

---

**UNIVERSIDADE ABERTA**



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

**OLHARES SOBRE LIDERANÇAS - ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO**

**Natália Maria Artur Viseu**

**Mestrado em Supervisão Pedagógica**

**Lisboa, 2015**



---

**UNIVERSIDADE ABERTA**



**OLHARES SOBRE LIDERANÇAS - ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO**

**Natália Maria Artur Viseu**

**Mestrado em Supervisão Pedagógica**

**Dissertação de Mestrado orientada pela Professora Doutora Maria Ivone Gaspar**

**Lisboa, 2015**



### Resumo

O presente trabalho foi realizado no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica e, inserindo-se na linha de investigação ‘Políticas Educativas e Supervisão’, aborda a temática das lideranças intermédias.

Passados alguns anos após a implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que implementou um novo modelo de organização do regime de administração escolar, com aposta na via hierárquica competente (o diretor) para manter “a tutela devidamente informada sobre todas as questões relevantes referentes aos serviços” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2014, de 22 de abril), procurámos perceber a interação e comunicação entre as lideranças intermédias e as lideranças de topo enquadradas pela referida hierarquia.

Assim, a partir de um estudo de caso múltiplo que envolveu quatro Agrupamentos de Escolas/ Escolas não Agrupadas, duas com mais de 1500 alunos e duas até esse número de alunos, e com recurso a técnicas metodológicas diversificadas (inquérito por entrevistas e questionário e análise documental), identificámos convergências e divergências a propósito da interação, com base nas perspetivas dos vários atores (Coordenadores de departamento curricular, coordenadores de diretores de turma, diretores e coordenados) numa ótica de cruzamento de olhares sobre a perceção da mesma realidade.

Descrevendo experiências de liderança e de fluxos comunicacionais dos diferentes níveis de liderança em meio escolar, procurámos cruzar opiniões e detetar competências e capacidades necessárias ao exercício da liderança, com destaque para o tipo de comunicação, quer entre as diferentes lideranças intermédias quer entre as lideranças intermédias e a liderança de topo. A partir do tipo de comunicação, desenvolvemos a análise das interações entre as diferentes lideranças em ambiente escolar, base para a proposta de linhas mestras ou tópicos para conteúdos de formação para docentes na área das lideranças escolares sob as tónicas da comunicação e da interação.

Iniciámos o estudo investindo na revisão da literatura sobre lideranças, comunicação e interação em meio escolar e no enquadramento normativo, pois o recurso à legislação permite compreender as alterações socioeducativas e a contextualização "do tempo presente" (Lima, 2011).

**Palavras-chave:** lideranças, comunicação, interação, escolas.

### **Abstract**

This work was carried out within the Master in Pedagogical Supervision, insert in the line of research 'Educational Policies and Supervision', and talks about the intermediate leadership.

A few years after the implementation of Decree-Law n.º 75/2008 of 22 April, which implemented a new organizational model of school management system, with focus on competent official channels (the director or the principal) to maintain "the authority duly informed of all relevant issues related to services" (Preamble of the Decree-Law n.º 75/2014 of 22 April), we tried to understand the interaction and communication between the intermediate leaders and top leaders framed by the hierarchy.

Thus, from a multiple case study that involved four schools and school groupings, two with more than 1500 students and two to that number of students, and using diverse methodological techniques (survey questionnaire and interviews and document analysis), identified convergences or divergences concerning to interaction, based on the perspectives of the various actors (directors, curriculum department coordinators, class directors coordinators and teachers coordinated) to get a crossing angle regarding the perception of reality.

Describing leadership experience and communication flows of different levels of leadership in schools, we tried to cross opinions and detect skills for leadership, especially in communication, both between the different intermediate leaders and between the intermediate leaders and the top leaders. From the type of communication developed the analysis of the interactions between the different school leaders, in order to get some guidelines for training contents for teachers in school leadership in the key area of communication and interaction.

We started the study investing in the review of the literature on leadership, communication and interaction in schools and in the regulatory framework, because the law allows us to understand the socioeducational changes and the contextualization "of the present time" (Lima, 2011).

**Keywords:** leadership, communication, interaction, schools.

### **Reconhecido agradecimento**

Para além do processo solitário inerente ao processo investigativo, a presente dissertação, que se revelou mais longa do que o inicialmente previsto, só foi possível graças ao valioso contributo e apoio de várias pessoas, às quais não posso deixar de expressar o meu profundo agradecimento:

- À minha orientadora, Professora Doutora Maria Ivone Gaspar, que não desistiu de me orientar e apoiar, e demonstrou sempre total dedicação e disponibilidade para me ajudar a ultrapassar de forma rigorosa os pontos de bloqueio e dificuldades deste estudo.
- A todos os professores deste Mestrado por esta viagem pelo conhecimento que me proporcionaram.
- Aos meus colegas do Mestrado pelo caminho que partilhámos juntos.
- Aos diretores das escolas do Concelho do Seixal que integram este estudo que permitiram a realização desta investigação nas suas escolas e demonstraram total colaboração.
- Aos professores das escolas do Concelho do Seixal que integram este estudo que amavelmente colaboraram no preenchimento dos questionários e nas entrevistas;
- À minha ex-diretora de serviços com quem partilhei algumas angústias.
- À minha família, meu suporte emocional, pelo tempo que não lhes dei, a quem dedico este trabalho.

**Índice Geral**

Resumo	iii
Reconhecido Agradecimento	v
Índice Geral	vi
Índice das Figuras	ix
Índice dos Gráficos	ix
Índice dos Quadros	x
Siglas, Abreviaturas e Acrónimos	xii
Introdução	1
Capítulo I – Liderança e lideranças	9
1. Conceito(s) de liderança – conteúdos para uma definição	11
2. Teorias da liderança: síntese da sua evolução	17
2.1. Paradigmas	19
2.2. Teorias	21
2.2.1. As teorias da liderança carismática	22
2.2.2. A teoria da liderança transformacional	25
2.2.3. As teorias personalistas	33
2.2.4. As teorias comportamentais	36
2.2.5. As teorias situacionais ou da contingência	40
2.3. Modelos	41
3. Estudos sobre liderança em meio escolar	46
Capítulo II - Quadro normativo da liderança em meio escolar: 1998/ 2008	57
Capítulo III - Liderança e comunicação	83
1. Conceito(s) de comunicação	86
2. Comunicação e liderança	90
3. O papel da comunicação nas lideranças escolares	96
Capítulo IV - O contexto da investigação e a caracterização das escolas	107
1. O contexto da investigação	109
1.1. Contextualização das escolas no meio social em que se inserem	110
1.2. Tipologia das instituições escolares	111
1.3. Estrutura curricular dos departamentos no ano letivo 2011/2012	111
2. Caracterização das escolas envolvidas no estudo	113

Capítulo V - Metodologia da investigação	125
1. Objetivos da investigação	127
2. População	128
3. O design da investigação	129
4. Natureza da investigação	133
5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	135
6. Técnicas de análise dos dados	140
7. Aplicação dos instrumentos de recolha de dados	142
Capítulo VI – Apresentação, Análise e Interpretação dos dados	147
1. Dados das atas	150
2. Dados dos inquéritos por questionário	151
2.1. Perfil pessoal e profissional dos respondentes ao questionário	153
2.2. Níveis de liderança	157
2.3. Liderança e desenvolvimento organizacional	160
2.4. Relação e comunicação dos coordenadores com a liderança de topo	162
2.5. Relação e comunicação dos coordenadores com os coordenados	164
2.6. Dificuldades no exercício da liderança e sugestões para o desenvolvimento da liderança (questões abertas)	167
3. Dados dos inquéritos por entrevista	170
3.1. Perfil pessoal e profissional dos entrevistados	175
3.2. Níveis de liderança	178
3.2.1. Categoria ‘Vivência da hierarquia’	178
3.2.2. Categoria ‘Exercício da liderança pelo/a diretor/a’	183
3.2.3. Categoria ‘Importância como coordenador’	186
3.2.4. Categoria ‘Posição do coordenador’	188
3.3. Liderança e desenvolvimento organizacional	191
3.3.1. Categoria ‘Procedimentos de coordenação’	191
3.3.2. Categoria ‘Pilares da liderança’	192
3.3.3. Categoria ‘Participação’	194
3.3.4. Categoria ‘Formação específica’	195
3.4. Relação e comunicação dos coordenadores com a liderança de topo	197
3.4.1. Categoria ‘Importância da comunicação’	197
3.4.2. Categoria ‘Interação’	200
3.5. Relação e comunicação dos coordenadores com os coordenados	202

## **Olhares sobre lideranças – estudo de caso múltiplo**

---

3.5.1. Categoria ‘Importância da comunicação’	202
3.5.2. Categoria ‘Interação’	204
Comentários Finais	209
Referências bibliográficas	219
Referências online	225
Legislação	227
Anexos	V. anexo

## **Índice das Figuras**

Figura 1.1: Sequência de abordagem teórica: Paradigmas, Teorias, Modelos	18
Figura 1.2: Conceitos de ‘paradigma’, ‘teoria’ e ‘modelo’	19
Figura 1.3: Teorias e modelos selecionados	22

## **Índice dos Gráficos**

Gráfico 4.1: Nível de escolaridade atingido no concelho do Seixal	110
Gráfico 6.1: Total de questionários válidos por número de alunos das escolas	152
Gráfico 6.2: Número de respondentes por intervalos de idade e sexo face ao número de alunos das escolas	154
Gráfico 6.3: Total de respondentes por número de alunos das escolas e por sexo	154
Gráfico 6.4: Total de respondentes por sexo	155
Gráfico 6.5: Tempo de serviço dos docentes que responderam ao questionário	155
Gráfico 6.6: Número de anos de permanência na respetiva escola	156
Gráfico 6.7: Respeita a hierarquia entre níveis de liderança	158
Gráfico 6.8: Acede e contacta diretamente com a direção	158
Gráfico 6.9: Trabalha com independência face à direção	158
Gráfico 6.10: Enquadra o trabalho de coordenação no funcionamento global da escola	160
Gráfico 6.11: Proporciona conhecimento da dinâmica da escola para criar envolvimento e participação dos coordenados	160
Gráfico 6.12: Costuma documentar-se para desenvolver o trabalho de coordenação com profissionalismo	160
Gráfico 6.13: Colabora com os coordenadores dos grupos de recrutamento (subcoordenadores) no sentido de criar diálogo e interrelação entre todos	161
Gráfico 6.14: Facilita a comunicação entre níveis de liderança pela circulação da informação	162
Gráfico 6.15: Facilita a interrelação com a direção/ diretor ou diretora apresentando as iniciativas dos seus coordenados	162
Gráfico 6.16: Coordenador/a está atento/a aos problemas, debate-os com os coordenados e propõe superiormente hipóteses de soluções contextualizadas	163
Gráfico 6.17: Privilegia a relação com os coordenados no sentido de promover o diálogo e uma visão partilhada para o alinhamento das atuações na escola	164

Gráfico 6.18: Gere as relações interpessoais entre os coordenados para que todos contribuam com as suas perspectivas	164
Gráfico 6.19: Ouve os seus coordenados antes de tomar decisões	165
Gráfico 6.20: Envolve os coordenados nas atividades a desenvolver distribuindo responsabilidades	165
Gráfico 6.21: Número de ocorrências sobre dificuldades do exercício da coordenação no âmbito da dimensão de estudo ‘liderança e desenvolvimento organizacional’, por número de alunos das escolas	168
Gráfico 6.22: Número de ocorrência sobre dificuldades do exercício da coordenação no âmbito da dimensão de estudo ‘relação e comunicação entre níveis de liderança’, e por número de alunos das escolas	168
Gráfico 6.23: Número de ocorrências de sugestões de formação enquadradas na dimensão de estudo ‘Liderança e desenvolvimento organizacional’, e por número de alunos das escolas	169
Gráfico 6.24: Número de ocorrências de sugestões de formação enquadradas na dimensão de estudo ‘Relação e comunicação entre níveis de liderança’, e por número de alunos das escolas	169
Gráfico 6.25: Total de coordenadores entrevistados por número de alunos das escolas e por sexo	176
Gráfico 6.26: Total de diretores entrevistados por número de alunos das escolas e por sexo	177

### Índice dos Quadros

Quadro 1.1: Foco e Fundamento de 5 grupos de teorias sobre liderança	21
Quadro 2.1: Análise dos diplomas enquadradores do estudo	61
Quadro 2.2: Análise do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho	79
Quadro 4.1: Grupos de recrutamento por departamento e nível de ensino	112
Quadro 4.2: Número de professores e alunos por Escola	114
Quadro 5.1: Características relevantes para diferentes estratégias de investigação	130
Quadro 6.1: Dimensões de estudo e análise	149
Quadro 6.2: Número de atas consultadas por escola	150
Quadro 6.3: Número de questionários distribuídos, recolhidos e válidos por escola	151
Quadro 6.4: Número de questionários e percentagens	152

Quadro 6.5: Distribuição dos respondentes por sexo e intervalos de idade face ao número de alunos das escolas	153
Quadro 6.6: Número e percentagem de respondentes por sexo e por número de alunos das escolas	154
Quadro 6.7: Habilitações académicas dos respondentes	156
Quadro 6.8: Situação profissional dos respondentes	157
Quadro 6.9: Número de entrevistas realizadas e respetiva percentagem	171
Quadro 6.10: Mapa referencial de Conceitos, Dimensões e Categorias de análise	172
Quadro 6.11: Referentes de explicitação das categorias relativas aos conceitos trabalhados ‘Liderança’ e ‘Comunicação’	172
Quadro 6.12: Distribuição dos coordenadores entrevistados por sexo e intervalos de idade face ao número de alunos das escolas	175
Quadro 6.13: Distribuição dos diretores entrevistados por sexo e intervalos de idade face ao número de alunos das escolas	176
Quadro 6.14: Distribuição dos coordenados entrevistados por sexo e intervalos de idade face ao número de alunos das escolas	177
Quadro 6.15: Número total de frequências por categoria na dimensão de estudo ‘Níveis de liderança’	178
Quadro 6.16: Número total de frequências por categoria na dimensão de estudo ‘Liderança e desenvolvimento organizacional’	191
Quadro 6.17: Número total de frequências por categoria na dimensão de estudo ‘Relação e comunicação entre coordenadores e liderança de topo (diretor/a)’	197
Quadro 6.18: Número total de frequências por categoria na dimensão de estudo ‘Relação e comunicação entre coordenadores e coordenados’	202

**Siglas, Abreviaturas e Acrónimos**

Art.º – Artigo

C – Coordenador(es)

D – Diretor(es)

DL – Decreto-Lei

ECD – Estatuto da Carreira Docente

Esc – Escola

MEC – Ministério da Educação e Ciência

N.º – Número

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

P – Professores Coordenados

POPH – Programa Operacional do Potencial Humano

### Introdução

A motivação de base desta investigação, no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica, residiu sobretudo em razões de natureza profissional. Dos 28 anos de experiência, cerca de 16 anos foram dedicados à formação contínua numa perspetiva *macro*, ou seja, na participação em trabalhos de definição de áreas prioritárias de formação, análise de conteúdos para ações de formação e elaboração de planos de formação específicos para pessoal não docente das escolas públicas dos ensinos básicos e secundário. E, ainda, na participação na análise de formação contínua para pessoal docente, no âmbito da Tipologia de Intervenção 3.5 do Programa Operacional do Potencial Humano, em que as matérias sobre as competências relacionais eram recorrentes, porém, numa perspetiva de relação interpessoal com os discentes, e nunca numa perspetiva organizacional de relação entre níveis de liderança na escola.

Esta perspetiva organizacional da relação interpessoal tornou-se mais relevante com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que veio criar alterações nas estruturas departamentais curriculares, atribuindo ao coordenador de departamento um papel preponderante de liderança, conforme refere o preâmbulo do referido decreto-lei.

Nos últimos quinze anos, sob a perspetiva da desburocratização, encontramos dois marcos estruturantes na evolução do sistema educativo. Por um lado, a constituição dos agrupamentos de escolas, conforme o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, contendo exigências de um planeamento relativo a essa entidade mais alargada, refletindo-se essa realidade nos documentos orientadores (projeto educativo e regulamento interno). Por outro lado, um novo regime jurídico definido pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com implicações na gestão dos agrupamentos de escolas/ escolas não agrupadas, em que os Diretores e os Coordenadores de Departamento deixaram de ser eleitos, atribuindo-se a estes últimos uma posição hierárquica intermédia de gestão, coordenação e supervisão. Entretanto, o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que vem alterar o citado Decreto-Lei n.º 75/2008, confirma a hierarquização no exercício de cargos de gestão, mas procede ao reajustamento do processo eleitoral do diretor e do coordenador de departamento, conferindo-lhes maior legitimidade para o exercício das respetivas funções. Assim, o diretor passa a indicar três docentes de cada departamento com a formação especializada exigida no n.º 5 do art.º 43.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, competindo aos docentes do departamento eleger o seu coordenador de entre os três

docentes indicados pelo diretor, conforme estipula a alínea f) do n.º 4 do art.º 20º, conjugado com o n.º 7 do art.º 43.º do mesmo decreto-lei. Entre 2008 e 2012, sob a vigência do Decreto-Lei n.º 75/2008, acumularam-se experiências e vivências ao nível das relações interpessoais entre lideranças intermédias e lideranças de topo, marcadas por essa hierarquização, que importa agora estudar.

Esta investigação surge da vontade de compreender as lideranças no que respeita a relações interpessoais e a processos de comunicação em contexto escolar organizacional. Logo, este estudo está orientado para uma dimensão *meso*, e, através de uma metodologia de natureza exploratória, pretende enunciar princípios para a formação de professores em lideranças pedagógicas/educacionais nas áreas comunicacional e interpessoal no contexto organizacional da escola. Tal desiderato levou ao título da dissertação “Olhares sobre lideranças”.

Neste sentido, a formação especializada em supervisão pedagógica constituiu uma mais-valia para podermos refletir e procurar respostas para certas interrogações, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos, de modo a potenciar o desenvolvimento de competências mais adaptadas às exigências da dinâmica escolar que se apresenta em constante mutação.

A escola, enquanto organização tutelada pelo Estado, tem-se revelado um mundo complexo, de natureza fortemente normativa, diferente de outras organizações, cujo pessoal docente possui um elevado grau de autonomia no exercício do seu trabalho diário na sala de aula. Porém, enquanto meio organizacional, verifica-se um “reduzido nível de interações entre os professores no cumprimento das suas tarefas” (Greenfield Jr., 1999: 261) e um elevado nível de instrução, ao que acresce a imprevisibilidade proveniente do contexto socioeconómico e cultural precário das populações escolares, do multiculturalismo, da natureza da participação da comunidade local e das famílias, o que requer mais apoio “na liderança do que na gestão e administração de rotinas”. (Idem, 1999: 261)

Apesar de assistirmos, nos últimos anos, a um esforço legislativo para reorganizar a escola, e particularmente, desde 2008, na sequência do citado Decreto-Lei n.º 75/2008, com a reestruturação das lideranças intermédias designadas por coordenadores de departamento curriculares, subsistem as questões da interação comunicacional entre níveis de lideranças. Fonseca (2000:138) refere que “o trabalho da escola é um trabalho de comunicação” e Gaspar (2012) sublinha que a liderança, enquanto eixo da supervisão pedagógica, desenvolve-se sobretudo em duas grandes ações: “decidir e comunicar”

(Idem, 2012: 52). Segundo Sanches, a liderança envolve vertentes muito importantes da vida diária das organizações como “a natureza dos processos de tomada de decisão, a gestão de conflitos organizacionais, (...) as formas de prever e lidar com o impacto resultante da turbulência dos ambientes institucionais (...)” (Sanches, 1998: 49)

A temática da liderança e as temáticas associadas à liderança são, pois, transversais a qualquer organização, incluindo a escola, tendo-se constituído objeto “de estudo privilegiado de várias ciências sociais e humanas”, que ao longo dos tempos têm vindo a “ocupar um lugar central na investigação e na reflexão em torno das organizações” (Costa, 2000: 15).

Ora, o objeto do nosso estudo (inserido nas vastas temáticas da liderança) consiste na caracterização das relações das lideranças intermédias com as lideranças de topo, enquadradas no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Essas lideranças intermédias circunscrevem-se, no âmbito desta investigação, aos docentes que desempenham funções de coordenação dos departamentos curriculares e de coordenação de diretores de turma em escolas do 2º e 3º ciclos, e ensino secundário. Focalizamo-nos, portanto, nas representações e nas ideias desses atores que exercem ou que já exerceram algum tipo de liderança com base na nomeação estipulada pelo referido decreto-lei.

Situando-nos nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, assumimos como atores, para este estudo, os diretores (liderança de topo), os coordenadores de departamento curricular e coordenadores de diretores de turma num total de 27 docentes; e ainda, os liderados, num total de 31 docentes (dos 421 considerados), a partir de três agrupamentos de escolas e uma escola não agrupada. Recordamos Guerra (2006: 20) ao afirmar que a “questão central que se coloca na análise compreensiva não é a definição de uma imensidade de sujeitos ‘estatisticamente representativos’, mas sim de uma pequena dimensão de sujeitos ‘socialmente representativos’.”

A partir do objeto de estudo, delineámos as seguintes questões de investigação: 1) Como se caracteriza a interação e comunicação entre as lideranças intermédias e a liderança de topo? 2) Como é assumida e vivida a verticalidade hierárquica consagrada no Decreto-Lei n.º 75/2008, em face dessas interações? 3) Que tópicos podemos enunciar para a formação de professores na área das lideranças pedagógicas, relacionada com a temática do nosso estudo?

Estas questões situam-se nas áreas do desenvolvimento organizacional e da formação profissional, onde permanece a existência de uma margem de autonomia relativa dos docentes (Nóvoa, 1999). Afiguram-se pertinentes para a compreensão da problemática da

relação entre níveis de liderança em meio escolar, cruzando os olhares dos atores, o que, como foi referido anteriormente, justifica o título do nosso trabalho “Olhares sobre lideranças”.

As questões enunciadas permitem considerar que a finalidade deste estudo é contribuir para a compreensão das interações entre as lideranças intermédias e a liderança de topo no contexto organizacional, no sentido de perspetivar tópicos de formação em comunicação e liderança para os docentes. Com base nesta finalidade, enunciámos os seguintes objetivos: **(i)** detetar características pessoais e profissionais no âmbito da relação no exercício da liderança; **(ii)** identificar competências e capacidades de comunicação no exercício da liderança; **(iii)** identificar processos de aprendizagem e transformação no exercício da liderança; **(iv)** enunciar tópicos para a formação de docentes na área das lideranças pedagógicas/educativas e **(v)** cruzar as representações dos líderes com as dos liderados sobre a relação entre coordenadores de departamento e coordenadores de diretores de turma com a liderança de topo.

A literatura sobre liderança organizacional em meio escolar tem “incidido mais sobre os aspetos técnicos da liderança, confundindo dimensões de administração com liderança e secundarizando o entendimento da liderança como ação socialmente construída” (Sanches, 1998: 49). Parece distante no que respeita a estudos sobre relação organizacional entre diretores e docentes coordenadores de departamento em escolas portuguesas, de modo a podermos perceber como é que as lideranças interagem entre si, como é que se interrelacionam, de modo a estimular, orientar e sustentar o desenvolvimento de processos, atividades e pessoas. Assim, através da descrição de experiências de liderança e descrição de fluxos comunicacionais entre níveis de liderança em meio escolar, bem como do cruzamento de olhares de vários níveis de liderança na escola, procuramos detetar competências e capacidades para comunicar no exercício da liderança, quer entre as lideranças intermédias quer com as lideranças de topo.

Chamamos aqui à colação o estudo internacional "Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century", publicado pela OCDE em 2012<sup>1</sup>, que aborda a importância da formação dos professores perante os desafios emergentes, mostrando que a questão da liderança, intimamente ligada ao fomento da autonomia e da

---

<sup>1</sup> Schleicher, A. (2012), Ed., Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World, OECD Publishing.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxx-en> [consultado em 12-02-2014]

responsabilidade a ela inerente, é fundamental para dotar a escola de processos dinâmicos de trabalho.

Ora, no âmbito do nosso estudo, a questão da liderança prende-se com a capacidade de comunicação e relação entre coordenadores (de departamento e de diretores de turma) e diretores de agrupamentos de escola/ escolas não agrupadas, cruzando os olhares dos diversos atores: os diretores, os coordenadores e os liderados.

Neste contexto, a partir de quatro estabelecimentos de ensino do Concelho do Seixal (3 agrupamentos de escola e 1 escola não agrupada), vamos procurar compreender as relações de liderança assentes na eficácia da ação coletiva, onde se funda a legitimidade da própria liderança, o que, no âmbito das relações, “implica a mobilização do grupo e de recursos para a consecução de objetivos partilhados entre o líder e os seguidores” (Silva, 2010: 55), implicando também reconhecimento ou aceitação do respetivo exercício, e da visão apresentada que se quer partilhada e aceite, rumo a algo maior, à comunidade. (Sergiovanni, 1996)

Este trabalho procura demarcar-se dos estudos de gestão e direção das escolas, que se baseiam nos procedimentos de curto prazo de planeamento, orçamentação, organização e afetação de recursos humanos, logo, muito centrados nos procedimentos administrativos e no cumprimento de prazos, para focalizar-se no exercício da liderança pelos atores em contexto. Ao centrarmo-nos nas pessoas que exercem a liderança, nas suas representações sobre como a liderança é exercida no relacionamento humano e na comunicação que se estabelece entre os atores em meio organizacional, e em como a literatura aborda essa temática, afastamos toda a problemática da relação complementar entre gestão e liderança.

A parte empírica deste estudo foi realizada em duas etapas: no ano letivo 2011/2012 foram elaborados os instrumentos de recolha de dados tendo sido aplicados no final desse mesmo ano letivo e nos primeiros meses do ano letivo 2012/2013; a análise de dados e redação do estudo prolongaram-se pelo ano letivo 2013/2014. A estrutura do estudo encontra-se dividida em seis capítulos.

Nos primeiros quatro capítulos, centramo-nos na construção teórica, que inclui o quadro normativo, de modo a sustentar o título desta investigação. Neste sentido, o capítulo I, designado "**Liderança e lideranças**", desenvolve-se em torno do conceito polissémico de liderança na procura da sua operacionalização, o que conduziu a assumir uma definição. De sublinhar que a matéria da liderança em meio escolar tem sido abordada em diversos

estudos, revelando a sua complexidade, inclusivamente na delimitação do campo de análise. No século XX, com o emergir das ciências sociais, assistimos ao proliferar de teorias e estudos sobre liderança. De um modo geral, as correntes e teorias emergem, como solitárias, num determinado momento, para depois passarem a coexistir com outras. Optámos por quatro abordagens teóricas: as teorias que assentam nos traços de personalidade e competências, as teorias comportamentais, as teorias situacionais e as teorias transformacional e carismática. Associado ao conceito de liderança, tecemos algumas considerações sobre o estudo da liderança em meio escolar e as interações entre os atores (líderes e liderados) pois, uns e outros não existem isoladamente. O capítulo II denominado **“Quadro normativo da liderança em meio escolar: 1998/ 2008”**, versa sobre o enquadramento legislativo das lideranças em meio escolar, numa perspetiva diacrónica, considerando essencialmente a estruturação resultante do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, e sua evolução subsequente. O capítulo III, **“Liderança e comunicação”**, aborda o conceito de comunicar no âmbito das relações interpessoais. Na escola, como em qualquer organização, o papel do coordenador, enquanto ser em relação e que promove as relações entre os que dirige, passa necessariamente pela comunicação, “a competência para comunicar figura (...) tão alto (...) como as competências técnicas”. (Barracho, 2004: 62) É neste sentido que “a chave para a verdadeira liderança é a relação que você constrói com a sua equipa”. (Idem) O capítulo IV, **“O Contexto da investigação e a caracterização das escolas”**, contextualiza os estabelecimentos de ensino do nosso estudo e caracteriza a estrutura dos departamentos curriculares conforme o anexo 1 do Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de Fevereiro. Apresenta ainda, com base nos relatórios de avaliação externa disponíveis, uma breve caracterização das escolas/agrupamentos do nosso estudo, quanto a: caracterização sociocultural, liderança e desenvolvimento organizacional, níveis de liderança e relação e comunicação entre níveis de liderança.

Os dois capítulos seguintes versam sobre o **“Estudo Empírico”**. Assim, o capítulo V, denominado **“Metodologia da investigação”**, apresenta o *design* da investigação, enquanto estratégia de pesquisa de estudo de caso, na tipologia de estudo de caso múltiplo, e faz a sua respetiva fundamentação. Esclarece a metodologia adotada nesta investigação (cruzando as naturezas qualitativa e quantitativa), justificando as opções tomadas. Anuncia as técnicas de investigação escolhidas, explicitando a elaboração e aplicação dos respetivos instrumentos utilizados na recolha de dados. No capítulo VI, designado **“Apresentação, análise e interpretação de dados”**, começamos por referir a

organização dessa apresentação por instrumento de recolha de dados, e no âmbito de cada um, por dimensão de estudo (resultante da leitura de legislação e documentação pertinentes) para, depois, passarmos ao seu tratamento, análise e interpretação na perspetiva do seu relacionamento com os dados da literatura do trabalho de pesquisa.

