o objetivo de permitir ao inquirido responder livremente e sem qualquer influência de propostas alternativas. Temos consciência de que este tipo de questão pode gerar respostas subjetivas, mas estamos certos de que a liberdade de expressão dos inquiridos será uma mais-valia para obtermos informações apropriadas que nos permitam responder às questões e aos objetivos do nosso projeto de investigação.

A distribuição dos questionários foi feita com a colaboração da Secretaria da Escola e com a devida autorização do Diretor. De um universo de 56 docentes que receberam este instrumento de recolha de dados, apenas 39 o devolveram preenchido, em envelope fechado e sem qualquer identificação, o que corresponde a cerca de 70% do total da população docente. Os dados foram inseridos e analisados estatisticamente com o Programa SPSS.

### 7.5. Resultados dos Questionários – Parte I

Começamos por expor os resultados sobre a caracterização dos Dados Pessoais e Profissionais dos docentes que responderam à parte I do questionário (caraterização da amostra).

### 7.5.1. Género

		Frequência	Percentagem
Válido	Feminino	30	76,9
	Masculino	9	23,1
	<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100,0</b>

**Quadro 53 - Distribuição dos respondentes segundo o género**

Relativamente ao género, constatamos que 76,9% dos inquiridos são do género feminino e apenas 23,1% do género masculino.

### 7.5.2. Idade

		Idade	Frequência	Percentagem
Válido	menos de 30	4	10,3	
	31 a 40	11	28,2	
	41 a 50	10	25,6	
	51 a 60	12	30,8	
	mais de 60	2	5,1	
	<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100,0</b>	

**Quadro 54 - Distribuição dos respondentes por faixas etárias**

No que diz respeito ao nível etário, verificamos que os inquiridos possuem idades diversas, sendo que mais de sessenta dos inquiridos possui uma idade superior a quarenta anos.

### 7.5.3. Habilitações Académicas

		Habilitações	Frequência	Percentagem
Válido	Licenciatura	23	59,0	
	Mestrado	16	41,0	
	<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100,0</b>	

**Quadro 55 - Distribuição dos respondentes segundo as Habilitações Académicas**

Em matéria de habilitações académicas, o grupo de professores inquiridos apresenta uma configuração com algum equilíbrio, embora com predomínio de licenciados (59%) face aos mestres (41%).

Ainda relacionado com as habilitações académicas, procuramos aferir se os professores possuíam formação especializada em matéria de ensino. Os resultados obtidos, representados na tabela abaixo, mostram que apenas 23.1% afirmaram não possuir formação dessa natureza, ao passo que 64.1% responderam afirmativamente. Os restantes 12.8% não responderam.

Dada a excessiva concentração numa categoria, a variável em apreço será pouco relevante no processo de análise.

		Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Válido	0	5	12,8	12,8
	Sim	25	64,1	76,9
	Não	9	23,1	100,0
	Total	39	100,0	

Quadro 56 - Formação Especializada

#### 7.5.4. Nível de Ensino em que os professores lecionam

		Nível de Ensino	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Válido	Educação de Infância	5	12,8	12,8	
	1.º CEB	8	20,5	33,3	
	2.º CEB	5	12,8	46,2	
	3.º CEB	3	7,7	53,8	
	Ensino Secundário	4	10,3	64,1	
	3.º CEB + Ens. Sec	4	10,3	74,4	
	1.º CEB + Ens. Sec	2	5,1	79,5	
	2.º CEB + Ens. Sec	2	5,1	84,6	
	2.º CEB + 3.º CEB	3	7,7	92,3	
	1.ºCEB+2.ºCEB	1	2,6	94,9	
	2.ºCEB+3.ºCEB+Ens. Sec.	1	2,6	97,4	
	Ed. Inf.+1.ºCEB	1	2,6	100,0	
	<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100,0</b>		

Quadro 57 - Distribuição dos respondentes segundo o Nível de Ensino que lecionam

Quanto ao nível de ensino em que os professores inquiridos lecionam, constatamos que 64.1% lecionam apenas num nível (seja ele Educação de Infância, 1º CEB, 2º CEB, 3º CEB ou Secundário). Tendo em conta a diversidade da informação recolhida, decidimos agregar na tabela abaixo a informação para evitar categorias pouco expressivas.

	Nível de Ensino	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
<b>Válido</b>	<b>Educação Infância e/ou 1º ciclo</b>	14	35,9	<b>35,9</b>
	<b>2º / 3º CEB ou Ens. Sec.</b>	12	30,8	<b>66,7</b>
	<b>Em mais que um ciclo</b>	13	33,3	<b>100,0</b>
	<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100,0</b>	

**Quadro 58 - Distribuição agrupada dos respondentes por Nível de Ensino em que lecionam**

Constatamos que 35.9% de inquiridos lecionam em educação de infância ou 1º ciclo, 30.8% no 2º ou 3º ciclos e 13% lecionam em mais do que um ciclo. Estamos, por isso, perante uma população docente com bastante heterogeneidade em termos de lecionação por nível de ensino.

#### 7.5.5. Situação Profissional

	Situação Prof.	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
<b>Válido</b>	<b>Educ.(a)?/Prof.(a) Contratado(a)</b>	18	46,2	<b>46,2</b>
	<b>Educ.(a)/Prof.(a) em Quadro de Nomeação Definitiva</b>	21	53,8	<b>100,0</b>
	<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100,0</b>	

**Quadro 59 - Distribuição dos respondentes segundo a situação profissional**

Em termos da natureza da relação contratual (ou categoria profissional), podemos dizer que há também alguma diversidade de situações. Verificamos que a maioria (53.8%) dos docentes integra o quadro. No entanto, sobressai o facto de que 46.2% dos professores inquiridos são contratados, pelo que entendemos que nos encontramos perante uma variável forte em termos de poder de análise e que será usada como tal.

### 7.5.6. Anos de Serviço

	Anos de Serviço	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Válido	Menos de 5 anos	9	23,1	23,1
	5 a 10 anos	3	7,7	30,8
	11 a 15 anos	3	7,7	38,5
	16 a 20 anos	10	25,6	64,1
	Mais de 20 anos	14	35,9	100,0
	<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100,0</b>	

**Quadro 60 - Distribuição dos respondentes por anos de serviço**

Relativamente ao número de anos de serviço letivo, os professores inquiridos apresentam uma grande heterogeneidade de situações. No entanto, destaca-se o facto de mais de metade dos inquiridos (61.5%) possuir mais de 15 anos de serviço. É ainda de salientar o facto de existir um grupo de professores inquiridos de 23.1% que tem menos de 5 anos de serviço, o que não deixa de ser bastante relevante, já que é superior à percentagem de docentes (15.4%) que possuem entre 5 e 15 anos de experiência profissional.

Dada a diversidade desta variável, entendemos que esta apresenta muito potencial de análise.

Traçado este panorama geral em termos de configuração sociodemográfica do grupo de professores inquiridos, quisemos também aferir se havia inter-relações entre algumas das variáveis apresentadas (as que têm maior diversidade), ganhando assim uma maior profundidade na análise, principalmente no que concerne a determinar se há variação de perfil de professores em função do nível em que lecionam.

Assim, no que se relaciona com a distribuição etária dos professores inquiridos em função do nível de ensino, a primeira coisa que se extrai dos dados é que há diferenças no número de anos de serviço em função do nível em que lecionam. O perfil não é igual, como podemos constatar através do seguinte gráfico.

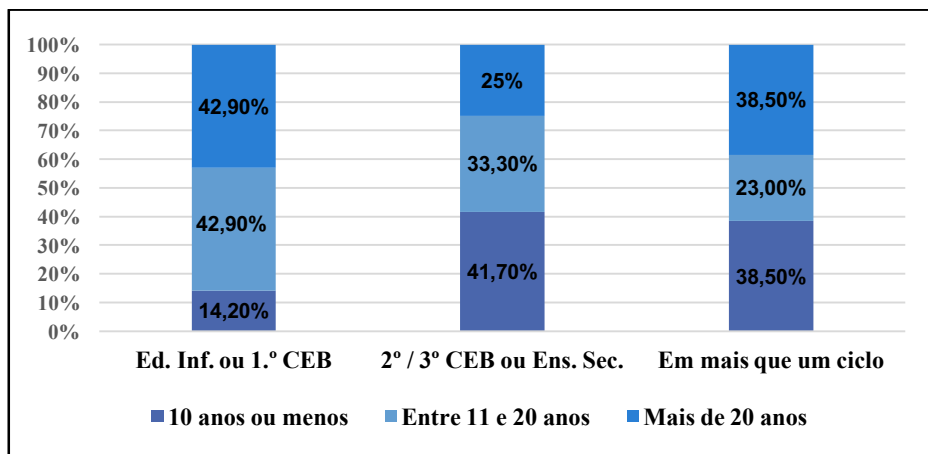


Gráfico 1 - N.º de anos de serviço em cada nível de ensino

Detalhando estas diferenças, constatamos que, ao nível da educação de infância e 1.º ciclo, existe um equilíbrio (42.9%) do número de docentes com experiência de 11 a 20 anos de serviço e com mais de 20 anos.

No caso dos 2.º ou 3.º ciclos e/ou Secundário, verificamos que os docentes com 10 anos ou menos de serviço possuem bastante preponderância (41.7%), em oposição a docentes que têm entre 11 e 20 anos de serviço (33.3%) e que possuem mais de 20 anos de experiência (25%).

Quanto aos docentes que lecionam em mais de um ciclo, constatamos uma igualdade (38.5%) entre os que têm mais de 20 anos de serviço e menos de 10 anos.

Fizemos também um exercício semelhante no que se relaciona com a idade dos docentes inquiridos.

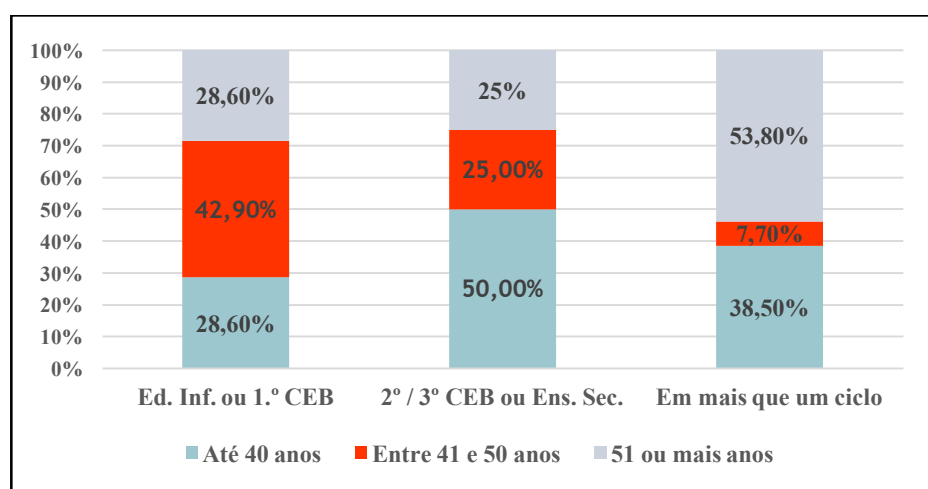


Gráfico 2 - Grupo de idade em cada nível de ensino

Assim, notamos que, nos níveis de ensino de educação de infância e 1º ciclo, há maior preponderância de docentes da faixa etária de 41 a 50 anos de idade (42.9%). No caso do 2º e 3º ciclos, destaca-se o facto de os professores mais jovens (até 40 anos) representarem 50%. Já os que lecionam, em mais do que um ciclo, têm maior incidência na categoria 51 ou mais anos de idade (53.8%).

Resumindo, existe uma associação - distribuições diferentes - das idades dos inquiridos em função dos ciclos em que lecionam.

No que respeita à variação da categoria profissional (relação contratual) apresentamos o seguinte gráfico.

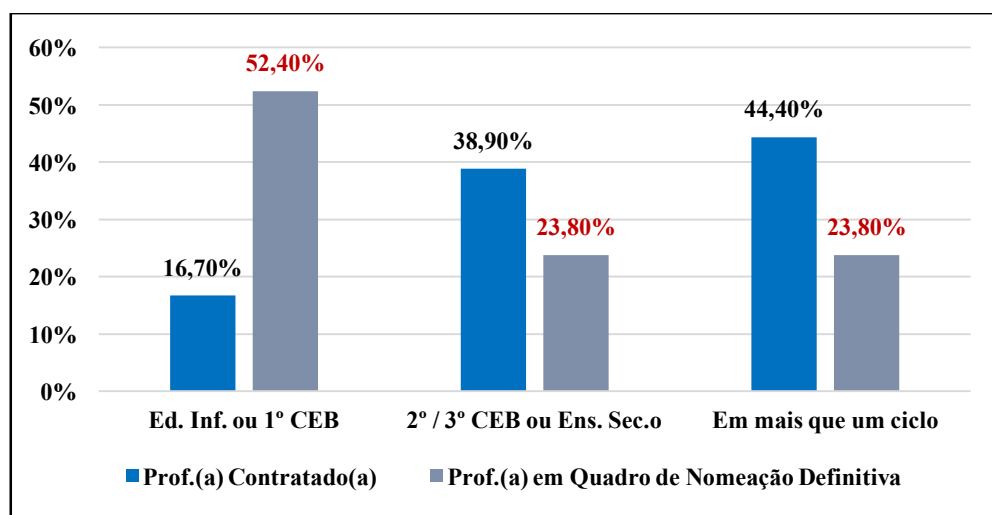
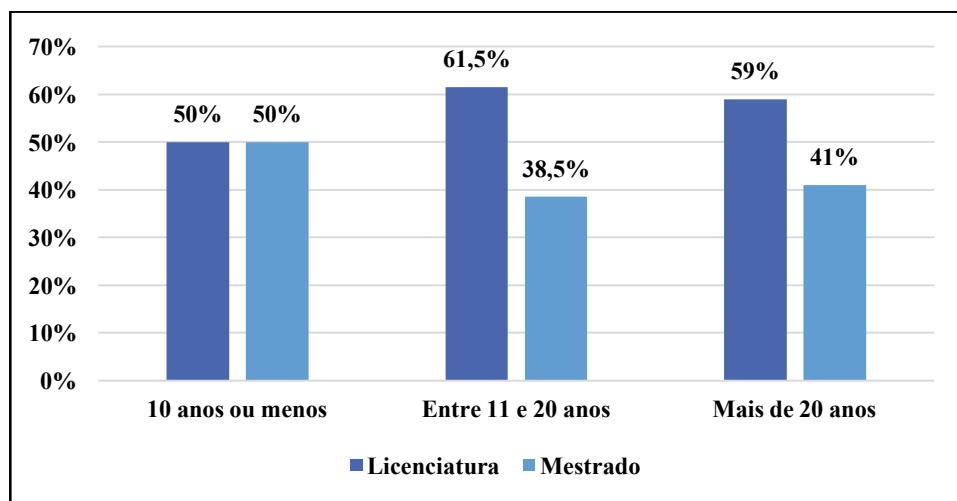


Gráfico 3 - Categoria Profissional por nível de ensino

Constatamos que os professores contratados têm maior peso percentual no grupo dos que lecionam no 2º e 3º ciclos (38.9%) e no grupo dos que lecionam em mais do que um ciclo (44.4%). Já os professores com nomeação definitiva têm maior preponderância entre os que lecionam na educação de infância e 1º ciclo (52.4%).

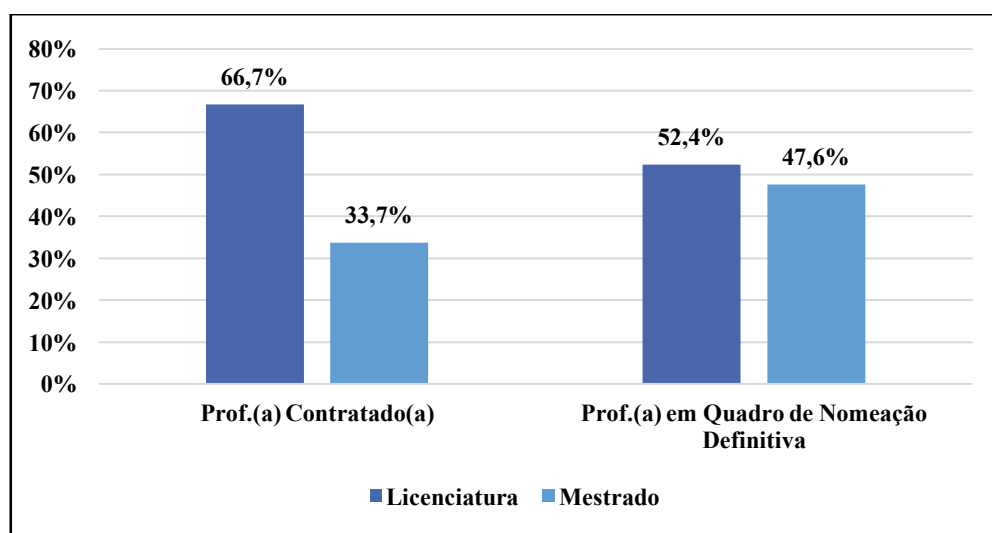
Por último, procuramos aferir se as habilitações dos professores se diferenciavam em função de outras variáveis, tendo sido encontrado um padrão de variação algo relevante relativamente ao número de anos de serviço que possuíam.



**Gráfico 4 - Relação entre habilitação académica e anos de serviço**

Assim, notamos que, entre os professores que lecionam há menos tempo, há um forte equilíbrio entre os que detêm licenciatura e mestrado. No entanto, à medida que o número de anos de serviço aumenta, esse equilíbrio perde-se, havendo um claro predomínio de licenciados.

Um último aspeto, relacionado com a análise de variação das habilitações académicas dos professores, tem a ver com a relação entre as habilitações académicas por tipo de relação contratual, tal como se pode observar no seguinte gráfico.



**Gráfico 5 - Relação entre as habilitações académicas por tipo de relação contratual**

Constatamos que, independentemente da situação profissional, existe um número superior de professores licenciados relativamente aos que possuem mestrado. De entre os docentes que lecionam por contrato, há um claro predomínio de licenciados (66.7%), ao passo que, entre os de nomeação definitiva/quadro, há maior equilíbrio entre licenciados (52.4%) e mestres (47.6%).

## 7.6. Resultados dos Questionários – Parte II

A Parte II do questionário é relativa às “lideranças intermédias na escola: o papel do(a) Coordenador(a) de Departamento Curricular”.

No que respeita à perceção sobre a ação do coordenador de departamento, constatamos que existe uma valorização que, em termos médios, é positiva, tal como se depreende da leitura da seguinte tabela.

Afirmações constantes do questionário	N	Mínimo	Máximo	Significado	Desvio
<b>Define, de forma concreta e clara, os objetivos.</b>	39	1	5	<b>3,23</b>	,872
<b>Promove o diálogo e a cooperação entre os docentes.</b>	39	1	5	<b>3,46</b>	,854
<b>Reconhece e valoriza expressamente as iniciativas dos docentes</b>	38	1	4	<b>3,32</b>	,842
<b>Promove espaços de reflexão entre os docentes.</b>	38	1	4	2,76	,943
<b>Promove a comunicação e a flexibilidade nas relações entre os docentes, em ambiente de confiança e solidariedade entre os docentes.</b>	37	1	4	3,08	,924
<b>Organiza e promove, sempre que possível, atividades de confraternização entre os docentes.</b>	33	1	4	1,70	,847
<b>Válido N (lista)</b>	<b>32</b>				

**Quadro 61 - Estatísticas Descritivas – Domínio do Clima**

Da análise dos dados, destaca-se que os Coordenadores valorizam o diálogo e o trabalho dos seus professores, preocupando-se em definir os objetivos de forma clara.

A ação dos Coordenadores é, assim, mais forte na promoção do diálogo e da cooperação entre os docentes (3.46 na escala de frequência usada), no reconhecimento e

valorização do trabalho dos professores (3.32) e na definição concreta e clara dos objetivos (3.23). Em contrapartida, é menos frequente no que se relaciona com a “organização e promoção de atividades de confraternização entre os docentes” com valor negativo (1.70).

No seu conjunto, e agregando todas as dimensões utilizadas num índice de promoção do clima do departamento, a ação do coordenador é pontuada com um valor médio de 2.99, o que é positivo, como se pode constatar na seguinte tabela.

	N	Mínimo	Máximo	Significado	Desvio
<b>Índice de promoção do clima do departamento</b>	9	1,33	5,00	<b>2,9957</b>	,68604
Válido N (lista)	<b>9</b>				

#### Quadro 62 - Índice de promoção do clima do departamento

No que se relaciona com as perceções sobre a ação do coordenador relativamente ao domínio de Liderança e Gestão do departamento, os resultados podem considerar-se muito positivos, como se comprova através da seguinte tabela.

Afirmações constantes do questionário	N	Mínimo	Máximo	Significado	Desvio
<b>Promove uma criteriosa gestão dos recursos humanos, recursos materiais e espaços</b>	30	1	4	3,00	,743
<b>Exerce as suas funções de forma responsável, transparente e honesta.</b>	37	2	4	<b>3,62</b>	,639
<b>Fomenta os valores de partilha e interajuda entre os docentes, através de encontros de trabalho conjunto.</b>	37	1	4	2,59	,927
<b>Exerce a sua autoridade com base em conhecimentos técnicos consolidados</b>	34	2	4	3,06	,736
<b>Revela preocupação com os resultados do processo de ensino-aprendizagem dos alunos</b>	38	1	4	3,16	,916
<b>Apresenta uma visão transformacional no que se relaciona com o sucesso educativo</b>	34	1	4	2,91	,933
<b>Acolhe as opiniões dos professores do departamento</b>	38	1	4	<b>3,66</b>	,708
<b>Disponibiliza-se para ouvir os professores sempre que é solicitado</b>	38	2	4	<b>3,87</b>	,414
Válido N (lista)	<b>27</b>				

#### Quadro 63 - Estatísticas Descritivas – Domínio da Liderança e Gestão

É de salientar que os aspetos mais valorizados no domínio da Liderança e Gestão encontram-se alinhados com aqueles que foram referidos no domínio do clima. Os

Coordenadores exercem as suas funções de forma responsável e valorizam a opinião dos professores, estando sempre disponíveis para os ouvir. No entanto, o aspeto menos valorizado, ainda que seja positivo, prende-se com a promoção de partilha e interajuda, ou seja, a própria reflexão entre os docentes.

Como se pode constatar, os indicadores mais valorizados foram: “disponibilidade para ouvir os professores sempre que é solicitado (3.87); “acolhimento das opiniões dos professores do departamento (3.66)””; “exercício das suas funções de forma responsável, transparente e honesta (3.62). Pelo contrário, o item que tem um valor de apreciação mais baixo, mas ainda assim positivo, está relacionado com o “fomento dos valores de partilha e interajuda entre os docentes, através de encontros de trabalho conjunto (2.59).

Tendo em conta que todos os itens desta dimensão têm valores positivos, o índice que resulta da agregação das mesmas tem uma valoração de 3.25, como observamos nesta tabela

	N	Mínimo	Máximo	Significado	Desvio
<b>Índice de liderança e gestão do departamento</b>	38	1,86	4,00	<b>3,2528</b>	,52947
<b>Válido N (lista)</b>	38				

**Quadro 64 - Ação do Coordenador em matéria de Liderança e Gestão**

Este resultado é bastante relevante e podemos afirmar que estamos perante uma das dimensões mais positivas em termos de valorização da atuação do coordenador do departamento.

No domínio da Gestão Curricular do departamento, utilizamos o maior número de indicadores de avaliação da atuação do coordenador, como podemos observar na seguinte tabela:

Afirmações constantes do questionário	N	Mín.	Máx.	Signif.	Desvio
Mobiliza recursos e materiais para apoiar os professores do departamento nas suas práticas letivas	37	1	4	2,78	1,004
Promove a realização de atividades de enriquecimento curricular	33	1	4	2,21	,992
Sugere medidas que têm por objetivo melhorar as aprendizagens	36	1	4	2,56	,843
Propõe metas para a melhoria dos resultados escolares	34	1	4	2,38	,888
Fomenta a reflexão participada sobre os resultados escolares	39	1	4	3,03	,932
Promove a interajuda dos professores na construção de instrumentos diversificados de avaliação	37	1	4	2,43	,987
Fomenta o trabalho colaborativo entre os professores no sentido de elaborar a planificação e produzir materiais pedagógicos	38	1	4	2,82	,926
Coordena e supervisiona toda a ação educativa dos professores do departamento, fomentando reuniões de avaliação formativa e sumativa	30	1	4	2,30	1,088
Promove a articulação com outras estruturas ou serviços da escola com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica	31	1	4	2,77	,920
Delega nas reuniões tarefas de ordem pedagógica	36	1	4	2,86	,867
Válido N (lista)	23				

#### Quadro 65 - Estatísticas Descritivas – Gestão Curricular

Em termos globais, pode afirmar-se que esta não é das dimensões em que a ação do coordenador seja mais forte ou mais positiva, uma vez que nenhum dos itens apresenta valores que se destaquem muito pela positividade. Apesar disso, e em linha com os domínios analisados anteriormente, percebe-se que os Coordenadores são vistos como líderes que valorizam o diálogo e as decisões participadas, bem como o trabalho dos outros elementos do departamento. Esta nossa afirmação apoia-se no facto de os dois itens com valores mais positivos terem sido: “Fomenta da reflexão participada sobre os resultados escolares” (3.03) e “Delega nas reuniões tarefas de ordem pedagógica” (2.86).

Observamos, ainda, que há um conjunto de itens que se situam na franja da positividade, nomeadamente: “o fomento do trabalho colaborativo entre os professores no sentido de elaborar a planificação e produzir materiais pedagógico (2.82)”; “a mobilização de recursos e materiais para apoiar os professores do departamento nas suas práticas letivas (2.78)”; “a promoção da articulação com outras estruturas ou serviços da escola com vista

ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica (2.77)”; “a sugestão de medidas que têm por objetivo melhorar as aprendizagens (2.56)”.

Seguidamente, existe outro conjunto que se situa numa franja quase a cair para uma avaliação negativa: “a promoção da realização de atividades de enriquecimento curricular (2.21)”; “coordenação e supervisão de toda a ação educativa dos professores do departamento, fomentando reuniões de avaliação formativa e sumativa (2.30)”; “propor metas para a melhoria dos resultados escolares (2.38)”.

No conjunto, agregando estes itens num índice, temos um valor médio de 2.63, que se pode considerar no limiar da positividade, permitindo concluir que não estamos perante uma área de atuação muito forte em termos da ação do coordenador.

	N	Mínimo	Máximo	Significado	Desvio
<b>Índice de gestão curricular</b>	39	1,25	4,00	2,6314	,68320
<b>Válido N (lista)</b>	39				

**Quadro 66 - Índice da ação do coordenador em matéria de Gestão Curricular**

No que concerne ao domínio da inovação de práticas letivas, constatamos que a ação do coordenador de departamento não é apreciada de forma muito positiva, como se pode observar pela análise da seguinte tabela:

Afirmações constantes do questionário	N	Mín.	Máx.	Signif.	Desvio
<b>Incentiva a reflexão sobre a inovação as práticas letivas que melhorem os resultados do processo de ensino-aprendizagem</b>	37	1	4	2,57	,867
<b>Revela ser o um impulsionador da inovação, promovendo de forma regular uma cultura de inovação de práticas letivas e de experimentação</b>	33	1	4	2,18	,882
<b>Trabalha, reflete e planifica com os docentes a implementação da mudança de práticas letivas e pedagógicas</b>	38	1	4	2,29	,898
<b>Estimula os docentes a participarem em ações de formação com o objetivo de desenvolverem novas competências que ajudem à inovação das suas práticas letivas</b>	30	1	4	2,50	,974
<b>Incentiva os docentes a implementar projetos educativos com carácter inovador, valorizando os seus contributos</b>	34	1	4	2,56	,991
<b>Válido N (lista)</b>	26				

**Quadro 67 - Estatísticas Descritivas – Inovação de Práticas Letivas**

Destacamos antes de mais o facto de nenhum dos itens ter atingido a escala de 3.00, ao contrário do que ocorreu nos domínios analisados anteriormente.

Por outro lado, também nos parece relevante referir que, nas entrevistas, os Coordenadores assumem que a sua ação é importante para a concretização da inovação de práticas.

No entanto, a opinião dos inquiridos não corrobora as afirmações dos Coordenadores, até porque os dois indicadores claramente negativos revelam que o coordenador não é um impulsionador da inovação (2.18) e não trabalha, não reflete e não planifica com os docentes a implementação da mudança de práticas letivas e pedagógicas (2.29).

Há, ainda, outros três indicadores que não possuem expressão claramente positiva, nomeadamente o incentivo aos docentes na implementação de projetos educativos com carácter inovador (2.56); o incentivo à reflexão sobre práticas letivas que melhorem os resultados (2.57); e o estímulo aos docentes para participar em ações de formação para o desenvolvimento de novas competências (2.5).

O resultado de tudo isto é que o índice construído com a agregação destes indicadores tem um valor negativo (2.44), como se observa na seguinte tabela.

	N	Mínimo	Máximo	Significado	Desvio
<b>Índice de inovação práticas letivas</b>	39	1,00	4,00	2,4385	,82601
<b>Válido N (lista)</b>	39				

**Quadro 68 - Índice da ação do coordenador em matéria de Inovação de Práticas Letivas**

O último domínio refere-se à ação do coordenador do departamento na questão da “resolução dos problemas” e “tomada de decisão”.

Esta dimensão é aquela que tem os valores mais expressivos e, ao mesmo tempo, menor disparidade entre os vários indicadores usados para a medir, como se observa na tabela abaixo.

Afirmações constantes do questionário	N	Mínimo	Máximo	Significado	Desvio
Disponibiliza informação a todos os membros do departamento com o objetivo de facilitar a tomada de decisão	9	2	4	<b>3,59</b>	,637
Estimula com regularidade o debate e a procura de soluções no seio do departamento	8	1	4	3,24	,852
Privilegia o diálogo como instrumento prioritário para a resolução de problemas/tomada de decisões	9	1	4	3,31	,863
Privilegia a tomada de decisões de forma participada, em detrimento de decisões isoladas	8	2	4	3,42	,722
Apresenta flexibilidade para a resolução diferenciada de problemas.	9	2	4	3,33	,737
Toma decisões no momento oportuno e atua de forma democrática	7	2	4	3,41	,686
Válido N (lista)	5				

**Quadro 69 - Estatísticas Descritivas – Resolução de problemas e tomada de decisão**

Atendendo aos resultados, destaca-se “a disponibilização de informação a todos os membros do departamento” (3.59), como o indicador com valor mais alto, sendo que todos os outros têm valores próximos. Verificamos que a ação do coordenador é mais valorizada no campo administrativo, estando em conformidade com a opinião (na entrevista) dos próprios Coordenadores quanto ao seu papel de facilitador entre direção e professores, de ser responsável por transmitir e recolher informações e de estabelecer ligações com outras estruturas da escola.

Os inquiridos também valorizam a forma democrática como os Coordenadores exercem as suas funções, promovendo o diálogo, a tomada de decisões de forma participada e apresentando flexibilidade na resolução de eventuais problemas.

Todos os dados obtidos concorrem para que o valor do índice que agrega os vários indicadores utilizados seja muito positivo (3.38) neste domínio.

	N	Mínimo	Máximo	Significado	Desvio
Índice de Resolução de Problemas - tomada de decisão	39	1,67	4,00	<b>3,3846</b>	,63705
Válido N (lista)	39				

**Quadro 70 - Índice da ação do coordenador em matéria de resolução de problemas e tomada de decisão**

Com o objetivo de sintetizar os dados obtidos, apresentamos a seguinte tabela:

Afirmações constantes do questionário	N	Mínimo	Máximo	Significado	Desvio
<b>Clima do departamento</b>	39	1,33	5,00	2,9957	,68604
<b>Liderança e gestão do departamento</b>	38	1,86	4,00	<b>3,2528</b>	,52947
<b>Gestão curricular</b>	39	1,25	4,00	2,6314	,68320
<b>Inovação de práticas letivas</b>	39	1,00	4,00	<b>2,4385</b>	,82601
<b>Resolução de Problemas/Tomada de decisão</b>	39	1,67	4,00	<b>3,3846</b>	,63705
<b>Clima do departamento</b>	38				
<b>Válido N (lista)</b>	39	1,33	5,00	2,9957	,68604

**Quadro 71 - Estatísticas Descritivas – Síntese dos resultados dos domínios de ação do coordenador**

A ação do coordenador caracteriza-se por ser muito positiva no domínio da resolução dos problemas e da tomada de decisão (3.4), assim como nas práticas associadas à liderança e gestão do departamento (3.3). As ações relacionadas com o conhecimento e desenvolvimento do clima do departamento também são apreciadas de forma positiva (3), se bem que com menos intensidade. Por oposição, regista-se que a avaliação da ação do coordenador em matéria de inovação de práticas letivas é apreciada de forma claramente negativa (2.4), ficando o domínio da gestão curricular um pouco acima, mas com um valor que não se pode considerar claramente positivo (2.6).

Pode, por isso, dizer-se que estamos perante uma liderança muito forte e competente no domínio das relações humanas e do desenvolvimento da cultura do departamento e da equipa que integra, mas mais fraca nos domínios técnicos, sejam da inovação de práticas letivas ou da gestão curricular.

Finalmente, o questionário terminava com uma pergunta aberta com o objetivo de recolher a opinião dos inquiridos sobre o papel do Coordenador de Departamento Curricular e a sua importância na inovação e mudança de práticas letivas.

De forma a procedermos à análise dos dados recolhidos, elaboramos a seguinte tabela:

<b>Categoria de resposta*</b>	<b>Nº de casos</b>	<b>%**</b>
<b>Ser democrático e privilegiar a tomada de decisão participada</b>	6	15.4
<b>Incentivar a inovação</b>	6	15.4
Motivar a reflexão sobre práticas e promover a comunicação	<b>9</b>	<b>23.4</b>
<b>Mediar as discórdias e a elaboração de estratégias</b>	3	7.7
Promover o trabalho colaborativo	<b>10</b>	<b>25.6</b>
<b>Promover o debate e a formação</b>	2	5.1
Ser elo de ligação e zelar pelo ambiente do departamento	<b>12</b>	<b>30.8</b>
<b>Organizar e orientar as atividades do departamento</b>	5	12.8
<b>Propor metas para a melhoria de resultados</b>	2	5.1
<b>Ser independente na coordenação</b>	1	2.6

\* tratados como escolha múltipla pelo que cada categoria totaliza os 100%

\*\* calculada face ao total de inquiridos (39)

#### **Quadro 72 - Análise da pergunta aberta: qual deve ser o papel do coordenador**

Verificamos que os itens que obtiveram maior concentração de respostas, relativamente ao foco que deve ter o papel do coordenador, foram: o ser elo de ligação e zelar pelo ambiente do departamento, referido por 30.8% dos inquiridos, o promover o trabalho colaborativo, com 25.6%, e motivar a reflexão sobre práticas e promover a comunicação, com 23.4%.