Nos "**Comentários Finais**", expomos as ideias chave desta investigação no que respeita às respostas encontradas para as questões de investigação e à prossecução dos objetivos enunciados. Tecemos algumas considerações no âmbito dos tópicos para a formação em liderança dos docentes coordenadores, partilhamos algumas reflexões sobre o trabalho realizado e procuramos apontar caminhos para novos estudos.



**Capítulo I - Liderança e lideranças**



Este capítulo é, naturalmente, de natureza teórica, embora inclua elementos retirados de estudos empíricos, e desenvolve-se segundo três pontos. No primeiro ponto, expomos várias concepções de liderança a partir de diferentes abordagens, de modo a chegarmos aos aspetos que consideramos relevantes para a operacionalização do conceito de liderança.

No segundo ponto abordamos as perspetivas do pensamento desenvolvido no campo da liderança, assinalando apenas o sentido da evolução dessas perspetivas, marcado por uma breve síntese. Enquadramos tais perspetivas em teorias, destacando as que exaltam características pessoais e da personalidade de quem exerce algum tipo de liderança, as que relevam o comportamento e as que privilegiam a situação contextual em que ela ocorre, bem como as teorias carismática e transformacional. Fazemos, ainda, uma breve referência à nova tendência do pensamento sobre a liderança apresentada por Goleman (2000) que a faz emergir segundo estilos determinantes da ação. No âmbito destas teorias, evidenciamos as interações entre os atores (líderes e liderados), sendo nesta perspetiva que incide e se integra a abordagem à comunicação, pois, uns e outros não existem isoladamente. A comunicação resulta dessas mesmas interações pessoais e profissionais que, imersas em contextos, caracterizam o exercício da liderança.

Finalmente, no terceiro ponto, fazemos uma breve referência a dois estudos sobre liderança em meio escolar.

### **1. Conceito(s) de liderança – conteúdos para uma definição**

“Leadership is like beauty: it’s hard to define, but you know it when you see it.”<sup>2</sup>

(Bennis, 1989:1)

A liderança, hoje, é tida como solução para a maioria dos problemas das organizações, pelo que “o tema da liderança é universalmente abordado, porém os contornos do seu significado não são claros.” (Bolman, 1991: 403).

De facto, o conceito de liderança tem sido largamente analisado e discutido por vários autores em diversas áreas do saber, desde a Psicologia e a Psicossociologia, a

---

<sup>2</sup> “A liderança é como a beleza: é difícil de definir, mas quando existe, reconhecemo-la.” (Tradução livre)

Antropologia e a Sociologia, até à Administração e à Gestão, proliferando diferentes posições na sua abordagem concetual.

Para podermos chegar a uma definição de “liderança”, visando operacionalizar o conceito no âmbito do presente estudo, começamos por atentar no significado do vocábulo “líder”, que está na sua raiz etimológica. A palavra “líder” provém da palavra inglesa *leader* e remonta a 1300 (Jesuíno, 2005: 7). Esta palavra tem origem anglo-saxónica, em *leadare*, e significa “orientar pessoas no dia-a-dia”. (Bolman, 1991: 404) Este autor considera que “em situações familiares, as decisões são fáceis, porém, em situações de incerteza, em que precisamos de saber o que pensar, sentir e fazer, precisamos de ajuda para clarificar e orientar, [...] para nos sentirmos mais confiantes” (idem), pelo que, aquele que conduz, ocupa um lugar de destaque no seio do grupo em que se insere, que lhe advém do efeito do seu comportamento aceite como referência da ação coletiva, o que lhe confere um certo poder de antecipação em relação ao contexto, sendo designado por “líder”. (Jesuíno, 2005)

Já a palavra “*leadership* (liderança) não terá surgido antes da primeira metade do século XIX.” (Jesuíno, 2005: 7)

Para percebermos a complexidade do estudo para a definição de ‘liderança’ atentemos nos trabalhos desenvolvidos por alguns autores.

A propósito do conceito de liderança, Gary Yukl (1994) refere que a investigação científica ainda não adquiriu uma definição clara, unívoca e universal do conceito, mas identifica um elemento fundamental comum em muitas definições, o “processo de influência social” (Yukl, 1994: 3) que permite “estruturar as atividades e as relações interpessoais num grupo ou organização” (Idem) independentemente dos objetivos a alcançar e dos valores pessoais e profissionais.

Porém, na perspetiva de Bass (1990), a definição de liderança depende do ângulo de análise que está associado à tentativa de definição, conforme se trate:

de um atributo de personalidade, da arte de induzir ou levar a, de um exercício de influência, de um tipo de ato ou comportamento específico, de uma forma de persuasão, de uma relação de poder, de um instrumento para alcançar objetivos, do resultado de uma interação, da iniciação ou mudança de uma estrutura (grupo).

(Bass, 1990: 11, tradução livre)

Logo, num sentido mais lato, uma definição de liderança pode incluir vários destes aspetos, enquanto num sentido mais restrito poderá adotar apenas um ou alguns aspetos. No entanto, não é difícil admitir que todos os aspetos elencados integram o conceito de

liderança, considerando-se, como denominador comum, que se trata de um fenómeno de grupo, “um processo que ocorre em ambiente social e envolve várias pessoas” (Yukl, 1994: 3), suscitando, através da influência ou da coordenação, comportamentos determinados noutras pessoas, conforme os contextos em que essas relações interpessoais ocorrem, tendo em vista alcançar determinados objetivos. (idem)

Analisemos, então, no âmbito desta problemática concetual, alguns dos ângulos apontados por Bass (1990) elencados no excerto acima referido:

A definição de liderança, segundo a perspectiva de “atributo de personalidade, procura explicar porque é que algumas pessoas são mais hábeis do que outras no exercício da liderança [...] sendo capazes de incutir estímulos nos outros”. (Bass, 1990: 12, tradução livre) Autores como “A. O. Bowden (1926) [...] Bingham (1927) [...] L. L. Bernard (1926) [...] Tead (1929), teóricos desta perspectiva, tendem a olhar a liderança como resultante das características pessoais de personalidade e de carácter que os diferencia dos demais.” (Bass, 1990: 12, tradução livre)

Estamos em presença da teoria dos traços (realçada nos primórdios da investigação sobre a conceção de liderança) e os vários desenvolvimentos que a mesma sofreu ao longo dos anos 40, procurando os traços físicos (aparência), os traços de personalidade, as competências particulares (inteligência, fluência do discurso) do indivíduo, para predizer o exercício da liderança (Costa, 2000), o qual abordamos no ponto 2 deste capítulo.

A definição de liderança segundo a perspectiva de “arte de induzir ou levar a”, entendida como um exercício de influência unilateral, encara-a como a capacidade de relacionamento interpessoal para alcançar o máximo de colaboração e cooperação, com o mínimo de “desconforto relacional, apontando para um certo controlo pessoal-social, levando os liderados a quererem impressionar o líder pela obediência, respeito e colaboração.” (Bass, 1990: 12, tradução livre)

Os teóricos desta perspectiva, como

Munson (1921) [...], Allport (1924) [...], Moore (1927) [...], Bundel (1930) [...], Phillips (1939) [...], Warriner (1955) [...], Bennis (1959) [...], tendem a considerar a liderança como um processo de influência unilateral e um instrumento para modelar o grupo à vontade do líder, demonstrando pouca sensibilidade às necessidades do grupo.

(Bass, 1990: 13, tradução livre)

A definição de liderança, segundo a perspectiva de ‘exercício de influência positiva’ sobre um grupo, implica uma interrelação comunicacional no âmbito de uma determinada

situação, exercendo impacto sobre o comportamento dos atores em contexto, levando-os a cooperar para alcançar os objetivos definidos. (Bass, 1990, tradução livre) Autores como

Shartle (1951) [...], Tannenbaum, Weshler e Massarik (1961) [...] definem liderança como um processo de influência positiva exercido numa determinada situação através de um processo de comunicação para alcançar determinado objetivo [...], ao que Ferris e Rowland (1981) acrescentam que tal processo de influência tem impacto sobre as atitudes e comportamentos dos liderados.

(Bass, 1990: 13, tradução livre)

Podemos também encarar a definição de liderança, segundo a perspectiva de ‘relação de poder’. De acordo com Jesuíno (2005), o conceito de liderança relaciona-se intimamente com os conceitos de poder e de autoridade, devendo-se a Max Weber uma clarificação do conceito de autoridade “através do conceito de *legitimidade*, ao afirmar que a autoridade seria o poder legítimo, ou seja, aceite por aqueles sobre os quais se exerce” (Jesuíno, 2005: 8) e que Jesuíno traduz por “liderança”. E, assim, estabelece-se uma maior relação da ‘liderança’ com a ‘autoridade’ (que implica relação e obediência voluntária a ordens ou diretrizes), do que com o ‘poder’ enquanto capacidade para alcançar objetivos através da força e coerção, independentemente da natureza da relação estabelecida. Logo, a especificação de grupo, enquanto destinatário do exercício do poder, constitui uma das características básicas, geralmente reconhecidas, do conceito de liderança, permitindo afirmar que “a liderança não seria mais do que o exercício do poder por parte de um ator sobre um grupo.” (idem, 2005: 9)

Segundo Fischer (1992, citado por Barracho, 2008: 187) “o termo liderança designa simultaneamente a estrutura de autoridade e o conjunto de comportamentos dos sujeitos que ocupam a posição de líder e cuja função é a de organizar a persecução de um objetivo comum.”

Assumimos, desde já, que o item ‘influência’ funciona como um marco na definição geral e abstrata de ‘liderança’. Para além deste *item* há a considerar o *item* ‘relação interpessoal’. Assim, encontramos estes dois *itens* associados, o que levou teóricos como “Haiman (1951) [...], Gerth e Mills (1953) [...], Katz e Kahn (1966) [...], Hollander e Jullian (1969) a considerarem que o exercício da liderança implica a influência relacional entre duas ou mais pessoas” (Bass, 1990: 13, tradução livre), que leve à transformação, e até à satisfação e recompensa pela transformação.

Segundo os mesmos autores, tal ‘influência relacional’ está para além das rotinas e relações de poder institucionais, pois “supervisores com o mesmo nível de poder numa organização, não o usam da mesma maneira nem com o mesmo grau de eficácia.” (Bass, 1990: 13, tradução livre)

Uma outra perspectiva para a definição de liderança é a do ‘processo de mudança’, quer do grupo, quer da dinâmica das atividades, em que “o líder influencia o grupo e é influenciado pelas necessidades e desejos dos seus membros, ou seja, em que o líder sintetiza e encarna a vontade coletiva, orientando os trabalhos, oferecendo possíveis soluções, estabelecendo prioridades” (Bass, 1990: 12, tradução livre). Este ângulo, que define o tom conceitual de “liderança”, aponta para a relação interpessoal entre um indivíduo e o seu grupo, pela posição que ocupa. Autores como “Cooley, Mumford, Blackmar, Chapin, Knickerbocker, teóricos desta perspectiva, colocam o foco no líder, ele é o centro da atividade do grupo” (Bass, 1990: 12, tradução livre), e consideram que, pela posição que ocupa, está um passo à frente do grupo, o que permite-lhe controlar o processo de comunicação que se estabelece entre os atores.

Deste modo, face a todos os ângulos de análise associados à tentativa de definição de “liderança” e apesar do exercício da liderança ser feito por uma pessoa específica, a literatura parece convergir para que a liderança seja estudada como um processo relacional recíproco em que as questões ligadas à comunicação estão presentes, direcionando a sua concetualização.

A acrescentar às perspectivas enunciadas, Jorge Adelino Costa (2000) alerta para o facto de que “a liderança não constitui um campo neutro, facilmente manipulável por qualquer receituário tecnocrático do tipo *take away* [...], trata-se de um fenómeno mais complexo cuja explicação carece de um enfoque organizacional.” (Costa, 2000: 15)

Assim, no âmbito das organizações, a liderança implica compreender a missão da organização e defini-la de forma clara e visível, para poder orientar e influenciar o grupo em direção a um objetivo, a um resultado previamente explicitado e/ou reformulado. Sergiovanni (1996: 119) considera que “os líderes trabalham para tornar as suas visões realidade”, e tal depende do modo como conseguem negociar e impor as suas visões perante os outros. Trata-se de seguir um caminho que se constrói caminhando em relação com os outros, o grupo, estabelecendo uma comunicação permanente e positiva, o que leva à participação voluntária, à troca de ideias na busca de objetivos comuns. (Wagner III, 2000)

Segundo Chiavenato (1999: 304) qualquer organização “é um sistema cooperativo racional, que só poderá atingir os seus objetivos se as pessoas que a compõem congregarem os seus esforços para alcançar algo que individualmente não o conseguiriam.” Logo, as capacidades de liderança pressupõem experiência e maturidade,

em relação ao trabalho e na relação interpessoal, adquiridas ao longo dos anos. Ainda no âmbito organizacional, para Burns (1978) a liderança representa o caminho para uma moral elevada, a consideração individual, o estímulo intelectual, uma inspiração motivacional, uma visão e uma referência de valores éticos.

Para Yukl (1994) a liderança é definida como "o processo de influenciar outros a perceber e a concordar sobre o que é necessário fazer e como devemos fazê-lo eficazmente, e o processo de facilitação dos esforços individuais e coletivos para realizar os objetivos partilhados." (Yukl, 1994: 7)

Neste sentido, o conceito de liderança é polissêmico e afigura-se nos complexo e permeando várias áreas do conhecimento, pelo que o processo de liderança envolve vários ângulos, destacando a sua vertente relacional, que tem como objetivo proporcionar uma direção para o esforço do grupo e provocar nos liderados (seguidores) a vontade de desenvolver esforços para se alcançarem objetivos organizacionais comuns.

Assumimos, no presente estudo, três itens relevantes no conceito de liderança:

(i) a liderança entendida como uma atividade ou um processo contextualizado em que os traços de personalidade são apenas mais um elemento a considerar; (ii) a liderança como processo de influência recíproca centrado nas relações humanas o que implica interações comunicacionais entre os atores e (iii) a liderança como processo que pressupõe maturidade, capacidades múltiplas e colaboração voluntária no seio da relação entre quem exerce a liderança e os liderados, no âmbito de uma organização, com foco nos conteúdos organizacionais.

Neste contexto, a liderança acontece contextualizada em meio organizacional, perante a necessidade de resolver problemas, surgindo essencialmente associada à “relação interpessoal entre quem a exerce e os seus constituintes que a reconhecem, o que implica um processo de influência mútua [...] para chegar à ação coletiva” (Bolman, 1991: 410) em benefício da comunidade.

Para operacionalizar este conceito de liderança é necessário associar a visão de quem a exerce “quando as fontes de autoridade [...] estão presentes nas organizações, políticas e ideologias formais, e também nos propósitos e personalidades dos líderes” (Sergiovanni, 1996: 120), de modo a que a existência de seguidores não se reduza à mera autoridade burocrática, nem só porque veem as suas necessidades individuais satisfeitas em troca do cumprimento das tarefas. (Sergiovanni, 1996)

Para se ‘chegar à ação coletiva’ de Bolman (1991) é necessário convocar a ‘teoria da comunidade’ para entendermos a liderança na sua plenitude. “A evidência colocada na liderança de uma comunidade está em construir um grupo de seguidores e a evidência posta na construção está não em *quem* seguir, mas sim em *o que* seguir.” (Sergiovanni, 1996: 120) Ou seja, o foco da liderança passa para o conteúdo, para as ideias, para o desenvolvimento do trabalho com propósito e significado, desenvolvimento dum compromisso amplo com valores partilhados, confiança entre as partes e confiança nas ideias (Sergiovanni, 2004), que se tornam numa fonte mobilizadora de autoridade e ‘seguidismo partilhado’ (Idem: 175), que leva à produção de resultados. (Sergiovanni, 1996)

## 2. Teorias da liderança: síntese da sua evolução

*“Leadership has been studied in different ways, depending on the researcher’s conception of leadership and methodological preferences.”<sup>3</sup>*

Yukl (1994: 7)

No ponto anterior pudemos perceber que o conceito de liderança ressalta características de acordo com o modo de abordagem a que se submete. Ao comparar essas características, é possível encontrar elementos comuns que permitem identificar aspetos ou *itens* relevantes que compõem o conceito de liderança que operacionalizamos para este estudo. Neste ponto, pretendemos expor algumas linhas teóricas no campo da liderança, considerando-as numa perspetiva evolutiva do estudo sobre a liderança para um melhor enquadramento teórico do nosso tema, sem pretensões de um desenvolvimento detalhado nem de desenvolvimento crítico a cada abordagem teórica.

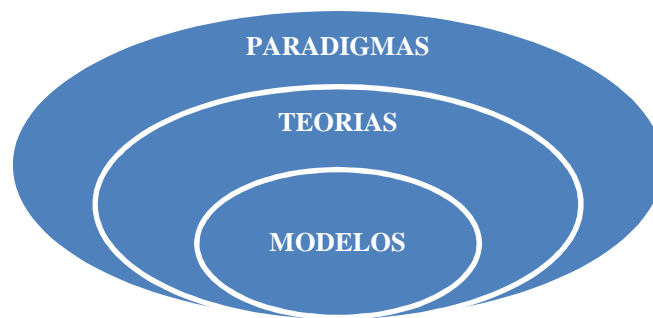
Recordamos que muitas das teoria entrecruzam-se e outras coexistem, pelo que não nos detemos em questões cronológicas, pois torna-se impossível fornecer uma perspetiva diacrónica.

A abordagem que nos propomos fazer consiste na seguinte sequência: paradigmas, estes suportam teorias, e estas por sua vez resultam em modelos, conforme a seguinte figura.

---

<sup>3</sup> “A liderança tem sido estudada sob diferentes perspetivas, dependendo da preferência metodológica e da conceção de liderança assumida pelo investigador.” (tradução livre)

Figura 1.1: Sequência de abordagem teórica: Paradigmas, Teorias, Modelos



Começamos por referir o que entendemos por cada um destes vocábulos, para depois identificarmos três paradigmas e algumas teorias no âmbito de cada paradigma. Seguidamente, das teorias enunciadas apenas abordamos alguns modelos relativamente a uma teoria. Face à proliferação de teorias e modelos que delas decorrem, as teorias e os modelos selecionados inserem-se numa lógica de pertinência face ao nosso estudo, sem outras pretensões.

O conhecimento é composto por conceitos e proposições que os investigadores e estudiosos consideram úteis para a construção do conhecimento. O conhecimento científico provê formas de organizar e de categorizar o mundo,<sup>4</sup> e é neste sentido que surgem os termos ‘Paradigma’, ‘Teoria’ e ‘Modelo’ que utilizamos no presente estudo.

O termo ‘Paradigma’ tem origem no grego “*paradeigma*” com significado etimológico de ‘modelo, exemplo’, no sentido de ‘mostrar, pôr em relação ou em paralelo’<sup>5</sup>. Enquanto conceito das Ciências e da Epistemologia (a teoria do conhecimento), e concretamente das Ciências Sociais, ‘paradigma’ significa ‘matriz’ que estabelece limites a algo, ou seja, um conjunto de elementos (pressupostos, ideias, valores e conceitos) interligados e comuns, que levam à constituição das identidades teóricas partilhadas pelos membros de determinada comunidade científica ou de estudo. (Kunh, 1996) Foi este autor que utilizou pela primeira vez o termo ‘paradigma’ para designar aquilo que os membros de uma comunidade partilham.

O vocábulo ‘Teoria’ tem origem grega e significa etimologicamente “ação de observar, examinar; estudo ou conhecimento devido a raciocínio especulativo”<sup>6</sup>. Com a sua evolução o termo passou a designar o conjunto de ideias, base de um determinado tema,

---

<sup>4</sup> In [http://mba.eci.ufmg.br/downloads/ModTeoEnancib2012\\_v8\\_MBA\\_web.pdf](http://mba.eci.ufmg.br/downloads/ModTeoEnancib2012_v8_MBA_web.pdf), consultado em 6 de setembro de 2014.

<sup>5</sup> In Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, Círculo de Leitores, 2002.

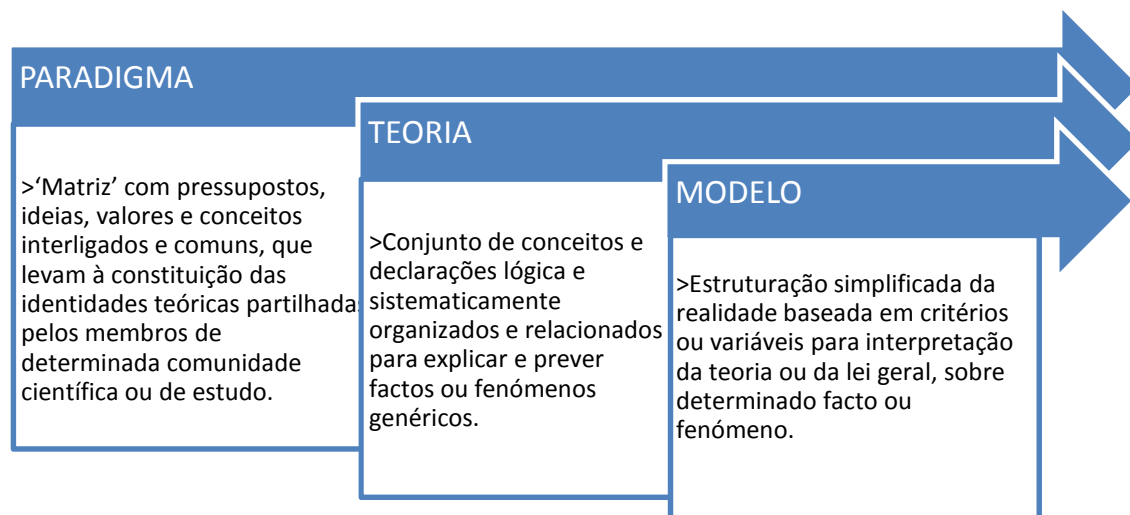
<sup>6</sup> In Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, Círculo de Leitores, 2002.

que procura transmitir uma noção geral de alguns aspetos da realidade.<sup>7</sup> Assim, assumimos que teoria é um conjunto de conceitos e declarações logicamente organizadas e sistematicamente inter-relacionados, para explicar e prever factos ou fenómenos genéricos.<sup>8</sup>

Por sua vez, o vocábulo ‘Modelo’ tem como significado etimológico “protótipo, imagem que se copia”<sup>9</sup>. No entanto, para as Ciências Sociais e concretamente para este estudo, consideramos que um modelo é uma representação ou uma “estruturação simplificada da realidade que apresenta características ou relações sob forma generalizada”<sup>10</sup> para interpretar a teoria ou a lei geral sobre determinado facto ou fenómeno.

Para síntese do que acabámos de expor, utilizámos a seguinte figura:

Figura 1.2: Conceitos de ‘paradigma’, ‘teoria’ e ‘modelo’



### 2.1. Paradigmas

Começamos por identificar os três paradigmas que ‘arrumam’ academicamente as teorias selecionadas sobre liderança: o paradigma funcionalista, o paradigma genético (Jesuíno, 2005) e o paradigma transformacional.

<sup>7</sup> In <http://www.significados.com.br/teoria/>, consultado em 5 de setembro de 2014.

<sup>8</sup> In [http://mba.eci.ufmg.br/downloads/ModTeoEnancib2012\\_v8\\_MBA\\_web.pdf](http://mba.eci.ufmg.br/downloads/ModTeoEnancib2012_v8_MBA_web.pdf), consultado em 6 de setembro de 2014.

<sup>9</sup> In Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, Círculo de Leitores, 2002.

<sup>10</sup> In [http://mba.eci.ufmg.br/downloads/ModTeoEnancib2012\\_v8\\_MBA\\_web.pdf](http://mba.eci.ufmg.br/downloads/ModTeoEnancib2012_v8_MBA_web.pdf), consultado em setembro de 2014.

De referir que a complexificação da investigação sobre a temática da liderança tem permitido alguma pulverização de paradigmas numa tentativa de melhor concetualização teórica e académica. Neste sentido, a propósito das teorias situacionais ou contingenciais, que têm produzido diversos modelos, Costa (2000) prefere falar em ‘paradigma contingencial’, no entanto, para o nosso estudo, consideramos as teorias situacionais inseridas no paradigma ‘funcionalista’.

O ‘paradigma funcionalista’ aglutina as teorias que consideram que a situação pode ser controlada pelos traços de personalidade, pelo comportamento do líder (comportamento entendido, “na formulação mais geral, por toda a ação humana observável num sistema aberto” (Pereira, 2004: 41) e pelas teorias situacionais e contingenciais, procurando a eficácia da liderança, “em que os efeitos de interação são apenas um subproduto estatístico” (Jesuino, 2005: 163).

O ‘paradigma genético’, também denominado “paradigma psicossociológico” (Jesuino, 2005: 331), mais centrado na liderança do que no líder, aglutina as teorias que consideram que a situação é função da interdependência líder-colaboradores, (interdependências das variáveis), gerando modelos de causalidade circular que se baseiam no reconhecimento do papel central da explicação causal; “ações e transações recíprocas entre variáveis, [...] [em que] uma variável causal pode também ser afetada pelo próprio processo dos efeitos que ela produz”, conforme argumenta Jesuino (2005: 157). De notar que as teorias no âmbito do paradigma genético inserem-se num *continuum* que se inicia nas teorias inseridas no paradigma ‘funcionalista’. (Reto, 1991)

No entanto, para Hersey (1993: 145, tradução livre) “o aspeto mais importante da eficácia na liderança é a capacidade de inter-relação na organização”, o que implica por um lado, o conhecimento da realidade organizacional como um todo, bem como das características das relações interpessoais estabelecidas no seu seio, mas por outro, dos processos e interações regulados pela organização a título informal. Esta formulação abre caminho a novas abordagens caracterizadas por uma visão mais cultural da liderança, em que o líder define a realidade organizacional através da articulação entre a visão organizacional e os valores que lhe servem de suporte. (Hersey, 1993)

Na linha do exposto apresentamos o ‘paradigma transformacional’, que surgiu na sequência do paradigma genético, e centra-se no exercício da liderança e nas relações interpessoais entre líder e colaboradores, no sentido do desenvolvimento das potencialidades de cada um.

De ressaltar que existem numerosas classificações, porém, para este estudo optamos por recorrer a esta, que segundo Hernâni Pereira (2006) parece ser das mais abrangentes e citadas.

No âmbito dos paradigmas acima identificados, selecionamos algumas teorias da liderança relevantes para o presente estudo, que passamos a caracterizar.

### 2.2. Teorias

No sentido de arrumar as teorias, a literatura tem-se esforçado por agrupá-las com referência às suas características comuns. Assim, expomos cinco grupos de teorias: teorias carismáticas, transformacionais, personalistas, comportamentais e da contingência, que passamos a caracterizar quanto ao foco e fundamento:

Quadro 1.1: Foco e Fundamento de 5 grupos de teorias sobre liderança

	Foco	Fundamento
<b>Teorias Carismáticas</b>	Focalizam-se na liderança pela conjugação de 4 fatores: traços do líder, comportamento do líder, situações facilitadoras e efeitos sobre os liderados.	Fundamentam-se na aceitação e reconhecimento do líder pelos liderados.
<b>Teoria Transformacional</b>	Focaliza-se na interação entre líder e liderados.	Fundamenta-se no empenhamento e comprometimento espontâneo dos colaboradores para a interiorização de uma consciência organizacional marcada por valores como a retidão, a liberdade, o humanismo, a concórdia.
<b>Teorias Personalistas</b>	Focalizam-se no líder e nas suas características psicológicas e de personalidade	Fundamentam-se na posição e no exercício do poder que condiciona a relação e comunicação.
<b>Teorias Comportamentais</b>	Focalizam-se no comportamento do líder.	Fundamentam-se na procura do estilo de comportamento mais eficaz face ao contexto, independentemente das qualidades individuais do líder.
<b>Teorias Situacionais ou da Contingência</b>	Focalizam-se na interação entre a situação e a liderança exercida.	Fundamentam-se na capacidade do líder ser ajustável para controlar a situação no seu contexto.

Enquanto conjunto de conceitos e declarações logicamente organizadas e sistematicamente inter-relacionadas para explicar e prever factos ou fenómenos genéricos, apresentamos de seguida uma figura com as teorias selecionadas no âmbito de cada grupo de teorias. Relativamente às teorias situacionais ou da contingência abordámos alguns

modelos pela sua pertinência para o presente estudo. Assim, não significa que as outras teorias não tenham modelos, apenas não se revelaram pertinentes. Na figura seguinte enunciamos as teorias e os modelos selecionados:

Figura 1.3: Teorias e modelos selecionados



### 2.2.1. As teorias da liderança carismática

Estas teorias focalizam-se “no nível interindividual” (Jesuino, 2005: 161) e na liderança como atividade, ou seja, na noção de “interação líder-seguidores”, pelo que, conforme refere Reto (1991: 21):

Centrada na relação diádica [...] assistiremos a um duplo deslocamento, do grupo para o indivíduo e do comportamento para o carisma. Esta viragem é bem evidente quando se vão recuperar os modelos psicanalíticos de Zaleznik [...], de carisma de Weber (1973) [...] ou da psicologia das multidões de Tarde e Le Bon, como o faz Moscovici (1981 e 1988).

(Reto, 1991: 21)

Assim, a partir dos anos 80 assistimos a um retorno a alguns aspetos da teoria dos traços de personalidade e do carisma.