Em face destes dados, conclui-se que as funções no campo administrativo são as mais valorizadas e que nos parecem ser as que “ocupam mais tempo” aos próprios Coordenadores. No entanto, o facto de terem sido referidas outras duas funções do campo mais pedagógico, como a reflexão sobre as práticas e a promoção do trabalho colaborativo, indiciam que este tipo de trabalho é realizado, o que não deixa de ser um aspeto relevante e que, seguramente, contribui para a melhoria do trabalho e das práticas dos docentes.

Considerando que se tratava de uma pergunta aberta, sem sugestão prévia de qualquer item de resposta, consideramos que esta concentração de valores é relevante.

Por outro lado, procuramos ainda algumas variações em termos de características relativamente a quem sugeriu o quê. Temos consciência de que, com um grupo de estudo de tamanho reduzido, é complexo analisar estas variações, mas pretende-se que as mesmas valham apenas por si e que nos permitam conhecer as perspetivas de quem foi inquirido.

Apresentamos, a seguinte tabela de forma a sistematizar a informação e a facilitar a sua leitura.

Variações	Grupo que fez sugestão
<b>Promover o trabalho colaborativo</b>	É transversal ao número de anos de serviço, mas um pouco mais vincada junto dos professores do 2º e 3º ciclos e dos que lecionam em mais do que um ciclo.
<b>Ser elo de ligação e zelar pelo ambiente do departamento</b>	Referência mais presente junto dos professores com 11 ou mais anos de serviço e dos que lecionam na educação de infância e 1º ciclo.
<b>Motivar a reflexão sobre práticas e promoção da comunicação</b>	Maior incidência nos professores que lecionam no 2º e 3º ciclos e nos que têm menos de 20 anos de serviço.

**Quadro 73 - Síntese sobre quem propôs as variações com maior concentração de respostas**



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Chegamos ao final de um percurso que representou para nós um fator de satisfação pessoal e profissional. A escolha da temática baseou-se na nossa experiência profissional, acrescida de uma forte motivação pessoal, e teve como objetivos, por um lado, permitir o aprofundamento dos nossos conhecimentos académicos, através de reflexões sobre o papel que as lideranças intermédias têm na inovação de práticas letivas, e, por outro, contribuir para a melhoria do próprio funcionamento da Escola Portuguesa de Díli.

Na nossa opinião, as lideranças nas organizações escolares têm um papel essencial no seu funcionamento e na prossecução dos seus objetivos, uma vez que não se materializam de forma isolada, pois as escolas possuem uma estrutura organizacional definida que interage.

A publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 e o conseqüente reforço da autonomia das escolas contribuíram para que as lideranças intermédias tenham assumido uma maior preponderância no funcionamento da instituição escolar a nível pedagógico, avaliativo e de liderança, revelando-se como estruturas potenciadoras da melhoria da qualidade de ensino, especialmente através da promoção de mudanças de práticas letivas.

Neste sentido, o nosso trabalho teve como ponto de partida a pergunta: *Quais as representações dos professores, Coordenadores e Diretor da Escola Portuguesa de Díli-Centro de Ensino e Língua Portuguesa Ruy Cinatti sobre o papel das lideranças intermédias na inovação e alteração de práticas docentes?*

Para aprofundar esta questão, colocamos outras mais específicas relacionadas com o funcionamento dos departamentos, os modelos de liderança e os condicionalismos por parte dos coordenadores e o impacto da liderança na alteração de práticas letivas, na organização de atividades/projetos desenvolvidos e na efetivação de processos de supervisão.

Para materializarmos a recolha de dados, optamos preferencialmente pelo paradigma qualitativo, sendo que também recorremos a procedimentos de natureza quantitativa, como foi o caso do inquérito por questionário aos docentes.

A análise dos dados recolhidos, através de entrevistas e do inquérito por questionário, permitiu-nos concluir que, em resposta à nossa pergunta inicial, **o papel das lideranças intermédias não é relevante, nomeadamente no que respeita aos Coordenadores dos Departamentos quanto à inovação e alteração de práticas letivas.** Sobre esta questão, é

ainda de salientar que a perceção do Diretor sobre o trabalho dos Coordenadores e a dos Coordenadores sobre o seu próprio trabalho, no que se relaciona com os domínios da inovação e práticas e da gestão curricular, não se encontra alinhada com a visão que os docentes inquiridos possuem sobre essa matéria.

Estes últimos avaliam negativamente a ação do coordenador enquanto impulsionador da inovação e como alguém que trabalha, reflete e planifica com os docentes a implementação da mudança de práticas letivas e pedagógicas. Assim, é nossa convicção que existe inovação de práticas letivas na escola, mas que as mesmas partem dos próprios docentes, perante as dificuldades que enfrentam no exercício das suas funções, num contexto com enormes especificidades, particularmente o facto de a grande maioria dos alunos não ter a língua portuguesa como língua materna.

No que se relaciona com a liderança, à luz das Teorias Neocarismáticas, somos de opinião que os Coordenadores promovem um tipo de liderança *transaccional* que, praticamente se limita a “compatibilizar e harmonizar os objectivos dos liderados, através da simples troca e na base da coordenação de interesses e da negociação de conflitos” (Neves, 2011a: 446). É de salientar que, no domínio da gestão curricular, os Coordenadores não promovem práticas de formação e supervisão – essenciais para que haja reflexão sobre as práticas e, conseqüentemente, se promova a inovação -, sendo que se preocupam com a reflexão sobre os resultados escolares e a promoção de trabalho colaborativo entre os docentes, o que, na visão de Rego e Cunha (2007: 36), se caracteriza por uma liderança *transaccional*, na categoria de “*gestão por excepção activa*”, na qual os Coordenadores, enquanto líderes, monitorizam “o desempenho dos seguidores” e adotam “acções corretivas se elas não alcançam os padrões estabelecidos”.

Apuramos, ainda, que os Coordenadores utilizam um estilo de liderança *relacional e democrático*, uma vez que valorizam as interações pessoais através do diálogo, de decisões participadas e do respeito pelo trabalho dos docentes.

Verificamos, também, que os Coordenadores se apresentam mais como *gestores* do que como *líderes*, até porque o principal papel desempenhado é o de ser *elo de ligação* entre os diversos órgãos da escola e os professores, assumindo-se como gestores intermédios que “(...) interpretam e implementam as estratégias e políticas definidas a nível

superior. Traduzem as orientações vindas do topo em medidas que a base operacionalizará. Orientam-se por horizontes temporais de duração intermédias” (Rego & Cunha, 2016: 39).

É de destacar que os Coordenadores se pautam por um desempenho profissional competente e responsável, que contribui efetivamente para o funcionamento da escola e para a construção e implementação do projeto educativo.

Outro aspeto que verificámos prende-se com a nomeação dos Coordenadores de Departamento, destacando-se o facto de o Diretor exercer, neste caso específico, uma liderança associada ao *poder*, uma vez que, utilizando as atribuições que a lei lhe confere, assume a nomeação *política* dos mesmos. No entanto, a escolha dos professores para o cargo é baseada na indiscutível competência profissional e algumas características humanas e relacionais que são importantes para o cargo o que indicia, por parte do Diretor, uma consciência *democrática* na sua liderança, apesar da forma *autoritária* como efetiva a nomeação.

A nível da *Cultura Organizacional*, acreditamos que o perfil dos alunos, a relação entre todos os agentes educativos e o contexto onde a escola funciona constroem a cultura própria desta instituição materializada pelas “*normas, valores, crenças e traços culturais que caracterizam os padrões esperados de comportamento, pensamento e sentimento por aqueles que trabalham e aprendem na escola*” (English, 2006: 249 *apud* Matos, 2012: 32).

Estes aspetos evidenciam-se não tanto pela estrutura organizacional, semelhante a muitas outras escolas em Portugal, mas nas relações, no trabalho e nos projetos que os docentes desenvolvem, dentro e fora dos departamentos, para ultrapassarem os diversos constrangimentos enfrentados neste contexto (clima, fraco domínio da língua portuguesa por parte dos alunos e da família, etc.) e tentarem garantir o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, verificamos que a escola tem um bom *Clima Organizacional*, sendo que o trabalho dos docentes e o funcionamento dos departamentos se caracteriza por uma boa comunicação entre todos os elementos, incluindo com a Direção da escola, pela realização de reuniões regulares e existência de uma boa relação pessoal entre os professores e as diversas lideranças da escola. Parece-nos também relevante, tal como foi referido anteriormente, que, apesar da não existência de espaços próprios para os departamentos e da falta de acesso a formação, estes constrangimentos não se apresentam

como fatores que prejudiquem o clima organizacional e o empenho dos Coordenadores no cumprimento das tarefas que lhe estão cometidas.

Refletindo sobre este nosso primeiro trabalho de investigação, estamos certos que, se iniciássemos o processo agora, haveria aspetos a melhorar, nomeadamente a seleção da bibliografia e a organização do processo de realização e transcrição das entrevistas. Obviamente que a gestão do tempo foi um desafio difícil de alcançar devido à necessidade de conjugar as responsabilidades profissionais com o desenvolvimento da investigação.

Quanto ao processo das técnicas e instrumentos de recolha de dados, reconhecemos que as entrevistas com os Coordenadores não atingiram totalmente os objetivos inicialmente esperados. É de realçar que realizamos uma primeira entrevista para validar o guião, sendo que o coordenador entrevistado, para além de ter respondido sem qualquer dificuldade à totalidade das perguntas apresentadas, considerou que as mesmas eram pertinentes.

Na verdade, realizamos todas as entrevistas em datas próximas e, só após a sua concretização, é que as transcrevemos. Nesse processo, apesar de os coordenadores terem respondido à totalidade das perguntas, compreendemos que algumas das informações requeridas não estavam totalmente claras. Assim, somos levados a acreditar que, se recorrêssemos à técnica *Focus Group*, envolvendo todos os Coordenadores, talvez tivesse obtido informações mais concretas e esclarecedoras, pois, num ambiente de maior descontração, o compartilhamento de ideias e informações seria mais natural e permitir-nos-ia identificar, mais facilmente, a existência de consensos e/ou divergências entre os participantes.

Apesar disto, podemos afirmar que conseguimos, na generalidade, cumprir os objetivos a que nos propusemos e responder às perguntas que nortearam a nossa reflexão. Constatamos que os Coordenadores desempenham um papel importante na implementação do projeto educativo e no funcionamento da escola apesar de não terem um impacto relevante na inovação e mudança de práticas letivas por parte dos docentes do seu departamento. Podemos também concluir que existe um bom clima organizacional da escola, nomeadamente nos departamentos, e que, no nosso entendimento, se relaciona com o estilo *relacional e democrático* que caracteriza as lideranças.

O nosso estudo restringiu-se ao impacto da ação dos Coordenadores no que se relaciona com a inovação de práticas letivas e foi realizado apenas em uma escola, com 6 departamentos curriculares, o que poderá ser considerado como uma limitação. No entanto, entendemos que o mesmo pode contribuir para uma reflexão sobre que estratégias e ações a Escola Portuguesa de Díli poderá desenvolver junto das lideranças intermédias para as tornar mais intervenientes na área da inovação de práticas letivas.

Por essa razão, e tal como nos comprometemos com o Diretor e os Coordenadores entrevistados, iremos, após a defesa académica, entregar uma cópia desta investigação a cada um deles. Temos ainda intenção de organizar, em articulação com a direção da escola, uma sessão de apresentação dos resultados aos professores da escola, com o objetivo de os sensibilizar para esta questão.

Acreditamos também que esta investigação, sendo a primeira a ser realizada nesta escola, pode “abrir caminho” para que outras possam ter lugar neste estabelecimento na área das lideranças, na inovação de práticas ou em outras áreas relevantes. Poder-se-á, ainda, investigar o modelo de liderança da Direção relacionado com a promoção da inovação de práticas letivas na escola. Outra possibilidade é a de este estudo servir de base para explorar a comparação da realidade entre esta escola, em Timor-Leste, e outras escolas portuguesas noutros países.

Concluimos a presente dissertação corroborando a ideia de Harris (2001: 394) sobre o papel da liderança na promoção da inovação:

“O papel dos líderes é criar o ambiente em que as pessoas se sintam livres para experimentar, exprimir-se com franqueza, tentar novas coisas. Ainda mais importante, o seu papel é o de [...] construir o espaço, remover obstáculos e permitir que os empregados façam o seu trabalho. Um dos objetivos primordiais dos líderes deveria ser o de libertar os talentos de cada pessoa para benefício delas próprias e da empresa como um todo”.

(Harris, 2001: 394 *apud* Rego & Cunha (2007: 13).

## BIBLIOGRAFIA

- Araújo, S. M. V. C. D. (2013). *O coordenador enquanto líder do departamento curricular: conceções de professores*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão da Educação na Universidade Portucalense. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 8 de março de 2018 em: <http://hdl.handle.net/11328/633>.
- Baptista, C. S. & Sousa, M. J. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor Editora.
- Baptista, I. & Abrantes, P. (2015). *Poder e liderança nas escolas: um estudo sociológico em contextos desfavorecidos*. Revista Lusófona de Educação, 30(30). [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 21 de março de 2018 em: <http://www.redalyc.org/html/349/34941152004/>.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (Edição revista e ampliada - 3.<sup>a</sup> reimpressão da 1.<sup>a</sup> edição de 2011). Lisboa: Edições, 70.
- Barreto, L. M. T. D. S., Kishore, A., Reis, G. G., Baptista, L. L. & Medeiros, C. A. F. (2013). *Cultura organizacional e liderança: uma relação possível?*. Revista de Administração (São Paulo), 48 (1), (pp. 34-52). (Texto distribuído no âmbito da disciplina de liderança e inovação pedagógica no MAGE).
- Barriga, H. C. P. (2008). *Dinâmicas de Cidadania Intercultural num Departamento Curricular – Coordenação e Liderança*. Dissertação de Mestrado em Educação, Especialização em Administração e Organização Escolar na Universidade de Lisboa. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 9 de fevereiro de 2018 em: <http://hdl.handle.net/10451/1296>.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação* (5.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. (2008). *Desafios à liderança em contextos de mudança*. In A. Mendonça & A. Bento (Org.). *Educação em tempo de mudança* (pp. 31-54). Funchal: Grafimadeira. (Texto distribuído no âmbito do Tema 1 da disciplina de Liderança e Inovação Pedagógica do Mestrado em Administração e Gestão Educacional).
- Bento, A. V. (2008a). *Liderança contingencial: os estilos de liderança de um grupo de professores do ensino básico e secundário*. In A. Mendonça & A. Bento (Org.). *Educação em tempo de mudança* (pp. 129-137). Funchal: Grafimadeira. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 18 de dezembro de 2017 em: <http://www3.uma.pt/bento/Artigos/Resumo3.pdf>.
- Bergamini, C. W. (1994). *Liderança: a administração do sentido*. Revista de Administração de Empresas, 34(3), (pp. 102-114). [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 20 de fevereiro de 2018 em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v34n3/a09v34n3.pdf>

- Bexiga, F. L. M. (2009). *Lideranças nas organizações escolares: estudos de caso sobre o desempenho dos presidentes dos agrupamentos de escolas*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Aveiro. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 3 de março de 2018 em: <http://hdl.handle.net/10773/1113>.
- Bilhim, J. A. F. (2008). *Teoria organizacional. Estruturas e pessoas* (5.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A.(2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas da melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- Botelho, J. C. & Krom, V. (2010). *Os estilos de lideranças nas organizações*. XIV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e X Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 8 de março de 2018 em: [http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2010/anais/arquivos/0003\\_0494\\_01.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2010/anais/arquivos/0003_0494_01.pdf).
- Caixeiro, C. M. B. A. (2014). *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Évora. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 15 de novembro de 2017 em: <http://hdl.handle.net/10174/11416>.
- Canário, R. (1996). *Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. O estudo da escola* (pp. 121-149). Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola?: um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, A. P. (1997). *Educação e inovação*. Millenium, 6. Instituto Politécnico de Viseu. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 27 de março de 2018 em: <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/706>.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Manual de Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, R. G. G. (2006). *Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria*. Revista Iberoamericana de Educación, 39 (2), 5. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 3 de fevereiro de 2018 em: [https://www.essr.net/~jafundo/mestrado\\_material\\_itgikhnl/SP/Cultura%20escolar/Carvalho\\_Cultura%20de%20escola.pdf](https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgikhnl/SP/Cultura%20escolar/Carvalho_Cultura%20de%20escola.pdf).