A liderança carismática, relativa ao vocábulo “carisma”, deriva do latim e significa “dom extraordinário”, “graça divina” segundo o dicionário Houaiss (2001), afastando a tradição e a autoridade como fonte de poder, para basear-se nas talentosas faculdades individuais que atestam a influência do líder sobre os liderados. Os fatores que explicam os efeitos carismáticos são: os traços do líder (dominância, elevada autoconfiança, necessidade de poder, convicção forte na moralidade das suas crenças, capacidade para assumir riscos pessoais, empreendedorismo e exemplaridade), os comportamentos do líder (dependem da situação vigente, porém modela papéis, proporciona uma visão apelativa, dá significado ao trabalho dos liderados, comunica elevadas expectativas de desempenho, os liderados acreditam na sua competência), condições facilitadoras (para os liderados, pela definição de papéis, de modo a que sejam apelativos para eles, e ao atingirem os objetivos, os liderados sintam-se parte de algo importante), e os efeitos sobre os liderados (estes acreditam nas ideias e no rumo traçado pelo líder, sentem-se encorajados, sentem-se bem a obedecer-lhe e identificam-se com a maneira de ser e estar do líder, procurando imitá-lo e agradar-lhe para alcançar os objetivos da organização). (Cunha, et al., 2003)

A liderança carismática implica influência do líder sobre um grupo de pessoas sem que se consiga explicar objetivamente a razão. Os líderes com este poder de influência não apresentam, à nascença, um conjunto de características que permitam dizer que irão ser carismáticos, ou seja, são líderes que exercem uma grande influência sobre os liderados, não baseada na tradição nem na “autoridade com que está revestido, mas sim nas apreensões de que está dotado de extraordinários talentos.” (Pereira, 2006: 28)

Relativamente à influência, Pereira (2006) distingue entre a ‘influência idealizada’, que surge do comportamento do líder e leva à imitação por parte dos liderados, e a ‘motivação inspiracional’, que resulta de comportamentos do líder que motivam os liderados dando significado e valor aos seus trabalhos, como por exemplo a comunicação fluente e convicta de uma visão, o feedback positivo para aumentar o entusiasmo, o diálogo para envolver e encorajar.

As teorias da liderança carismática assentam nos efeitos que o exercício da liderança produz nos colaboradores. Neste sentido, os liderados acreditam nas capacidades do líder para ultrapassar situações de crise e por isso recorrem a ele, pois sentem-se bem a obedecer-lhe e identificam-se com ele. Apresentamos, então, alguns exemplos de teorias da liderança carismática:

(i) A teoria da liderança carismática enquanto “processo instrumental, defendido por House (1971), Sims (1977) e Davis e Luthans (1979), em que a eficácia do líder se mede

pela sua habilidade em motivar os seus subordinados para atingir os objetivos desejáveis.” (Reto, 1991: 18)

Nesta teoria, embora a tônica continue no líder, já não depende unicamente do seu comportamento, mas sim da interação que estabelece e que vai refletir-se na aceitação do líder por parte dos seguidores, bem como na satisfação dos seguidores, de tal modo que estes esquecem “os seus interesses pessoais em favor dos interesses da organização.” (Pereira, 2006: 30)

(ii) A teoria da “liderança carismática enquanto processo recíproco, em que a troca social desempenha um papel preponderante, [...] defendido por Homans (1950), Bandura (1977) e Hollander (1978), como se se tratasse de um “processo negocial” (Reto, 1991: 18) com vantagens para os diferentes parceiros, em que a eficácia do líder seria avaliada pela capacidade de criar nos seguidores a “ideia de mútuo lucro na situação organizacional” (Reto, 1991: 18).

(iii) A teoria da liderança carismática como fenómeno atribucional, segundo Conger (1989, citado por Pereira, 2006), em que os liderados, face a líderes com determinados traços, como a atenção às necessidades dos seus liderados, elevada autoconfiança, postura elitista, empreendedorismo e comportamentos de influência adaptados ao contexto, além de se identificarem com o líder, atribuem-lhe carisma. (Pereira, 2006)

Esta teoria advoga que a liderança não existe fora do processo de atribuição, o que leva a que o líder, perante a situação vigente, aja de acordo com o que acredita ser a causa do comportamento dos seus liderados, exercendo a sua influência. Este processo de influência conduz ao empenhamento dos liderados, seja por desejo de imitar e agradar ao líder, seja por apropriação dos valores do líder, aumentando a motivação dos liderados para alcançar os objetivos da organização. (Idem, 2006)

Estas teorias no âmbito da liderança carismática, enquadradas numa abordagem teórica integrativa<sup>11</sup> (Yukl, 1994), focam-se na conjugação de quatro fatores: traços do líder, comportamento do líder, situações facilitadoras e efeitos sobre os liderados. Assim, procuram sublinhar que a liderança carismática resulta, não apenas da inteligência e do conhecimento do líder, não apenas dos constrangimentos emanados do contexto, mas também da aceitação do líder e da sua influência por parte dos liderados. Logo, a atitude dos liderados face ao líder, como por exemplo, a identificação com o líder, ou a

---

<sup>11</sup> Este tipo de abordagem procura integrar aspetos de mais de uma teoria, sendo cada vez mais comum à medida que mais linhas de investigação encontram pontos de convergência, em que conjuntos de variáveis de diferentes linhas de investigação são entendidos como parte de uma rede de variáveis mais abrangente (Yukl, 1994), em que o líder gera impacto significativo nos liderados. (Cunha, 2003)

apropriação dos valores do líder, revela-se muito importante para o exercício da liderança, levando a uma análise mais centrada na liderança como uma função de grupo, e não tanto no líder. (Jesuíno, 2005)

Para Bass (1985) o carisma é um ingrediente necessário à liderança transformacional, mas tal ingrediente só por si “não é suficiente para gerar um processo de transformação”. (Bass, 1985: 31) Este autor apresenta a liderança transformacional como um conjunto de capacidades que exigem relação interpessoal: carisma, influência inspiracional, relação individualizada/personalizada e estimulação intelectual, (Bass, 1985) que apresentamos a seguir.

### 2.2.2. A teoria da liderança transformacional

Na sequência dos trabalhos de Burns (1978) sobre a concepção de liderança transformacional, Bass (1985) aprofundou os estudos do seu ‘mestre’ (Burns) e operacionalizou a liderança transformacional distinguindo-a da liderança transacional. Abordamos as características do líder transformacional que apela aos sentimentos mais nobres dos seus colaboradores a favor do grupo de trabalho. Trata-se de um procedimento em que os líderes fomentam o empenhamento dos colaboradores, levando-os a comprometerem-se de forma espontânea, não só com altos níveis de desempenho face às tarefas, mas também, com a organização, através da interiorização de uma consciência organizacional marcada por valores como a retidão, a liberdade, o humanismo, a concórdia e nunca por meio do medo, da inveja e do ódio. (Pereira, 2006)

Por a liderança ter um aspeto moral, Burns (1978) designou-a de ‘transformacional’. Para Burns (1978), este tipo de liderança leva a uma mudança tanto no líder como nos liderados, inspirando-os a níveis mais altos de motivação e de moralidade.

Esta teoria insere-se numa abordagem teórica integrativa<sup>12</sup> (Yukl, 1994) com foco na interação entre líderes e liderados, em que o comportamento do líder estrutura-se a partir da representação que este faz dos comportamentos dos liderados. Assim, o líder modela o seu comportamento, torna-se ajustável e dirige a sua ação no sentido do desenvolvimento pessoal e profissional dos liderados conforme aquilo que crê ser a causa do

---

<sup>12</sup> Este tipo de abordagem procura integrar aspetos de mais de uma teoria, sendo cada vez mais comum à medida que mais linhas de investigação encontram pontos de convergência, em que conjuntos de variáveis de diferentes linhas de investigação são entendidos como parte de uma rede de variáveis mais abrangente (Yukl, 1994), em que o líder gera impacto significativo nos liderados. (Cunha, 2003)

comportamento dos seus colaboradores. (Reto, 1991) O líder suscita a sua confiança, influenciando os seus ideais, comunicando uma visão apelativa, otimista e entusiasta, estimulando à tomada de consciência dos problemas e da maneira como os encaram, fomentando a autocrítica e proporcionando o apoio, a formação e o *feedback* necessários para melhor assumirem responsabilidades institucionais, deixando de lado os seus interesses pessoais. (Pereira, 2006)

Neste sentido, a liderança transformacional implica uma relação mais profunda ao nível do poder de influência do líder, guiado por princípios éticos universais, tais como o respeito pela dignidade humana e pela igualdade de direitos humanos, visando alterar crenças ou convicções para o desenvolvimento máximo do potencial dos liderados a nível moral, no sentido da coerência entre valores e comportamento, quer a nível pessoal, quer a nível institucional. (Burns, 1978)

Burns (1978) ao identificar a liderança ‘transformacional’ considerou-a em linha de complementaridade com a liderança ‘transacional’ que com ela contrasta, podendo ser usadas em situações díspares, ou numa mesma situação. (Bass, 1985)

Para melhor percebermos o alcance da liderança ‘transformacional’ atentemos nas características da liderança ‘transacional’: Assim, a liderança ‘transacional’, que ocorre em situações de negociação, baseia-se na recompensa prestada aos colaboradores em função do seu desempenho eficaz e dos resultados alcançados. Logo, o líder transacional clarifica o que pretende e os liderados cumprem, esforçando-se para alcançar a recompensa organizacional/ extrínseca. O líder transacional troca recompensa por obediência e resultados concretos. A liderança transacional atua no curto prazo, estabelecendo uma comunicação vertical, de cima para baixo, baseada em regras, regulamentos e diretivas, sendo a tomada de decisão muito centralizada, de cima para baixo, pois a fonte do poder está na posição que se ocupa e procura manter, pelo que, o líder transacional assume atitude de manutenção do status quo. (Pereira, 2006: 34)

A liderança transacional permite estabelecer uma relação confortável, de confiança suficiente entre líderes e liderados, uma vez que os líderes definem e clarificam o papel e as atividades dos liderados para que estes desenvolvam o esforço necessário para alcançar os resultados esperados. Reconhecem também as necessidades e desejos dos liderados, e clarificam como serão satisfeitas tais necessidades e desejos, caso os liderados alcancem os objetivos definidos. Os líderes transacionais estão focados nos procedimentos, nos compromissos e no controlo dos resultados a alcançar. (Bass, 1985)

Neste sentido, podemos identificar as seguintes componentes da liderança transacional: Recompensa contingente face ao esforço; gestão por exceção ativa ao adotar medidas corretivas; gestão por exceção passiva pois não tem visão para antecipar e prevenir problemas; liderança liberal ou *laissez-faire* (não-liderança), uma vez que se abstém de influenciar os colaboradores. (Cunha, et al., 2003)

É neste sentido que a liderança transformacional se enquadra num sentido moral elevado (sem moralismos, mas ancorado em princípios e valores aceites), em que o líder “liga-se aos liderados de todos os níveis de moralidade, solicitando sacrifícios para bem do grupo/ organização e propondo desafios acima de interesses pessoais, em vez de os cativar com promessas, mas também, potencia o desenvolvimento da consciência pessoal” (Burns, 1978: 454, tradução livre), levando a um elevado nível de satisfação e eficácia nos liderados. (Bass, 1985: 32)

Ou seja, a liderança transformacional tem em atenção as motivações intrínsecas de líderes e liderados e procura elevá-las, motivando a fazer mais do que o esperado. Burns (1978) e Bass (1985) afastam-se concetualmente, pois Bass (1985) considera que a liderança transformacional não é necessariamente benéfica para todos, pode implicar custos, uma vez que se foca em interesses e necessidades transcendentais. No entanto, tanto os líderes transacionais como os líderes transformacionais “podem assumir estilos idênticos de atuação, porém, com intensidades diferentes” (Bass, 1985: 28) e objetivos diferentes. Por exemplo, o líder transacional pode delegar responsabilidades nos liderados em troca de aceitação, enquanto o líder transformacional pode delegar responsabilidades para encorajar o desenvolvimento dos liderados.

A liderança transformacional caracteriza-se por um conjunto de procedimentos (algo que vai acontecendo) numa interrelação de respeito que o líder estabelece com os liderados, levando ao aumento da consciência dos problemas e do que é necessário fazer bem, potenciando o aumento do nível de motivação intrínseca. Conforme refere Bass (1985, citados por Diogo, 2004: 270), a liderança transformacional, tanto se preocupa com a performance dos seguidores, como com o desenvolvimento do seu potencial, de modo a que o bem comum esteja sempre acima dos interesses pessoais de cada um. É neste sentido que Ramos & Diogo (2003: 95) referem:

os líderes transformacionais, ao clarificarem os valores e as normas emergentes na organização, agem como autênticos arquitetos sociais que proporcionam novos caminhos e direções para a organização, constituindo verdadeiros agentes de mudança e de reconstrução da cultura organizacional das organizações que lideram.

Ao preocupar-se com a visão a médio e longo prazo, a liderança transformacional é pautada por valores e focalizada na mudança cultural e sistêmica das organizações a partir das pessoas, combinando competências técnicas com competências de gestão, com valores e ética (Diogo, 2004), procurando o equilíbrio entre “o que é eficaz e o que é bom, [...] o que funciona e o que faz sentido; fazendo as coisas bem e fazendo as coisas certas” (Sergiovanni, 2001: 14), envolvendo todos para que todos se sintam responsáveis, e para que a organização e a comunidade de profissionais, se caracterize por ser aprendente (Fullan, 2001).

A liderança transformacional parece combinar um conjunto de capacidades relacionais: por um lado, a relação carismática, cujo líder dá um sentido de missão aos outros, apresenta uma “visão atrativa dos efeitos dos resultados dos esforços dos liderados para a organização, dando maior significado ao trabalho que desenvolvem, criando entusiasmo, autoestima, envolvimento e comprometimento dos liderados com os objetivos da organização” (Bass, 1985: 40, tradução livre); por outro lado, a influência inspiracional, em que o líder é capaz de envolver os outros, acionando, através de uma linguagem persuasiva ou imagens/símbolos persuasivos, um sentido de afiliação para fomentar motivações que transcendam os próprios interesses e alcancem o bem comum do grupo ou organização (Idem); e por outro lado, ainda, a relação personalizada, contacto pessoal e comunicacional entre líder e liderado, e entre liderado e líder, em que o líder, de modo assertivo e cordial, “trata cada liderado segundo as suas necessidades e capacidades” (Ibidem: 82), necessidades de conhecimento, de integração, de pertença, de segurança, tendo em vista o respetivo desenvolvimento profissional. Mas também, a estimulação intelectual, que vai ao encontro das necessidades de desenvolvimento da capacidade de pensar (racionalismo, existencialismo, empirismo, e idealismo), de desenvolvimento da imaginação (existencialismo), de crenças e valores (idealismo), e de desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas (racionalismo e empirismo) incentivando à excelência. (Ibidem) Tal, permite o desenvolvimento da pró-atividade, o agir eficaz, que leva a um “desempenho superior ao esperado, e é neste aspeto que reside o processo de transformação potenciado pela liderança.” (Ibidem: 97)

Na sequência do exposto, podemos identificar as seguintes componentes da liderança transformacional: Influência idealizada, cuja ação é baseada no controlo das emoções (inteligência emocional), desenvolvendo a capacidade de atrair e gerar carisma (Nye, 2009), e em altos padrões éticos que suscitam a confiança dos colaboradores; liderança inspiracional pela demonstração de entusiasmo e empenho contagiante e pelo

reconhecimento dos saberes e das competências dos elementos da sua equipa, concentrando-se nas boas qualidades de cada um com base na tarefa para atingir os objetivos da equipa; estimulação intelectual fomentando um pensamento inovador, envolvendo-se com as pessoas com mais capacidade do que ele em prol da equipa e da organização, desenvolvendo um estilo de liderança conforme o momento o exige; consideração individualizada, assente no controlo das emoções e atento às necessidades de desenvolvimento dos colaboradores fornecendo apoio, feedback, formação e responsabilidades. (Cunha, *et al.*, 2003)

Neste sentido, o líder transformacional não é alguém que faz seguidores, é aquele que faz mais líderes, pois valoriza as pessoas e inspira-as a padrões mais altos de desenvolvimento e relação interpessoal de colaboração. (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2002)

Como afirma o mesmo autor, “À medida que as tarefas da liderança se tornam cada vez mais complexas e dependentes da colaboração, as qualidades de relacionamento tornam-se cada vez mais importantes.” (Idem: 73)

Considerando que a liderança é “um processo vital em si mesmo” (Burns, 1978: 18), a liderança transformacional exige que o líder use vários estilos de liderança para comunicar com os seus colaboradores, de modo a contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional da equipa. Goleman, Boyatzis & Mckee (2002) apontam seis estilos de liderança que os líderes usam, (visionário, conselheiro, relacional, democrático, pressionador e dirigista), mudando de um para outro, conforme as circunstâncias.

Embora os estilos de liderança já tenham sido identificados anteriormente e designados com estes ou outros nomes, [no âmbito do paradigma da liderança transformacional ganham uma nova dimensão e significado, focalizada na] relação causal entre cada estilo e os efeitos sobre o clima de trabalho e o desempenho.

(Goleman, Boyatzis & Mckee 2002: 76)

Assim, o estilo visionário caracteriza-se pela capacidade de captar os sentimentos dos colaboradores para perceber as suas perspetivas e canalizá-los para visões partilhadas, apoiando a sua capacidade de iniciativa e de inovação; este estilo não é adequado para um líder que esteja a trabalhar com uma equipa de colegas ou de especialistas com mais experiência do que ele próprio. O estilo conselheiro (ou *coaching*) caracteriza-se por relacionar os desejos das pessoas com os objetivos da organização, ajudando o colaborador a identificar os seus pontos fortes e os pontos fracos, bem como a estabelecer objetivos de desenvolvimento pessoal e profissional, para ser responsável pelo próprio desenvolvimento e para ser mais eficiente. O estilo relacional (ou de afiliação)

caracteriza-se por criar harmonia para melhorar o relacionamento interpessoal e aumentar a motivação em períodos difíceis; E o estilo democrático que se caracteriza pelo líder valorizar o contributo de cada um para obtenção do empenho e participação dos colaboradores. Estes quatro estilos “geram ressonância porque são muito positivos, o que leva a melhorias de desempenho” (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2002: 75). Os outros dois estilos, o pressionador que se caracteriza pela condução de uma equipa competente e motivada a alcançar objetivos difíceis e a produzir resultados de alta qualidade; e o estilo dirigista que se caracteriza por saber orientar os colaboradores difíceis, fornecendo todas as instruções de modo a sentirem-se seguros, pode ser usado apenas em situações muito específicas, conforme o contexto e os efeitos que se pretendem sobre os liderados, de modo a não criar ‘dissonância’ (efeito adverso ao pretendido). (*idem*, 2002)

A liderança transformacional, constituindo o paradigma mais recente de concetualização dos fenómenos da liderança, consiste no procedimento através do qual os líderes, partilhando a sua visão e valores, apelam aos sentimentos mais nobres dos colaboradores e fomentam o compromisso e empenho junto deles, de modo que os liderados se interessem por objetivos que os conduzam a níveis superiores de motivação e de consciência, levando-os a ter comportamentos de identificação e de entrega à causa da organização. (Burns, 1978)

Os citados estilos de liderança de Goleman (2000), assim como o tipo de ação do líder que lhe está associado, suas competências e circunstâncias de aplicação para que aconteça uma liderança com ‘ressonância’<sup>13</sup>, atestam uma nova forma de entender a operacionalização da liderança para resolução de problemas sociais complexos (Mumford, 2000), uma vez que os estilos não são estanques, e o líder utiliza um ou mais estilos em conjugação conforme a situação e o interlocutor:

a) Coercivo ou dirigista, o líder exige anuência e ação imediata, sendo adequado para colaboradores difíceis quando tudo o mais falha. A aplicação eficaz assenta nas seguintes competências principais: “influência, capacidade de realização, iniciativa, [...] empatia e [...] autodomínio”. (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2002: 101)

b) Pressionador, o líder mobiliza as pessoas em torno de uma situação. Este estilo consiste na capacidade de obter resultados através da busca contínua de formas de melhorar o

---

<sup>13</sup> Goleman, Boyatzis & Mckee (2002) utilizam a expressão ‘liderança com ressonância’ para explicar o estado de espírito do líder em sintonia com o estado de espírito dos liderados, de modo a não criar perturbação, mas antes participação, envolvimento e inspiração face a um momento difícil, fazendo com que as pessoas se sintam compreendidas e apreciadas. Por outro lado, a falta de sintonia resulta do líder não escutar nem se preocupar com os liderados, gerando uma liderança ‘dissonante’, que desanima e esgota as pessoas.

desempenho, o próprio e o dos liderados, de modo a alcançar elevados níveis de performance. No entanto, os líderes que utilizam este estilo estão sempre mais preocupados com os números do que com as pessoas, pelo que este estilo só pode funcionar bem em conjugação com outros estilos. (Idem)

c) Democrático, o líder, através da participação, busca o consenso e a concordância. O líder procura apoiar-se nos “sentimentos de confiança e respeito das partes interessadas para obter a sua adesão e o seu empenho” (Ibidem: 89), pelo que recorre a contactos pessoa a pessoa e às reuniões para escutar as partes interessadas. A aplicação eficaz deste estilo assenta nas seguintes competências principais: ‘capacidade de colaboração e desenvolvimento do espírito de equipa’, ‘gestão de conflitos’, ‘poder de influência’ e ‘empatia’, apostando na qualidade de ouvir e conhecer as ideias dos liderados, em clima de colaboração. Este estilo dá melhores resultados com colaboradores competentes e líderes pouco experientes. (Ibidem)

d) Relacional, o líder cria e constrói laços afetivos, de harmonia entre as pessoas da equipa, dando valor às pessoas e aos sentimentos, esforçando-se por atender às suas necessidades. Este estilo dá melhores resultados com colaboradores conflituosos, “por forma a que sejam capazes de trabalhar em grupo.” (Ibidem: 88) A aplicação eficaz deste estilo assenta nas seguintes competências principais: ‘capacidade de colaboração e de trabalho em grupo’, ‘capacidade de estimular interações amigáveis’ e a ‘empatia’, na medida em que dá atenção à pessoa na sua totalidade e não apenas às atividades profissionais, estimulando a boa disposição. (Ibidem)

e) Conselheiro, o líder encoraja os liderados a estabelecer objetivos de desenvolvimento de longo prazo, proporcionando desafios, explicitando as responsabilidades subjacentes ao trabalho, através de uma relação pessoal com cada um. Este estilo dá melhores resultados com colaboradores motivados, com espírito de iniciativa e aspiram ao desenvolvimento profissional. A aplicação eficaz assenta nas seguintes competências principais: ‘ajudar os outros a desenvolverem-se’, de modo a que aumentem as suas competências, pois acreditam nas potencialidades das pessoas e esperam que elas deem o seu melhor, e ‘empatia’, na medida em que escutam ativamente antes de reagir ou de dar conselhos. (Ibidem)

f) Visionário ou de treinador, o líder prepara, sugere e encaminha os seus liderados para o futuro, mas “deixa às pessoas liberdade para inovar, para experimentar, para assumir riscos calculados.” (Ibidem: 79) As pessoas ficam com ideias claras sobre o que se espera delas, e empenham-se porque sentem que estão a trabalhar para objetivos que todos

partilham. (Ibidem) A aplicação eficaz assenta nas seguintes competências principais: ‘inspirar as ações dos outros’, pelo que o trabalho é visto como algo estimulante, ‘empatia’, ou seja, capacidade para captar o sentir e os pontos de vista dos outros, ‘partilhar informação e conhecimento abertamente’, o que faz com que todos se sintam integrados. Porém, também este estilo “não é adequado para todas as situações, [como por exemplo], um líder que esteja a trabalhar com uma equipa de colegas ou de especialistas com mais experiência do que ele próprio.” (Ibidem: 81)

Sublinhamos que este autor não encara os estilos apresentados como estilos estanques, pelo contrário, “os líderes mais eficientes agem de acordo com [...] estes estilos, mudando de um para outro conforme as circunstâncias” (Ibidem: 75), de modo a gerir, resolver problemas e chegar a resultados.

De sublinhar ainda que, esta perspetiva mais recente que coloca a tónica na capacidade de resolução dos problemas sociais complexos que surgem em ambiente organizacional (Mumford, 2000) requer, uma vez mais, competências comunicacionais interpessoais, além de competências diversas como a experiência profissional relevante e a capacidade de mobilizar estilos de liderança adequados às pessoas e às circunstâncias.

Para Max De Pree (1989) a liderança relaciona-se com uma certa sabedoria das relações humanas, uma maneira de estar com os outros, logo também aponta para um sentido moral, algo que se aprende e se desenvolve em relação com os outros, de modo a “libertar as pessoas para fazerem o que se exige delas da maneira mais eficiente e humana” (De Pree, 1989: 21), estimular as potencialidades de cada um e colocá-las ao serviço de todos. É neste sentido que Burns (1978) refere que a “liderança é coletiva” (Burns, 1978: 452) por oposição a liderança de uma pessoa apenas, liderança implica liderados e relacionamento interpessoal que “juntos, os envolve numa coletividade sociopolítica” (Burns, 1978: 452, tradução livre), onde jogam “as necessidades e os valores coletivos e individuais” (Idem: 458, tradução livre).

A variedade de dons de cada membro dessa coletividade “permite que cada um [...] contribua de uma maneira especial para tornar o [...] dom especial numa parte do esforço [coletivo]”. (De Pree, 1989: 27)

A literatura recente sobre liderança começa a mostrar algumas das debilidades da abordagem transformacional face às realidades das organizações escolares, pois as teorias da liderança foram concebidas para as “organizações organizadas” (Morgan, 1993), e as organizações escolares caracterizam-se por serem realidades complexas e dinâmicas, pelo

que, exigem uma abordagem mais eclética, flexível compatível com a realidade do mundo, em constante mudança, descontínua, caótica, incerta, que se reflete nas organizações escolares. Por isso, Costa (2000: 26) prefere falar em “lideranças do que em liderança, em líderes do que no líder”. E Morisson (2002) refere a necessidade de se evoluir para um modelo de liderança transcendental, mais compatível com a complexidade da vida. Por seu turno, Sergiovanni (2004) sublinha que o contexto único das organizações escolares, sobretudo em sociedades democráticas, exige um tipo de liderança moral independente da personalidade e das competências interpessoais dos líderes escolares. Apesar deste autor considerar a personalidade e as competências interpessoais importantes, não as considera suficientes para conferir a autoridade necessária perante todos os atores intervenientes, de modo a que consiga levá-los a responder por razões intrínsecas, ou seja, o pomo da liderança está em algo exterior às partes, está na ideia comum a seguir capaz de congregar as pessoas daquela comunidade em seu torno, sendo o seu líder o principal seguidor.

Max De Pree (1989) considera a liderança “uma forma de ser e de estar enraizada nas interações humanas, em que a primeira responsabilidade de um líder é definir a realidade. A última é dizer obrigado. Entre as duas, o líder deve se tornar um servo e um devedor.” (De Pree, 1989: 29) “A arte da liderança exige que pensemos no líder-como-servidor em termos de relações: de bens e herança (perspetivar o futuro com as pessoas), de impulso e eficiência (manter o ritmo e fazer bem, o que está certo), de civilidade (respeito) e de valores (compreendidos e aceites).” (Idem: 30) Neste sentido, estamos a falar de pessoas, de relação interpessoal diádica ou triádica e não de uma lista de características de personalidade, ou qualidades inatas, ou até de comportamentos, que enformam as teorias que a seguir expomos.

### 2.2.3. As teorias personalistas

As teorias personalistas, que datam da década de 1940, assentam nos traços universais de personalidade e competências (cognitivas, técnicas e interpessoais), enfatizando os atributos pessoais dos líderes que os distingue de outras pessoas, como uma forte energia, a perseverança face às dificuldades e a tolerância ao *stress*, uma autoconfiança e intuição fora do normal que leva a influenciar os outros e obter deles o seu empenho, uma excelente capacidade de adaptação e antecipação que os tornam credíveis, uma alta motivação para alcançar os objetivos organizacionais. (Jesuíno, 2005)

A teoria dos traços de personalidade tentou determinar os traços que enformam o líder universal, independentemente de qualquer situação (Pereira, 2006), e com capacidade para influenciar o grupo para atingir os objetivos de forma unidirecional (hierárquica).

Neste âmbito, encontramos as teorias “que fazem remontar a teoria dos grandes homens à corrente do determinismo genético, de que Galton (1869) é o expoente principal, ou à teoria do herói, defendida, entre outros, por Carlyle” (Reto, 1991: 13), que veem a liderança como carismática. Nesta teoria, o carisma apresenta-se como uma qualidade, um dom espiritual, capaz de obter a submissão dos liderados ou seguidores pelo facto de estes o reconhecerem.

Uma outra característica de personalidade considerada no âmbito da teoria dos traços de personalidade diz respeito ao poder de influência do líder sobre os seguidores (Yukl, 1994), chamando à atenção para as diferentes formas de influência, cujos pré-requisitos, condições e consequências são diferentes, afetando o comportamento dos elementos do grupo, como por exemplo o nível motivacional e o esforço para a concretização dos objetivos de serviço da organização, mas também o comportamento do líder.