- Castanheira, O. L. D. S. (2016). *A importância do papel das lideranças intermédias no planeamento de estratégias ao nível da gestão organizacional*. Dissertação de Mestrado em Administração Escolar no ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 26 de março de 2018 em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/12668/1/Tese%20Ondina%20Castanheira%20Completa.pdf>.
- Chambel, M. J. & Cural, L. (1995). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, A. F. L. D. (2010). *Clima escolar e participação docente: a percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino*. In *Clima escolar e participação docente: A percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 12 de janeiro de 2018 em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15582/1/a.costa.pdf>.
- Costa, J. A. (2003). *Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 85, (pp. 1319-1340), dezembro 2003. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 26 de março de 2018 em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n85/a11v2485.pdf>.
- Costa, J. A. & Castanheira, P. (2015). *A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 31(1), (pp. 13-44). [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 16 de março de 2018 em: <http://eprints.brighton.ac.uk/13953/>.
- Costa, M. D. L. M. V. (2008). *A promoção da inovação e mudanças nas escolas do 1º Ciclo, em agrupamento, no Concelho de Loures*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional na Universidade Aberta. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 28 de março de 2018 em: <http://hdl.handle.net/10400.2/1216>.
- Coutinho, A. M. M. (2015). *O impacto da avaliação externa nas práticas das lideranças intermédias - os Coordenadores de Departamento*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 25 de março de 2018 em: <http://hdl.handle.net/10348/5590>.
- Cunha, M. P., Rego, A. & Cabral-Cardoso, C. (2003). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão* (2.ª edição). Lisboa: Editora RH.
- Da Língua Portuguesa, D. (2009). Edição revista e atualizada. Porto: Porto Editora.
- Damiani, M. F. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Educar, Curitiba, n.º. 31 (pp. 213-230). Editora UFPR. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 30 de março de 2018 em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>.

- Delgado, L. M. (2005). *El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales*. Revista Española de Pedagogia (pp. 367-388). [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 28 de março de 2018 em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/124579>.
- Dias, P. (2013). *Inovação pedagógica para a sustentabilidade da educação aberta e em rede*. Educação, Formação e Tecnologias (pp. 4-14). [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 25 de março de 2018 em: <http://hdl.handle.net/10400.2/3205>.
- Duarte, O. (2011). *Autoavaliação da escola: um caminho para a melhoria? Estudo de caso num agrupamento vertical de escolas*. I Jornadas de Investigação em Educação, 177. [Versão Eletrónica]. Acesso no 28 de março, 2018 em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/19558/1/JIE-1.pdf#page=187>.
- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 6 de fevereiro de 2018 em: <http://hdl.handle.net/10071/1319>.
- Escudero, J. M. & Bolívar, A. (1994). *Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola. Escolas e mudança: o papel dos centros de formação* (pp. 97-155). Lisboa: Educa.
- Estevão, C. L. (2011). *Perspetivas sociológicas críticas da escola com organização*. In L. Lima. (org.). *Perspectivas de análise organizacional*. (pp. 195-223). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Favinha, M. E. S. (2012). *Reflexões em Torno da Avaliação dos Professores no Ensino Superior Português - O caso da Universidade de Évora*. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 26 de março de 2018 em: <http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/Marilia-Favinha-U-Evora.pdf>.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. S. A. C. (2014). *O diretor de Turma no papel de líder intermédio*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade Católica – Centro Regional das Beiras, em Viseu. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 11 de dezembro de 2017 em: <http://hdl.handle.net/10400.14/16757>.
- Fino, C. M. N. (2008). *Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação)*. Educação em tempo de mudança (pp. 277-287). [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 23 de março de 2018 em: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/808/1/Fino16.pdf>.

- Fino, C. M. N. (2011). *Investigação e inovação (em educação)*. Pesquisar para mudar (a educação), 29-48. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 27 de março de 2018 em: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/813/1/Fino21.pdf>.
- Follet, M. P. (2017). *Sobre Liderança, Poder, Empresas e Sociedade* (1.ª Edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Fontoura, M. (2006). *Do projecto educativo de escola aos projectos curriculares: fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M.F. (2009). *O Processo de Investigação - da conceção à realização* (5.ª Edição). Loures: Lusociência.
- Frota, A. P. R. A. (2011). *Gestão Escolar e Culturas Docentes. O Público e o Privado em Análise*. Tese Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Aveiro. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 12 de fevereiro de 2018 em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/6004/1/5118.pdf>.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, P. & Diogo, F. (2014). *Sociologia da Educação e Administração Escolar*. Plural Editores.
- Goleman, D., Boyatzis, R., Mckee, A. & Rocha, E. (2002). *Os novos líderes: a inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva Publicações, S.A.
- Gonçalves, S. M. P. & Oliveira, I. R. P. (2016). *Mudança na Práxis-Estudo de uma Inovação Pedagógica Apoiada nas Tecnologias de Informação e Comunicação*. EduSer-Revista de educação, 3(1). [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 28 de março de 2018 em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/27>.
- Grave-Resendes, L. (2008) - *Tema I – Modelos Organizacionais da Escola*. (Texto distribuído, no âmbito da disciplina de Gestão Escolar, do Curso de Mestrado de Administração e Gestão Educacional).
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário* (2.ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Innovation Report (2003). *Competing in the global economy: the innovation challenge*. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 22 de março de 2018 em: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+http://www.dti.gov.uk/files/file12093.pdf>.
- Jesuíno, J.C. (2005). *Processo de liderança* (4.ª Edição). Lisboa: Livros Horizonte.

- Kotter, J. P. (2016). *O que os líderes realmente fazem*. In Goleman, D. et al (2016). *HBR 10 Artigos essenciais. Liderança*. Lisboa: Conjuntura Actual Editora.
- Kouzes, J & Posner B. P. (2009). *O Desafio da Liderança: Introdução de João Duque. Caleidoscópio*. Casal de Cambra - Portugal.
- Lagarto, J. R. (2013). *Inovação, TIC e sala de aula*. In V Congresso Internacional de Educação, Santa Maria, 2013 - As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora (pp. 133-138). Santa Maria, Brasil: Biblos Editora, 2013. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 26 de março de 2018 em: <http://hdl.handle.net/10400.14/10560>.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). *Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?*. Educação, 33 (3), (pp. 198-204). [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 29 de março de 2018 em: <http://www.redalyc.org/html/848/84816931005/>.
- Lima, J. & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2011). *Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional*. In Lima, L., Silva, E., Torres, L., Sá, V. & Estêvão, C. (Ed.). *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (pp. 15-57). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L.(2011a). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, C. M. V. (2017). *Trabalho colaborativo entre professores*. Dissertação de Mestrado na Universidade Católica Portuguesa. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 30 de março de 2018 em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/23831>.
- Matalon, B. & Ghiglione, R. (1992). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Matos, C. M. R. (2012). *O papel das estruturas de Gestão Intermédia na inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, especialização em Educação Especial – Domínio cognitivo e motor, na Universidade Católica. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 14 de janeiro de 2018 em: <http://hdl.handle.net/10400.14/12524>.
- Mazotti, A. A. J. (2006). *A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno*. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.13-26). Porto: Porto Editora.
- Mélèse, J. (1979). *Approches Systémiques des Organisations: Vers l'entreprise à complexité humaine*. Paris: Ed. Hommes et Techniques.

- Mendonça, D. J. M. (2013). *A influência da liderança no contexto escolar. Um estudo etnográfico numa organização educativa*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional, na Universidade da Madeira. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 22 de fevereiro de 2018 em: <http://hdl.handle.net/10400.13/364>.
- Messina, G. (2001). *Mudança e inovação educacional: notas para reflexão*. Cadernos de pesquisa n.º114 (pp.225-233). [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 25 de março de 2018 em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n114/a10n114.pdf>.
- Miranda, G. L. (2006). *As novas tecnologias e a inovação das práticas pedagógicas*. In A. Trigueiros (Coord.). *Contextos de aprendizagem para uma sociedade de conhecimento: Actas das XIV Jornadas Pedagógicas – VIII Transfronteiriças* (pp.77-93). Castelo Branco: RVJ Editores Lta. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 26 de março de 2018 em: <http://hdl.handle.net/10451/2805>.
- Morais, C. M. P. B. (2014). *Práticas pedagógicas inovadoras com TIC*. Dissertação de Mestrado em Educação, especialização em educação e tecnologias digitais, na Universidade de Lisboa. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 25 de março de 2018 em: <http://hdl.handle.net/10451/10660>.
- Moreira, C. & Azevedo, A. (2004). *Metodologia científica: Contributos práticos para a elaboração de trabalhos académicos* (7.ª edição). Lisboa: UCE.
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Neves, J. (2000). *Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos*. Lisboa: Editora RH.
- Neves, J. (2011). *Clima e cultura organizacional*. In J.M.C. Ferreira, J. Neves e A. Caetano (Ed.). *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 489-532). Lisboa: Escolar Editora.
- Neves, J. (2011a). *O processo de liderança*. In J.M.C. Ferreira, J. Neves e A. Caetano (Ed.). *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 429-460). Lisboa: Escolar Editora.
- Nogueira, C. M. M. M. (2012). *Liderança, cultura e trabalho colaborativo na escola*. Tese de Doutoramento na Universidade de Santiago de Compostela. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 18 de janeiro de 2018 em: [https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/nogueira\\_2012.pdf](https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/nogueira_2012.pdf).
- Nye Jr., J. S. (2009). *Liderança e Poder*. Lisboa: Editora Gradiva.

- Oliveira, I. & Courela, C. (2014). *Mudança e inovação em educação: o compromisso dos professores*. *Interações*, v.9, n.º27 (pp. 97-117). [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 27 de março de 2018 em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3404>.
- Pacheco, J. A. (2006). *Um olhar global sobre o processo de investigação*. In J. A Lima & J. A. Pacheco (Orgs.). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.13-26). Porto: Porto Editora.
- Pereira, J. M. N. (2011). *Liderança nos Projectos Escolares: Um estudo numa escola do Concelho da Lourinhã*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional na Universidade Aberta. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 3 de março de 2018 em: <http://hdl.handle.net/10400.2/2013>.
- Pereira, L. M. D. A. (2012). *Liderança dos coordenadores de departamento: estudo realizado num agrupamento da zona centro do país*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Administração e Organização Escolar, na Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional da Beiras. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 27 de fevereiro de 2018 em: <http://hdl.handle.net/10400.14/8800>.
- Perez, M. R. & Sedano, A. M. (1989). *Modelos de organizacion escolar*. Serie Educacion y Futuro, Monografias para la Reforma. Madrid: Editorial Ciel, S. A..
- Pires, I. M. G. (2012). *Lideranças intermédias: tomada de decisão e comunicação em Departamento Curricular num Agrupamento de Escolas: estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional na Universidade Aberta. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 27 de fevereiro de 2018 em: <http://hdl.handle.net/10400.2/2182>.
- Pol, M., Hlousková, L., Novotný, P. & Zounek, J. (2007). *Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais*. *Revista Lusófona de educação*, 2007, 10 (pp. 63-79). [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 4 de janeiro de 2018 em: <http://www.redalyc.org/pdf/349/34911872006.pdf>.
- Prates, M. L., Aranha, Á. & Loureiro, A. (2010). *Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual*. *EduSer: revista de educação* (pp. 20-36). [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 29 de janeiro de 2018 em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3446>.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5.ª edição). Lisboa: Gradiva Editora.

- Ramos, L. M. P. (2013). *O perfil do coordenador de departamento curricular para uma liderança persuasiva*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica na Universidade da Beira Interior. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 23 de março de 2018 em: [https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2616/1/Dissertação\\_Liliana%20Ramos.pdf](https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2616/1/Dissertação_Liliana%20Ramos.pdf)
- Ramos, S. T. C. & Naranjo, E. S. (2014). *Metodologia da Investigação Científica*. Angola: Escolar Editora.
- Rebelo, A. M. L. T. D. (2012). *O Papel Supervisivo do coordenador de departamento curricular*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão em Educação, no Instituto Politécnico de Lisboa. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 23 de fevereiro de 2018 em: <http://hdl.handle.net/10400.21/2360>.
- Rego, A. & Cunha, M. P. (2007). *A essência da liderança: mudança x resultados x integridade: teoria, prática, aplicações e exercícios de auto-avaliação* (3.ª edição). Lisboa: Editora RH.
- Rego, A. & Cunha, M. P. (2016). *Que líder sou eu? Manual de apoio ao desenvolvimento de competências de liderança* (1.ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Revez, M. (2004). *Gestão das organizações escolares - liderança escolar e clima de trabalho: um estudo de caso*. Chamusca: Edições Cosmo.
- Ribeiro, O. P. (2016). *Cultura organizacional*. Millenium-Journal of Education, Technologies and Health (pp. 169-184). [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 26 de março de 2018 em: <http://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8401/5992>
- Rodrigues, E. A. G. (2009). *Barreiras à Inovação em micro e pequenas empresas*. Dissertação de Mestrado em Gestão da Inovação e do Conhecimento na Universidade de Aveiro. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 27 de março de 2018 em: <http://hdl.handle.net/10773/1773>.
- Sá, V. (2011). *A Abordagem (Neo) Institucional: ambiente (s), processos, estruturas e poder*. In L. Lima. (org.). *Perspectivas de análise organizacional* (pp. 153-194). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá, Virgínio (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. O Caso da Direcção de Turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 14 de fevereiro de 2018 em: [https://myesecweb.esec.pt/pagina/cdi/ficheiros/docs/cce16\[1\].pdf](https://myesecweb.esec.pt/pagina/cdi/ficheiros/docs/cce16[1].pdf)

- Santos, E. F. M. D. (2007). *Processos de liderança e desenvolvimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 4 de março de 2018 em: <http://hdl.handle.net/1822/7033>.
- Saraiva, M. & Ponte, J. P. (2003). *O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática*. *Quadrante*, 12 (2), (pp. 25-52). [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 30 de março de 2018 em: <http://hdl.handle.net/10451/3077>.
- Saraiva, M. & Rolo, A. (2009). *Qualidade e inovação: principais implicações nas organizações portuguesas*. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 22 de março de 2018 em: <http://hdl.handle.net/10174/5543>.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Sequeira, A. (2012). *A Importância e as competências dos coordenadores de departamento enquanto estrutura de gestão intermédia das escolas*. In Olga Magalhães & Assunção Folque (Orgs.). *Jornadas de Investigação em Educação* (pp. 55-72). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação. Escola de Ciências Sociais Universidade de Évora. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 28 de março de 2018 em: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/9129?locale=pt>.
- Serdyukov, P. (2017). *Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it?*. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10 (1), (pp. 4-33). [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 27 de março de 2018 em: <https://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/JRIT-10-2016-0007>.
- Silva, A. D. F. C. G. (2013). *O departamento curricular do 1º ciclo nos agrupamentos de escolas: coordenação, organização e dinâmica de ação*. Dissertação de Mestrado em Administração Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 22 de março de 2018 em: <http://hdl.handle.net/10400.21/3148>.
- Silva, E. A. (2013a). *As Metodologias Qualitativas da Investigação nas Ciências Sociais*. *Revista Angolana de Sociologia*, 12, (pp. 77-99). [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 28 de janeiro de 2018 em: <https://journals.openedition.org/ras/740#quotation>.
- Silva, G. M. D. & Santos, J. M. D. (2013). *A Importância da Liderança Nas Organizações*. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 2 de março de 2018 em: <http://177.107.89.34:8080/jspui/handle/123456789/111>.
- Silva, M. J. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas: protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Soares, E. F. (2012). *A Escola como organização educativa: gestão democrática e autonomia*. Pesquisa em pós-graduação – Série Educação, 4 (7), (pp.143-155). [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 2 de fevereiro de 2018 em: <http://periodicos.unisantos.br/serieducacao/article/view/287>.
- Sousa, F. & Monteiro, I. (2015). *Colaborar para Inovar. A inovação organizacional e social como resultado do processo de decisão*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.
- Torres, L. L. (2005). *Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico*. Ensaio, 13(49), (pp. 435-451). [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 3 de fevereiro de 2018 em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v13n49/29240.pdf>.
- Torres, L. L. (2011). *Cultura organizacional em contexto escolar*. In L. Lima, E. Silva, L. Torres, V. Sá & C. Estêvão (2011). *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (pp.109-152). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Torres, L. L. & Palhares, J. A. (2008). *Cultura, formação e aprendizagens em contextos organizacionais*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 83 (pp. 99- 120). [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 16 de fevereiro de 2018 em: <https://journals.openedition.org/rccs/4579#article-4579>.
- Trigo, J. R. & Costa, J. A. (2008). *Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores*. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, 16 (61), (pp. 561-581). [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 3 de março de 2018 em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf/>.
- Tuna, D. M. T. M. (2009). *A supervisão no contexto das estruturas de gestão intermédia: o Coordenador de Departamento*. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação na Universidade Portucalense Infante D. Henrique. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 23 de fevereiro de 2018 em: <http://hdl.handle.net/11328/75>.
- Vilas-Boas, N. C. D. J. (2012). *O coordenador de departamento curricular: modelo de liderança e atuação política*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação no Instituto Politécnico de Bragança. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 20 de março de 2018 em: <http://hdl.handle.net/10198/7940>.
- Zanatta, S. (2013). *Gestão e inovação educacional: as tecnologias móveis no espaço escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina. [Versão Eletrónica]. Acesso no dia 18 de março de 2018 em: [www.tede.udesc.br/handle/handle/999](http://www.tede.udesc.br/handle/handle/999).

## REFERÊNCIAS ELETRÓNICAS

---

Dicionário Priberam Online - Acesso no dia 27 de março de 2018 em: <https://www.priberam.pt/dlpo/inova%C3%A7%C3%A3o>.

## REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

---

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – *Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)*.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro – *Regime jurídico de autonomia da escola*.

*Despacho n.º 8/SERE/89, de 3 de Fevereiro – Regulamento provisório do conselho pedagógico.*

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio – *Regime jurídico de direcção, administração e gestão escolares*.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – *Regime de autonomia, administração e gestão*.

Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho – *Competências das estruturas de orientação educativa*.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro – *Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos professores dos Ensino Básico e Secundário*.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril – *Regime de autonomia, administração e gestão*.

Decreto-Lei n.º 48/2009, de 23 de fevereiro – *Aprova a criação da Escola Portuguesa de Díli — Centro de Ensino e Língua Portuguesa*.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (Republicação do DL n.º 75/2008, de 22 de abril) - *Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei n.º 214/2015, de 29 de setembro - *Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 48/2009, de 23 de fevereiro*.

## **ANEXOS**

---

---

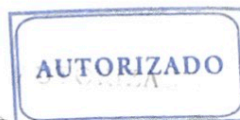


**Anexo I – Autorização do Diretor da EPD para a realização da investigação**



Díli, 10 de fevereiro de 2017

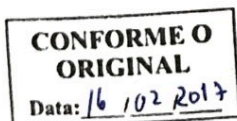
Exmo. Senhor  
Dr. Acácio de Brito  
Diretor da Escola Portuguesa de Díli - Centro de Ensino e  
Língua Portuguesa Ruy Cinatti (EPD-CELPRC)



Assunto: Realização de uma investigação na Escola Portuguesa de Díli.

Filipe Martins da Silva, portador do cartão de cidadão n.º10794303, residente em Díli – Timor-Leste, estudante do 2.º ano do Curso de Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, vem, através do presente ofício, solicitar autorização a V. Exa. para a realização de uma investigação empírica, na Escola Portuguesa de Díli, relativa ao tema: **"As lideranças intermédias na Escola Portuguesa de Díli - Inovação e desafios"**. No âmbito deste estudo, pretendo realizar uma entrevista com V. Exa., entrevistar os professores que desempenham as funções de Coordenador de Departamento Curricular e aplicar um questionário aos restantes docentes da escola.

Informo V. Exa. que o objetivo geral do projeto de investigação é compreender quais as representações dos professores, coordenadores e diretor da EPD-CELPRC sobre o papel que lideranças intermédias desempenham na inovação e alteração de práticas docentes. De referir ainda que os dados recolhidos serão utilizados unicamente para fins científicos, sendo que o anonimato e confidencialidade estarão garantidos.



Atenciosamente, solicito deferimento,

Filipe Martins da Silva

**Anexo II – Guião da Entrevista ao Diretor da EPD**

---

## Guião da Entrevista ao Diretor da Escola Portuguesa de Díli – Centro de Ensino e Língua Portuguesa Ruy Cinatti

Esta entrevista é realizada no âmbito de um trabalho de investigação do Curso de Mestrado de Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta centrado no papel das lideranças intermédias na Escola Portuguesa de Díli, em Timor-Leste, e da sua contribuição para a inovação das práticas letivas.

Com a presente entrevista pretende-se recolher informações que nos permitam:

- Compreender a estrutura e o funcionamento dos órgãos Diretivos da Escola Portuguesa de Díli;
- Recolher informação relevante que permita caracterizar as lideranças intermédias existentes na escola, nomeadamente o papel dos Coordenadores Departamentos Curriculares;
- Conhecer a opinião do Diretor sobre a forma como as lideranças intermédias contribuem para a implementação do projeto educativo da escola;
- Compreender qual o impacto das ações dos Departamentos Curriculares na inovação e mudança de práticas letivas por parte dos professores;

A nível da **metodologia**, a entrevista segue um modelo **semiestruturado**, tendo um **guião** como um instrumento para a sua concretização, organizado por temas, objetivos específicos e questões propostas.

TEMAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
1. Legitimação da entrevista	Informar o Diretor sobre os objetivos da entrevista e da utilização dos dados e informações decorrentes da mesma. Motivar o Diretor a participar, realçando o valor da colaboração. Assegurar a confidencialidade e anonimato das declarações prestadas.	
	Obter permissão para a gravação da entrevista.	<i>Permite-me a gravação da entrevista?</i>
2. Dados Biográficos e Profissionais	Caraterizar o Diretor da Escola Portuguesa de Díli	<i>Pode, por favor, dizer-me o seu nome completo, a idade e as suas habilitações académicas?</i>
	Conhecer o percurso académico e	<i>Já exerceu outros cargos, para além do atual cargo de Diretor da</i>

TEMAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
	profissional	<i>Escola Portuguesa de Dili? Quais? Onde?</i>
		<i>Qual é a sua situação profissional?</i>
		<i>Quantos anos de serviço docente possui?</i>
		<i>Há quanto tempo exerce a função de Diretor nesta escola?</i>
3. Estrutura diretiva da escola	Obter informações sobre a estrutura dos órgãos diretivos da escola.	<i>Como se encontra estruturada a Escola Portuguesa de Dili, a nível dos órgãos diretivos?</i>
	Compreender os canais de comunicação entre as diversas estruturas diretivas da escola;	<i>Como se processa a comunicação entre as diversas estruturas diretivas da Escola?</i>
	Compreender se o funcionamento da <i>Escola Portuguesa de Dili</i> respeita totalmente a legislação das escolas em Portugal.	<i>Apesar de a Escola Portuguesa de Dili funcionar em Timor-Leste, a sua organização respeita integralmente a legislação aplicada às escolas portuguesas?</i>
4. Lideranças intermédias na escola	Identificar, através da opinião do Diretor, quais as lideranças intermédias existentes na escola.	<i>Quais são os órgãos existentes na escola que são, na sua opinião, considerados efetivamente lideranças intermédias? Porquê?</i>
	Saber, na opinião do Diretor, qual a importância e o papel das estruturas educativas intermédias na escola.	<i>Considera importante a existência das estruturas educativas intermédias na escola? Porquê?</i>
		<i>Como caracteriza o papel das lideranças intermédias, no funcionamento da escola?</i>
	Conhecer a opinião do Diretor sobre a forma como as lideranças intermédias contribuem para a implementação do projeto educativo da escola;	<i>Na sua opinião, de que forma essas estruturas intermédias contribuem para a implementação do projeto educativo da escola?</i>
5. Processos de trabalho dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares	Conhecer a opinião do Diretor sobre o papel dos CDC.	<i>Na sua opinião, como se pode caracterizar o papel dos CDC?</i>
	Compreender o processo e os critérios de nomeação dos CDC.	<i>Como se processa e quais os critérios que estão na base da nomeação/seleção dos CDC?</i>
	Compreender se, na opinião do Diretor, as competências dos CDC previstas na	<i>Considera que as competências atribuídas aos CDC pela</i>

TEMAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
	legislação são consideradas adequadas.	<i>legislação são adequadas ao desempenho das suas funções?</i>
	Conhecer a perspetiva do Diretor da Escola sobre os requisitos e as qualidades que devem corresponder ao perfil de um Coordenador de Departamento Curricular;	<i>Na sua opinião, qual o perfil dos professores que assumem o cargo de CDC?</i>
	Conhecer a opinião do Diretor da Escola sobre o impacto das ações dos CDC na inovação e mudança de práticas letivas por parte dos professores;	<i>Na sua opinião, as ações dos CDC têm impacto na inovação e mudança de práticas letivas por parte dos professores da escola?</i>
	Identificar, através da opinião do Diretor, quais os constrangimentos e desafios enfrentados pelos CDC no que se relaciona com o seu papel na escola, designadamente no seu impacto na inovação de práticas educativas.	<i>Quais os maiores constrangimentos que os CDC enfrentam no exercício das suas funções, designadamente no seu impacto na inovação de práticas educativas.?</i>
6. Validação da entrevista	Conhecer a opinião do Diretor da Escola sobre a pertinência do estudo de investigação;	<i>Considera pertinente a realização desta entrevista? Porquê?</i>
		<i>Considera que há algum assunto, que não tenha sido referido na entrevista, e que seria importante clarificar nesta investigação?</i>
	Agradecer o apoio e os contributos para a realização do trabalho de investigação.	
	Informar o Diretor sobre a entrega, por parte do investigador, dos resultados e conclusões do trabalho de investigação.	

### **Anexo III – Guião da Entrevista aos CDC da EPD**

## Guião de Entrevista aos Coordenadores dos Departamentos Curriculares da Escola Portuguesa de Díli – Centro de Ensino e Língua Portuguesa Ruy Cinatti

Esta entrevista é realizada no âmbito de um trabalho de investigação do Curso de Mestrado de Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta centrado no papel das lideranças intermédias na Escola Portuguesa de Díli, em Timor-Leste, e da sua contribuição para a inovação das práticas letivas.

O **objetivo geral** desta entrevista é o de obter informações sobre a importância e o papel das lideranças intermédias na Escola Portuguesa de Díli, nomeadamente os Coordenadores dos Departamento Curriculares (CDC) e a sua ação no que se refere à inovação de práticas educativas.

A nível dos objetivos específicos, pretende-se através desta entrevista obter informações que nos permitam:

- Conhecer/caraterizar as práticas de liderança dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares;
- Identificar as dinâmicas que caracterizam os Departamentos Curriculares a nível do seu funcionamento e organização;
- Conhecer os contributos dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares para a promoção da inovação e da alteração de práticas docentes;
- Identificar as atividades ou projetos desenvolvidos no âmbito dos Departamentos Curriculares que promovem a inovação e alteração de práticas docentes;
- Identificar os condicionalismos e os desafios que os Coordenadores dos Departamentos Curriculares enfrentam durante o desempenho das suas funções;

A nível da **metodologia**, a entrevista segue um modelo **semiestruturado**, tendo um **guião** como um instrumento para a sua concretização.

TEMAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
1. Legitimação da entrevista	Informar o Diretor sobre os objetivos da entrevista e da utilização dos dados e informações decorrentes da mesma.	
	Obter permissão para gravar a entrevista.	<i>Permite-me a gravação da entrevista?</i>
2. Perfil do Entrevistado	Obter dados biográficos e académicos do(a) entrevistado(a).	<i>Pode, por favor, dizer-me o seu nome completo, a idade e as suas habilitações académicas?</i>

TEMAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
	Conhecer o percurso académico e profissional do(a) entrevistado(a).	<p><i>Já exerceu outros cargos, para além do atual cargo de Coordenador de Departamento na Escola Portuguesa de Dili?</i></p> <p><i>Qual é a sua situação profissional?</i></p> <p><i>Quantos anos de serviço docente possui?</i></p> <p><i>Há quanto tempo exerce a função de Coordenador de Departamento?</i></p>
3. Identificação das condições estruturais do Departamento Curricular	Caraterizar o Departamento quanto à sua organização e funcionamento.	<p><i>Por quantos docentes é constituído este Departamento Curricular?</i></p> <p><i>Quantos grupos disciplinares integram o seu departamento?</i></p> <p><i>Como se encontra estruturado este Departamento Curricular?</i></p> <p><i>Existem espaços próprios para a realização de reuniões e atividades partilhadas entre os docentes?</i></p> <p><i>Considera esses espaços suficientes e adequados?</i></p>
4. Método de seleção do Coordenador do Departamento Curricular	Conhecer o processo de seleção dos CDC	<i>Atualmente, como se processa e quais os critérios que estão na base da nomeação/seleção dos CDC?</i>
	Compreender se o(a) entrevistado(a) concorda com o atual sistema de seleção	<i>Está de acordo com este sistema de seleção dos CDC?</i>
	Saber, na opinião do(a) entrevistado(a), quais os critérios a considerar na seleção dos professores para o cargo de CDC	<i>Que procedimentos considera que seriam mais adequados? Porquê?</i>
5. Representações sobre a exigência do cargo de CDC	Conhecer a opinião do(a) entrevistado(a) sobre qual o perfil que considera mais indicado para ocupar o cargo de CDC.	<i>Na sua opinião, qual deverá ser o perfil dos professores que assumem o cargo de CDC?</i>
	Saber se, na opinião do(a) entrevistado(a), experiência profissional e a capacidade de liderança são fatores importantes para desempenhar o cargo de CDC.	<p><i>Considera a experiência profissional como o elemento fundamental para o exercício do cargo de CDC?</i></p> <p><i>A capacidade de liderança é um fator importante? Porquê?</i></p>
6. Procedimentos de trabalho e funções do Coordenador	Conhecer a opinião do(a) entrevistado(a) sobre as funções mais importantes do CDC.	<i>Das funções atribuídas pela legislação ao CDC, quais são aquelas que considera mais importantes?</i>
	Saber se o(a) entrevistado(a)	<i>Normalmente, no exercício das suas funções,</i>

TEMAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
do Departamento Curricular	promove práticas de formação e supervisão.	<i>promove práticas de formação e supervisão? Que tipo de práticas promove?</i>
	Conhecer o funcionamento do departamento curricular	<i>Qual é a periodicidade das reuniões do Departamento?</i>
		<i>De que forma as informações da Direção e as decisões tomadas pelo Conselho Pedagógico chegam ao departamento?</i>
	Conhecer a opinião do(a) entrevistado(a) sobre o papel dos CDC.	<i>Na sua opinião, como se pode caraterizar o papel dos CDC?</i>
	Conhecer a opinião do(a) entrevistado(a) sobre a importância dos CDC no funcionamento da escola e da implementação do projeto educativo.	<i>Na sua opinião, a existência do cargo de CDC é importante para o funcionamento da escola e para a implementação do projeto educativo? Justifique.</i>
7. Liderança e Inovação	Caraterizar a liderança exercida pelo(a) entrevistado(a).	<i>Como carateriza a liderança por si exercida no cargo de CDC?</i>
	Saber se, na opinião do(a) entrevistado(a), a sua liderança promove o trabalho colaborativo entre os professores do departamento e de que forma isso ocorre.	<i>Considera que essa liderança influencia a existência de trabalho colaborativo entre os docentes do departamento? Justifique.</i>
		<i>Como é fomentado esse trabalho de partilha e entajuda?</i>
	Saber se os docentes do departamento fomentam a inovação de práticas letivas.	<i>A inovação de práticas letivas é considerada um fator importante para o sucesso escolar. Considera que os docentes do Departamento fomentam essa inovação?</i>
	Saber se o(a) entrevistado(a) entende que a sua liderança tem impacto na inovação de práticas letivas por parte dos professores.	<i>Considera que a sua liderança enquanto CDC tem impacto na inovação de práticas letivas por parte dos professores do seu departamento? De que forma?</i>
	Conhecer a opinião do(a) entrevistado(a) sobre se a inovação de práticas letivas contribui para o sucesso educativo.	<i>Tendo em conta o contexto em que a Escola se insere, é de opinião que a inovação de práticas letivas pode contribuir para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem?</i>
	Identificar as atividades ou projetos desenvolvidos no âmbito do departamento que contribuem para a inovação e alteração de práticas docentes.	<i>Que tipo de atividades ou projetos são desenvolvidos no seu departamento que se relacionem com os processos de inovação e alteração de práticas docentes?</i>
Liderança e Inovação	Saber se o(a) entrevistado(a) entende que a que a existência de lideranças intermédias na escola, nomeadamente os Departamentos Curriculares, contribui para a inovação das práticas letivas por	<i>Na sua opinião, pode afirmar-se que a existência de lideranças intermédias na escola, nomeadamente os Departamentos Curriculares, contribui para a inovação das práticas letivas por parte dos docentes?</i>

TEMAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
	parte dos docentes.	<i>Justifique.</i>
	Identificar os constrangimentos e desafios no âmbito da inovação e mudança de práticas letivas por parte dos professores do departamento	<i>Quais são os constrangimentos e os desafios que a inovação e a mudança de práticas letivas levada a cabo pelos professores do departamento implicam?</i>
8. Constrangimentos e Desafios no exercício do cargo de CDC	Caraterizar o clima relacional entre os professores do departamento.	<i>Como caracteriza o clima relacional entre os professores do departamento?</i>
	Caraterizar o clima relacional entre o departamento e a Direção da Escola.	<i>Como caracteriza a relação existente entre o Departamento e a Direção da Escola?</i>
	Conhecer a opinião do(a) entrevistado(a) sobre o que considera serem os maiores constrangimentos e desafios encontrados no exercício das suas funções.	<i>Na sua opinião, quais os maiores constrangimentos encontrados no desempenho das suas funções de CDC?</i>
		<i>E quais são os maiores desafios que caracterizam as suas funções enquanto CDC?</i>
9. Validação da entrevista	Conhecer a opinião do(a) entrevistado(a) sobre a pertinência do estudo de investigação;	<i>Considera pertinente a realização desta entrevista/deste estudo? Porquê?</i>
		<i>Considera que há algum assunto, que não tenha sido referido na entrevista, e que seria importante clarificar nesta investigação?</i>
	Agradecer o apoio e os contributos para a realização do trabalho de investigação.	
	Informar o(a) entrevistado(a) sobre a entrega, por parte do investigador, dos resultados e conclusões do trabalho de investigação.	



**Anexo IV – Questionário aos professores da EPD**

---

### Questionário aos professores da Escola Portuguesa de Díli - Centro de Ensino e Língua Portuguesa Ruy Cinatti (EPD-CELPRC)

No âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, foi elaborado este questionário que se insere no projeto de investigação sobre "As lideranças intermédias na Escola Portuguesa de Díli - Inovação e desafios".