Neste sentido, atualmente é raro estudar-se a questão das “características psicológicas dos líderes numa perspetiva universalista, ou seja, independentemente da situação ou do tipo de situação onde a liderança se exerce.” (Jesuíno, 2005: 27)

Yukl (1994) considera que para compreendermos o processo de influência do líder sobre os elementos do grupo é necessário “perceber que forma de influência é exercida, pois as consequências dessa influência podem não ser as pretendidas pelo líder”. (Yukl, 1994: 13) Além disto, outros fatores intervêm, como o tipo de poder de persuasão do líder, a sua capacidade de interagir e as variáveis situacionais (Idem), pois no exercício do poder de influência o líder desencadeia processos comunicacionais que inspiram confiança, levando à aproximação pessoal e ao compromisso, ou pelo contrário, o líder desencadeia processos comunicacionais que criam barreiras a essa aproximação pela resistência que se manifesta. Por outro lado, a sua posição na organização também determina o grau desse poder de influência, conforme tem ou não uma posição de poder sólida. Pelo que, é igualmente importante a forma como o poder é exercido, se com base na posição ocupada pelo líder ou com base no seu poder pessoal. (Idem)

Esta perspetiva “privilegia a seleção em detrimento da formação dos líderes” (Jesuíno, 2005: 27), acreditando-se que se é possível identificar e medir as qualidades inatas no indivíduo, também é possível distinguir entre líderes e não líderes, sendo a formação útil para aqueles que possuam os necessários traços de personalidade. (Idem, 2005)

Porém, Stogdill (1948, citado por Pereira, 2006) chegou à conclusão que os traços de personalidade só por si não eram suficientes para fazerem líderes, uma vez que um líder com certos traços podia ser bem-sucedido numa situação e não o ser noutra, e que líderes com traços diferentes podiam ser bem-sucedidos na mesma situação.

Também os estudos de Bass (1990) vão no mesmo sentido, pois revelaram que “a liderança é uma relação entre pessoas numa situação social determinada, e que essas pessoas sendo líderes numa situação, não são necessariamente líderes noutras situações” (Bass, 1990: 73) pelo que, diferentes capacidades e traços de liderança são requeridos em situações diferentes.

Logo, devido ao facto de não encontrar nenhuma combinação de traços que garantisse o sucesso (Yukl, 1994), esta linha de investigação deu lugar a uma outra centrada nas capacidades e competências dos indivíduos (quer técnicas, quer interpessoais, quer cognitivas) consideradas necessárias na maioria dos papéis de liderança, e que influenciam o seu desempenho, apesar de condicionados por aspetos como o nível hierárquico, a estrutura organizacional e especificidades culturais. (Idem)

Para Mumford (2000), as competências são passíveis de ser adquiridas por todos e não apenas por um pequeno número de dotados, “a capacidade de liderança existe latentemente em todas as pessoas – um potencial que emerge através da experiência e da capacidade para aprender e beneficiar com a experiência.” (Mumford, 2000: 21)

No entanto, há dois aspetos a ter em conta: “um é o que se refere à associação entre alguns traços de personalidade e liderança”, moderados pela situação, “e outro o que se refere à existência dum perfil universal de liderança” (Jesuíno, 2005: 53), como a sociabilidade, a dominância, e motivos como o sucesso e o poder, que não são suficientes para que se defina um perfil do líder universal.

Logo, a eficácia dos traços de personalidade e das competências do líder não podem ser descontextualizadas dos objetivos subjacentes às respetivas situações.

À medida que as perspetivas comportamentais vão tomando forma, a teoria dos traços vai decaindo. Assim, o comportamento do líder passa a ser objeto e objetivo de estudo da liderança, fazendo surgir as teorias comportamentais sobre os estilos de liderança, em que cada estilo de liderança é uma combinação de comportamentos de tarefa e de relacionamento (que reflete as expectativas, motivações e competências individuais, mas também a interação e comunicação no âmbito do grupo) (Costa, 2000), para, numa fase posterior, ligar o estilo ao nível de maturidade do liderado ou do grupo de liderados.

### 2.2.4. As teorias comportamentais

As teorias centradas no comportamento do líder, que se desenvolveram a partir dos trabalhos de “K. Lewin (1939) [...], levando a mudar o enfoque das características da pessoa do líder, para o comportamento [do líder]” (Reto, 1991: 16) influenciaram os estudos que se seguiram, sobretudo os que versam sobre a análise dos estilos de liderança. Estas teorias entendem a liderança como categoria de comportamento, que advoga que há comportamentos que distinguem os líderes eficazes dos líderes não eficazes, ou como estilo normativo, que considera a existência do comportamento ideal para uma liderança eficaz. (Idem)

Esses estudos centraram-se nos comportamentos dos líderes formais que dispõem de poder institucional e que agem com um certo grau de liberdade na forma como utilizam esse poder, ou seja, nos limites que estabelecem à participação e consulta dos colaboradores. (Jesuíno, 2005) Alguns estudos suportados por estas teorias identificam “fatores estilísticos de liderança suscetíveis de validação preditiva” (Idem: 326), enquanto outros estudos distinguem dois grandes grupos de fatores: um grupo relacionado com o comportamento dos líderes na sua dupla vertente de estruturação das tarefas e de relacionamento com os liderados, e outro grupo de fatores relacionados com a partilha de poder, ou seja, a participação dos liderados na tomada de decisão, o que levou à definição de ‘estilos’ de liderança. Entende-se por ‘estilo de liderança’, no presente estudo, o conjunto de comportamentos treinados para agir de determinada forma no seio de um grupo de liderados, produzindo efeitos sobre o clima de trabalho e o desempenho desses liderados. (Ibidem, 2005) Ou seja, o estilo de comportamento do líder na relação com os liderados refere-se ao que ele faz e como o faz. Neste sentido, exemplificamos a teoria dos três estilos de White e Lippitt (1939, citado por Jesuíno, 2005): o autocrático, o democrático e o liberal (permissivo ou “laissez-faire”);

Esta teoria, desenvolvida desde os anos 50, enfatiza o comportamento assumido no exercício da liderança, e encara o ‘comportamento’ como a maneira de agir pela qual o líder orienta a sua conduta, “visando a elaboração de um modelo de controlo social que prescindia das variáveis de personalidade” (Ibidem, 2005: 54), ignorando a associação entre características pessoais e liderança, mas mantendo o mito do líder universal. Trata-se de uma linha de investigação centrada no processo de tomada de decisão, em que

líderes eficientes reconhecem relações entre os problemas que enfrentam e procuram oportunidades para resolver mais de um em simultâneo. (Yukl, 1994)

As teorias no âmbito da abordagem do comportamento de quem exerce algum tipo de liderança, apontam para uma correlação direta e dependente do contexto organizacional, ou seja, da situação concreta do grupo, independentemente das qualidades individuais do líder. “A preocupação central desta abordagem é a de procurar *o estilo de comportamento dos líderes*, julgado mais eficaz.” (Reto, 1991: 16).

Assim, as várias linhas de investigação procuram identificar os comportamentos que originam uma liderança eficaz (Yukl, 1994). Em função do estilo de liderança adotado (autocrático, democrático, liberal ou permissivo), o líder assumia determinado conjunto de comportamentos ou modo de agir, envolvendo relações de causa-efeito<sup>14</sup>, ou seja, o assumir de determinado estilo (que envolve determinados comportamentos) desencadeia repetidamente determinados comportamentos nos interlocutores, que designamos por ‘padrões de comportamento’.

No entanto, de um modo geral podemos identificar “duas grandes categorias comportamentais: orientação para as tarefas” (Pereira, 2006: 25), centrado na “organização do trabalho (estruturação das tarefas)” (Reto, 1991: 16), o que requer competências técnicas; e “orientação para as pessoas/relações” (Pereira, 2006: 25), ou seja, centrado nas relações humanas, orientado para o grupo de liderados (Reto, 1991). Estas duas grandes categorias relacionam-se e complementam-se: a categoria *orientação para as tarefas* caracteriza-se por o líder estabelecer planos e metas de desempenho para os liderados, provendo os materiais, equipamentos e técnicas necessárias para o desenvolvimento do trabalho e coordenando essas mesmas atividades. (Pereira, 2006) A categoria *orientação para as pessoas/relações* caracteriza-se por o líder cultivar relações interpessoais de respeito, atenção e confiança com os liderados, enfatizando o diálogo e a escuta, envolvendo-os na tomada de decisão, e prevendo o reconhecimento pelo seu desempenho e contribuição. (Idem)

Jesuíno (2005) expõe os estudos produzidos pelas universidades de Ohio e Michigan sobre a componente processual do estilo de liderança (comportamento do líder) com um grupo de crianças em idade escolar. Tal grupo de crianças esteve sob a orientação

---

<sup>14</sup> <http://www.cienciaestrategia.com.br/teoriadosjogos/capitulo.asp?cap=i3>

sucessiva (de seis em seis semanas) de três líderes, cada um assumindo um dos três padrões de conduta de liderança: autocrata, democrata e liberal.<sup>15</sup>

Sob o modelo autocrata, o líder concentrava em si todas as decisões e a organização de todas as tarefas, estabelecendo relações unilaterais dirigistas, de modo que toda a dinâmica do trabalho dependia dele, não deixando espaço para emergirem iniciativas. Além de assumir uma posição dominadora, o líder autocrata era ‘pessoal’ nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada liderado, apontando as críticas diretamente à pessoa sem qualquer cuidado na utilização das palavras para não ofender. O líder que assumiu um comportamento democrata estabeleceu relações interpessoais com os membros do grupo, solicitando a sua opinião, motivando para a realização da tarefa, e apoiando o grupo. O líder procurava ser um membro igual aos outros do grupo e não um ser superior, deixando a divisão das tarefas ao grupo. O líder democrático quando criticava e elogiava limitava-se aos factos. Os elementos do grupo respondiam com imaginação e autonomia. O líder que assumiu um comportamento liberal deixava o grupo entregue a si mesmo para tomar decisões e realizar a tarefa. O líder liberal apenas fazia alguns comentários irregulares sobre a atividade do grupo, quando questionado.

Desta investigação surgiram resultados diversos:

Em presença do líder autocrático o grupo revela uma grande tensão, frustração, agressividade, falta de espontaneidade e iniciativa. Porém, o líder autoritário conseguia obter bons resultados na realização da tarefa revelando grande produtividade. Mas quando o líder autoritário se ausentava, o grupo pouco produzia, havendo uma certa tendência a se tornarem indisciplinados.

Perante o líder democrático, o grupo revelou desenvolvimento da amizade e do bom relacionamento entre os seus membros, existindo comunicações espontâneas e cordiais. Desenvolveu-se um ritmo de trabalho progressivo mesmo na ausência do líder e um clima geral de satisfação.

Face ao líder liberal, o grupo revelou uma baixa produtividade, pois as tarefas desenvolviam-se ao acaso com oscilações e ocorriam muitas discussões pessoais, verificando-se um certo individualismo, que resultavam numa perda de tempo.

Em suma, o líder autoritário conseguia obter melhores resultados quantitativos na realização da tarefa do que o líder democrata, que conseguia apresentar maior qualidade

---

<sup>15</sup> Investigação descrita em Jesuino (2005: 57-60)

de trabalho, porém, verificou-se “maior emergência de bodes expiatórios nos grupos autocráticos do que em qualquer dos outros tipos de atmosfera.” (Jesuíno, 2005: 59) No entanto, ao nível das relações interpessoais, o líder democrático conseguia criar um ambiente de trabalho mais aberto e interativo, sendo largamente preferido, seguindo-se o líder liberal (permissivo) e só depois o autocrata. (Jesuíno, 2005)

As investigações realizadas no âmbito desta abordagem não deram resultados consistentes, apesar de Yukl (1994) ter referido que os comportamentos de consideração e respeito tendem a relacionar-se de modo positivo com a satisfação dos liderados, pelo que, não é possível afirmar que “a participação dos liderados suscita um melhor desempenho por parte destes”. (Pereira, 2006: 25)

Assim, esta perspetiva, desenvolvida na década de 50 do século XX, aponta para o reconhecimento da aprendizagem para o desempenho destes estilos, mas continua a procurar um manual de procedimentos, “um receituário comportamental [...] [para] transformar os aprendizes de futuros líderes em heróis organizacionais prontos-a-usar” (Costa, 1986: 20), bastando para tal seguir as instruções.

O ponto comum em todas as teorias comportamentais reside no papel preponderante do comportamento do líder, (‘o que o líder faz’), reside na “busca exagerada de um estilo de comportamento ideal do líder, que recupera um dos aspetos mais polémicos da teoria dos traços – o seu carácter universal.” (Reto, 1991: 17)

Estas teorias de liderança mantêm a crença na possibilidade de identificação de um perfil universal, mas “centram essa identificação nos comportamentos e não nos traços, ou seja, naquilo que o líder faz e não naquilo que o líder é.” (Jesuíno, 2005: 73)

Assim, o conjunto de teorias baseadas quer nos traços de personalidade, quer nos comportamentos valorizam o processo de liderança centrado na pessoa que exerce a liderança: o primeiro pelo que o líder é, e o segundo pelo que o líder faz, ignorando outros fatores do contexto em que a liderança é exercida, como a influência dos colaboradores, inserindo-se no citado paradigma funcionalista da liderança, marcada por características de hierarquia, unidirecionalidade e sequencialidade, uma vez que “parece ser entendida como uma ação lógica, mecânica, automática, desencadeada por alguém que, detentor de certos predicados leva outros a atingirem determinados resultados pré-definidos.” (Costa, 1986: 16)

### 2.2.5. As teorias situacionais ou da contingência.

As teorias situacionais ou da contingência entendem a liderança enquanto processo contingente, que considera que o estilo de comportamento apropriado varia em função do líder, dos liderados e da situação, ou enquanto processo evolutivo, considerando que à medida que a situação evolui entre líder e liderados, o líder deve ajustar o seu estilo de liderança. (Reto, 1991)

Assim, as teorias situacionais assentam na adequação do comportamento do líder às circunstâncias da situação, apontam também a distinção entre tarefas e relação interpessoal; no entanto, procuram relacionar os estilos de liderança com diferentes tipos de situações, com vista a determinar quais as contingências que tornam mais eficaz um ou outro estilo. Assim, o ‘estilo’ surge como um modo de estudar a liderança no âmbito das teorias quer comportamentais, quer situacionais, em que cada estilo de liderança é uma combinação de comportamentos de tarefa e de relacionamento.<sup>16</sup> De salientar que cada estilo está ligado diretamente ao nível de maturidade de cada liderado ou do grupo de liderados no âmbito da situação, e não a maturidade a nível de personalidade.

De um modo geral, a literatura parece convergir para a interação entre a situação e a liderança exercida. Esta abordagem enfatiza a importância de fatores contextuais como a autoridade e a descrição do líder, os atributos e a natureza do trabalho a ser efetuado pelos liderados e a natureza do ambiente externo. Podemos adotar dois ângulos de análise, um trata o comportamento do líder como uma variável dependente, procurando avaliar o quanto a situação influencia o comportamento do líder, o outro procura descobrir o quanto a situação modera a relação entre o comportamento do líder e a sua eficiência. (Yukl, 1994)

As “teorias situacionais da liderança<sup>17</sup>” (Costa, 2000: 20) jogam com a relatividade das situações, pelo que é necessário adaptar continuamente a organização ao seu ambiente

---

<sup>16</sup> <http://www.institutojetro.com/artigos/lideranca-geral/lideranca-situacional-maturidade-e-a-chave.html> (consultado em 19 de julho de 2014)

<sup>17</sup> Enformadas, em termos de análise organizacional, pela teoria da contingência. Esta teoria assenta no pressuposto de que as organizações são sistemas abertos e que as variáveis organizacionais (tecnológica, administrativa, humana) apresentam um complexo relacionamento entre si e o ambiente. (Costa, 2000: 20) Logo, não existe uma forma melhor do que todas as outras para administrar uma organização; estabelece-se uma relação funcional entre variáveis administrativas (dependentes) de ambiente e tecnologia (independentes); os problemas básicos em qualquer organização são os problemas da diferenciação e os da integração; a existência de sistemas eficazes de resolução de conflitos é extremamente importante para a obtenção de bons resultados organizacionais. Em suma, não há princípios universais de administração. (Idem)

concreto interno e externo, logo o líder tem de saber ser ajustável para controlar a situação. (Costa, 2000)

Estas teorias sobre a liderança partem do pressuposto de que o comportamento mais apropriado para um líder depende das situações ou circunstâncias concretas em que o líder se encontra; procuram sublinhar que a liderança resulta, não apenas da inteligência e do conhecimento do líder, mas também dos constrangimentos emanados do contexto.

Dentro das teorias situacionais surgiram diversos ‘modelos’, dos quais seleccionámos seis pela sua pertinência para o presente estudo. O ‘modelo’ de liderança consiste em definir critérios, características ou variáveis para estudar a liderança e sobretudo para saber usar cada estilo de liderança conforme a situação. (Jesuíno, 2005)

As teorias situacionais abarcam, portanto, modelos de contingência da ‘primeira’ e da ‘segunda geração’ (expressão de J. G. Hunt, citada por Jesuíno, 2005: 130). Os modelos de contingência da ‘segunda geração’ procuram articular a liderança com o contexto sistémico e concomitantemente procuram isolar a componente pura de interação entre líderes e liderados (Jesuíno, 2005), pelo que, à medida que a situação evolui, o líder deverá ajustar o seu estilo de liderança.

Atentemos nalguns modelos no âmbito destas teorias.

### 2.3. Modelos

De um modo geral todas as teorias da liderança desenvolveram modelos para melhor estudar a complexidade da temática. Para o presente estudo destacámos seis modelos decorrentes das teorias situacionais, por se revelarem mais pertinentes, conforme já referido, os quais enunciamos: ‘o modelo contingencial de Fiedler’, ‘o modelo normativo da tomada de decisão’, ‘o modelo “path-goal” (caminho-objetivos)’, ‘o modelo dos substitutos da liderança de Kerr e Jermier’, ‘o modelo das ligações múltiplas de Yukl (1994)’ e ‘o modelo situacional de Hersey e Blanchard’, que a seguir se resumem:

(i) o **modelo contingencial de Fiedler**, que relaciona o estilo de liderança com o desempenho do grupo e com a favorabilidade da situação<sup>18</sup>, sendo que, desta última, depende a relação entre líder e liderado. Assim, este modelo sugere que face a situações muito favoráveis ou muito desfavoráveis, o líder mais eficaz é aquele que é mais

---

<sup>18</sup> Sublinhado nosso.

orientado para as tarefas, e face a situações intermédias, o líder mais eficaz é aquele que é mais orientado para as pessoas. (Pereira, 2006)

As relações entre o líder e os liderados

constituem o fator mais importante na influência potencial do líder sobre a situação. Se as relações são boas, isto é, se o líder tem o apoio e lealdade dos membros do grupo, a sua tarefa acha-se muito mais facilitada do que no caso em que essa lealdade e apoio lhe são negados. Esta dimensão é [...] dependente da personalidade do líder, ou seja, do tipo de pessoa que ele é e da forma como reage sobretudo em situações críticas.

(Jesuíno, 2005: 99)

Este modelo baseia-se na maior ou menor favorabilidade da situação para o líder, (medida em oito posições de atitudes (estilos) do líder a adotar, conforme o domínio da situação), ou seja os traços e comportamento atuam em conjunto com as contingências situacionais para determinar os resultados. (Parreira, 1996)

Para determinar se uma dada situação é favorável ou desfavorável ao líder, é necessário atentar nos seguintes fatores: a relação líder-liderado, isto é, o grau de aceitação do líder pelos liderados; a estrutura da tarefa, ou seja, se os objetivos do problema estão clarificados (tarefa estruturada) ou não; a posição do poder do líder, determinada fundamentalmente pela sua autoridade formal e pelo grau da influência sobre a avaliação de desempenho, sistema de recompensas e punições. (Parreira, 1996)

O comportamento do líder, mediado pelo grau de maturidade dos liderados (nível de dedicação, capacidade de trabalho, capacidade de aprender com os outros) e pelas características da situação, assume um papel determinante na relação. (Reto, 1991)

Relativamente ao desempenho dos grupos, o modelo de Fred Fiedler postula que depende da interação entre o estilo de liderança e a favorabilidade situacional, pelo que aponta para a liderança enquanto “relação assente no uso do poder grupal e os estilos de liderar [apresentam-se] como modos de operar esses poderes, através de conjuntos de comportamentos relacionais, ou padrões de interação.” (Parreira, 1996: 45)

O modelo de contingência de Fiedler (que pertence aos modelos de contingência da primeira geração, conforme refere Jesuíno (2005)) constitui “uma tentativa de superar a dificuldade de relacionar diretamente os comportamentos dos líderes com a eficácia dos grupos liderados” (Jesuíno, 2005: 117) em diferentes situações, procurando delimitar o horizonte de atuação dos líderes. Porém, tal modelo não surtiu o efeito esperado, pelo que surgem novas orientações de pesquisa através de novas “operacionalizações das variáveis intervenientes nos processos de liderança” (Jesuíno, 2005: 117) como as cognitivas, procurando uma maior articulação das variáveis situacionais.

(ii) o **modelo normativo da tomada de decisão**, objeto de “desenvolvimento por Vroom e Yetton (1973), sofreu aperfeiçoamentos por Vroom e Jago (1988)” (Pereira, 2006), que demonstra que o líder possui cinco procedimentos decisórios<sup>19</sup> que deve usar conforme as circunstâncias, sendo necessário ter em conta que o envolvimento dos colaboradores permite aumentar a qualidade da implementação da decisão, e a divulgação da informação pertinente permite uma melhor tomada de decisão (num ambiente de colaboração com o líder), mas que o envolvimento dos colaboradores exige mais tempo e recursos: (a) o líder toma a decisão sozinho; (b) o líder decide sozinho, porém solicita informação prévia aos liderados, sem expor o problema; (c) o líder toma a decisão final após consultar os liderados individualmente, expondo o problema e solicitando ideias; (d) o líder toma a decisão final após consultar o grupo dos liderados em reunião, recebendo sugestões; (e) o líder reúne-se com todos os liderados, expõe a situação e fomenta o debate para chegar a uma decisão conjunta. (Jesuíno, 2005)

(iii) o **modelo “path-goal”**, de House, é baseado nos resultados e no procedimento para os atingir<sup>20</sup> (caminho-objetivos). Pertence aos modelos de contingência da segunda geração, e consiste, não apenas, no estabelecimento de objetivos e metas, mas também, no apoio e orientação do grupo de liderados para alcançar tais objetivos e metas conforme o contexto. Este modelo envolve quatro estilos de liderança: diretivo (baseia-se no fornecimento de instruções aos liderados sobre como devem realizar a tarefa, em quanto tempo e que resultado se espera), apoiante (baseia-se num atendimento personalizado), participativo (baseia-se no envolvimento dos liderados na tomada de decisões), e orientado para o sucesso (baseia-se em exigências de produtividade).

Este modelo baseia-se na motivação que o líder incute nos liderados para atingir os objetivos de trabalho e na facilitação de oportunidades para o desenvolvimento pessoal e profissional, para que os liderados se esforcem, tenham um bom desempenho, alcancem os objetivos, e assim possam ser recompensados pelo esforço e resultados alcançados. Este modelo, que se inclui na abordagem behaviorista da motivação, é de cariz transacional (Diogo, 2004), e acarreta quatro tipos de comportamentos de liderança: (a) Liderança Diretiva: o líder esclarece os subordinados sobre o que vão fazer e como devem fazer, fornece orientação para execução das tarefas, coordena e planeia; (b) Liderança Apoiante: o líder dá especial atenção às necessidades e bem-estar dos

---

<sup>19</sup> Sublinhado nosso.

<sup>20</sup> Sublinhado nosso.

subordinados, melhorando o ambiente social da organização; (c) Liderança Participativa: o líder consulta os subordinados, ouve as suas sugestões, tendo-as em consideração na tomada de decisão; (d) Liderança Orientada para o Sucesso (resultados): o líder define objetivos desafiadores para os liderados, esperando por seu lado que eles alcancem resultados através de elevados desempenhos. (Pereira, 2006)

(iv) o **modelo dos substitutos da liderança** de Kerr e Jermier, de 1978, parte da ideia central de que os comportamentos dos líderes seriam, em certas circunstâncias, redundantes e até irrelevantes. Este modelo baseia-se em dois fatores alheios ao líder: os substitutos e os neutralizadores da liderança, que podem evocar nos liderados “as mesmas respostas que são induzidas pela liderança interpessoal” (Cunha *et al.*, 2003), distinguindo-se das situações em que o líder formal exerce influência efetiva sobre os liderados. Ou seja, por um lado, os substitutos tornam o comportamento do líder desnecessário e supérfluo, pois asseguram a motivação e a satisfação dos liderados<sup>21</sup>, bem como a compreensão da tarefa, por outro, os neutralizadores coíbem o líder de agir de determinada forma ou anulam os efeitos das suas ações. (Jesuíno, 2005)

(v) o **modelo das ligações múltiplas** de Yukl (1994), (modelo de contingência da segunda geração, segundo Jesuíno (2005)), reúne contribuições de vários modelos<sup>22</sup>, sendo composta por quatro tipos de variáveis: (a) comportamento do líder, (b) variáveis situacionais, (c) variáveis intermédias (como a motivação), e (d) eficácia da organização, em que as variáveis interagem mutuamente, ou seja, um problema numa delas afeta todas as outras. Trata-se de uma teoria complexa que ainda carece de investigação e explicação. (Pereira, 2006)

(vi) o **modelo situacional de Hersey e Blanchard**, de 1977, (modelo de contingência da segunda geração, segundo Jesuíno (2005)) que consiste na interação<sup>23</sup> entre: 1) as diretrizes (comportamento dirigido para a tarefa) que o líder emite, 2) o apoio sócio-afetivo prestado (comportamento orientado para a relação interpessoal) pelo líder, e 3) o nível de maturidade dos liderados/colaboradores (a maturidade psicológica e a maturidade

---

<sup>21</sup> Sublinhado nosso.

<sup>22</sup> Sublinhado nosso.

<sup>23</sup> Sublinhado nosso.

que resulta da experiência para estabelecer objetivos elevados mas realistas, que se relaciona com a motivação e responsabilidade), numa tarefa específica. (Jesuíno, 2005)

Ou seja, a maturidade, no âmbito deste modelo, relaciona-se com a tarefa específica, não se trata de uma característica de personalidade independente das situações. O modelo diferencia quatro níveis de maturidade: no nível 1, os liderados não são capazes nem querem assumir responsabilidades; no nível 2, os liderados mostram alguma vontade mas não estão preparados para assumir responsabilidades; no nível 3, os liderados são capazes mas não querem assumir responsabilidades; e no nível 4, os liderados são capazes e querem assumir responsabilidades. Relativamente ao líder, este pode assumir um determinado estilo face à maturidade revelada: nível 1, direção, em que o líder mobiliza elevada orientação para a tarefa e reduzida orientação para os liderados; nível 2, instrução, em que o líder mobiliza elevada orientação tanto para a tarefa como para os liderados; nível 3, apoio, em que o líder mobiliza reduzida orientação para a tarefa e elevada orientação para os liderados; e nível 4, delegação, em que o líder mobiliza reduzida orientação para a tarefa e reduzida orientação para os liderados. (Pereira, 2006)

“O conceito básico do modelo situacional de Hersey e Blanchard consiste em estabelecer uma correspondência entre a atuação do líder e a maturidade dos colaboradores.” (Jesuíno, 2005: 133) Assim, à medida que os liderados vão atingindo maior nível de maturidade, vão tornando-se mais autónomos, e o líder responde com redução de controlo sobre as atividades e sobre a relação. (Pereira, 2006)

Em síntese, as teorias situacionais de Paul Hersey demonstram a complexidade do fator “contexto” que torna “o processo de influência bilateral, mediante a qual se filtram as características comportamentais mais adequadas à situação” (Reto, 1991: 17), uma vez que há padrões comportamentais que são eficazes numas situações, e noutras, não.

Assim, para Hersey (1993) o estilo de liderança é determinado pela situação maturacional dos colaboradores, ou seja, é através da maturidade que os elementos do grupo/ equipa evidenciam, revelada pela competência e pela motivação demonstradas, que vai depender o comportamento do líder (mais orientado para a tarefa e/ou mais orientado para a interrelação); e “a eficácia da liderança é determinada pela capacidade de adaptar a liderança às necessidades dos liderados e às situações” (Hersey, 1993: 137, tradução livre).

Todos estes modelos que acabámos de apresentar de forma sucinta integram-se nas teorias situacionais ou da contingência e, na sequência do exposto, podemos dizer que a

teoria situacional torna o líder “inseparável da situação envolvendo influência interpessoal e dirigida por processos de comunicação de modo a influenciar, supervisionar e delegar poder de ação para o desenvolvimento das atividades de um grupo organizado.” (Hersey, 1993: 143, tradução livre)

### 3. Estudos sobre liderança em meio escolar

*“Devemos ter cuidado para não fazermos do intelecto o nosso deus. É certo que tem músculos poderosos, mas não tem personalidade. Não consegue liderar, só consegue seguir e servir.”*

Albert Einstein

Tradicionalmente, as investigações sobre o tema da liderança têm-se situado entre dois tipos de explicações: a liderança como um traço de personalidade, um dom que nasce com a pessoa, e a liderança como um conjunto de comportamentos adquiríveis através de treino/formação, como já exposto no capítulo anterior.