O objetivo geral do projeto de investigação é compreender quais as representações dos professores, coordenadores e diretor da EPD-CELPRC sobre o papel que lideranças intermédias desempenham na inovação e alteração de práticas docentes. De referir que os dados recolhidos com este questionário serão unicamente utilizados para fins científicos, pelo que o anonimato e confidencialidade estarão garantidos.

A sua participação é fundamental para que possamos recolher dados que sustentem os resultados da nossa investigação. Muito obrigado pela sua colaboração.

Filipe Martins da Silva

#### I. Dados Pessoais/Profissionais

1. Sexo:

Masculino  Feminino

2. Idade:

<30 anos  31 a 40 anos  41 a 50 anos  51 a 60 anos  >61 anos

3. Habilitações Académicas:

Licenciatura  Mestrado  Doutoramento

4. Possui formação especializada?

Sim  Não

5. Nível de Ensino que leciona:

Educ. de Infância  1.º CEB  2.º CEB  3.º CEB  Ensino Secundário

6. Categoria Profissional:

Educ.(a)/Prof.(a) Contratado  Educ.(a)/Prof.(a) em Quadro de Nomeação Provisória  Educ.(a)/Prof.(a) em Quadro de Nomeação Definitiva

7. Número de anos de serviço docente

<5 anos  5 a 10 anos  11 a 15 anos  16 a 20 anos  >21 anos



## "As lideranças intermédias na Escola Portuguesa de Díli - Inovação e desafios"

### II. As lideranças intermédias na escola: o papel do(a) Coordenador(a) de Departamento Curricular

Nesta parte, pretendemos recolher informação sobre o papel das lideranças intermédias na escola, nomeadamente o(a) Coordenador(a) de Departamento Curricular. Para este efeito, são apresentadas afirmações às quais deverá responder, colocando X na quadrícula que considerar estar mais de acordo com o seu ponto de vista, recorrendo para esse efeito ao *continuum* de cinco pontos.

(1) Nunca      (2) Por Vezes      (3) Frequentemente      (4) Sempre      (5) Sem opinião/Não se aplica

#### 1. Domínio do clima do Departamento

O Coordenador de Departamento:	1	2	3	4	5
Define, de forma concreta e clara, os objetivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promove o diálogo e a cooperação entre os docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconhece e valoriza expressamente as iniciativas dos docentes .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promove espaços de reflexão entre os docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promove a comunicação e a flexibilidade nas relações entre os docentes, em ambiente de confiança e solidariedade entre os docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organiza e promove, sempre que possível, atividades de confraternização entre os docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 2. Domínio da liderança e gestão do Departamento

O Coordenador de Departamento:	1	2	3	4	5
Promove uma criteriosa gestão dos recursos humanos, recursos materiais e espaços.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exerce as suas funções de forma responsável, transparente e honesta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fomenta os valores de partilha e interajuda entre os docentes, através de encontros de trabalho conjunto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exerce a sua autoridade com base em conhecimentos técnicos consolidados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revela preocupação com os resultados do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apresenta uma visão transformacional no que se relaciona com o sucesso educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acolhe as opiniões dos professores do departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disponibiliza-se para ouvir os professores sempre que é solicitado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3. Domínio da gestão curricular**

O Coordenador de Departamento:	1	2	3	4	5
Mobiliza recursos e materiais para apoiar os professores do departamento nas suas práticas letivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promove a realização de atividades de enriquecimento curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sugere medidas que têm por objetivo melhorar as aprendizagens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propõe metas para a melhoria dos resultados escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fomenta a reflexão participada sobre os resultados escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promove a interajuda dos professores na construção de instrumentos diversificados de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fomenta o trabalho colaborativo entre os professores no sentido de elaborar a planificação e produzir materiais pedagógicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordena e supervisiona toda a ação educativa dos professores do departamento, fomentando reuniões de avaliação formativa e sumativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promove a articulação com outras estruturas ou serviços da escola com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delega nas reuniões tarefas de ordem pedagógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**4. Domínio da inovação de práticas letivas**

O Coordenador de Departamento:	1	2	3	4	5
Incentiva a reflexão sobre a inovação as práticas letivas que melhorem os resultados do processo de ensino-aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revela ser o um impulsionador da inovação, promovendo de forma regular uma cultura de inovação de práticas letivas e de experimentação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalha, reflete e planifica com os docentes a implementação da mudança de práticas letivas e pedagógicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estimula os docentes a participarem em ações de formação com o objetivo de desenvolverem novas competências que ajudem à inovação das suas práticas letivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Incentiva os docentes a implementar projetos educativos com caráter inovador, valorizando os seus contributos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





## **Anexo IV – Análise do Conteúdo da Entrevista do Diretor da EPD**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Análise de Conteúdo</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
<b>Legitimação da entrevista</b>	Autorização para a gravação da entrevista.	O Diretor autorizou a gravação da entrevista	<i>“Claro que sim”.</i>
<b>Caraterizaçã o dos Dados Biográficos e Profissionais</b>	Identificação das habilitações literárias do Diretor da Escola	Possui pós graduação nas áreas de Inspeção Escolar e Filosofia e Desenvolvimento de Empresa.	<i>“[...] sou licenciado em Filosofia [...] Tenho pós-graduações de Inspeção Escolar e Filosofia e Desenvolvimento de Empresa”.</i>
<b>Caraterizaçã o dos Dados Biográficos e Profissionais</b>	Identificação do exercício de outros cargos por parte do Diretor da Escola	Desempenhou funções num Conselho Executivo da Escola Secundária Pedro da Fonseca.	<i>“[...]Sim, já fiz parte de um [...]conselho, na altura, era executivo, [...] da escola secundária [...].Pedro da Fonseca”.</i>
	Identificação da Situação Profissional do Diretor	Inspetor da Educação com carácter de nomeação.	<i>“Eu sou inspetor da educação, inspeção geral da educação e ciência, [...]a partir de dois mil. [...] A minha situação profissional é do carácter de nomeação [...]”.</i>
	Duração do exercício das funções de Diretor da Escola Portuguesa de Dili	Exerce as funções de Diretor há 2 anos letivos.	<i>“[...]comecei o meu mandato em setembro de 2015”.</i>
<b>Estrutura diretiva da escola</b>	Identificação dos órgãos Diretivos da Escola	Conselho de Patronos, Direção e Conselho Pedagógico	<i>“[...] a Escola portuguesa de Dili é constituída pelos órgãos da Escola, tem Conselho de Patronos, tem a Direção e tem o Conselho Pedagógico”.</i>
	Comunicação	O Conselho Pedagógico é o órgão que promove a comunicação entre os diversos departamentos, pois os Coordenadores de Departamento e os Coordenadores de Diretores de Turma integram o Conselho Pedagógico e difundem as informações junto aos docentes.	<i>“O coordenador de departamento tem representação [...] no conselho pedagógico [...] ele depois também servirá como correio de transmissão de um conjunto de indicações e decisões[...]”.</i> <i>“[...] faz parte do conselho pedagógico, a Coordenação dos Diretores de Turma”.</i> <i>“[...] num conselho pedagógico, nós percebemos se de facto ao nível dos departamentos [...] funciona a comunicação[...]”.</i>

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Análise de Conteúdo</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
	Legislação que orienta a Escola Portuguesa de Díli	O funcionamento da Escola Portuguesa de Díli rege-se por um Decreto-Lei próprio. Em termos curriculares, a escola aplica o mesmo currículo de Portugal. A nível dos órgãos diretivos da escola segue o mesmo modelo das escolas em Portugal, apesar de o Diretor ser equiparado a Diretor-geral.	<p>“[...]o Decreto-Lei n.º 214/2015, de 29 de setembro, [...] com alterações o Decreto-Lei n.º 48/2009, de 23 de fevereiro, [...] é a bíblia de como funciona a [...] Escola Portuguesa em Díli.”</p> <p>“Em termos curriculares, é rigorosamente o mesmo currículo que temos em Portugal [...]”.</p> <p>“[...]o Diretor da Escola [...] estando equiparado a Diretor-geral, responde perante o Ministro[...]”.</p> <p>“É rigorosamente igual ao que se passa em Portugal[...]”.</p>
<b>Lideranças intermédias na escola</b>	Opinião sobre os órgãos da escola considerados como lideranças intermédias.	Os órgãos considerados como lideranças intermédias são os Diretores de Turma, os Departamentos Curriculares e o Conselho Pedagógico.	“[...]a coordenação de diretores de turma e os diretores de turma e os grupos e os departamentos [...]e o conselho pedagógico[...]”.
	A importância das estruturas educativas intermédias.	A existência de estruturas educativas intermédias na escola é importante.	“São[...]”.
	Opinião sobre a contribuição das lideranças intermédias para a implementação do projeto educativo da escola.	As lideranças intermédias e o processo de reflexão conjunto, nomeadamente em sede de Conselho Pedagógico, são importantes para a implementação do projeto educativo.	“[...] para mim tem muita importância toda a informação que vem [...] dos departamentos. E por isso é que nós temos o pedagógico, há reunião dos grupos e dos departamentos [...] e fazemos processos da reflexão”.
<b>Processos de trabalho dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares (CDC)</b>	Processo de nomeação e perfil dos CDC.	A nomeação dos CDC é feita pelo Diretor que assume que é uma escolha política. A nível de perfil, o Diretor da Escola considera que os CDC têm de ser pessoas com experiência e competência profissional, mas devem possuir também algumas características humanas e relacionais que lhes	<p>“[...] a escolha dos elementos do conselho pedagógico ou dos coordenadores é feita pelo diretor”.</p> <p>“[...] não é uma escolha ingénuo é uma escolha política[...]”.</p> <p>“[...] são professores na escola [...], normalmente, mais seniores [...] se percebe da aceitação pelos colegas [...] conjunto de características [...] aliar à competência profissional [...] algumas características humanas e relacionais que são importantes para</p>

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Análise de Conteúdo</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
		permita ter a natural aceitação por parte dos seus colegas.	<i>o cargo”.</i>
<b>Processos de trabalho dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares (CDC)</b>	Adequação das competências dos CDC ao desempenho das suas funções.	Na opinião do Diretor da Escola, as funções atribuídas pela legislação aos CDC estão perfeitamente adequadas às necessidades da escola.	<i>“Sim, em absoluto [...]”.</i>
	Opinião sobre o impacto que as ações dos CDC têm na inovação e mudança de práticas letivas por parte dos professores.	Na opinião do Diretor da Escola, o trabalho realizado pelos CDC tem impacto na inovação e mudanças de práticas letivas por parte dos professores.	<i>“Eu quero crer que sim [...]”.</i> <i>“Tem, tem.”</i>
	Constrangimentos enfrentados pelos CDC e o impacto dos mesmos na inovação de práticas educativas.	Na opinião do Diretor, o principal constrangimento é o contexto próprio de Timor-Leste. No entanto, considera que este constrangimento deve ser encarado como algo que possibilita novas oportunidades, novas estratégias e novos caminhos.	<i>“Existem”.</i> <i>“É esse (contexto próprio de Timor) [...]”.</i> <i>“[...] eu acho que os constrangimentos são oportunidades [...]um dos constrangimentos que nós poderíamos situar aqui é as pessoas vêm para Timor por razões várias [...] e cada uma tem as suas [...] algum cansaço, pode, de alguma forma, funcionar como constrangimento, mas também é possibilitante de novas estratégias e de novos caminhos”.</i>
<b>Validação da entrevista</b>	Pertinência da realização da entrevista	O Diretor considera a realização da entrevista muito pertinente – ele próprio valoriza muito as lideranças intermédias -, pois o trabalho de investigação será um contributo interessante para ajudar a compreender melhor o funcionamento da EPD.	<i>“Muito”.</i> <i>“Nem de propósito, a minha primeira intervenção aqui foi na valoração das lideranças intermédias”.</i> <i>“Porque acho que é um contributo interessante [...] ouvindo os professores, [...] os coordenadores e percebendo [...] o funcionamento da escola portuguesa de Dili”.</i>

**Anexo V –Análise do Conteúdo das Entrevistas aos CDC da EPD**

---

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Análise de Conteúdo</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
<b>Legitimação da entrevista</b>	Autorização para a gravação da entrevista.	Todos os CDC entrevistados autorizaram a gravação da entrevista	<p><b>CDC A</b> - “Claro que sim”.</p> <p><b>CDC B</b> - “Com certeza”.</p> <p><b>CDC C</b> - “Permito”.</p> <p><b>CDC D</b> - “Sim”.</p> <p><b>CDC E</b> - “Permito, sim”.</p> <p><b>CDC F</b> - “Sim, claro”.</p>
<b>Caraterização dos Dados Biográficos e Profissionais</b>	Identificação das habilitações literárias dos Coordenadores de Departamentos curriculares (CDC)	A nível das habilitações, registam-se 2 CDC com Licenciatura, 2 com Pós-Graduação e 2 com o nível de Mestrado	<p><b>CDC A</b> - “[...] Licenciatura em Filosofia, Ramo Educacional, Pós-Graduação em Bioética”.</p> <p><b>CDC B</b> - “[...] licenciatura em Ensino Básico”.</p> <p><b>CDC C</b> - “[...] Além do Curso Geral de Composição, também tenho formação na área de Direção Coral, [...] e sou licenciado em Direito”.</p> <p><b>CDC D</b> - “[...]tenho Mestrado em Hidrobiologia”.</p> <p><b>CDC E</b> - “[...] Pós-Graduação em Literatura Portuguesa”.</p> <p><b>CDC F</b> - “[...]tenho Mestrado em Educação Ambiental”.</p>
	Identificação do exercício de outros cargos por parte dos CDC	A nível de outros cargos, há 2 CDC que exerceram funções de Delegado da Disciplina/Grupo; 1 foi Avaliador do projeto Educativo; 1 foi Coordenador dos cursos das novas oportunidades; e 1 nunca exerceu qualquer cargo.	<p><b>CDC A</b> - “Nesta escola, sim, já estive envolvido na avaliação do projeto educativo”.</p> <p><b>CDC B</b> - “Não”.</p> <p><b>CDC C</b> - “Sim [...] fui delegado à profissionalização na escola Manuel da Maia [...]na Escola Preparatória da Ramada [...] era delegado da disciplina, cargo que exerci durante bastantes anos”.</p> <p><b>CDC E</b> - “Exerci, antigamente, o que se chama o delegado de grupo, que é mais ou menos a mesma coisa”.</p> <p><b>CDC D</b> - “Já fui coordenador dos cursos das novas oportunidades na Escola Secundária da Guia”.</p> <p><b>CDC F</b> - “Não”.</p>

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Análise de Conteúdo</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
<b>Caraterização dos Dados Biográficos e Profissionais</b>	Identificação da Situação Profissional dos CDC	Todos os CDC são professores do Quadro, sendo que 2 são de nomeação definitiva, 1 do quadro de zona, 2 do quadro de agrupamento e 1 do quadro de escola.	<p><b>CDC A</b> – “Sou professor efetivo do quadro de zona”.</p> <p><b>CDC B</b> – “[...]Quadro de Escola”.</p> <p><b>CDC C</b> – “[...]do quadro de nomeação definitiva”.</p> <p><b>CDC D</b> - “Sou professor de Quadro de Agrupamento”</p> <p><b>CDC E</b> – “[...]quadro de nomeação definitiva”.</p> <p><b>CDC F</b> - “Sou Educadora do Quadro de Agrupamento”</p>
	Número de anos de tempo de serviço dos CDC	Os CDC possuem tempo de serviço superior a 21 anos, sendo que quatro deles têm entre 22 e 26 anos de serviço, 1 possui 30 anos e 1 com 39 anos de serviço.	<p><b>CDC A</b> – “[...]vinte e dois anos de serviço”.</p> <p><b>CDC B</b> – “Vinte e Seis”.</p> <p><b>CDC C</b> – “[...]a caminho dos 39 anos de serviço”.</p> <p><b>CDC D</b> – “Vinte e cinco, acho eu”.</p> <p><b>CDC E</b> – “Vinte e Seis”.</p> <p><b>CDC F</b> – “Faço este ano trinta”.</p>
	Duração do exercício das funções de coordenador de departamento curricular na Escola Portuguesa de Díli	Com exceção de um dos coordenadores que exerce o cargo há 3 anos, os restantes cinco exercem funções há 2 anos letivos.	<p><b>CDC A</b> – “Há 2 anos”.</p> <p><b>CDC B</b> – “este é o meu segundo ano letivo”.</p> <p><b>CDC C</b> – “[...] comecei a exercer a função de coordenador no ano letivo passado”.</p> <p><b>CDC D</b> – “Três anos”.</p> <p><b>CDC E</b> – “este é o segundo ano”.</p> <p><b>CDC F</b> – “desde setembro de 2016”.</p>
<b>Condições estruturais do Departamento Curricular</b>	Número de docentes que constituem o departamento.	Os departamentos curriculares são constituídos por diferente número de professores, sendo que o menor tem 6 e o maior possui 16 docentes.	<p><b>CDC A</b> – “Seis professores”.</p> <p><b>CDC B</b> – “Temos doze, somos doze”.</p> <p><b>CDC C</b> – “Nós somos dez”.</p> <p><b>CDC D</b> – “Somos catorze”.</p> <p><b>CDC E</b> – “somos dezasseis”.</p> <p><b>CDC F</b> – “são oito”.</p>
<b>Condições estruturais do</b>	Número de grupos disciplinares dos	Identificam-se 2 departamentos	<b>CDC A</b> – “[...]Geografia, História, Filosofia e Religião Moral Religiosa e Católica”.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Análise de Conteúdo</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
<b>Departamento Curricular</b>	departamentos curriculares.	curriculares constituídos por apenas um grupo disciplinar, 3 com quatro grupos disciplinares e apenas 1 com cinco grupos disciplinares.	<p><b>CDC B</b> – “Só um”.</p> <p><b>CDC D</b> – “Matemática, Físico-química, Matemática [...] Biologia e Geologia[...] cinco”.</p> <p><b>CDC C</b> – “[...]Educação Física, Educação Musical e Música, Artes e Educação Visual e Tecnológica”.</p> <p><b>CDC E</b> – “Temos Português, Francês, Inglês e Tétum”.</p> <p><b>CDC F</b> – “Um só”.</p>
	Estruturação dos departamentos curriculares.	A nível da estrutura regista-se o facto de que 3 dos departamentos curriculares, para além do Coordenador, possuem um representante por cada um dos grupos disciplinares que integram o departamento. Os restantes 3 departamentos não possuem qualquer estrutura, para além do próprio coordenador, até porque no caso da educação pré-escolar e 1.º ciclo os departamentos são constituídos por apenas docentes de um único grupo disciplinar.	<p><b>CDC A</b> – “Sou o coordenador e nós pautamos, para o bom desempenho do departamento, por organizar pelas áreas disciplinares, um delegado da área disciplinar.</p> <p><b>CDC B</b> – “Não. Conto sempre com o trabalho de equipa dos meus colegas”.</p> <p><b>CDC C</b> – “Não. Temos só um coordenador e depois há grupos, nomeadamente em Educação Física, por exemplo, que de vez em quando reúnem”.</p> <p><b>CDC D</b> – “Tem um coordenador e tem em representante por grupo”.</p> <p><b>CDC E</b> – “Sou coordenadora e depois nós temos, para questões muito práticas, um representante das línguas e um representante do professor de Português”.</p> <p><b>CDC F</b> – “Portanto, é uma coordenadora, depois temos sete educadores de infância”.</p>
<b>Condições estruturais do Departamento Curricular</b>	Existência e adequação de espaços físicos específicos do departamento.	Com exceção de um departamento curricular, não existem espaços físicos adstritos aos restantes	<b>CDC A</b> – “A escola tem um problema de espaços; existe uma sala de reuniões, existe uma sala de primeiro ciclo, uma sala de trabalho de segundo e terceiro ciclo, diretores de turma e tentamos fazer a ginástica possível para podermos ter espaço

Categoria	Subcategoria	Análise de Conteúdo	Unidade de Contexto
		departamentos.	<p>de reunião”.</p> <p><b>CDC B</b> – “Sim”.</p> <p><b>CDC C</b> – “Os espaços próprios [...] não temos propriamente um lugar físico, uma sala afeta ao nosso departamento [...] Não temos”.</p> <p><b>CDC D</b> – “Não, não temos. Nós, quando queremos reunir, vamos para uma sala [...]”.</p> <p><b>CDC E</b> – “Utilizamos uma sala da escola, não temos muito espaço físico disponível”.</p> <p><b>CDC F</b> – “Não, espaços próprios não existem. Existe uma sala [...], para ser partilhada pelos docentes do pré-escolar e do primeiro ciclo e existe uma sala de reuniões, mas é para servir a escola toda [...]”</p>
<b>Método de seleção do Coordenador do Departamento Curricular</b>	Processo e critérios para nomeação dos CDC.	A nomeação é feita pelo Diretor da Escola com base em critérios exclusivamente por si definidos.	<p><b>CDC A</b> – “A escola [...] tem uma especificidade própria [...] eu fui colocado como coordenador por escolha, pessoal, assim como se passou noutra departamento[...].”</p> <p><b>CDC B</b> – “Pelo que eu sei, a nomeação é feita pelo Diretor, exclusivamente”.</p> <p><b>CDC C</b> – “[...] naquilo que são as competências legalmente cometidas ao diretor, ele tem o poder, ou tem a faculdade de designar, nomear as pessoas que são os titulares dos cargos, neste caso dos departamentos”.</p> <p><b>CDC D</b> – “[...] a nomeação ou, portanto, a escolha do coordenador é feita pelo Diretor, que nomeia”.</p> <p><b>CDC E</b> – “Fui nomeada[...] Pela direção. [...] Penso que o critério teve a ver com algum tempo de serviço, capacidade, talvez, de comunicar com as pessoas ou, pelo menos, às vezes, de apaziguar situações mais polémicas”.</p> <p><b>CDC F</b> – “É de nomeação do diretor”.</p>
<b>Método de seleção do Coordenador do Departamento Curricular</b>	Concordância com o processo de nomeação	Há 2 CDC que concordam com o atual modelo de nomeação, sendo que 3 CDC entendem que a seleção devia ser feita com o	<p><b>CDC A</b> – “Sim, é o mais correto, esta escola é específica”.</p> <p><b>CDC B</b> – “[...] deveria ser feita por eleição dos pares”.</p> <p><b>CDC C</b> – “Posso dizer que concordo com a forma como o modelo está, neste momento, instituído para a direção das escolas”.</p>

Categoria	Subcategoria	Análise de Conteúdo	Unidade de Contexto
		envolvimento dos outros professores do grupo. Acresce ainda que 1 dos CDC considera que, antes de os professores serem nomeados para o cargo, deveriam ser consultados previamente para aferir a sua disponibilidade.	<p><b>CDC D</b> – “[...] eu, como professor, gostaria de ter alguma escolha relativamente ao coordenador”.</p> <p><b>CDC E</b> – “[...] acho que o coordenador devia ser eleito dentro do grupo, pelo... ainda que a direção tivesse, obviamente, uma palavra final[...].”</p> <p><b>CDC F</b> – “[...] isso é o que está legislado [...] estava mais de acordo em que as pessoas dissessem se estão disponíveis ou não para desempenhar o cargo [...]”.</p>
<b>Representações sobre a exigência do cargo de CDC</b>	Perfil dos professores que assumem o cargo de CDC.	A experiência e a capacidade de ouvir os outros são as características mais importantes do perfil de um CDC.	<p><b>CDC A</b> – “[...] também tem de ter algum bom senso [...]”.</p> <p><b>CDC B</b> – “[...] ser o mais democrata possível. Saber recolher sempre a opinião de todos. Promover debates e troca de ideias e quando se toma uma decisão que seja, da maioria das pessoas[...].”</p> <p><b>CDC C</b> – “[...] deve ter alguma experiência acumulada já de como decorre o ensino ou a prática do ensino [...] maturidade no desempenho docente, conhecimento efetivo da escola[...].”</p> <p><b>CDC D</b> – “[...] uma pessoa com capacidade de ouvir o que os outros têm a dizer, de explicar bem o que se pretende por parte da Direção”.</p> <p><b>CDC E</b> – “[...] Tem que ter a experiência, algum tempo de serviço [...] é importante, de facto, conseguirmos conversar com toda a gente[...].”</p> <p><b>CDC F</b> – “[...] devem ter competências a nível da relação com os outros muito desenvolvidas [...] as pessoas têm de saber lidar com o outro[...].”</p>
<b>Representações sobre a exigência do cargo de CDC</b>	Capacidade de liderança como fator importante para o exercício do cargo de CDC.	A liderança é considerada pela maioria dos CDC como uma característica importante para o exercício do cargo	<p><b>CDC A</b> – “A liderança é importante [...] A liderança associada a uma certa capacidade de estabelecer pontes [...]”.</p> <p><b>CDC B</b> – “[...] eu não me considero uma líder [...] não acho que isso seja o critério principal”.</p> <p><b>CDC C</b> – “[...] essa questão muito, às vezes</p>

Categoria	Subcategoria	Análise de Conteúdo	Unidade de Contexto
		de CDC.	<p><i>muito natural, da liderança ou das qualidades de liderança que essa pessoa tenha são importantes, obviamente, sem dúvida, no desempenho do cargo”.</i></p> <p><b>CDC D</b> – “<i>Sim, sim. Mas a capacidade de liderança, por norma, está inerente ao cargo de docente”</i></p> <p><b>CDC E</b> – “<i>A capacidade de liderança não é tão importante, ainda que possa ter alguma importância”.</i></p> <p><b>CDC F</b> – “<i>É um fator importante, é, mas não é dos mais importantes”.</i></p>
<b>Procedimentos de trabalho e funções do Coordenador do Departamento Curricular (CDC)</b>	Papel e funções do coordenador.	<p>A nível do papel do coordenador, é unânime que os CDC promovem a ligação/articulação entre os professores do Departamento e entre o departamento e os outros órgãos e departamentos da escola.</p> <p>O CDC têm ainda um papel de acompanhamento e verificação do trabalho dos professores do seu departamento, devendo promover novas perspectivas face ao trabalho a realizar.</p>	<p><b>CDC A</b> – “<i>[...] papel de conselheiro [...] deve apresentar novas ideias, [...] novas perspectivas face ao trabalho [...] tem um papel importante de ser o elo de ligação [...] entre os docentes [...] o trabalho que os docentes estão a realizar nas suas turmas, no que respeita à gestão do currículo, gestão do programa, aplicação dos critérios de avaliação, as avaliações, as classificações [...]”.</i></p> <p><b>CDC B</b> – “<i>[...] ligação entre a Direção e o Departamento. [...] é o papel principal ou a função principal. [...] quanto melhor desempenhamos essa função, mais clara é a comunicação”.</i></p> <p><b>CDC C</b> – “<i>[...] é ser capaz de transmitir aquilo que é a visão estratégica da escola [...] comunicação daquilo que forem as decisões dos órgãos superiores hierárquicos [...] e, também, a própria comunicação e coordenação mesmo do departamento enquanto tal”.</i></p> <p><b>CDC D</b> – “<i>[...] é promover a cooperação entre todos os intervenientes do nosso departamento, promover a articulação horizontal e [...] a articulação vertical com os outros departamentos”.</i></p> <p><b>CDC E</b> – “<i>[...] articular com outros departamentos ou com outros níveis de ensino [...] ir verificando sistematicamente se o trabalho com o qual nós nos comprometemos está, de facto, a ser</i></p>

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Análise de Conteúdo</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
			<p>executado [...]”.</p> <p><b>CDC F</b> – “Essencialmente, penso que é fazer [...] a ponte entre a direção e os colegas [...] Tentar ser frio, ser neutro [...]”.</p>
<b>Procedimentos de trabalho e funções do Coordenador do Departamento Curricular (CDC)</b>	Práticas de formação e supervisão promovidas.	Os CDC não promovem práticas de supervisão pedagógica, no âmbito das suas funções/competências.	<p><b>CDC A</b> – “Não... não há..”.</p> <p><b>CDC B</b> – “Não, não”.</p> <p><b>CDC C</b> – “[...] de facto, não faço essa supervisão”.</p> <p><b>CDC D</b> – “[...] aqui não há estagiários [...] não há a questão de haver supervisão pedagógica”.</p> <p><b>CDC E</b> – “Eu acho que não faço isso”.</p> <p><b>CDC F</b> – “Não”.</p>
	Periodicidade das reuniões.	As reuniões dos departamentos ocorrem com uma periodicidade mensal, de forma alinhada com a realização das reuniões do Conselho Pedagógico. No entanto, sempre que é necessário os docentes da maioria dos departamentos realizam reuniões extraordinárias.	<p><b>CDC A</b> – “[...]reúne uma vez por mês. O nosso departamento é bastante dinâmico e, por vezes, temos 2 reuniões num mês”.</p> <p><b>CDC B</b> – “Mensal. [...] Poderá haver esporadicamente outras, como foi o caso desta semana. Mas, em geral, mensalmente”.</p> <p><b>CDC C</b> – “[...] uma vez por mês, sempre de acordo com o regulamento, a seguir à reunião, normalmente a seguir à reunião do Conselho Pedagógico”.</p> <p><b>CDC D</b> – “Por norma, é uma a seguir a cada reunião do Pedagógico [...] É mensal”.</p> <p><b>CDC E</b> – “Mensal”.</p> <p><b>CDC F</b> – “[...] ordinárias, é uma por mês; depois, poderá haver extraordinárias, conforme as necessidades que houver”.</p>
<b>Procedimentos de trabalho e funções do Coordenador do Departamento Curricular (CDC)</b>	Modo de transmissão ao departamento das informações da Direção e das decisões do Conselho Pedagógico.	As informações da Direção da Escola e as decisões do Conselho Pedagógico são, por norma, transmitidas e, sempre que necessário, discutidas pelos CDC na reunião ordinária do departamento.	<p><b>CDC A</b> – “[...] todos temos email institucional, é uma forma hoje de transmissão de informação [...] imediatamente a seguir ao conselho pedagógico [...]corresponde à reunião mensal de departamento”.</p> <p><b>CDC B</b> – “Temos dois momentos. O primeiro é a reunião do Conselho Pedagógico em que poderemos levar informações para o Departamento. Sendo que também há uma minuta dessa reunião [...] e os colegas passam a ter informações do pedagógico logo no dia seguinte [...]. Mas também há</p>

Categoria	Subcategoria	Análise de Conteúdo	Unidade de Contexto
		<p>Alguns CDC tomam a iniciativa de remeter por email a minuta do Conselho Pedagógico, de forma a que os docentes do departamento tenham acesso à informação de forma mais célere.</p>	<p><i>muitas coisas que em Conselho Pedagógico é-nos pedido para levar ao departamento, para debater, refletir [...] e devolver ao Conselho”.</i></p> <p><b>CDC C</b> – “[...] uso os instrumentos eletrónicos [...] a comunicação eletrónica por e-mail e depois [...] em sede do próprio departamento clarificar ou esclarecer algum ponto que esteja menos nítido da informação que é transmitida”.</p> <p><b>CDC D</b> – “[...] Por norma, no final de cada reunião de pedagógico é elaborada uma minuta [...] que é distribuída por todos os professores. [...] Eu passo as informações e envio por email e depois discutimos na reunião, possíveis dúvidas”.</p> <p><b>CDC E</b> – “[...] quando termina um Pedagógico, alguém faz uma minuta [...] depois, é enviada aos coordenadores de departamento e nós podemos, depois, enviá-la aos colegas, aos professores do nosso departamento [...] eu sou o veículo de transmissão, digamos assim”.</p> <p><b>CDC F</b> – “[...] através das reuniões de departamento e através de uma minuta, que é elaborada [...] e é aprovada em Pedagógico e [...] é cedida aos colegas”.</p>
<p><b>Procedimentos de trabalho e funções do Coordenador do Departamento Curricular (CDC)</b></p>	<p>Opinião sobre a importância do CDC para o funcionamento da escola e para a implementação do projeto educativo.</p>	<p>O papel dos CDC é considerado muito importante para a implementação do projeto educativo da escola, uma vez que eles coordenam as atividades do seu departamento e estabelecem a ponte com os órgãos diretivos da escola.</p>	<p><b>CDC A</b> – “Há um plano anual de atividades. Todas as atividades devem ser [...] olhando para o projeto educativo [...] Claro que o coordenador de departamento tem um papel fundamental, claro que sim”.</p> <p><b>CDC B</b> – “Sim. Contribui para a implementação”..</p> <p><b>CDC C</b> – “Sem dúvida que um cargo dessa natureza, realmente, tem relevância também ao nível da implementação do projeto educativo”.</p> <p><b>CDC D</b> – “[...] É. É importante, porque [...] senão seria a Direção responsável pela implementação e pela gestão de todo um conjunto de professores[...]. Desde que a mensagem passe do pedagógico, da Direção para os professores que não são coordenadores, naturalmente é muito mais</p>

Categoria	Subcategoria	Análise de Conteúdo	Unidade de Contexto
			<p>vantajoso para a Direção”.</p> <p><b>CDC E</b> – “Acho que sim. [...]o coordenador pode [...] assegurar-se de que o caminho que está traçado no projeto educativo está a ser seguido”.</p> <p><b>CDC F</b> – “Acho que sim, porque [...] o coordenador, no fundo, tem um papel de informar os colegas [...] para promover as reuniões, promover os encontros, tentar fazer com que os prazos sejam cumpridos[...]”.</p>
<b>Liderança e Inovação</b>	Tipo de liderança exercida.	A maioria dos CDC apresenta um tipo de liderança democrática, pois preocupa-se em ouvir os colegas e em tomar decisões participadas.	<p><b>CDC A</b> – “[...]poderia dizer que sou liberal conservador, é uma contradição de extremos. Em alguns aspetos, é óbvio que eu tento alguma democraticidade [...] há esse liberalismo, mas noutros aspetos é para fazer, é para fazer. [...]não é ser autoritário [...] mas temos de exercer [...]rigor”.</p> <p><b>CDC B</b> – “[...]tento ser democrática”.</p> <p><b>CDC C</b> – “[...] uma liderança absolutamente normal, dentro daquilo que são os padrões daquilo que é esperado do exercício da função de coordenador [...]procuro que se tenha em mente a prática daquilo que são as determinações legais para o exercício da profissão”.</p> <p><b>CDC D</b> – “Penso que sou uma pessoa com capacidade de ouvir o que os colegas têm a dizer, tenho alguma capacidade para passar a mensagem do Diretor ou da Direção para [...] todos os professores. [...] é uma liderança mais ou menos pacífica [...]”.</p> <p><b>CDC E</b> – “[...] tento fazer o meu melhor e aquilo que eu sinto [...] é que tenho um grande apoio das pessoas. [...] não penso que isso seja uma característica de um líder, mas é, de certeza, característica de uma pessoa que se dá bem com os outros e que consegue criar um ambiente em que as pessoas se voluntariam para trabalhar, para ajudar a colaborar, para às vezes resolver pequenos problemas”.</p> <p><b>CDC F</b> – “Eu acho que cumpro as minhas funções, aquilo que me é exigido, agora se realmente serei uma boa coordenadora ou não, isso não sei”.</p>