Segundo Vargas (2011: 29), o primeiro tipo de explicações tem sido influenciado pela “análise dos grandes líderes históricos” contextualizados no tempo e no espaço, em que “as qualidades do líder (inteligência, motivação, autoconfiança, autodomínio, capacidade de comunicação, espírito de equipa, poder de iniciativa, coragem, visão)” (Estanqueiro, 2009: 95) são inatas e servem para influenciar e criar seguidores, independentemente de qualquer aprendizagem para melhorar os dotes de liderança.

O segundo tipo de explicações “defende que a liderança é um rótulo lato para conjuntos de comportamentos que o líder aplica no seu relacionamento com os outros procurando influenciar o comportamento deles.” (Vargas, 2011: 31) Tais explicações têm permitido a sistematização de comportamentos de líderes considerados bem-sucedidos, proporcionando uma abordagem de compreensão e aprendizagem dos mesmos, a aptidão para se relacionar com o outro e com o grupo. Trata-se de aprender ou adquirir técnicas e comportamentos de liderança tendo em conta o interlocutor, de modo a potenciar uma liderança positiva e eficaz que tenha em atenção não apenas a tarefa e os resultados, mas também o desenvolvimento das potencialidades dos liderados. Este último tipo de explicações possibilita o relacionar da liderança com o desenvolvimento pessoal. (idem, 2011: 32)

É neste contexto que mais recentemente começaram a surgir explicações que aliam a aprendizagem com o desenvolvimento pessoal e interpessoal, tendo em conta a adequação

à cultura e normas de funcionamento de determinado grupo/ organização/ escola, o ajustamento do comportamento de quem exerce a liderança, aos liderados, para que possa exercer a sua influência e assim atingir os seus objetivos e resolver problemas.

Há uma enorme profusão de estudos sobre liderança, mas apenas os estudos mais recentes versam sobre liderança em meio escolar, fazendo sobressair a especificidade que a liderança deve assumir.

Ramos & Diogo (2003: 92, citando Leithwood, 2000) referem que investigações recentes têm mostrado que

os líderes escolares exercem uma ação central na criação das condições necessárias para (...) o desenvolvimento das escolas, (...) para a institucionalização de culturas de colaboração entre os professores e entre as diferentes estruturas de gestão intermédia das escolas, promovendo e apoiando o desenvolvimento profissional dos professores, criando estruturas facilitadoras e acompanhando e monitorizando o comprometimento profissional dos docentes.

As organizações escolares caracterizam-se por serem realidades complexas e dinâmicas, exigindo uma abordagem mais compatível com a realidade do mundo, em constante mudança. Consciente desta realidade, Morisson (2002) sublinha a necessidade de se evoluir para uma abordagem “transcendental” da liderança, que revele a capacidade de aprendizagem, superação das dificuldades e antecipação de problemas.

Conforme refere Diogo (2004: 272) “estamos numa era marcada não por organizações organizadas, mas por organizações capazes de compreender, facilitar e encorajar a auto-organização em função de valores e metas coletivamente partilhadas”, mas tal, no contexto da liderança transformacional, implica respeitar e investir no capital humano da organização. Segundo o mesmo autor, o papel das lideranças das organizações escolares, nas quais se incluem as lideranças intermédias, será o de as “saber preparar para construir um projeto que antecipe o futuro, [...] o que exige criatividade, pensamento inteligente, [...] capacidade para reinventar as culturas profissionais, encarando as relações de trabalho de modo mais holístico e multifuncional” (Idem), logo, menos hierarquizado, promovendo a cooperação, a ação partilhada (e não apenas valores partilhados), a responsabilidade, a aprendizagem, a criatividade, a flexibilidade e a parceria. Esta abordagem implica, necessariamente, uma forte interação dos seus atores, os quais “estão longe de agir segundo padrões de comportamento racional e homogéneo, sendo influenciados pelos próprios ambientes de que são coconstrutores, gerando dinâmicas de mútua causalidade.” (Ibidem)

Atentemos em dois estudos sobre liderança em meio escolar, que designamos por estudo A e estudo B. Estes trabalhos de investigação foram selecionados seguindo dois critérios: o primeiro reside na temática das relações interpessoais de liderança em meio escolar que envolvesse estruturas intermédias, e o segundo, que estudasse tal temática enformada pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e neste sentido, quanto mais recentes fossem os estudos, melhor.

**Estudo A, com o título** “Liderança dos coordenadores de departamento: Estudo realizado num agrupamento da zona centro do país” e desenvolvido no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, especialização em Administração e Organização Escolar, da Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras, Pólo de Viseu, em 2012. Esta investigação teve como objeto de estudo a perceção dos professores sobre a liderança praticada pelos Coordenadores de Departamentos Curriculares ao nível de um Agrupamento de Escolas da Zona Centro do País.

Assim, para perceber a relação dos professores com os líderes que lhe são mais próximos, os coordenadores de departamento, o estudo abordou e refletiu sobre as lideranças intermédias nas escolas em vários domínios (gestão do departamento, do desenvolvimento curricular, da gestão de pessoas e da resolução de problemas/tomadas de decisões), dos quais destacamos dois:

No domínio Liderança e Gestão do Departamento, procurando perceber se os coordenadores de departamento fomentam uma criteriosa gestão dos recursos humanos, encorajam os docentes a participarem no planeamento e implementação de projetos, se revelam visão e estratégia transformacional no que se refere ao sucesso educativo, fomentam abertura à cultura, inovação e experimentação, valorizando o trabalho das pessoas, exercem autoridade assente em conhecimentos e competências formalizados em equidade e justiça, e analisam e aplicam resultados de trabalhos de investigação educacional para a melhoria do departamento.

Para tanto, foi definido um objetivo geral: “caracterizar a liderança dos Coordenadores de todos os departamentos curriculares de um agrupamento de escolas da zona centro do país, especificamente ao nível da gestão do departamento, do desenvolvimento curricular, da gestão de pessoas e da resolução de problemas/tomadas de decisões.”

Para alcançar este objetivo foram definidos os seguintes objetivos específicos:

“(i) avaliar o clima e ambiente de trabalho no departamento entre o seu coordenador e os professores; (ii) caracterizar a liderança e gestão praticada pelos coordenadores de departamento de um agrupamento de escolas da zona centro do país; (iii) avaliar como o coordenador se envolve no desenvolvimento curricular dos professores do seu departamento; (iv) analisar o estilo de liderança do coordenador na gestão de pessoas do departamento; (v) identificar se a liderança do coordenador é apropriada na resolução de problemas e tomada de decisões no seu departamento. Procurou também verificar se havia diferenças nas opiniões dos professores relativamente ao clima de trabalho, a liderança e gestão, o envolvimento no desenvolvimento curricular, o estilo de liderança praticado e a apropriação da liderança na resolução de problemas, em função da idade, sexo, habilitações académicas, nível de ensino, vínculo profissional e departamento de ensino.”

Metodologicamente, o estudo baseou-se numa amostra constituída por duzentos e sessenta e nove professores de todos os Departamentos Curriculares do Agrupamento em análise e os dados foram obtidos através da aplicação de questionários e submetidos a tratamento estatístico descritivo e inferencial.

Registam-se, a seguir, as principais conclusões deste estudo, na referência direta com os objetivos específicos.

Relativamente ao objetivo ‘Avaliar o Clima e Ambiente de trabalho no Departamento entre o seu Coordenador e os Professores’, o estudo aferiu que “a maioria dos professores inquiridos apresentou uma perceção positiva do tipo de liderança exercido pelos coordenadores de departamento.”

No que concerne ao objetivo ‘Caracterizar a Liderança e Gestão praticada pelos Coordenadores de Departamento de um Agrupamento de Escolas da zona centro do país’, “os docentes assinalaram a liderança como sendo democrática e participativa, sendo este um dos estilos de liderança mais utilizado na relação entre pares, considerando-se que existe participação dos liderados no processo decisório”.

Relativamente ao objetivo ‘Avaliar como o Coordenador se envolve no Desenvolvimento Curricular dos Professores do seu departamento’, constatou-se que “os coordenadores se envolvem e promovem o desenvolvimento dos docentes do seu departamento através da divulgação e promoção de ações de formação”.

Quanto ao objetivo ‘Analisar o estilo de Liderança do Coordenador na Gestão de Pessoas do departamento’ verificou-se que os docentes inquiridos consideraram que “todos os

coordenadores lideram os seus departamentos com o estilo mais apropriado para o cargo, orientando, e simultaneamente dando liberdade para e na execução dos projetos”.

No que respeita ao objetivo ‘Identificar se a Liderança do Coordenador é apropriada para a Resolução de Problemas e na Tomada de Decisões no seu departamento’, a opinião dos professores foi no sentido de que “todos os coordenadores tentavam resolver os problemas gerados dentro do seu departamento de uma forma democrática e cooperativista”.

De notar que, segundo os investigadores, a idade e o sexo dos professores inquiridos não influenciaram as opiniões sobre os cinco domínios do questionário, uma vez que não se verificaram diferenças estatísticas significativas, embora se tenha constatado, no estudo, que os professores do sexo feminino manifestaram maior grau de satisfação com a Liderança do Departamento.

Em jeito de conclusão, os investigadores referem a importância de que no futuro houvesse “formação de líderes vocacionados para resolver os problemas com que os profissionais são confrontados no século XXI, dando-lhe competências para poderem exercer um bom controlo e influência situacional e, ainda, flexibilidade para poderem ajustar o seu estilo de liderança a cada situação”.

**Estudo B**, com o título “Lideranças Intermédias: tomada de decisão e comunicação em Departamento Curricular num Agrupamento de Escolas”, foi desenvolvido no âmbito do mestrado em Administração e Gestão Educacional, da Universidade Aberta, em 2012.

Este estudo teve como objeto de investigação o Coordenador de um Departamento Curricular de um agrupamento de escolas, seu papel e tomada de decisão.

Assim, para perceber como é que um Coordenador de Departamento desempenha o seu papel e como se processa a tomada de decisão e comunicação no seu departamento curricular foi definida a seguinte questão de partida: Como se processam a tomada de decisão e a comunicação em Departamento Curricular num Agrupamento de Escolas?, configurando um estudo de caso.

Para cumprir tal desiderato, esta questão de partida foi decomposta nas seguintes questões específicas: “(i) Existem efetivamente lideranças intermédias num Agrupamento de Escolas? (ii) Que critérios estão na base da nomeação dos coordenadores de Departamento? (iii) Que competências estão atribuídas aos Departamentos Curriculares? (iv) Que poder de decisão dos Departamentos Curriculares na organização/ escola? (v)

Que práticas colaborativas/ participação desenvolvem/ implementam os Departamentos Curriculares? (vi) Como se processa a comunicação em Departamento Curricular?”

Ao responder a estas questões aferiram a resposta ao modo como se processam a tomada de decisão e comunicação em Departamento Curricular, considerando que a comunicação está ligada aos processos decisórios e considerando a importância que as lideranças intermédias têm na organização escolar.

Neste sentido, este estudo apresentou as seguintes conclusões, que não seguem a sequência das questões anteriormente formuladas:

“- a escola e os seus atores moldam-se facilmente às mudanças acabando por se empenharem em fazer cumprir o que de novo se estipula nos normativos legais, [...] como aconteceu com a designação dos Coordenadores de Departamento”;

- na escola de hoje, a “partilha de ‘poder’ e a escolha para os cargos das estruturas intermédias têm de ser feitas com base no perfil de competência dos docentes a nomear.” Neste estudo, “o facto da Diretora ter auscultado os docentes, antes da sua designação, permitiu que os docentes considerassem a escolha como «sua» sentindo-se próximos de quem por vezes toma decisões em nome de todos”;

- “as funções e práticas desempenhadas pelos coordenadores estão de acordo com os normativos que as regulamentam, mas verifica-se que essas práticas continuam a centrar-se mais na gestão burocrática e administrativa dos departamentos, embora estes sejam o elo entre as várias estruturas do Agrupamento e as de topo, no entanto como representantes dos docentes nas estruturas intermédias do Agrupamento, o cargo que desempenham permite-lhes tomar decisões” para contribuir para a melhoria do desenvolvimento do trabalho colaborativo, o que, conseqüentemente, se reflete na melhoria da qualidade do ensino;

- “as tomadas de decisão em Departamento Curricular são concretizadas uma vez que o estudo revelou que são efetivamente tidas em consideração pelas estruturas educativas e que os docentes fazem parte dessas decisões pela voz do Coordenador”;

- “um bom relacionamento entre as várias estruturas educativas permite considerar que na organização escolar existem lideranças intermédias uma vez que as tomadas de decisão em Departamento Curricular contribuem para o seu melhor funcionamento”;

- “as relações entre as várias estruturas da escola desenvolvem-se com base na comunicação e cooperação dos professores o que faz com que estes se sintam envolvidos e participem em todas as estruturas do Agrupamento”;

- “o envolvimento de todos os docentes na vida do Agrupamento, através de uma comunicação adequada, faz com que os objetivos de desenvolvimento da organização escolar sejam melhor compreendidos e se reduza a resistência à inovação e à mudança”;
- “a acumulação das funções de coordenação com as atividades da componente letiva têm levantado alguns constrangimentos que não podem ser solucionados em virtude da legislação em vigor não permitir a redução da componente letiva para o desempenho deste cargo.”

Em jeito de síntese, oferece-nos dizer quanto ao primeiro estudo, que o seu objeto incide na perceção dos professores sobre a liderança praticada pelos Coordenadores de Departamentos Curriculares ao nível de um Agrupamento de Escolas da Zona Centro do País, para perceber a relação dos professores com os líderes que lhe são mais próximos, os coordenadores de departamento. No que respeita ao segundo estudo, o seu objeto de investigação incide sobre o Coordenador de um Departamento Curricular de um agrupamento de escolas, seu papel e tomada de decisão, para perceber como é que um Coordenador de Departamento desempenha o seu papel e como se processa a tomada de decisão e comunicação no seu departamento.

Embora os dois estudos tenham objetos diferentes e conseqüentemente conclusões diferentes, a sua temática prende-se com as questões de relação e comunicação entre níveis de liderança. No primeiro caso recolhendo as representações dos professores sobre as lideranças intermédias num agrupamento de escolas; no segundo, incidindo sobre a relação e comunicação dos docentes com o seu coordenador de departamento de uma escola.

No entanto, o objeto de estudo da nossa investigação, embora inserido nas vastas temáticas da liderança escolar, incide sobre relação e comunicação em contexto escolar organizacional entre lideranças intermédias (coordenadores de departamentos curriculares e coordenadores de diretores de turma em quatro escolas do 2º e 3º ciclos, e ensino secundário do concelho de Seixal) e respetivas lideranças de topo, com base no enquadramento legislativo de nomeação, estipulado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Relativamente às conclusões, os dois exemplos apontados procuram caracterizar o tipo de liderança intermédia exercida no âmbito dos departamentos curriculares e, para tal, estabelecem alguma interligação com questões de relação interpessoal e comunicação: o estudo A, alargado a um agrupamento de escolas, revela que os docentes consideram que

a liderança exercida pelos coordenadores de departamento é democrática e participativa, resolvendo os problemas de forma cooperativista, sendo este um dos estilos de liderança mais utilizado na relação entre pares, e revela que os docentes participam no processo decisório através dos seus coordenadores que os representam; e o estudo B, centrado apenas num departamento curricular, aponta para o bom relacionamento entre as várias estruturas educativas e considera que as relações entre as várias estruturas da escola se desenvolvem com base na comunicação e cooperação dos professores.

Os dois estudos consultados revelam que a matéria relacionada com as relações interpessoais e comunicacionais estão sempre presentes, sendo representativas da sua importância em ambiente escolar, quando se aborda questões relacionadas com características de liderança de coordenadores de departamento, permitindo interrogar se será uma competência de liderança. No entanto, se a primeira ideia consistia em reforçar o enquadramento teórico da nossa investigação, os objetos de estudo e as conclusões apresentadas redirecionam-nos para a reflexão, permitindo, sobretudo, melhorar os instrumentos de recolha de dados.



**Capítulo II - Quadro normativo da liderança em meio escolar: 1998/ 2008**



*“Parece que os líderes organizacionais têm muito mais em comum com artistas, cientistas e outros criativos do que com os gestores.” Zaleznik (1992: 246)*

Este capítulo procura analisar o quadro normativo da liderança escolar em Portugal na década que medeia entre 1998 e 2008.

Antes de iniciar essa análise, importa justificar o intervalo temporal que a delimita; seguidamente procurar-se-á mostrar a importância que os normativos atribuem à temática da liderança em meio escolar, identificando as linhas de continuidade e de rutura relativamente a um conjunto de itens previamente selecionados a partir dos diplomas. Este tipo de análise poderá exigir breves referências a normativos anteriores, começando pela Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>24</sup>, de modo a permitir uma sumária contextualização histórica e a sustentação das características do modelo organizativo do sistema de gestão escolar, mostrando a importância que é, ou não, atribuída pelas instâncias tutelares à temática da liderança, independentemente da sua concetualização. A referida análise poderá também exigir uma breve referência a normativos posteriores a 2008, uma vez que o presente estudo incide sobre experiências e vivências acumuladas ao nível das relações interpessoais entre lideranças intermédias e lideranças de topo, entre 2008 e 2012. Após a análise de cada item, registar-se-á uma síntese da sua evolução e, no final do capítulo, evidenciaremos as ideias principais, fazendo algumas inferências, apoiando-nos em alguma literatura e traçando a evolução do quadro legal. De salvaguardar que no âmbito da análise do quadro legislativo não cabe abordar todas as vicissitudes que levaram à implementação dos normativos em causa, mas apenas aquelas que considerámos pertinentes para melhor explicar o alcance dos diplomas em estudo.

Assim, em cumprimento do exposto, importa registar que dentro do período em referência foram selecionados três diplomas, dois dos quais fundamentais na organização da vida das escolas. O primeiro é o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio<sup>25</sup> (com as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril), que institui um novo regime de autonomia, administração e gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos

---

<sup>24</sup> Aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.ºs 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto.

<sup>25</sup> Na sequência do estudo prévio de natureza prospetiva e operacional para a execução de um “programa de reforço da autonomia das escolas” efetuado pelo Professor João Barroso, a pedido do Senhor Ministro da Educação, nos termos do Despacho n.º 130/ME/96, de 8 de Julho.

Ensinos Básico e Secundário e cria os agrupamentos de escolas<sup>26</sup>. O segundo diploma é o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, que estabelece as competências e o regime de exercício de funções de coordenação das estruturas de orientação educativa referidas no decreto-lei anteriormente citado, bem como de outras atividades de coordenação estabelecidas no regulamento interno da escola ou do agrupamento de escolas. Finalmente, o terceiro diploma em análise é o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril<sup>27</sup>, que institui o órgão de direção unipessoal baseado na figura do diretor, atribuindo condições para o desenvolvimento da liderança na escola. Este diploma uniformiza, para todas as escolas, um novo modelo de organização e gestão que vinha sendo preparado, primeiro, em regime experimental com o Decreto-Lei n.º 172/1991, de 10 de maio, e, depois, com o Decreto-Lei n.º 115-A/1998, de 4 de maio, como analisaremos mais à frente.

Em termos de política educativa, os dois diplomas, referidos como primeiro e segundo, foram elaborados e entraram em vigor no âmbito do exercício do XIII Governo Constitucional<sup>28</sup>.

O Programa deste Governo elegeu a Educação como área prioritária, ideia explícita na expressão divulgada e repetida “a paixão pela educação”. Concretamente, no que diz respeito à gestão da educação, relaciona-a com o reforço da autonomia das escolas, como podemos inferir através dos seguintes objetivos:

- h) Entender a gestão da educação como uma questão de sociedade, envolvendo todos os parceiros, sem prejuízo da responsabilidade inequívoca do Estado, descentralizando competências na construção de respostas adequadas à diversidade de situações, valorizando a inovação a nível local e a ligação da educação e formação aos seus territórios geográficos e sociais;
- e) Reforçar a autonomia das escolas valorizando a sua identidade e os seus projetos educativos, a organização pedagógica flexível e a sua adequação à diversidade dos alunos e dos territórios educativos, criando as condições materiais, profissionais e administrativas necessárias a uma verdadeira autonomia;<sup>29</sup>

Na sequência desse Programa, o Ministério da Educação apresentou, em 1996, o “Pacto Educativo para o Futuro”<sup>30</sup> cujos objetivos estratégicos incluíam:

---

<sup>26</sup> Os agrupamentos de escolas surgiram na sequência do Despacho n.º 27/97, de 2 de junho, que os lançou, em regime de experiência. Por sua vez, tal despacho surgiu com base no estudo apresentado pelo Professor João Barroso, enquanto o suporte legislativo do novo ordenamento jurídico de autonomia e gestão das escolas se encontrava em elaboração, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

<sup>27</sup> No âmbito do XVII Governo Constitucional (de 12-03-2005 a 26-10-2009, chefiado pelo Eng.º José Sócrates).

<sup>28</sup> De 28 de outubro de 1995 a 25 de outubro de 1999, chefiado pelo Eng.º António Guterres.

<sup>29</sup> Programa do XIII Governo Constitucional, páginas 118 e 119.

<sup>30</sup> Apresentado à Assembleia da República pelo Ministro da Educação Marçal Grilo, em 6-02-1996.

‘Modernizar, regionalizar e descentralizar a administração do sistema educativo’ e ‘Fazer do sistema educativo um sistema de escolas e de cada escola um elo de um sistema local de formação’, cuja concretização passa pela assunção de compromissos para a ação, de que ressaltam para a matéria em questão ‘Descentralizar as políticas educativas e transferir competências para os órgãos de Poder Local’ e ‘Fazer da Escola o centro privilegiado das políticas educativas’.

A ação política do XIII Governo refletiu-se no funcionamento das escolas através de vários diplomas, entre eles os que estão em análise: Despacho n.º 27/97, de 2 de junho, Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (com as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril), e Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho.

O Programa do Governo seguinte, o XIV Governo Constitucional<sup>31</sup>, apresenta-se na linha da ação política desenvolvida pelo XIII Governo Constitucional. Assim, faz referência às medidas tomadas na última legislatura como “absolutamente necessárias para que possamos disputar a batalha da produtividade e da qualificação do emprego”, sublinhando que “a prioridade que foi dada à educação [...] tem que ser renovada permanentemente.”<sup>32</sup> Neste sentido, destacamos duas das finalidades:

Consolidação da autonomia e desenvolvimento de novas formas de administração e gestão das escolas que conduzam, por um lado, ao agrupamento dos estabelecimentos de ensino com base em critérios de contiguidade territorial e sequencialidade curricular e, por outro, ao desenvolvimento de uma cultura profissional assente no mútuo conhecimento e na cooperação;<sup>33</sup>

e, na

Diversificação de perfis profissionais e reforço da formação especializada de docentes visando a qualificação para o desempenho de cargos e funções de relevância fundamental para o bom funcionamento das escolas, designadamente nos domínios da educação especial, da administração escolar, da orientação educativa e da supervisão pedagógica,<sup>34</sup>

O terceiro documento em análise – o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril<sup>35</sup> – enquadra-se no âmbito do Programa do XVII Governo Constitucional, e apresenta-se na temática da Educação (organização das escolas) na linha de continuidade com a política educativa estabelecida anteriormente, ao referir que

continuaremos no caminho do reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes. Estabelecido um quadro comum a todas as escolas e agrupamentos – colegialidade na direção estratégica, participação da comunidade local, gestão executiva a cargo de

---

<sup>31</sup> De 25 de outubro de 1999 a 6 de abril de 2002, chefiado pelo Eng.º António Guterres.

<sup>32</sup> In Alínea C) do Capítulo III do Programa do XIV Governo Constitucional.

<sup>33</sup> In Alínea C) do Capítulo III do Programa do XIV Governo Constitucional.

<sup>34</sup> In Alínea C) do Capítulo III do Programa do XIV Governo Constitucional.

<sup>35</sup> No âmbito do XVII Governo Constitucional (de 12-03-2005 a 26-10-2009, chefiado pelo Eng.º José Sócrates).

profissionais da educação – serão admitidas e estimuladas diferentes formas de organização e gestão.”<sup>36</sup>

Os três diplomas assinalados marcaram a evolução das lideranças escolares em Portugal em geral, apesar de experiências anteriores, e em particular a estrutura de gestão intermédia das escolas e a sua relação com a gestão de topo.

A análise destes diplomas constitui uma ajuda para contextualizar e caracterizar o objeto do presente estudo no âmbito das lideranças escolares, que se prende com a relação interpessoal entre as lideranças intermédias e as lideranças de topo em meio escolar, como uns e outros perspetivam o exercício dessa liderança.

Destas lideranças destacamos o diretor, enquanto responsável que exerce a liderança de topo na escola, e os coordenadores de departamento, que exercem liderança intermédia na escola. A importância e responsabilidade que o coordenador de departamento tem vindo a adquirir na organização escolar portuguesa é fruto da evolução das políticas educativas e dos normativos legais, pelo que, importa evidenciar as linhas de continuidade e de rotura nos diplomas em análise no âmbito do modelo de gestão e a nível da própria estrutura de gestão intermédia.

Na preocupação de ressaltar as ideias principais, identificámos 12 itens de análise a partir dos mencionados diplomas, visando o traçado das linhas de continuidade e de rotura, são eles: (i) a referência à liderança, (ii) a intenção (ou finalidade) anunciada, (iii) o objeto dos diplomas, (iv) o modelo de gestão, (v) o recrutamento do diretor, (vi) a formação específica para o exercício da liderança de topo, (vii) o órgão com maior poder de decisão, (viii) a relação da liderança de topo com a tutela, (ix) as estruturas intermédias, (x) a formação específica para o exercício das funções de coordenação intermédia, (xi) a relação da liderança intermédia com a liderança de topo e (xii) a participação na elaboração dos instrumentos de gestão.

Neste sentido, apresentamos um quadro com a identificação dos diplomas relevantes relativos ao período em análise, bem como com a identificação dos itens pertinentes e respetivos resumos de excertos dos preâmbulos dos diplomas e/ou dos artigos, devidamente identificados, seguindo-se uma breve análise descritiva por item ou grupo de itens:

---

<sup>36</sup> In Ponto I do Capítulo II do Programa do XVII Governo Constitucional, 2005, p. 45.

## Olhares sobre lideranças – estudo de caso múltiplo

Quadro 2.1 – Análise dos diplomas enquadradores do estudo.

Os diplomas, que balizam a análise normativa, marcaram a evolução das lideranças escolares em Portugal em geral apesar de experiências anteriores, e marcaram em particular a estrutura de gestão intermédia das escolas.			
<b>Diploma</b>	<b>Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio</b> (com as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril) e Anexo	<b>Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho<sup>37</sup></b> (estabelece as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas conforme art.º 55.º do DL 115-A/98)	<b>Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril</b> (revoga do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, e o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho)
<b>Itens de análise</b>			
(i) Referência ao termo “Liderança”	A palavra “liderança” é referida, pela primeira vez. (Preâmbulo)	A palavra “liderança” não é referida.	O Preâmbulo refere a palavra “liderança(s)” sete vezes, porém, não volta a ser expressamente mencionada ao longo dos artigos.
(ii) Intenção ou finalidade	A partilha de responsabilidade na construção da autonomia por toda a comunidade educativa. O aperfeiçoamento das experiências e a aprendizagem quotidiana da autonomia, em termos que favoreçam a liderança das escolas, a estabilidade do corpo docente e uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis. (Preâmbulo) A previsão da figura inovadora dos contratos de autonomia. Por um lado, a administração e a gestão obedecem a regras fundamentais que são comuns a todas as escolas, por outro, a configuração da autonomia determina que se parta das situações concretas, distinguindo os projetos educativos e as escolas que estejam mais aptas a assumir, em grau mais elevado, essa autonomia. (Preâmbulo)	A definição do exercício de funções e atividades de coordenação intermédia de orientação educativa prevista nos artigos 34.º a 37.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, e em regulamento interno (quanto às competências e organização), em regime de cooperação entre todos os docentes e entre estes e os órgãos de administração e gestão da escola. (Preâmbulo)	O reforço da eficácia da execução das medidas de política educativa para desenvolvimento das lideranças das escolas, dotando o corpo docente de mais formação e os órgãos de direção das escolas de mais capacidade de intervenção. (Preâmbulo) A aposta na via hierárquica competente (o diretor) para manter a administração educativa (a tutela) devidamente informada sobre todas as questões relevantes referentes aos serviços; (art.º 29.º)

<sup>37</sup> Previamente foi publicado o Decreto-Lei n.º 355-A/98, de 13 de novembro, que estabelece o regime de exercício de funções dos docentes que integram a direção executiva de uma escola ou de um agrupamento de escolas, bem como o suplemento remuneratório pelo exercício de cargos de direção executiva em escolas ou agrupamentos de escolas previstos no regime de autonomia, administração e gestão, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. Podemos questionar o sentido de tal publicação antes de estar definido o regime de exercício de funções nos órgãos e nas estruturas previstas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, cujo art.º 55.º remete para decreto regulamentar posterior, o que só veio a acontecer em 21 de julho de 1999.