Categoria	Subcategoria	Análise de Conteúdo	Unidade de Contexto
<b>Liderança e Inovação</b>	Influência da liderança no trabalho colaborativo entre os docentes.	Todos os CDC entendem que a sua liderança contribui para a existência de um trabalho colaborativo entre os docentes do seu departamento.	<p><b>CDC A</b> – “Sim. [...] alegando que seria necessário nós termos algumas evidências de que fazemos trabalho corporativo [...] implementamos [...] que efetivamente as reuniões se realizassem. [...] no nosso departamento nós designamos o coordenador de área, o delegado de área. É o único departamento onde isso ocorre e isso foi uma tentativa de ultrapassar algumas dificuldades que eu encontrava”.</p> <p><b>CDC B</b> – “Eu acho que sim. Penso que sim”.</p> <p><b>CDC C</b> – “Sim, eu penso que o coordenador de departamento [...] deve promover a colaboração e a interação entre as várias áreas disciplinares”.</p> <p><b>CDC D</b> – “Sim, mas isso é fomentado”.</p> <p><b>CDC E</b> – “[...] penso que sim”.</p> <p><b>CDC F</b> – “Acho que sim”.</p>
	Modo como é fomentado o trabalho de partilha e entreajuda.	O trabalho colaborativo entre os docentes dos departamentos é, por norma, fomentado pelos coordenadores nas reuniões de departamento e através da realização de projetos partilhados.	<p><b>CDC A</b> – “[...] o nosso dossier de departamento [...] Está no onedrive e está em acesso a toda a gente e são lá colocados os materiais e os materiais são trabalhados, as pessoas podem editar os materiais”. “[...] um aluno do décimo vai dar uma aula, [...] apresentar uma questão de 5 minutos a um aluno do oitavo”.</p> <p><b>CDC B</b> – “[...] promover debates e troca de ideias [...]”.</p> <p><b>CDC C</b> – “[...] eu penso que o coordenador de departamento não é apenas um cargo formal a ser preenchido para os aspetos burocráticos, mas [...] deve realmente promover a colaboração e a interação entre as várias áreas disciplinares. No nosso caso, isso tem acontecido. [...] Sou solicitado a dar um contributo extra para que haja essa colaboração e essa interação entre os vários membros do departamento [...]”.</p> <p><b>CDC D</b> – “[...] é fomentado a nível das reuniões de departamento ou através de emails”.</p> <p><b>CDC E</b> – “[...] todas as questões [...] mais polémicas que possam surgir depois de um</p>

Categoria	Subcategoria	Análise de Conteúdo	Unidade de Contexto
			<p><i>Conselho Pedagógico são de facto discutidas no departamento. [...] E penso que tem funcionado bem[...]</i>”.</p> <p><b>CDC F</b> – <i>“Em reuniões do departamento, em encontros informais, que temos muitas vezes[...] temos projetos de partilha no pré-escolar[...] um exemplo, o Dia Mundial da Água [...] fizemos experiências sobre a água com as crianças. [...] é importante que haja um coordenador para coordenar esse tipo de trabalhos”.</i></p>
<b>Liderança e Inovação</b>	Existência de inovação fomentada pelos docentes do Departamento.	Os CDC consideram que os docentes dos seus departamentos curriculares fomentam a inovação de práticas letivas.	<p><b>CDC A</b> – <i>“[...]Para a aprendizagem, por exemplo, na área da Geografia, vamos construir agora um boletim como se fosse para mostrar a cidade de Dili [...] O relevo, como é que é a temperatura [...] isso parte da própria área disciplinar”.</i></p> <p><b>CDC B</b> – <i>“Eu acho que sim”.</i></p> <p><b>CDC C</b> – <i>“No caso da música, eu não me atenho, apenas [...] aos instrumentos meramente formais da leção da disciplina [...] Eu sei que a minha colega da disciplina, por exemplo, [...] não se atém, única e exclusivamente, àquilo que é a leção do programa enquanto tal, mas também procura dar outros instrumentos de desenvolvimento, de desabrochar, da sensibilidade musical e artística dos seus alunos, para além daquilo que o programa informa [...]”.</i></p> <p><b>CDC D</b> – <i>“[...] Sim. Desde que eu sou professor, sinto essa necessidade por parte dos docentes. [...] Um professor quando lhe é atribuída uma turma [...] organiza uma série de testes, logo no início, e depois vê se aqueles alunos têm alguma facilidade neste tema ou noutros temas e vai organizar a sua prática letiva[...] no sentido de que eles tenham sucesso no final do ano. E essa inovação é feita ao longo de todo o ano letivo”.</i></p> <p><b>CDC E</b> – <i>“Sim. [...] Eu não sei bem se será inovação de práticas. Mas nós estamos constantemente a discutir estratégias e a pensar em soluções para melhorar os resultados”.</i></p>

Categoria	Subcategoria	Análise de Conteúdo	Unidade de Contexto
			<i>CDC F – “Sim, sim. Acho que sim”.</i>
<b>Liderança e Inovação</b>	Forma como a liderança do CDC tem impacto na inovação de práticas letivas dos professores.	A maioria dos CDC entende que a sua liderança tem impacto na inovação de práticas letivas dos professores do departamento, nomeadamente através da dinamização e coordenação de projetos. Apenas um dos CDC considera perentoriamente que a sua liderança não tem qualquer impacto na inovação de práticas letivas dos professores do seu departamento.	<p><i>CDC A – “[...] eu tento, de alguma maneira, contribuir para a boa consecução do que é uma escola. [...] tem sido possível algumas ideias serem passadas. [...] abertura também a coisas novas dos próprios colegas”.</i></p> <p><i>CDC B – “O papel do coordenador enquanto [...] orientador de projetos novos? Penso que sim”.</i></p> <p><i>CDC C – “[...] pelo menos procuro que, ao nível do grupo, as coisas funcionem de forma a que, sempre que necessário, se modifique [...] o paradigma da lecionação e do trabalho que é feito com os alunos [...] Procuro, sempre que necessário, sempre que possível [...] um novo elã àquilo que é a coordenação do departamento”.</i></p> <p><i>CDC D – “Penso que não”.</i></p> <p><i>CDC E – “Sim.”</i></p> <p><i>CDC F – “Eu penso que a minha liderança, diretamente, se calhar não [...] Mas temos projetos que fomentam isso e os quais eu tenho que coordenar”.</i></p>
<b>Liderança e Inovação</b>	Opinião sobre a contribuição da inovação de práticas letivas para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.	Todos os CDC consideram que a inovação de práticas letivas contribuem para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.	<p><i>CDC A – “É fundamental. [...] Sim, temos de estar permanentemente a inventar [...] Não há receitas; aquilo que eu fiz o ano passado na turma A do décimo, não vai se calhar funcionar este ano na turma A do décimo”.</i></p> <p><i>CDC B – “É unânime. [...] Que precisamos de uma mudança”.</i></p> <p><i>CDC C – “Ah, sim, sem dúvida. A inovação traz sempre alguma coisa de novo e de</i></p>

Categoria	Subcategoria	Análise de Conteúdo	Unidade de Contexto
			<p>positivo”.</p> <p><b>CDC D</b> – “Em termos de inovação, [...] Nesta escola [...] é mais valorizada [...]temos um conjunto de alunos que necessitam que vamos inovando para tentar com que eles consigam colher as informações necessárias”.</p> <p><b>CDC E</b> – “Eu acredito que sim. [...] Aqui, talvez seja, até, mais importante. Nós lidamos com dificuldades dos alunos, que não são as mesmas dos alunos em Portugal. Portanto, sim, sim, acho sim, que aqui faz ainda mais sentido”.</p> <p><b>CDC F</b> – “Pode. [...] qualquer professor que vem parar à Escola Portuguesa [...] que tenha alunos de português língua não materna [...] tem que recorrer a práticas inovadoras para conseguir contornar determinados obstáculos que surgem”.</p>
<b>Liderança e Inovação</b>	Tipo de atividades desenvolvidas pelo departamento que promovem a inovação de práticas letivas.	A nível das atividades desenvolvidas pelo departamento que promovem a inovação de práticas letivas, identifica-se a concretização de diversos concursos (externos e internos à escola), boletins e projetos de partilha pedagógica.	<p><b>CDC A</b> – “Para a aprendizagem, por exemplo, na área da Geografia, vamos construir agora um boletim como se fosse para mostrar a cidade de Díli [...] O relevo, como é que é a temperatura, qual é [...] isso parte da própria área disciplinar”.</p> <p><b>CDC B</b> – “Falei-lhe nos grupos de homogeneidade relativa em que tínhamos três turmas de primeiro ano e conseguimos organizar três grupos independentes da turma para trabalharem competências específicas [...] ao nível exigido a cada aluno. Outro, foi os parceiros pedagógicos, em que dois professores do mesmo ano [...] eu dava a disciplina de português a duas turmas do mesmo ano e o meu colega dava a disciplina de matemática”.</p> <p><b>CDC C</b> – “[...] a minha colega da disciplina [...] não se atém, única e exclusivamente, àquilo que é a lecionação do programa enquanto tal, mas também procura dar outros instrumentos de desenvolvimento, de desabrochar [...] da sensibilidade musical e artística dos seus alunos”.</p> <p><b>CDC D</b> – “[...] as Olimpíadas do Português, na Matemática existem os concursos nacionais, que é o Canguru Matemático e o Supertematic [...] o Parlamento Jovem”.</p>

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Análise de Conteúdo</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
			<p><b>CDC E</b> – “[...]temos concursos a toda a hora, concurso nacional de leitura, concurso de ortografia, olimpíadas do português [...]”.</p> <p><b>CDC F</b> – “Nós temos [...] o Projeto Partilha, em que, todos os meses, cada uma de nós tem de partilhar com as outras uma atividade com as crianças e [...] surgem coisas bastante inovadoras”.</p>
<b>Liderança e Inovação</b>	Opinião sobre se a existência dos Departamentos Curriculares contribui para a inovação das práticas letivas por parte dos docentes	Todos os CDC consideram que a existência dos Departamentos Curriculares contribui para a inovação das práticas letivas por parte dos docentes.	<p><b>CDC A</b> – “É fundamental”.</p> <p><b>CDC B</b> – “Sim, sim. [...] Acho que sim”.</p> <p><b>CDC C</b> – “Sim, sim, sem dúvida”.</p> <p><b>CDC D</b> – “Sim, sim”</p> <p><b>CDC E</b> – “É óbvio. Para mim, é uma resposta clara, sim”.</p> <p><b>CDC F</b> – “Acho que sim”.</p>
<b>Constrangimentos e Desafios no exercício do cargo de CDC</b>	Constrangimentos e desafios encontrados no processo de inovação e mudança de práticas letivas por parte dos professores do departamento.	<p>A maioria dos CDC identifica diversos constrangimentos e/ou desafios, nomeadamente o fraco domínio da língua portuguesa pelos alunos, a falta de formação, a exiguidade das instalações e os fracos resultados e pouca cultura de brio e mérito por parte dos alunos.</p> <p>Uma das CDC considera que não enfrenta qualquer constrangimento e/ou desafio.</p>	<p><b>CDC A</b> – O grande constrangimento é a língua.</p> <p><b>CDC B</b> – “[...] dentro das escolas portuguesas, é uma escola muito específica, em que os alunos não têm como língua materna o português, [...] e é um desafio”.</p> <p><b>CDC C</b> – “[...] é a exiguidade das instalações”.</p> <p><b>CDC D</b> – “Falta de formação”.</p> <p><b>CDC E</b> – “[...] eu sinto nos alunos [...] alguma incapacidade em compreender o que é estar numa sala de aula, o que é ser estudante. [...] Nós temos 90% de alunos timorenses [...] Não há a cultura do brio, do mérito, e então às vezes é complicado motivá-los para fazer um trabalho mais rico, mais rigoroso, mais completo, porque eles vão sempre pelo mínimo. [...] Há um bocadinho de preguiça, nestas crianças, [...] que é difícil explicar isto a um encarregado de educação [...] E a questão de eles não falarem português em casa[...]”.</p> <p><b>CDC F</b> – “[...] acho que não há constrangimentos. Acho que pode haver desafios. Constrangimentos, acho que não”.</p>

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Análise de Conteúdo</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
	Caraterização do clima relacional entre os docentes do Departamento	Existe um bom clima relacional entre todos os docentes dos departamentos.	<p><b>CDC A</b> – “O clima só pode ser bom, mas é evidente que há momentos de tensão que eu tenho que anular”.</p> <p><b>CDC B</b> – “É saudável, as pessoas manifestam as suas ideias”.</p> <p><b>CDC C</b> – “Sim, sim, saudável[...]”</p> <p><b>CDC D</b> – “[...]eu acho bom”.</p> <p><b>CDC E</b> – “[...]eu diria que é bom”.</p> <p><b>CDC F</b> – “É bom”.</p>
<b>Constrangimentos e Desafios no exercício do cargo de CDC</b>	Caraterização do clima relacional entre o Departamento e a Direção da Escola.	O clima relacional entre os Departamentos e a Direção da Escola é considerado bom.	<p><b>CDC A</b> – “Só pode ser uma relação correta”.</p> <p><b>CDC B</b> – “Igual. [...] o nosso Diretor [...] é também muito próximo dos professores. [...] As pessoas têm a liberdade [...] de o procurar sempre que precisam”.</p> <p><b>CDC C</b> – “Sim, [...] é um relacionamento perfeitamente sólido”.</p> <p><b>CDC D</b> – “Boa”.</p> <p><b>CDC E</b> – “Também considero que é bom”.</p> <p><b>CDC F</b> – “Isso também é bom”.</p>
	Opinião sobre os maiores constrangimentos e desafios encontrados no desempenho das funções de CDC.	Três dos CDC consideram que o “nível relacional” é o maior constrangimento/desafio no desempenho das suas funções. Um dos CDC identifica os fracos resultados dos alunos e outro a necessidade de conhecer com maior profundidade a atividade pedagógica dos diferentes grupos disciplinares. Um dos CDC entende que não enfrenta qualquer constrangimento	<p><b>CDC A</b> – “É a gestão de equilíbrios, a gestão [...] de interesses adversos, que não quer dizer que sejam interesses anti-escola, são, formas de ver diferentes, como chegar àquele objetivo e é gerir esses aspetos”.</p> <p><b>CDC B</b> – “[...]o maior desafio [...] é quando chegamos a um impasse em reuniões [...] não conseguimos chegar a um objetivo, a uma finalidade [...] o meu maior desafio é o [...] de ter toda a gente a participar e de ter que fazer muitas vezes votações em que todos tenham um voto, pelo sim ou pelo não”.</p> <p><b>CDC C</b> – “[...] é o conhecer ainda melhor [...] aquilo que é o exercício da atividade pedagógica em cada um dos departamentos disciplinares”.</p> <p><b>CDC D</b> – “Não sinto qualquer constrangimento”.</p> <p><b>CDC E</b> – “Eu continuo a dizer que os resultados dos alunos são fracos, perante o investimento que nós fazemos nas aulas e nós esperaríamos melhores resultados e [...] é</p>

Categoria	Subcategoria	Análise de Conteúdo	Unidade de Contexto
		e/ou desafio.	<p><i>um bocadinho frustrante para nós apostar, trabalhar, apostar, trabalhar e as coisas não evoluírem como nós gostaríamos”.</i></p> <p><b>CDC F</b> – “[...] é, sobretudo, a nível relacional [...] Às vezes as pessoas [...] têm maneiras de ser diferentes [...] entram em confronto [...] E esse, para mim, é o maior desafio e o maior constrangimento, enquanto coordenadora, é a nível relacional”.</p>
<b>Validação da entrevista</b>	Pertinência do estudo de investigação.	Todos os CDC consideram que a realização da entrevista e do estudo é pertinente.	<p><b>CDC A</b> – “Sim. [...]esta entrevista não é uma entrevista isolada [...] vai ser conjugada com outras entrevistas, outros olhares sobre uma mesma realidade e não há uma verdade, há a verdade no seu todo, mas com visões dessa verdade nos vários olhares”.</p> <p><b>CDC B</b> – “[...] penso que sim. Porque eu também acho que neste processo de liderança de grupos também se pode inovar”.</p> <p><b>CDC C</b> – “Sem dúvida, sem dúvida, com certeza”.</p> <p><b>CDC D</b> – “Tudo o que é para[...] conseguirmos fazer com que as nossas práticas, a inovação e o conhecimento em termos pedagógicos aumente, como é o caso do seu mestrado, é sempre vantajoso”.</p> <p><b>CDC E</b> – “[...]Penso que é importante [...] serem feitos estes trabalhos. [...] nós temos de questionar coisas na escola, temos que mudar práticas, temos que repensar muita coisa e, portanto, todos os trabalhos académicos que sejam feitos no sentido de deixar alertas são bem-vindos”.</p> <p><b>CDC F</b> – “Sim, sim”.</p>