## Olhares sobre lideranças – estudo de caso múltiplo

(iii) Objeto	O novo regime de autonomia, administração e gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário e criação dos agrupamentos de escolas. (art.º 1.º)	O quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, e o regime de exercício de funções de coordenação dessas estruturas, bem como de outras atividades de coordenação estabelecidas no regulamento interno da escola ou do agrupamento de escolas. (art.º 1.º)	O regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. (art.º 1.º) Institui o órgão de direção unipessoal baseado na figura do diretor, atribuindo condições para o desenvolvimento de lideranças na escola, reconhecendo-as como uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar. (Preâmbulo)
(iv) Modelo de gestão	O modelo de gestão a aplicar é o definido em regulamento interno: colegial (o presidente do conselho executivo) ou unipessoal (o diretor) (art.º 7.º do anexo) sem direito de voto, (eleito diretamente pela comunidade educativa) afastando uma solução normativa de modelo uniforme de gestão.		O modelo de gestão a aplicar passa a ser único: gestão unipessoal do diretor. (Preâmbulo)
(v) Recrutamento do diretor	Os membros do conselho executivo ou o diretor são eleitos em assembleia eleitoral, a constituir para o efeito, integrada pela totalidade do pessoal docente e não docente em exercício efetivo de funções na escola, por representantes dos alunos no ensino secundário, bem como por representantes dos pais e encarregados de educação. (art.º 19.º do anexo) Os candidatos a presidente do conselho executivo ou a diretor constituem-se em lista e apresentam um programa de ação (art.º 20.º do anexo) sendo obrigatoriamente docentes dos quadros de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola, com pelo menos cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar: ou com habilitação específica para o efeito, nos termos das alíneas b) e c) do n.º 1 do artigo 56.º do ECD, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos DL n.ºs 105/97, de 29 de Abril e 1/98, de 2 de Janeiro, ou com experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão escolar. (art.º 19.º do anexo)		O diretor passa a ser eleito pelo Conselho Geral por procedimento concursal: docentes dos quadros de nomeação definitiva do ensino público ou professores profissionalizados com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo, em ambos os casos com, pelo menos, cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar, com os seguintes requisitos: habilitação específica para o efeito, nos termos das alíneas b) e c) do n.º 1 do artigo 56.º do ECD; ou experiência correspondente a, pelo menos, um mandato completo no exercício do cargo de diretor, diretor executivo, presidente ou vice-presidente do conselho executivo, ou adjunto do diretor executivo, ou membro do conselho diretivo, nos termos dos regimes anteriores; experiência de, pelo menos, três anos como diretor ou diretor pedagógico de estabelecimento do ensino particular e cooperativo. (art.º 21.º)

## Olhares sobre lideranças – estudo de caso múltiplo

<p>(vi) Formação específica para o exercício da liderança de topo</p>	<p>Professor profissionalizado com experiência de ensino e do quadro de nomeação definitiva (QND) com habilitação específica em gestão escolar para o efeito, nos termos das alíneas b) e c) do n.º 1 do art.º 56.º do ECD. (art.º 19.º do anexo)</p>		<p>As qualificações específicas para o exercício de funções de administração e gestão escolar são: gestão administrativa, financeira e pedagógica (para o diretor, que assume a presidência do conselho pedagógico). O diretor, o subdiretor e os adjuntos gozam do direito à formação específica para as suas funções. (art.º 28.º)</p>
<p>(vii) Órgão com maior poder de decisão</p>	<p>A Assembleia, órgão colegial constituído por 20 eleitos (art.º 9.º), que são os representantes dos vários intervenientes na ação educativa da escola. (art.º 8.º a 10.º do anexo)</p>		<p>O Conselho Geral, órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, (art.º 11.º) é constituído por representantes da comunidade educativa (docentes e não docentes, não pode ser superior a 50 % da totalidade dos membros do conselho geral), dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local (em n.º ímpar). O diretor participa sem direito de voto. (art.º 12.º)</p>
<p>(viii) Relação da liderança de topo com a tutela</p>	<p>A valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente, docentes, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local. Favorecimento da dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades adequadas às escolas de maior dimensão e às escolas mais pequenas e isoladas, de descentralização e de desenvolvimento económico, social e cultural sustentado e equilibrado. (Preâmbulo)</p>		<p>O diretor, primeiro responsável, executa localmente as medidas de política educativa. (Preâmbulo e art.º 29.º)</p>

## Olhares sobre lideranças – estudo de caso múltiplo

(ix) Estruturas intermédias	Os departamentos curriculares (estruturas de orientação educativa) são coordenados por professores profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram. (n.º 3 do art.º 35.º do anexo)	Cada estrutura de orientação educativa elabora, em conformidade com o regulamento interno, o seu próprio regimento, donde constam as respetivas regras de organização interna e de funcionamento. (art.º 2.º)	A articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares (principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica) nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados e o número de docentes. Os departamentos curriculares são coordenados por professores titulares, designados pelo diretor (n.º 4 do art.º 43.º)
(x) Formação específica para o exercício das funções de coordenação intermédia	O carácter prioritário da formação visa a qualificação de docentes para o exercício das funções previstas neste diploma, em termos a definir por despacho do Ministro da Educação. (art.º 54.º do anexo)	A coordenação dos conselhos de docentes e dos departamentos curriculares é realizada por docentes profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram e que possuam, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores. (art.º 5.º)	Não é referida formação específica, mas como refere que os departamentos curriculares são coordenados por professores titulares, designados pelo diretor (n.º 4 do art.º 43.º), sugere que os professores titulares já seriam detentores de formação específica apropriada para a função.
(xi) Relação entre as lideranças intermédias e a liderança de topo (e vice versa)	A relação entre os dois tipos de liderança é hierárquica (al. c) do n.1 do art.º 18.º do anexo).	Os coordenadores de departamento colaboram na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas e na apresentação à liderança de topo de um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido. (art.º 5.º) O mandato dos coordenadores das estruturas intermédias pode cessar, a todo o tempo, por decisão fundamentada do líder de topo (presidente do conselho executivo ou do diretor), ouvido o conselho pedagógico, ou a pedido do interessado no final do ano letivo. (n.º 4 do art.º 2.º) A gestão do crédito global de horas é da responsabilidade da escola/ agrupamento de escolas, competindo ao presidente do conselho executivo ou ao diretor a sua atribuição a cada cargo ou função, de acordo com critérios a estabelecer no regulamento interno. (n.º 1 do art.º 14.º)	A relação entre os dois tipos de liderança é hierárquica (al. c) do n.º 5 do art.º 20.º) não fazendo distinção entre os coordenadores de departamento e os restantes docentes. O diretor exerce poder hierárquico sobre todo o pessoal (docente e não docente). O mandato dos coordenadores dos departamentos curriculares tem a duração de quatro anos e cessa com o mandato do diretor. Além disso, os coordenadores dos departamentos curriculares podem ser exonerados a todo o tempo por despacho fundamentado do diretor. (n.ºs 5 e 6 do art.º 43.º)

## Olhares sobre lideranças – estudo de caso múltiplo

<p>(xii) Participação na elaboração dos instrumentos de gestão</p>	<p>A participação faz-se através dos órgãos da escola: Ao Conselho Pedagógico compete apresentar propostas para a elaboração do projeto educativo e do plano anual de atividades, do plano de formação, experiências de inovação pedagógica e de formação, e pronunciar-se sobre os respetivos projetos; e pronunciar-se sobre a proposta de regulamento interno. (art.º 26.º do anexo)</p>	<p>A participação faz-se através dos órgãos da escola e concretamente através dos departamentos curriculares: a cooperação de todos os docentes na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas (al. a) do n.º 2 do art.º 5.º) através da dinamização dos trabalhos pelo coordenador de departamento, existindo uma troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular. (al. e) do n.º 2 do art.º 5.º)</p>	<p>A participação faz-se através dos órgãos da escola: ao Conselho Pedagógico compete elaborar a proposta de projeto educativo a submeter pelo diretor ao conselho geral; apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de atividade e emitir parecer sobre os respetivos projetos; apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente. (art.º 33.º) Em regulamento Interno são fixadas as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente. (art.º 42.º)</p>
--	---	---	---

Nota: Neste quadro, os campos sombreados significam que não encontramos aplicação dos *itens* considerados para o diploma em análise.

Face à análise dos conteúdos apresentados em síntese, neste quadro, tecemos as seguintes considerações:

A Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>38</sup>, que estabelece o quadro geral do sistema educativo português, dispõe, na primeira parte do n.º 4 do artigo 45.º, que a direção dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas dos ensinos básico e secundário “é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes dos professores, alunos e pessoal não docente”, logo, apoia o modelo de gestão colegial, apontando ainda para a necessidade de formação específica na área da gestão educacional, mas é omissa relativamente ao exercício da liderança em meio escolar.

Relativamente ao **item (i)** ‘Referência ao termo liderança’, só em 1998, com o Decreto-Lei n.º 115-A/1998, de 4 de maio, que institui o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, é que surge pela primeira vez o termo “liderança”, ao referir que a

autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia a dia, por uma cultura de responsabilidade (...) que favoreça a liderança das escolas, (...) e uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis.

(Preâmbulo do DL n.º 115-A/1998, de 4 de maio)

Com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que pretende reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas para aumentar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação, procura-se, também, reforçar as lideranças das escolas, reconhecendo-as como

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.

(Preâmbulo do DL n.º 75/2008, de 22 de abril)

E continua referindo que o anterior quadro legislativo não permitia o desenvolvimento e a disseminação dessas “boas lideranças”, pelo que seria necessário criar as devidas condições para que elas se afirmassem,

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. A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição.

(Preâmbulo do DL n.º 75/2008, de 22 de abril)

---

<sup>38</sup> Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.ºs 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto.

Justificando-se, assim, o presente diploma e a criação do cargo de diretor enquanto órgão unipessoal. Ao longo do preâmbulo do citado decreto-lei, a palavra ‘liderança(s)’ é referida sete vezes, sublinhando-se a intenção do decreto-lei, porém, não volta a ser expressamente mencionada ao longo do seu articulado.

Assim, relativamente a este *item*, surge, nos trechos transcritos referência a ‘boas lideranças’, ‘lideranças fortes’, ‘lideranças eficazes’, expressões acometidas à figura de um diretor, órgão unipessoal, “primeiro responsável [...] pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos” (Decreto-Lei n.º 75/2008, Preâmbulo), mas tais expressões não são descodificadas, ou seja, em passo algum destes normativos é definido o que se entende por ‘liderança’. De notar ainda que, tal termo, não volta a surgir nos articulados desses mesmos diplomas.

No que respeita ao **item (ii)** ‘Intenção’, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 pressupõe, a propósito do desenvolvimento da autonomia das escolas e da descentralização para uma nova organização da educação, tendo em vista a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação,

o aperfeiçoamento das experiências e a aprendizagem quotidiana da autonomia, em termos que favoreçam a liderança das escolas, a estabilidade do corpo docente e uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis.

(Preâmbulo do DL n.º 115-A/1998, de 4 de maio)

Prevê também, a figura inovadora dos contratos de autonomia. Por um lado, a administração e a gestão obedecem a regras fundamentais que são comuns a todas as escolas, mas por outro, a configuração da autonomia determina que se parta das situações concretas, distinguindo os projetos educativos e as escolas que estejam mais aptas a assumir, em grau mais elevado, essa autonomia. (Preâmbulo)

Na sequência deste diploma, o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, define, no quadro de autonomia da escola, as condições de funcionamento e respetiva coordenação das estruturas de orientação educativa prevista nos artigos 34.º a 37.º do regime de autonomia consagrado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, quer quanto às competências, quer quanto ao modo como a escola poderá gerir a sua organização, apontando para a cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola. (Preâmbulo)

A intenção expressa em cada um destes diplomas vai ser reforçada em 2008, com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, (que revoga os dois diplomas anteriores) ao referir, no seu preâmbulo, a necessidade de reforçar a capacidade de

intervenção dos órgãos de direção e das lideranças da escola, com o objetivo de alcançar maiores níveis de “eficácia da execução das medidas de política educativa”, apostando na via hierárquica competente (o diretor) para manter a administração educativa (a tutela) devidamente informada sobre todas as questões relevantes referentes aos serviços, conforme sugere o art.º 29.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, e ao referir a necessidade de dotar “o corpo docente de mais formação” (Decreto-Lei n.º 75/2008, Preâmbulo)

Assim, no âmbito deste *item*, podemos considerar que existe uma linha evolutiva de continuidade no sentido de reforçar os diversos níveis de órgãos de competências que promovam a articulação entre os órgãos de gestão, de administração e pedagógicos, e entre estes e a tutela.

Em relação ao **item (iii)** ‘Objeto’ dos diplomas em análise, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 consagra, no seu artigo 1.º a “aprovação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário [...]”. De sublinhar que não se trata de algo inteiramente novo, pois em 1991, com o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, ensaiou-se em regime experimental, num conjunto de escolas, um novo modelo assente num órgão de gestão unipessoal, o diretor executivo (art.º 5.º). Em 1999, o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, em linha de continuidade com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, estipula o quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas neste último decreto-lei, estabelecendo o regime de exercício de funções de coordenação dessas estruturas do novo regime de autonomia, administração e gestão, bem como de outras atividades de coordenação estabelecidas no regulamento interno da escola ou do agrupamento de escolas. (art.º 1.º)

O objeto expresso em cada diploma vai ser reforçado em 2008, com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, ao aprovar o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, (art.º 1.º) uniformizando o modelo de gestão baseado na figura do diretor. Este decreto-lei revoga na sua essência os dois diplomas anteriores.

Assim, no âmbito deste *item*, podemos considerar que existe uma linha evolutiva de continuidade no sentido de definir um regime uniformizado de gestão e de reforçar os diversos níveis de órgãos de competências que promovam a articulação entre os órgãos de gestão, de administração e pedagógicos, e entre estes e a tutela.

Relativamente ao **item (iv)** ‘Modelo de gestão’, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, ao prever a coexistência de dois perfis de gestão, o colegial consubstanciado no conselho executivo, e o unipessoal, consubstanciado no diretor (art.º 7.º), reflete, por um lado, a manutenção política da colegialidade na gestão das escolas, mas por outro, abre a porta ao perfil de gestão unipessoal, afastando uma solução normativa de modelo uniforme de gestão, passando a aplicar-se o perfil de gestão definido no regulamento interno da escola, cujo modelo pode ser de natureza colegial (conselho executivo) ou de natureza unipessoal (diretor), sendo eleito diretamente pela comunidade educativa, conforme prevê o art.º 7.º do referido decreto-lei.

No entanto, dez anos depois, o já citado Decreto-Lei n.º 75/2008 vem instituir um modelo uniforme de gestão com o objetivo de fazer emergir “boas lideranças e lideranças fortes, [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”, pelo que é criado o cargo de diretor, “um órgão unipessoal e não um órgão colegial” (Preâmbulo), fazendo assim

cumprir as orientações da administração educativa; manter permanentemente informada a administração educativa, através da via hierárquica competente, sobre todas as questões relevantes referentes aos serviços; assegurar a conformidade dos atos praticados pelo pessoal com o estatuído na lei e com os legítimos interesses da comunidade educativa.

(Art.º 29.º do Decreto-Lei n.º 75/2008)

Se nos detivermos um pouco sobre alguns aspetos da evolução do modelo organizativo de sistema de gestão escolar, que, em nosso entender, parece contribuir para a questão do desenvolvimento da liderança em meio escolar, será necessário fazer uma breve referência a diplomas anteriores. Assim, vamos encontrar no Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, o conselho diretivo, que numa estrutura organizacional triádica da escola (o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo), assume competências de gestão unipessoal (art.º 17.º). Logo, a escola continuaria a relacionar-se verticalmente com os órgãos administrativos dos serviços centrais do Ministério da Educação (art.º 31.º).

Já o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, ao estabelecer a designada “gestão democrática” da escola, prevê que todas as estruturas coletivas de decisão sejam eleitas pelos docentes, em escrutínio secreto, conforme determinam os seus artigos 37.º e 38.º, assumindo o conselho diretivo competências de gestão colegial. Qualquer professor podia ser eleito para presidente do então conselho diretivo, e todos os seus membros eram eleitos pelos seus pares, no entanto, ao agirem nos limites da lei, o conselho diretivo

assumia um carácter representativo do poder central nas escolas. Esta tendência foi reafirmada pelo estipulado no ponto 3 da Portaria n.º 677/77, de 4 de novembro, que regulamenta o funcionamento dos conselhos diretivos nos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário. Esta realidade foi consubstanciada no artigo 45.º da já referida Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986.

Porém, com o Decreto-Lei n.º 172/91<sup>39</sup>, de 10 de maio, nos anos letivos 1992/93 e 1993/94, ensaiou-se em regime experimental em 49 escolas e 5 áreas de escolares (conjuntos de estabelecimento de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico<sup>40</sup>), um novo modelo assente num órgão de gestão unipessoal, o diretor executivo (art.º 5.º), um professor profissionalizado com experiência de ensino e com formação específica em gestão escolar, eleito pelo designado conselho de escola (art.º 8.º). O conselho de escola era um órgão colegial composto por 7 ou 9 professores, (correspondendo a menos de 50% dos seus membros), por pessoal não docente, alunos, encarregados de educação e outros membros da comunidade, perante quem o diretor executivo responderia. Tal modelo não chegou a ser aplicado, porém, projetou o diploma de 1998, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, e mais tarde resultou no Decreto-Lei n.º 75/2008, que conforme ficou referido, instituiu o perfil de gestão unipessoal do diretor.

Assim, relativamente a este *item* encontramos uma evolução marcada pela democraticidade no que diz respeito à participação na eleição das estruturas de administração e gestão das escolas, mas com marcada tendência evolutiva no sentido do perfil de gestão unipessoal, apesar dos períodos de colegialidade.

Relativamente ao **item (v)** ‘Recrutamento do diretor’, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, e alteração subsequente, determina que os candidatos a presidente do conselho executivo ou a diretor se constituam em lista e apresentem um programa de ação (art.º 20.º). Obriga ainda, a que docentes candidatos sejam dos quadros de nomeação definitiva,

---

<sup>39</sup> O Despacho n.º 128/ME/96, de 8 de Julho, prorroga, para o ano letivo 1996/97, a aplicação experimental do regime jurídico de direção, administração e gestão instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, mantendo-se, assim, em vigor, os “modelos” instituídos pelos Decretos n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, e n.º 172/91, de 10 de Maio.

<sup>40</sup> ME, Relatório do Conselho de Acompanhamento e Avaliação do Regime de Direção, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, 1996: 1 área na ex-Direção Regional do Centro, 3 áreas da ex-Direção Regional do Alentejo e 1 área da ex-Direção Regional do Algarve, num total de 126 estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico.

em exercício de funções na escola, com pelo menos cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar: habilitação específica para o efeito, nos termos das alíneas b) e c) do n.º 1 do artigo 56.º do ECD<sup>41</sup>; ou então, possuam experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão escolar (art.º 19.º).

Prevê ainda que o diretor/presidente do conselho executivo e os elementos da respetiva lista sejam eleitos em assembleia eleitoral, constituída para o efeito, composta pela totalidade do pessoal docente e não docente em exercício efetivo de funções na escola, por representantes dos alunos no ensino secundário, bem como por representantes dos pais e encarregados de educação (art.º 19.º).

A exigência de habilitação específica já estava prevista no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, ao referir no seu artigo 49.º “a necessidade de formação especializada do diretor executivo a regulamentar por portaria da tutela”.

Dez anos depois, o Decreto-Lei n.º 75/2008, em linha de continuidade, prevê que os docentes candidatos sejam dos quadros de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola, com pelo menos cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar. Porém, neste diploma abrem-se as portas à proveniência dos docentes do ensino particular e cooperativo, desde que profissionalizados com contrato por tempo indeterminado, cinco anos de serviço e habilitação específica para o exercício de funções de administração e gestão escolar, nos termos das alíneas b) e c) do n.º 1 do mencionado artigo 56.º do ECD; ou com experiência correspondente a, pelo menos, um mandato completo no exercício do cargo de diretor, diretor executivo, presidente ou vice-presidente do conselho executivo, ou adjunto do diretor executivo; ou membro do conselho diretivo, nos termos dos regimes anteriores; ou experiência de, pelo menos, três anos como diretor ou diretor pedagógico de estabelecimento do ensino particular e cooperativo, conforme o artigo 21.º. Sublinhando o artigo 28.º, o direito à formação específica no âmbito das funções de cada um.

Ainda, conforme o Decreto-Lei n.º 75/2008, o citado artigo 21.º prevê que o diretor, órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, seja eleito pelo conselho geral, cujos membros analisam as candidaturas apresentadas em sede de procedimento concursal.

---

<sup>41</sup> Aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Lei n.ºs 105/97, de 29 de Abril, e 1/98, de 2 de Janeiro.

Assim, neste *item* o tipo de eleição do diretor, o responsável principal pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos, caracteriza-se por ser uma eleição indireta, (afastando-se do tipo de eleição direta consagrada em 1998, pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98), mais próxima daquela que o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, previa para eleger o diretor executivo, conforme prevê o seu artigo 5.º conjugado com o artigo 8.º.

Em relação ao **item (vi)** ‘Formação específica para o exercício da liderança de topo’, no sentido dos docentes serem considerados qualificados para o exercício de funções de administração e gestão escolar, esta está consagrada no artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, conforme o previsto nas alíneas b) e c) do n.º 1 do artigo 56.º do ECD<sup>42</sup>, surja como alternativa a experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão escolar (art.º 19.º).

Esta exigência de habilitação específica já estava prevista no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, ao referir no seu artigo 49.º “a necessidade de formação especializada do diretor executivo a regulamentar por portaria da tutela”, apresentando-se, assim, em linha de continuidade, embora remetendo para legislação regulamentar posterior. O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, segue na mesma linha, nos termos previstos nos artigos 21.º e 28.º.

Relativamente ao **item (vii)** ‘Órgão com maior poder de decisão’ há a considerar o seguinte: na sequência do que já ficou exposto, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, atribui à Assembleia, enquanto órgão de administração e gestão das escolas, em que devem estar representados os docentes, os encarregados de educação, os alunos, o pessoal não docente e a autarquia local, ou seja a comunidade educativa, a responsabilidade pela “definição das linhas orientadoras da atividade da escola, com respeito pelos princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo” (n.º 1 do art.º 8.º), decidindo sobre as áreas mais importantes para tomada de decisão na vida da escola, conforme artigo 10.º. Composta por um máximo de 20 eleitos, em que o número total de representantes do corpo docente não poderá ser superior a 50 % da totalidade dos seus membros, e os representantes dos pais e encarregados de educação, bem como do pessoal não docente, não deve em qualquer destes casos ser inferior a 10% dessa mesma

---

<sup>42</sup> Aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Lei n.ºs 105/97, de 29 de Abril, e 1/98, de 2 de Janeiro.

totalidade, conforme prevê o artigo 9.º do citado decreto-lei, é um órgão colegial com várias competências em matérias de gestão e administração. Este órgão, a Assembleia, pode solicitar aos outros órgãos informações para acompanhamento e avaliação do funcionamento dos mesmos e pode intervir no seu funcionamento através da emissão de recomendações, com vista ao desenvolvimento do projeto educativo e ao cumprimento do plano anual de atividades, conforme estipula o artigo 10.º. Neste órgão, o presidente do conselho executivo ou o diretor participa nas reuniões, sem direito a voto, sendo o responsável pelo exercício do poder hierárquico, disciplinar, avaliativo e de representação (art.º 18.º).

Em linha de continuidade, o Conselho Geral, instituído pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, apresenta-se como o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, sendo constituído por representantes da comunidade educativa: docentes e não docentes, pais e encarregados de educação, alunos, representantes do município e da comunidade local, “nos termos e para os efeitos do n.º 4 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo” (n.º 1 do art.º 11.º). O Conselho Geral é composto por um máximo de 21 membros (número ímpar conforme n.º 1 do art.º 12.º), em que o número total de representantes do corpo docente não poderá ser superior a 50% da totalidade dos seus membros, integra representantes da comunidade local, designadamente de instituições, organizações e atividades de carácter económico, social, cultural e científico, detendo competências de gestão e administração, como o acompanhamento e a avaliação do funcionamento da instituição educativa e de emissão de recomendações, com vista ao desenvolvimento do projeto educativo e ao cumprimento do plano anual de atividades, conforme estipula o artigo 13.º. Neste órgão, o diretor participa nas reuniões do Conselho Geral, também sem direito de voto (art.º 12.º). Porém, em linha de rotura com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, ao Conselho Geral compete eleger o diretor, nos termos dos artigos 21.º a 23.º do citado Decreto-Lei n.º 75/2008, conforme prevê o artigo 13.º. Esta realidade confere ao Conselho Geral maior poder de decisão no âmbito da dinâmica organizacional da escola, indo recuperar o estipulado no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, em matéria de eleição do órgão de gestão unipessoal, pois este decreto-lei previa que fosse eleito pelo designado Conselho de Escola (art.º 8.º), órgão composto por 7 ou 9 professores, (correspondendo a menos de 50% dos seus membros), por pessoal não docente, por alunos, por encarregados de educação e outros membros da comunidade, perante quem o diretor executivo responderia.

Assim, o *item* ‘Órgão com maior poder de decisão’ anuncia-se pelo poder de eleger o órgão de direção, subjacente à eleição indireta do órgão executivo pelo Conselho de Escola, consagrada no Decreto-Lei n.º 172/91; o objetivo era a estabilidade e eficiência, em detrimento de uma democraticidade prevista no Decreto-Lei n.º 115-A/98, uma vez que a Assembleia não assumia o mesmo poder e importância que o Decreto-Lei n.º 172/91 atribuía ao Conselho de Escola e que o Decreto-Lei n.º 75/2008 atribuiu ao Conselho Geral.

No que se refere ao **item (viii)** ‘Relação da liderança de topo com a tutela’, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, institui a valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente docentes, pais e encarregados de educação, alunos, pessoal não docente e representantes do poder local, procurando

Favorecer a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades adequadas às escolas de maior dimensão e às escolas mais pequenas e isoladas, de descentralização e de desenvolvimento económico, social e cultural sustentado e equilibrado.  
(Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98)

Porém, o estatuído no Decreto-Lei n.º 75/2008, vem redirecionar esta lógica ao prever que o diretor, “dotado da autoridade necessária para (...) executar localmente as medidas de política educativa” seja o primeiro responsável a quem poderão “ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição.” (Preâmbulo)

Assim, para este *item*, podemos inferir que o diretor, órgão de gestão unipessoal, a partir de 2008, passa a ser o representante da tutela na escola.

Relativamente ao **item (ix)** ‘Estruturas intermédias’, importa referir que no quadro de autonomia da escola, as estruturas de orientação educativa constituem formas de organização pedagógica da escola, tendo em vista a coordenação pedagógica para articulação curricular na aplicação dos planos de estudo, bem como para o acompanhamento do percurso escolar dos alunos em ligação com os pais e encarregados de educação. Em linha de continuidade, todos os diplomas citados consideram as estruturas de orientação educativas (estruturas intermédias) como estruturas que colaboram com os órgãos da escola, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos para promoção da qualidade educativa.

No regulamento interno são fixadas as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e

acompanhamento das atividades escolares bem como promover o trabalho colaborativo entre docentes e entre estes e os vários órgãos no âmbito das atividades a desenvolver, conforme prevê o n.º 1 do art.º 42.º do Decreto-Lei n.º 75/2008.

No que respeita ao **item (x)** ‘Formação específica para o exercício das funções de coordenação intermédia’ há a considerar que o mencionado decreto-lei de 1998 refere, pela primeira vez, que “os departamentos curriculares (estrutura de coordenação existente no 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário) são coordenados por professores profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram”, (n.º 3 do art.º 35.º), sendo a eleição do respetivo coordenador prevista no regulamento interno, conforme artigo 43.º, abandonando-se a designação de “chefes” proposta pelo anterior normativo acima referido, o Decreto-Lei n.º 172/91. Relativamente à formação mencionada, o art.º 54.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98 consagra que assume carácter prioritário para a qualificação dos docentes para o exercício das funções de coordenação, no entanto, difere a sua regulamentação para despacho posterior a definir pela tutela. Na sequência do Decreto-Lei n.º 115-A/98, o Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, vem estabelecer no artigo 1.º o quadro de competências do regime de exercício de funções e atividades de coordenação de todas as estruturas pedagógicas intermédias em relação aos órgãos de administração e gestão da escola, numa ótica de cooperação. O artigo 2.º prevê que cada estrutura elabore o seu regimento em conformidade com o respetivo regulamento interno da escola. Para o exercício das funções de coordenação previstas, o artigo 13.º consagra a atribuição, às escolas e agrupamentos de escolas, de um crédito global de horas letivas semanais (a fixar pela tutela no âmbito do ECD). Quanto às temáticas da formação, o mesmo decreto regulamentar considera que a coordenação dos departamentos curriculares “é realizada por docentes profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram e que possuam, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores”. (n.º 1 do art.º 5.º) Posteriormente o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, vem reforçar as temáticas da formação alargando-as à formação especializada em avaliação do desempenho docente ou administração educacional, conforme n.º 5 do art.º 43.º.

No que concerne ao **item (xi)** ‘Relação da liderança intermédia com a liderança de topo (e vice-versa)’, entre outras competências, cabe aos coordenadores apresentar à liderança de topo um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido. (Alínea g) do n.º 2 do art.º 5.º)

Com o já referido Decreto-Lei n.º 75/2008, estas estruturas intermédias são reforçadas, passando a designar-se estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, que em “colaboração com o conselho pedagógico e com o diretor asseguram a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, e promovem o trabalho colaborativo [...]” (n.º 1 do art.º 42.º) Porém, os coordenadores de tais estruturas, em especial dos departamentos curriculares (principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica), que asseguram a articulação e gestão curricular, nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, são designados pelo diretor nos termos do artigo 43.º do mesmo decreto-lei. Além desta situação, o mandato dos coordenadores das estruturas intermédias pode cessar, a todo o tempo, por decisão fundamentada do líder de topo (presidente do conselho executivo ou do diretor), ouvido o conselho pedagógico, ou a pedido do interessado no final do ano letivo. (n.º 4 do art.º 2.º do Decreto Regulamentar n.º 10/1999, de 21 de julho) Em 2008, com o Decreto-Lei n.º 75/2008, os coordenadores dos departamentos curriculares podem ser exonerados a todo o tempo por despacho fundamentado do diretor. (n.ºs 5 e 6 do art.º 43.º) Em 2012, o Decreto-Lei n.º 137/2012 volta a prever o mesmo, mas acrescenta “após consulta ao respetivo departamento” (n.º 10 do art.º 43.º do anexo). O que aponta para uma linha evolutiva de continuidade com um elemento de maior legitimidade, uma vez que o departamento passa a eleger o seu coordenador de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo. (n.º 7 do art.º 43.º do anexo)

A gestão do crédito global de horas é da responsabilidade da escola/ agrupamento de escolas, competindo ao líder (de topo presidente do conselho executivo ou ao diretor) a sua atribuição a cada cargo ou função, de acordo com critérios a estabelecer no regulamento interno. (n.º 1 do art.º 14.º do Decreto Regulamentar n.º 10/1999, de 21 de julho)

Assim, se relativamente aos itens (ix) ‘Estruturas intermédias’ e (x) ‘Formação específica para o exercício das funções de coordenação intermédia’, entre 1998 e 2008 existe uma linha evolutiva de continuidade, no que concerne ao item (xi) ‘Relação da liderança intermédia com a liderança de topo (e vice-versa)’ encontramos, continuidade, no que diz respeito à “gestão de um crédito global de horas de serviço docente, incluindo a componente letiva, a não letiva, o exercício de cargos de administração, gestão e orientação educativa e ainda o desenvolvimento de projetos de ação e inovação” (al. b) do n.º 1 do art.º 58.º). Encontramos rotura, no que respeita à designação dos docentes para a coordenação intermédia pelo diretor, quebrando a linha de democraticidade na eleição dos

representantes dos docentes, que vem de 1976, e instituindo uma hierarquização no exercício dos cargos de gestão. Esta democraticidade vai ser parcialmente recuperada em 2012, com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, uma vez que o departamento passa a eleger o seu coordenador de entre uma lista de três docentes propostos pelo diretor para o exercício do cargo (n.º 7 do art.º 43.º do anexo), como já ficou explicitado.

No que diz respeito ao **item (xii)** “Participação na elaboração dos instrumentos de gestão”, o citado decreto-lei de 1998, aponta para, de entre as competências do Conselho Pedagógico, algumas incidirem na apresentação de propostas para a elaboração do projeto educativo e do plano anual de atividades, do plano de formação, experiências de inovação pedagógica e de formação, na emissão de pareceres sobre os respetivos projetos, e na emissão de pareceres sobre a proposta de regulamento interno. (art.º 26.º do anexo ao Decreto-Lei n.º 115-A/98) Na sequência deste diploma, o já citado Decreto Regulamentar n.º 10/99 define as principais competências do coordenador (sem prejuízo de outras fixadas no regulamento interno), das quais destacamos a cooperação na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas. (al. a) do n.º 2 do art.º 5.º), através da troca de experiências e da colaboração entre todos os docentes. (al. e) do n.º 2 do art.º 5.º)

Na mesma linha de evolução, o já citado decreto-lei de 2008 sublinha as mesmas competências dos docentes com assento no Conselho Pedagógico para apresentação de propostas sobre a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de atividade e de formação, e emissão de pareceres sobre os respetivos projetos, (art.º 33.º) remetendo para o regulamento interno a definição das estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurar todo o trabalho de coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, bem como de promoção do trabalho colaborativo, entre outras matérias. (art.º 42.º)

Assim, relativamente a este último item, todos os diplomas em análise estão em sintonia, prevendo a participação dos docentes organizados em departamentos, cujos coordenadores, em Conselho Pedagógico, partilham as ideias e apresentam propostas para a elaboração dos instrumentos de gestão da escola.

Em suma, da análise normativa efetuada podemos apresentar as seguintes ideias síntese: Os normativos selecionados fazem referência à liderança como algo que resultará do desenvolvimento da nova organização escolar instituída, assente numa estrutura de gestão

unipessoal. Tal referência parece sugerir, à maneira de Mintzberg (1973) que a liderança é uma das características da gestão, pois, uma liderança forte, isolada, sem gestão, pode originar mudanças impraticáveis, uma vez que descarta a ordem e a eficiência, e da mesma forma, uma gestão forte, sem liderança, pode originar uma burocracia paralisante, uma vez que descarta os processos de mudança. Ou então, parece associar, em equilíbrio, as boas lideranças, fortes e eficazes a uma boa gestão, à maneira de Kotter (2001) que defende a criação de uma “cultura de liderança” que combine uma liderança forte com uma gestão forte, porém, o mesmo decreto-lei não explicita o que entende concretamente por ‘boas lideranças’ ou ‘lideranças fortes’, e por ‘gestão forte’. Acrescente-se que, como refere Yukl (2002), a melhor maneira para integrar ‘liderança forte’ e ‘gestão forte’ depende de fatores situacionais e de contexto.

O Decreto-Lei n.º 75/2008 quebra a linha de democraticidade na eleição dos representantes dos docentes ao prever que o diretor, órgão unipessoal, primeiro responsável na escola, detém o poder de designar os responsáveis pelos departamentos, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

Ao reforçar a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas, define-se uma certa hierarquização do exercício dos diversos cargos de gestão, para reforçar a eficácia da execução local das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação; logo o diretor, órgão de gestão unipessoal, a partir de 2008, assume um caráter de representante da tutela na escola.

Volvidos cerca de 4 anos após o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o Decreto-Lei n.º 137/2012<sup>43</sup>, de 2 de julho, vem alterá-lo. Embora este diploma esteja fora das balizas temporais anunciadas, importa fazer uma breve análise, uma vez que marca o *términus* temporal a que o nosso estudo diz respeito, iniciando-se uma nova realidade para a dinâmica organizacional das escolas e seus órgãos. Segue-se então uma breve análise do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, com base nos mesmos *itens*, embora posteriormente seja apresentada uma apreciação global síntese:

---

<sup>43</sup> Aditamento ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Quadro 2.2: Análise do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho<sup>44</sup>

<p><b>Diploma</b></p> <p><b>Itens de análise</b></p>	<p><b>Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho</b></p> <p><b>(Segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril)</b></p>
(i) Referência ao termo “Liderança”	A palavra “liderança” não é referida nem no Preâmbulo nem no articulado do diploma.
(ii) Intenção ou finalidade	Reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, através da reestruturação da rede escolar, da consolidação e alargamento da rede de escolas com contratos de autonomia, da hierarquização no exercício de cargos de gestão, da integração dos instrumentos de gestão, da consolidação de uma cultura de avaliação e do reforço da abertura à comunidade. O aprofundamento da autonomia das escolas decorrerá, através da celebração de contratos de autonomia entre a respetiva escola, o Ministério da Educação e Ciência e outros parceiros da comunidade (Preâmbulo)
(iii) Objeto	Segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. (Art.º 1.º)
(iv) Modelo de gestão	O modelo de gestão único mantém-se: gestão unipessoal do diretor. (Preâmbulo)
(v) Recrutamento do diretor	Reajustamento do processo eleitoral do diretor, conferindo-lhe maior legitimidade através do reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função. (Preâmbulo) Assim, para ser opositor ao procedimento concursal, a exigência de docentes dos quadros de nomeação definitiva deu lugar a docentes de carreira do ensino público, mantendo-se a possibilidade de acesso aos professores profissionalizados com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo, em ambos os casos com, pelo menos, cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar. (n.º 3 do art.º 21.º do anexo)
(vi) Formação específica para o exercício da liderança de topo	A exigência de habilitação específica para exercício de funções de administração e gestão escolar, mantém-se conforme previsto nos termos das alíneas b) e c) do n.º 1 do artigo 56.º do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, mas abre-se a possibilidade de docentes com currículo relevante na área da gestão e administração escolar, possam concorrer. (al. d) do n.º 4 do art.º 21.º) Porém, os docentes com formação específica têm prioridade no procedimento de seleção. (n.º 5 do art.º 21.º do anexo)

<sup>44</sup> Diploma que vem alterar o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro.

## Olhares sobre lideranças – estudo de caso múltiplo

(vii) Órgão com maior poder de decisão	O Conselho Geral, órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, vê as suas competências reforçadas devido à sua legitimidade, pois representa todos os agentes de ensino, dos pais e encarregados de educação e da comunidade local, designadamente de instituições, organizações de carácter económico, social, cultural e científico. (Preâmbulo) No entanto, é claramente vedada a participação no Conselho Geral aos membros da direção, aos coordenadores de escolas ou de estabelecimentos de educação pré-escolar, bem como os docentes que assegurem funções de assessoria da direção, nos termos previstos no artigo 30.º. (n.º 4 do art.º 12.º do anexo)
(viii) Relação da liderança de topo com a tutela	O diretor, primeiro responsável, executa localmente as medidas de política educativa. (art.º 29.º e art.º 33.º) Assistimos a uma maior responsabilização no exercício dos cargos de direção, de gestão e de gestão intermédia (Preâmbulo), através do desenvolvimento de instrumentos credíveis e rigorosos de avaliação e acompanhamento do desempenho organizacional para aferir a qualidade do serviço público de educação. (al. c) do art.º 57.º do anexo) Os titulares dos cargos têm direito à informação, à colaboração e ao apoio dos serviços centrais e periféricos do Ministério da Educação e Ciência, no exercício das suas funções. (art.º 52.º do anexo)
(ix) Estruturas intermédias	A “hierarquização do exercício dos cargos de gestão” (Preâmbulo) permanece na linha de continuidade com o anteriormente estabelecido, mas, este diploma vem dotar de legitimidade eleitoral o procedimento de escolha dos coordenadores de departamento, atendendo “à sua importância na organização escolar”. (Preâmbulo) O Diretor, em vez de designar os coordenadores, passa a propor 3 candidatos ao cargo de coordenador de departamento curricular nos termos definidos no n.º 5 do artigo 43.º (al. f) do n.º 4 do art.º 20.º do anexo). Os docentes de cada departamento elegem o seu coordenador de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo. (n.º 7 do art.º 43.º do anexo)
(x) Formação específica para o exercício das funções de coordenação intermédia	A exigência dos requisitos de formação para exercício do cargo de coordenador de departamento curricular é reforçada (Preâmbulo) “docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional.” (n.º 5 do art.º 43.º do anexo)
(xi) Relação entre lideranças intermédias e a liderança de topo (e vice versa)	A relação estabelecida é hierárquica (a. b) do n.º 5 do art.º 20.º do anexo) não fazendo distinção entre os coordenadores de departamento e os restantes docentes. O diretor exerce poder hierárquico sobre todo o pessoal (docente e não docente). Os coordenadores dos departamentos curriculares podem ser exonerados a todo o tempo por despacho fundamentado do diretor, após consulta ao respetivo departamento. (n.º 10 do art.º 43.º do anexo)
(xii) Participação na elaboração dos instrumentos de gestão	Em linha de continuidade o regulamento Interno fixa as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente. (art.º 42.º do anexo) Os regulamentos internos estabelecem as formas de participação do pessoal docente nas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. (n.º 3 do art.º 45.º do anexo)

O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, enquadra-se no âmbito do XIX Governo Constitucional, cujo Programa do Governo encara a ‘Educação’ como “desafio do futuro”<sup>45</sup>, estabelecendo-a como missão do Governo, para:

a substituição da facilidade pelo esforço, do dirigismo pedagógico pelo rigor científico, da indisciplina pela disciplina, do centralismo pela autonomia. Neste sentido, a administração e a gestão das escolas assumem-se como instrumentos fundamentais para atingir as metas a prosseguir pelo Governo para o aperfeiçoamento do sistema educativo.

(Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, Preâmbulo)

Numa apreciação global, importa destacar que o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, enquanto segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, não faz referência ao termo ‘liderança’; apresenta-se como um aprofundamento da autonomia e reforço da hierarquização no exercício de cargos de gestão; assente no modelo de gestão unipessoal baseado no diretor, dotando a sua eleição de maior legitimidade através do reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função; mantendo a exigência habilitacional específica para exercício das funções de administração e gestão escolar.

O Conselho Geral, órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, vê as suas competências reforçadas; sendo o diretor, o primeiro responsável pela execução local das medidas de política educativa, sugerindo que ele representa os interesses da tutela na escola/ agrupamento.

Relativamente às estruturas intermédias, apesar do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, sublinhar a “hierarquização do exercício dos cargos de gestão” (Preâmbulo), na linha de continuidade com o anteriormente estabelecido, vem dotar de legitimidade eleitoral o procedimento de escolha dos coordenadores de departamento, atendendo “à sua importância na organização escolar”, reforçando os requisitos de formação especializada para exercício do cargo de coordenador de departamento curricular do Decreto Regulamentar n.º 10/1999, de 21 de julho. (Decreto-Lei n.º 137/2012, n.º 5 do art.º 43.º do anexo).

Ora, as estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica, entre elas os coordenadores de departamento, eram nomeadas pelo diretor, conforme previa o art.º 20.º do citado Decreto-Lei n.º 75/2008, passando, agora, a ser eleitas pelos docentes dos respetivos departamentos, a partir da nomeação de três docentes propostos pelo Diretor, conforme os n.ºs 5 a 7 do artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o que aponta para “uma maior dependência em relação ao contexto em que se está inserido e aos objetivos que se desejam para a ação.” (Leite, 2005: 22)

---

<sup>45</sup> Programa do XIX Governo Constitucional, páginas 113 a 119.

Ao propor três docentes para a coordenação de departamento, o diretor confia que qualquer uma dessas pessoas será capaz de realizar o que espera delas; confia que se não forem capazes o dirão; confia que darão o seu melhor; confia que assumem as respectivas responsabilidades e não desistem face a problemas inesperados. Assim, a “relação de confiança entre os coordenadores intermédios e a liderança de topo é fundamental no exercício da liderança.” (Vargas, 2011: 92) Mas essa relação só fica completa quando, quem lidera (os coordenadores intermédios e a liderança de topo), ganha o respeito e a confiança da sua equipa. (Blanchard, 2004)

Em face do exposto, do ponto de vista do enquadramento normativo da liderança em meio escolar, podemos afirmar que desde o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, se começou a desenhar um modelo organizativo de gestão escolar unipessoal, pois, apesar do modelo de administração escolar aí estatuído não ter sido generalizado, os seus princípios e algumas das recomendações resultantes da sua avaliação foram projetados no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, cujo presidente do conselho executivo ou diretor, conforme o perfil definido no respetivo regulamento interno, assume um perfil de liderança dotado da autoridade necessária, quer para executar localmente as medidas de política educativa, quer para exercer “uma liderança profissional mais do que um controlo burocrático” (Perrenoud, 2003: 105).

Este modelo veio a ser concretizado e desenvolvido no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, em que o diretor assume-se como órgão unipessoal que nomeia as estruturas de liderança intermédias, como é o caso dos coordenadores de departamento e coordenadores de diretores de turma. Marçal Grilo, enquanto Ministro da Educação, repetidamente apontou a “liderança forte” como uma das três condições para uma escola de qualidade, a par da existência de um projeto e da estabilidade do corpo docente. (Neto, 2009: 52)

**Capítulo III - Liderança e comunicação**



*A liderança comanda o desempenho em todo o tipo de organizações  
– e não apenas nas empresas.*  
Goleman, Boyatzis & McKee (2002: 107)

Este capítulo focaliza-se na relação interpessoal enquadrada nas relações de liderança, incluindo as interações comunicacionais que se estabelecem no âmbito dessas relações. Assim, ao estudarmos as relações de liderança em meio escolar, pretendemos estudar as interações comunicacionais que se desenvolvem nas relações pedagógicas e organizacionais, concretamente entre as lideranças intermédias (coordenadores de departamento e coordenadores de diretores de turma) e a liderança de topo, em contexto escolar.

Assumimos que “o funcionamento das organizações (e da vida social, em geral) depende da interação entre os seus membros” (Rego, 1999: 68), pois, “as organizações são pessoas que estabelecem entre si relações de carácter permanente. Tais pessoas são encaradas umas pelas outras – e isso modela as suas relações –, de formas variadas mas que assentam num número limitado de conceitos” (Pereira, 2004: 127). Porém, a existência das organizações está subordinada à ocorrência de fluxos comunicacionais, sem os quais os seus membros não poderiam cooperar, agir e interagir, decidir (Rego, 1999).

Os fluxos comunicacionais são de dois tipos: formais e informais. Os fluxos formais são os que estão oficialmente previstos pela organização, decorrendo do seu organograma; os fluxos informais ocorrem fora do oficialmente estabelecido, podendo complementar, substituir ou até contrariar as linhas oficiais. As redes informais de comunicação têm um carácter mais espontâneo e estabelecem-se de acordo com as afinidades pessoais (Idem).

Assim, o percurso teórico deste capítulo encontra-se dividido em três pontos: no primeiro, abordamos o que entendemos por comunicação no âmbito da relação interpessoal, fazendo referência a duas escolas teóricas sobre o estudo da comunicação; no segundo, fazemos a ligação da comunicação com a liderança, e, no terceiro ponto, abordamos o papel comunicacional das lideranças escolares, colocando a tónica no diálogo enquanto estratégia de comunicação.

## 1. Conceito(s) de comunicação

*“Comunicar não é, simplesmente, dizer o que se pretende transmitir. O modo como se dizem as coisas é crucial, e difere de uma pessoa para outra, pois a linguagem usada é um comportamento social aprendido: o que dizemos e ouvimos é profundamente influenciado pela experiência cultural de cada um.” (Tannen, 1995: 138)*

No âmbito da relação interpessoal, um dos objetos do presente capítulo, não se pretende estudar a comunicação de uma forma exaustiva, mas apenas considerar a “interação social através de mensagens” (Fiske, 1993: 15).

Atentemos no significado etimológico da palavra ‘comunicar’: esta deriva do latim *communicare* que significa ‘pôr em comum’, ‘entrar em relação com’; segundo Wong e Law (2002, citados por Pereira, 2006: 37), “as organizações são instituições que requerem interação interpessoal”<sup>46</sup>.

É inevitável referir o papel da comunicação quando falamos em organizações. Na opinião de Bilhim (2008) as diferentes abordagens e aspetos desenvolvidos recentemente têm procurado demonstrar a importância que a comunicação organizacional tem vindo a assumir face ao cenário da globalização. Destacamos vários ângulos de análise como elementos para um conceito teórico de comunicação com um alicerce no seu significado etimológico: o biológico (comunicação enquanto impulsos nervosos), o pedagógico (troca de experiências entre pessoas, o que leva à modificação da disposição mental das partes envolvidas, permitindo a aprendizagem), o histórico (instrumento de equilíbrio entre a humanidade, neutralizando forças contraditórias, permitindo o resgate diacrónico imprescindível ao avanço do homem em direção ao futuro), o sociológico (mediação na interação social, pela transmissão de significados entre pessoas que usam o mesmo código) e o antropológico (veículo de transmissão de cultura e que enforma a bagagem cultural de cada indivíduo).<sup>47</sup>

Assumimos, na senda de Fiske (1993), que comunicar é central para a vida do ser humano e sua cultura; sem comunicação toda a cultura humana morreria, pelo que, estudar a comunicação, implica estudar a cultura na qual ela se integra. Entendendo-se genericamente por cultura, neste contexto, “todo aquele complexo que inclui o

---

<sup>46</sup> Expressão e sublinhado do autor.

<sup>47</sup> In <http://www.univ-ab.pt/~bidarra/hyperscapes/video-grafias-319.htm> (consultado em 30 de junho de 2014)

conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade.”<sup>48</sup>

Ao operacionalizar o conceito de ‘comunicação’, atentemos em duas das suas principais escolas. A primeira encara a “comunicação como *transmissão de mensagens*. Estuda o modo como os transmissores e os recetores as codificam e descodificam, o modo como os transmissores usam os canais e os meios de comunicação” (Fiske, 1993: 14). Esta escola concebe a “comunicação como um processo pelo qual uma pessoa afeta o comportamento ou estado de espírito da outra” (Idem), pelo que aborda as questões da eficácia da comunicação, concebendo a mensagem como aquilo que é transmitido pelo processo de comunicação, e os códigos como meios para a codificar e descodificar. Esta escola aproxima-se das ciências sociais e debruça-se mais sobre os ‘atos de comunicação’: mensagem e intenção, independentemente dos meios utilizados.

Denominada por Fiske (1993) escola processual, apresenta uma abordagem de ‘senso comum’, funcional, que estimula a melhorar as técnicas de comunicação, visando a ação com mais eficácia no mundo que nos rodeia. Esta escola “vê a comunicação como determinante e o melhoramento da comunicação como uma maneira de aumentar o controlo social” (Idem: 251).

A segunda escola encara a “comunicação como uma *produção e troca de significados*. Estuda como as mensagens [...] interagem com as pessoas de modo a produzir significados [...]. Usa termos como significação [...]” (Fiske, 1993: 14), concebendo a mensagem como uma construção de signos e significados, pelo que o principal método de estudo é a semiótica<sup>49</sup>, e os códigos como sistemas de significação. Esta escola aproxima-se da linguística e debruça-se mais sobre os ‘trabalhos da comunicação’: texto/ discurso, forma como é lido/ proferido, interpretação/ visão apresentada. Assim, a mensagem é concebida como algo que ultrapassa o seu conteúdo, é um elemento numa relação estruturada, cujos elementos incluem a realidade exterior e o produtor/leitor ou ouvinte.

De sublinhar que esta escola não concetualiza o fracasso de comunicação e não se preocupa muito com questões de eficiência: se entre duas pessoas que comunicam ocorrer

---

<sup>48</sup> <https://archive.org/stream/primitiveculture01tylouoft#page/10/mode/2up> (consultada em 10 de julho de 2014)

<sup>49</sup> Na moderna aceção, desenvolvida por Charles Sanders Peirce, a semiótica é a doutrina dos signos, tendo por objeto o estudo da natureza, tipos e funções de signos. Devido aos desenvolvimentos das últimas décadas na linguística, filosofia da língua e semiótica, o estudo dos signos ganhou uma grande importância no âmbito da teoria da comunicação. Basicamente, um **signo** é qualquer elemento que seja utilizado para exprimir uma dada realidade física ou psicológica; nesta relação, o primeiro funciona como **significante** em relação à segunda, que é o **significado (ou referente)**. (in <http://www.univ-ab.pt/~bidarra/hyperscapes/video-grafias-6.htm>, consultado em 29 de junho de 2014)

um caso em que a significação de um é diferente da do outro, tal é indicador de diferenças culturais ou sociais entre as duas partes, e até de riqueza cultural, não sendo considerado como um fracasso da comunicação, pelo que, para melhorar a comunicação é necessário “aceitar a diversidade como estrutura fundamental dos sistemas sociais” (Sullivan, 1999: 421) e minimizar as diferenças sociais e culturais. (Fiske, 1993) “Por outras palavras, os fatores determinantes da comunicação residem na sociedade e no mundo que nos rodeia, e não no próprio processo” (Idem: 252) e sua eficácia.

Assim, esta escola interessa-se sobretudo pela criação e intercâmbio de significações e não pela transmissão de mensagens. Logo, a “ênfase não incide nas fases do processo, [...] reside no papel da comunicação, no estabelecimento e manutenção de valores e na forma como esses valores permitem que a comunicação tenha significado” (Ibidem: 251). Somos, então, levados a refletir sobre ‘para que serve a comunicação’, tendo em atenção todas as suas componentes verbais e não-verbais, em que a linguagem é um dos sistemas de comunicação de que os humanos dispõem, e o mais conhecido. Assim, “a análise das funções da comunicação permite-nos [...] pôr no foco das nossas atenções a dinâmica do processo comunicativo” (Bitti, 1997:58).

Bitti (1997) apresenta-nos um conjunto de cinco funções da comunicação que, conforme refere, não é exaustivo, nem definitivo, são elas: “de referencial ou representativa, de interpessoal ou expressiva, de verificação hétero e autorregulação, de coordenação das sequências interativas e de metacomunicação” (Idem:59). Estas funções não são estanques, ou seja, qualquer acontecimento comunicativo pode desempenhar mais de uma função em simultâneo, pelo que uma correta compreensão de um acontecimento comunicativo requer uma análise plurifuncional.

A função de referencial consiste na troca de informações entre os interlocutores, assim, para uma “troca comunicativa conseguida, [...] evitando falsas interpretações, [...] é importante que os interlocutores partilhem uma mesma estrutura semântica” (Ibidem:60), não apenas a nível do léxico e das expressões idiomáticas, como também a nível de aspetos não-verbais.

A função interpessoal ou expressiva sublinha que uma mensagem verbal é mais do que uma transmissão neutral de informações, pois coloca em evidência a relação social comunicativa entre quem fala e os seus interlocutores (Ibidem).

A função de verificação (hétero e autorregulação) da ‘comunicação’, também designada ‘instrumental’, está orientada para a consecução de determinado objetivo. (Ibidem) Trata-se de comunicar através de expressões verbais, tom de voz e ênfase, com o objetivo de

satisfazer necessidades pessoais ou alcançar objetivos de terceiros, como por exemplo numa organização, por intermédio de outras pessoas, (as pessoas que trabalham nessa organização). Segundo Siegman (1977, citado por Bitti, 1997) a função de autorregulação consiste na codificação do próprio discurso de modo a regular o comportamento do interlocutor, como também regulamos o próprio discurso para conservarmos a imagem que causamos nos outros.

Relativamente à função de coordenação das sequências interativas, para haver comunicação e não uma acumulação caótica e incompreensível de palavras e gestos, “é preciso que os interlocutores compartilhem regras para o uso dos símbolos” (Bitti, 1997: 71), bem como outros elementos do comportamento, como a alternância das falas, a etiqueta de cumprimentos, os olhares, os gestos e acenos de cabeça, que governam e subjazem a toda a comunicação interativa (Idem).

No que respeita à função de metacomunicação, há a considerar os dois aspetos da comunicação: “um, relativo ao ‘conteúdo’ da mensagem, e o outro, relativo ao modo como essa mensagem é transmitida e, portanto, à ‘relação’ entre os comunicantes. O aspeto relacional que constitui, precisamente, a comunicação sobre a comunicação, é uma metacomunicação” (Ibidem: 75). A metacomunicação realiza-se através de expressões verbais e expressões não-verbais. Metacomunicar implica, por um lado, ter noção que o próprio comportamento pode ser diferente do comportamento do outro, e por outro, colocar em evidência os aspetos relacionais próprios da relação de comunicação, ou seja, é necessário ter consciência do tipo de relação que existe entre os interlocutores, e se partilham o mesmo código de linguagem inteligível para descodificar a mensagem.

O êxito da comunicação consiste [...] em saber pôr em discussão a mensagem, o código e as premissas, mudar de esquemas de referência em função dos contextos, analisar a relação signo-significado na sua própria linguagem e na do outro, comparar os códigos com base nos sistemas de valores próprios e alheios.

(Mizzau, 1974, citado por Bitti, 1997: 75)

Segundo Parreira (1998) o homem é um sistema aberto em interação com outros sistemas abertos, cada um caracterizado por ser,

um sistema biopsicossocial de comportamentos, isto é, um sistema em que os comportamentos de relação com o meio apresentam complexas características de significação e conteúdo simbólico, apoiados numa linguagem em que coexistem elementos e normas lógicas com elementos e normas sócio-afetivas e emocionais. [...] [sendo] a comunicação [...] a expressão da ligação entre os indivíduos e o seu meio.”

(Parreira, 1998: 22)

Assim, para este estudo, apoiamo-nos em ambas as escolas identificadas, na linha de Gerbner e de Morley (citados por Fiske, 1993: 253) cujos trabalhos promovem a

aproximação das duas escolas, para chegarmos ao que entendemos por comunicação: “processo de transferência de informação através de um meio de comunicação qualquer, entre pessoas ou equipamentos, sem alteração ou quebra da sequência, estrutura ou conteúdo” (apdsi, 2011: 30), no âmbito da interação social ou “relação humana estruturada num determinado contexto” (Fiske, 1993: 16), o qual, tem subjacente a sua própria cultura e valores.

## 2. Comunicação e Liderança

*“A comunicação é muito mais do que partilhar informação e compreender o outro. É, na verdade, um ato criativo baseado na invenção de novo conhecimento. Juntando-se e interagindo, os indivíduos produzem algo que proporciona o significado adicional de que precisam para prosperar e enfrentar os desafios.”*  
Casse (1994: 257)

A liderança, enquanto elemento crítico em qualquer organização, relaciona-se com a autoridade informal imbuída na dinâmica da organização (Silva, 2010), o que difere da gestão que está ligada à “manutenção de sistemas e processos” (Maxwell, 2008: 32), entendendo-se ‘processos’ no sentido de procedimentos.

As lideranças no âmbito da escola, decorrentes de alterações no enquadramento jurídico da gestão escolar, através do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, “ganham uma dupla perspetiva, de necessidade e de inovação.” (DL n.º 75/2008, Preâmbulo) Porém, a liderança pedagógica não se realiza por decreto, por muita vontade política que exista, a forma como a liderança e as lideranças são assumidas e percebidas “é matéria complexa que releva da história das instituições escolares e das sociedades em que estas existem, e mais do que uma questão administrativa, é um problema de mentalidade” (Silva, 2010: 73).

Liderança, na perspetiva concetual abordada no capítulo I, consiste num processo relacional interpessoal, mas também num fenómeno tipicamente social que ocorre em grupos sociais, implicando colaboração voluntária, pelo que caracteriza-se pela influência interpessoal exercida numa dada situação. Assumindo que “os contextos escolares não são espaços sociais neutros” Gaspar *et al.* (2012: 34), sublinhamos a natureza da liderança enquanto processo contextualizado e dirigido por competências de comunicação humana, o que convoca múltiplas capacidades relacionais e comunicacionais para a resolução de problemas, para a consecução de um ou mais objetivos específicos, para proporcionar o desenvolvimento individual e o autodesenvolvimento.

Neste sentido, importa relacionar a comunicação com a liderança, porém, no âmbito do objeto deste estudo, não cabe determo-nos nas temáticas da evolução da comunicação, nas temáticas das teorias da comunicação e modelações da comunicação, nem nas questões sobre a produção e receção da mensagem ou estratégias discursivas. Destacamos, porém, algumas referências aos processos metacognitivos e meta comunicativos de controlo sobre a produção e a compreensão da informação, implicados na comunicação, distinguindo entre “Saber” (conhecimentos, representações, *knowing what*) e “Saber fazer” (procedimentos, conhecimentos operacionais, *knowing how*) (Beaudichon, 2001: 72). A estes dois tipos de saber, na senda de Delors et al. (1996), podemos acrescentar o “Saber ser” (atitudes, comportamentos) e o “Saber conviver” (relação interpessoal positiva e construtiva). Reconhece-se que a comunicação inserida no âmbito das relações interpessoais “pode ter uma variedade de objetivos a partir dos quais é necessário posicionar qualquer mensagem: trata-se de informar, de persuadir, de evidenciar, de valorizar, de marcar a sua presença ou papel social [...]” (Beaudichon, 2001: 73). Porém, não se trata de mandar ou exigir o cumprimento de ordens, trata-se de estabelecer “um entendimento consensual que sirva de mediador [...] [para uma] influência recíproca” (Sergiovanni, 1996: 125), em que a norma surge do grupo, da comunidade, e é aceite por ela, onde o líder, através da sua visão já partilhada e aceite, toma conta e cuida do todo, aponta caminhos, orienta. (Idem).

Considerando o poder de influência como um dos objetivos da comunicação, o seu exercício está sujeito a alguns “princípios subjacentes à comunicação” (Rego, 1999: 23) que contribuem para a eficácia comunicacional e entre os quais destacamos os dez que enunciamos a seguir.

**i)** A importância do emissor, pois o seu grau está diretamente relacionado com o impacto da mensagem transmitida, tendo em conta a relevância do estatuto e do prestígio que detém na organização e a credibilidade que lhe é conferida. Conforme refere Rego (1999) a credibilidade tem grande influência no processo comunicacional, e integra compostura que se traduz no saber lidar com as pressões e saber gerir as emoções de forma adequada, carácter, integridade, honestidade, atenção ao bem-estar dos outros, coragem que se traduz na convicção e no compromisso com a posição tomada e competência técnica e interpessoal. **ii)** A congruência do emissor com a mensagem, no sentido de que as mensagens mais importantes podem ter de ser transmitidas pelos superiores hierárquicos com maior poder de influência, ou por outrem, mesmo que o assunto não seja da sua especialidade. **iii)** A heterogeneidade dos interlocutores, pois quanto maior for o número

de recetores e quanto maior for a sua diversidade, mais difícil é comunicar, exigindo maior capacidade de adaptação aos interlocutores e às situações. **iv)** A simplicidade e clareza da mensagem, na certeza de que a utilização de uma linguagem acessível aos interlocutores facilita a compreensão e memorização da mensagem. **v)** A fidelidade ao conteúdo da mensagem, na medida em que a mensagem oral é retransmitida de pessoa para pessoa, sofre distorções naturais mesmo que não exista intenção de a alterar havendo conveniência em reduzir a escritos as mensagens mais importantes. **vi)** O modo de transmissão da mensagem, respeitando as sensibilidades dos interlocutores, potencia a eficácia da comunicação. **vii)** O efeito *boomerang* quando, perante o desagrado do emissor ou da mensagem, os interlocutores tendem a reagir de modo negativo e a rejeitar a mensagem, mesmo que o emissor fale de modo amigável, utilizam as suas palavras invertendo-lhes o significado. **viii)** Os efeitos diferenciais da ordem das mensagens, distinguindo dois efeitos de utilização combinável conforme as características do conteúdo da mensagem e dos interlocutores: “o efeito ‘recentricidade’ [que refere que] os recetores tendem a reter mais facilmente as últimas [mensagens]” (Idem, 1999: 50), pelo que é útil aplicá-lo perante assuntos novos e pouco apelativos, e o efeito ‘prioridade’ que refere que a mensagem emitida/recebida em primeiro lugar é mais facilmente retida, pelo que é útil aplicá-la quando se trata de assuntos mais importantes, interessantes e até controversos (Ibidem). **ix)** O diferencial de perceções, pois “o recetor tem, em média, uma capacidade de perceção cinco vezes superior à do emissor. Esta assimetria assume especial relevância em certas negociações, pois o recetor tem tempo para ouvir o emissor e preparar, ao mesmo tempo, a argumentação defensiva.” (Ibidem: 50) Assim, o bom comunicador, além de ‘saber falar’, é aquele que, sobretudo, ‘sabe ouvir’, pois o significado que as pessoas atribuem às palavras depende das suas próprias experiências e perceções. **x)** O feedback produzido, considerando que a comunicação tem dois sentidos, pelo que implica interação, logo o *feedback* permite esclarecer dúvidas, recolher dados e perceber se a mensagem foi corretamente percebida. Neste âmbito, exemplificamos três tipos de sinais reativos não-verbais: sinais de atenção, para comunicar que estamos a prestar atenção, como por exemplo inclinar ligeiramente a cabeça; sinais de compreensão da mensagem, como por exemplo abanar a cabeça de cima para baixo; e sinais de avaliação, para exprimir a discordância ou a dúvida, como por exemplo abanar a cabeça para os lados, e encolher os ombros, respetivamente. (Bitti, 1997)

Porém, é preciso ter presente que a comunicação interpessoal não é apenas uma troca de informações entre interlocutores que se sucedem “respeitando um mínimo de lógica no

encadeamento das suas respectivas condutas, também [é] o encontro ou mesmo afrontamento de atores que desenvolvem uma energia e uma determinação [...] para conseguir atingir os seus fins”. (Beaudichon, 2001: 89) Assim, quando falamos de *feedback*, também estamos a referir-nos ao acesso às opiniões dos interlocutores, ao acesso aos conhecimentos do outro com quem trabalhamos, para melhor consciência sobre si próprio. Goleman, Boyatzis & Mckee (2002) refere que é muito comum que os líderes tenham falta de consciência sobre a verdade a respeito de si, e que não é fácil os líderes saberem o que os liderados pensam sobre o seu desempenho. Este autor considera ainda que “quanto mais elevada é a posição do líder na organização mais ele necessita das reações dos outros, do *feedback*” (idem: 116) para poder auto orientar-se no processo de melhoria do seu comportamento, ou seja, para poder aprender. Esta atitude de estar em constante aprendizagem indicia que as mudanças comportamentais são afetadas pela vontade da pessoa, pelos seus valores e suas motivações, pois quando alguém “muda por obrigação, as alterações desaparecem logo que acaba a pressão que força a mudança” (Ibidem: 126). Esta realidade diz respeito aos efeitos sobre a formação recebida e confere um princípio face às alterações comportamentais (Ibidem), sugerindo que qualquer alteração comportamental não provém de fora da pessoa, mas sim a partir de dentro.

Conforme Parreira (1998: 23) “a comunicação humana é, antes de mais, um facto do comportamento, [...] uma série de comportamentos de relação entre sistemas comportamentais (indivíduos ou grupos)”, que, por sua vez, desencadeiam novos comportamentos entre os que estabelecem a comunicação.

A comunicação é o principal elo entre os humanos de uma sociedade e, ao mesmo tempo, o reflexo do modo como pensam a sua organização, logo, é um fator central nos processos relacionais, formativos e educacionais. A comunicação “é um regulador multifunções, [...] assegura a regulação das tensões no seio do grupo, para [...] resolver os problemas antes que estes tomem maior amplitude, [...] ter tempo para escutar, conseguir fazer expor o problema [...]” (Beaudichon, 2001: 119).

Os princípios comunicacionais acima referenciados enformam as relações de liderança numa organização e a liderança efetiva-se quando a comunicação entre líder e liderados acontece, potenciando o processo de influência recíproca nas relações interpessoais, rumo ao entendimento.

Assim, “a relação de comunicação é uma troca de representações significativas entre dois sistemas psicossociais integrados num meio cultural”, (Parreira, 1998: 23) cujos fatores estratégicos, no dizer do mesmo autor, são:

as representações envolvidas, ou seja, os conteúdos implícitos e explícitos e as conotações latentes da mensagem (incluindo os quadros culturais do meio); os desencadeadores do ato de comunicação, quer dizer as motivações para comunicar, tanto nos indivíduos como nos grupos; as atitudes que os comunicadores, emissores e recetores manifestam no ato de comunicar (clima); a organização estrutural das comunicações, isto é, os canais, as redes, as normas de funcionamento.

Em face do já exposto, o exercício da liderança está para além do empenhar-se numa atividade geral e técnica, implica estabelecer rumos, saber comunicar, saber lidar com pessoas (os docentes) que, no âmbito das organizações escolares, têm um elevado grau de autonomia. Chiavenato (2003) considera como elementos que caracterizam a liderança: a influência, a situação, os objetivos a alcançar e o processo de comunicação.

Para Beaudichon (2001: 68) “a competência para comunicar é feita de aptidões ou perícias (*skills*, em inglês) sociocognitivas [...]. ‘Competência’, significa aqui ser capaz de fazer eficazmente [...]”.

Starratt (2010) refere algumas aptidões que compõem a competência para comunicar: capacidade para ouvir, estar atento e sensível aos pontos de vista e experiências dos seus colaboradores, conseguindo aproximar e harmonizar relações interpessoais de modo a consolidar vínculos entre elas; capacidade para projetar visões contagiantes que reforcem a confiança e a motivação dos liderados; capacidade de argumentação para negociar as diferenças e alcançar novos consensos. É difícil reunir numa só pessoa todas estas competências, pelo que impõe-se uma “educação para a liderança escolar com foco essencial no desenvolvimento das competências [de comunicação] dos recursos humanos.” (Starratt, 2010: 133)

Bennis (1989) parte do princípio que o exercício da liderança é desempenhado por pessoas com capacidade para se exprimirem plenamente, entendendo-se por isto que, quem exerce a liderança conhece os seus colaboradores, conhece quais são as suas forças e as suas fraquezas, sabe como usar essas forças e como compensar as fraquezas. Sabe como alcançar os seus objetivos. Sabe o que quer, porque o quer, e como o comunicar aos outros de modo a ganhar a sua cooperação e aceitação. “Sabe que a chave está na compreensão, e que a chave da compreensão está na aprendizagem através da experiência e da vida” (Bennis, 1989: 3).

Sergiovanni (2004), citando Susan Moore Johnson, refere que a liderança é diferente consoante é posta em prática, quer pelo tipo de organização, pois, como já vimos, o

contexto desempenha um papel preponderante, quer pelas competências comunicacionais de quem exerce a liderança. Neste sentido, podemos considerar que “as escolas necessitam de uma liderança especial porque são locais especiais” (Sergiovanni, 2004: 172), pois são organizações que envolvem toda a comunidade “e têm uma relação única e privilegiada com os governos”, [exigindo que os] líderes escolares consigam fomentar o consenso e o empenho necessários para fazer com que a escola trabalhe bem para todos” (Idem). Este trabalho é dirigido a toda a sociedade, tendo em conta ideias, aspirações e esperanças, mas também valores, o que requer líderes preparados para responder eficazmente a essas exigências. Por outro lado, “as escolas necessitam igualmente de uma liderança especial, pois os profissionais escolares nem sempre reagem calorosamente a um tipo de liderança de comando baseada em hierarquias” (Ibidem: 173), característica da liderança tradicional.

Numa sociedade democrática, o contexto escolar levanta algumas questões sobre a existência de fontes de autoridade para o exercício da liderança. Os líderes escolares têm consciência de que os docentes que supervisionam têm maior noção do que deve ser feito e de como deve ser feito, o que também cria falhas no exercício da liderança. Para além das competências interpessoais que a liderança exige, e para além das competências burocráticas, nada parece ser

suficientemente forte para conferir aos líderes escolares a autoridade necessária para aceder a alunos, pais, professores e outros. São necessários novos substitutos para a liderança burocrática e pessoal capaz de obrigar as pessoas a responder por razões intrínsecas. Os verdadeiros substitutos da liderança são exatamente aquilo que a ênfase moral na liderança pode fornecer.

(Sergiovanni, 2004: 172)

Ou seja, é a comunhão de várias pessoas em torno de uma causa que torna a escola numa comunidade formalmente vinculativa, com ideias, princípios e finalidades partilhadas, e que cria a fonte de autoridade para o exercício da liderança, em que os líderes são os principais seguidores dessas ideias e desses princípios. Assim, acreditando na integridade desses ideais, aos líderes escolares, primeiros seguidores, compete comunicar as ideias e envolver todos para um maior empenho em torno das ideias comuns valorizadas. (Ibidem) Conclui-se que qualquer exercício de liderança requer competências na área da comunicação de modo a envolver os diversos atores em meio escolar, movendo-os rumo à concretização de ideais partilhadas, ou de objetivos assumidos, pelo que, em seguida, abordamos o papel comunicacional das lideranças escolares.

### **3. O papel da comunicação nas lideranças escolares**

Em qualquer organização, o papel do coordenador, enquanto ser em relação e que promove as relações interpessoais entre os que coordena, passa necessariamente pela comunicação e “a competência para comunicar figura [...] tão alto [...] como as competências técnicas”. (Beaudichon, 2001: 126) E, como refere Rego (1999: 27) “a forma como comunicamos é tão pertinente como o conteúdo”. Não podemos, portanto, ignorar que a função de coordenação de uma equipa, de uma organização, de uma escola, é “em larga medida uma função de comunicador [...] a qual comporta dois aspetos: a informação e a negociação, que se encontram em toda a gama de atividades [...] ”. (Beaudichon, 2001: 127)

A escola, enquanto organização, “tem processos de comunicação através dos quais flui a informação [...] [para a] tomada de decisões.” (Fonseca, 2000: 140)

Decidir, prestar informação interna e externamente são atividades de quem exerce a liderança. Para tanto, terá de recolher, selecionar, organizar e tratar a informação para a comunicar e “dominar os efeitos das suas comunicações sobre os destinatários” (Beaudichon, 2001: 127). Ou seja, além de expor com clareza e simplicidade, é necessário ter em conta as características dos seus interlocutores, de modo a prever reações e posteriores efeitos resultantes de interações, evitar compreensão errada ou mesmo não compreensão que geram instabilidade, irritação e cansaço nas equipas. Segundo Vargas (2011: 57), “quando se trata de pessoas, o processamento de informação depende muito da natureza da relação, [...] temos sempre uma expectativa para o comportamento da outra pessoa ou para a relação que com ela estabelecemos”. Assim, a adaptação requer empatia e inteligência social e faz parte do mandato de um coordenador intermédio e de um líder de topo “produzir mensagens adaptadas à audiência, modificando as suas condutas quando mudam as características dos auditores”. (Beaudichon, 2001: 127)

De um modo geral, uma consequência comum de não se comunicar adequadamente “é a pouca empatia que colaboradores têm com as suas chefias” (Vargas, 2011: 100). Debater, escutar, dialogar, motivar, negociar, conciliar diferendos, gerir conflitos, chegar a compromissos, explicar o porquê, clarificar, dar significado, confirmar a interpretação, exercer um papel de regulador, faz parte do exercício de qualquer liderança, bem como “colocar cada um no lugar onde será mais eficaz e se sinta melhor” (Beaudichon, 2001:

132), de modo a criar envolvimento, participação, sentido crítico construtivo, mas também, alinhamento com toda a organização e com a tutela.

De acordo com Parreira (1998), uma pessoa comunica quando tem motivação para o fazer, no sentido de satisfazer uma ou mais necessidades do organismo e quando os obstáculos a vencer não exigem uma energia superior à motivação do organismo. No entanto, Rego (1999) alerta-nos para o facto de que uma pessoa comunica mesmo sem estar consciente disso, através de símbolos não-verbais, linguagem gestual e corporal.

Para além de se ‘saber o que fazer’ é necessário ‘saber como fazer’, ou seja, estabelecer a ponte entre ‘saber o que’ fazer e ‘saber como’ fazê-lo. “Saber como fazer é a competência aplicada em contexto real, que deriva de resultados obtidos a partir de experiências anteriores” (Vargas, 2011: 33). Ora, o mesmo será dizer que uma coisa é ‘saber o que comunicar’, e outra, ‘saber como comunicar’, esta última, deriva do contexto, mas também do esquema de valores de quem comunica, e da experiência e conhecimento adquiridos sobre esse contexto e ao longo da vida, através das interações pessoais. No fundo, como refere Bennis (1989: 9, tradução livre) exercer a liderança, “tornar-se um líder, é sinónimo de ser-se”, assumir-se, auto dominar-se perante o contexto que se reconhece tal como é. Depois, é “ter uma visão clara do que se pretende [...], comunicar paixão profissional aos outros, revelar integridade (de conhecimento, coerência e maturidade) [...] e curiosidade, gostar de correr riscos, experimentar, refletir e aprender com os erros” (Idem: 40-41, tradução livre).

Na sequência do exposto, “é necessário dar a devida importância à forma como comunicamos” (Vargas, 2011: 97), sendo o diálogo a principal estratégia de comunicação e relação interpessoal, “é a única estratégia construtiva e ganhadora, capaz de conciliar interesses e negociar acordos satisfatórios para ambas as partes, pois tem por base o respeito mútuo” (Estanqueiro, 2009: 66), correspondendo a uma forma de comunicação assertiva que promove a confiança mútua, humaniza as divergências, logo aproxima as pessoas, pois “não se pode ser líder sem ganhar os seus colaboradores” (Gordon, 1998: 22). No entanto, em algumas circunstâncias, outras estratégias de comunicação interpessoal são utilizadas: a “fuga”, evitando o confronto de ideias e opiniões, o que gera frustração e ansiedade, devido ao estilo passivo, e o “ataque”, procurando o domínio sobre os outros, o que gera ressentimento e desejo de vingança, devido ao estilo agressivo, pois o modo de comunicar depende das situações concretas e das pessoas (Estanqueiro, 2009).

Relativamente ao diálogo, este “começa quando escutamos os outros, com atenção, para compreender profundamente o que eles pensam e desejam. O objetivo é descobrir e valorizar todos os pontos de acordo possíveis, [...] o que nos une, [...]. Essa é a chave do diálogo autêntico” (Idem: 72). É estar atento às necessidades do outro, que não são apenas financeiras, pois conforme a pirâmide de Maslow, remodelada por McGregor (Parreira, 1998) as necessidades humanas são, da base para o topo: fisiológicas (básicas à vida), de segurança (para libertação do medo), de pertença (amizade, afeto e aceitação), de reconhecimento social (ser reconhecido e considerado) e de autorrealização (equilíbrio emocional, autoconfiança e autonomia). Conhecendo as necessidades do outro é possível decidir, e “em troca, os colaboradores prestam certos serviços ou exercem certas funções [...]. Esta troca equitativa é a chave da autoridade.” (Gordon, 1998: 22)

Considerando o saber escutar um pilar do diálogo, reconhecemo-lo como a base da relação interpessoal, tanto em ambiente familiar como em qualquer organização, com destaque para a escola como “organização estruturada em órgãos, cargos, relações funcionais, níveis hierárquicos [...]” (Fonseca, 2000: 139) Para tal é necessário criar condições “que permita[m] aos colaboradores sentirem-se livres para falar, fazerem sugestões, participarem ativamente na solução dos problemas.” (Gordon, 1998: 44) “A arte de escutar é difícil, porque não se resume ao ato externo de ouvir. A escuta ativa exige disponibilidade, interesse pela pessoa, compreensão da mensagem, espírito crítico e prudência nos conselhos.” (Estanqueiro, 2009: 75)

Todos estes fatores são igualmente importantes e ressaltam: ‘disponibilidade’ que significa escutar sem interromper (exceto se estiver perante pessoas agressivas, em que, o ouvinte, deve dar sinal claro de que já entendeu o essencial); ‘interesse pela pessoa’ que significa olhar a pessoa de frente, evitando distrações com outras atividades, acolher com um sorriso, acenar com a cabeça; ‘compreensão da mensagem’, para além das palavras, da postura corporal, das expressões faciais, dos gestos, dos sorrisos, é preciso confirmar a compreensão da mensagem (ideias e sentimentos), recorrendo à técnica da reformulação, que consiste em resumir, pelas suas próprias palavras, a intervenção do interlocutor, pedindo esclarecimentos, se necessário (tal atitude revela estima pelo outro e garante que há comunicação sem distorções); ‘espírito crítico’ que significa capacidade de distinção entre factos e opiniões, entre ideias e sentimentos, ou seja, distingue as palavras das intenções, confrontando o que ouve com o que pensa e sabe, sem concordar ou discordar; ‘prudência nos conselhos’ que significa que podemos ajudar, mas não devemos substituir-

-nos aos outros, pois cada um tem de assumir a responsabilidade pelas suas próprias decisões (Idem, 2009).

De acordo com Gordon (1998), a escuta ativa não se destina a concordar ou discordar, não se destina a julgar ‘certo’ ou ‘errado’ qualquer sentimento. Quem escuta “apenas transmite a aceitação da existência do sentimento” (Idem, 1998: 75). Escutar sem interromper é diferente do ato de ouvir. “Stravinski, um célebre compositor, venceu bem esta distinção quando [...] afirmou que até os patos conseguem ouvir, mas não escutam” (Rego, 1999: 74), pois “escutar é um ato de sentir, interpretar, avaliar e reagir ao que o interlocutor está afirmando” (Boone & Kurtz, 1994, citado por Rego, 1999: 74).

Indicamos, como um segundo pilar do diálogo, o saber perguntar, pois “a arte de perguntar, facilitadora da comunicação interpessoal, supõe perguntas abertas, positivas, sugestivas e discretas, tratando as pessoas pelo nome.” (Estanqueiro, 2009: 83) As perguntas abertas não condicionam o interlocutor a determinada resposta; as perguntas positivas procuram valorizar os saberes e experiências dos outros; as perguntas sugestivas são uma forma original de se proporem ideias, cativando os outros para os nossos pontos de vista; as perguntas discretas ou ponderadas respeitam o direito à privacidade do outro. (Idem) Importará saber obter *feedback*, assegurar que o interlocutor compreende a mensagem, e saber fornecer *feedback* construtivo, ou seja, fornecer informação positiva (elogiar) e informação negativa (chamadas de atenção) tendo em vista a melhoria do desempenho, e tendo em atenção o ‘quando’, o ‘como’ e o ‘onde’. (Rego, 1999)

Como terceiro pilar do diálogo apontamos a ‘arte de falar’. Esta implica, no dizer de Estanqueiro (2009:88), “três qualidades essenciais: clareza, convicção e sentido de oportunidade.” Intuitivamente, todos nós sabemos que “o nível de linguagem deve ser adaptado ao ouvinte, [...] ao seu estatuto social, à sua cultura, à sua idade e à sua experiência” (Idem). Relativamente à clareza de linguagem, é necessário escolher as palavras simples e claras para comunicar o que se pensa, sente e deseja, para “definir expectativas desde muito cedo” (Whitaker, 2003: 50). Dispor as palavras de forma a expressar ideias com clareza, ajuda a minimizar más interpretações da mensagem e ajuda a evitar filtragens da mensagem conforme o que interessa ao interlocutor. No que respeita à convicção, é necessário solicitar ao interlocutor que verbalize o que compreendeu da mensagem, de modo a garantir que a mesma chegou sem distorções, para que tal aconteça será determinante a autoconfiança, a utilização de voz suave mas firme, com pausas expressivas, olhar sorridente, contacto visual. Relativamente à oportunidade, é necessário escolher o momento e o local tendo em conta o estado de espírito dos ouvintes e os seus

interesses. Estas qualidades, assim enunciadas, resultam em competências que são apanágio de quem sabe comunicar. (Estanqueiro, 2009)

Consideramos ainda os contactos informais de comunicação e consulta conforme Ball (1989) privilegia, pois deles decorrem relações que se desejam abertas, horizontais e informais, assentes em relações pessoais de confiança. Neste sentido, não basta definir objetivos ou delinear estratégias de ação, “é preciso que as pessoas as compreendam e as executem”. (Neff *et al*, 2006: 95) O interlocutor, ao responder (*feedback*) fornece informação sobre o impacto das palavras sobre si próprio, logo, o *feedback*, como “transmissão da reação do recetor ao emissor” (Fiske, 1993: 38), é um poderoso instrumento de influência ao nível de quem envia informação, permitindo ajustamentos de comportamento entre as partes dialogantes. (Estanqueiro, 2009) Assim, podemos dizer que o *feedback*, ou seja, as reações no âmbito da comunicação interpessoal ou os sinais comunicativos dos interlocutores, permitem avaliar a eficácia da comunicação interpessoal que se estabelece, devido aos comportamentos sucessivos que se desencadeiam. “O feedback tem, pois, esta função principal. Ajuda o comunicador a adaptar a sua mensagem às necessidades e reações do recetor.” (Fiske, 1993: 39) Porém, o *feedback* tem outras funções, consideradas secundárias mas igualmente importantes, como a de ajudar o recetor a sentir-se envolvido no diálogo. (Idem, 1993)

Conforme refere Sacadura (1992: 20) “o nosso comportamento tem valor comunicativo, pois os outros podem sempre interpretar as nossas intenções e ações.” Por isso é necessário estar atento às ‘barreiras à comunicação’, como por exemplo: interpretar o que se ouve conforme os interesses, necessidades e expectativas do respetivo interlocutor, seu grupo sociocultural e estados emocionais; ignorar, filtrar ou distorcer determinadas informações porque entram em conflito com o que já se conhece; avaliar as intenções do interlocutor através do grau de confiança que nele se deposita; ou ainda, negar a comunicação. (Idem, 1992)

Rego (1999), sem pretender esgotar o assunto, elenca algumas barreiras à comunicação, que reproduzimos aqui: i) ‘Ouvir o que esperamos ouvir’, ou seja, as experiências passadas influenciam as perceções das ocorrências atuais; ii) ‘Perceção seletiva’, ou seja, desconsideração pelas informações que entram em conflito com o que se sabe; iii) ‘Avaliação da fonte’, ou seja, a interpretação da mensagem comunicada é influenciada pela avaliação que fazemos da pessoa que a comunica; iv) ‘Perceções diferentes’, ou seja, as mensagens são interpretadas à luz dos valores, convicções e crenças que as pessoas adotam, bem como por pressões ambientais que as envolvem; v) ‘Problemas semânticos’,

ou seja, a interpretação das palavras nem sempre é coincidente para as diferentes pessoas; vi) ‘Sinais não-verbais’, ou seja, gestos, expressões faciais, posturas corporais também comunicam, podendo ajudar ou dificultar a chegada das mensagens aos destinatários, e influenciar a sua interpretação; vii) ‘Efeito das emoções’, ou seja, qualquer emoção (raiva, medo, excitação, felicidade, angústia) influencia o modo de comunicar, assim como a interpretação que os outros dão à mensagem; viii) ‘Diferenças culturais’, ou seja, as diferenças entre culturas (regionais, profissionais) tendem a criar mal-entendidos na comunicação; ix) ‘Distância física’, ou seja, ao impedir o contacto cara-a-cara, não permite a retificação da mensagem, não permite detetar os sinais não-verbais, tornando a comunicação menos rica e menos eficaz; x) ‘O *timing*’, ou seja, a oportunidade da mensagem para que tenha efeito e evite conflitos.

Face a estes (entre outros) problemas e dificuldades que a comunicação deve superar para poder chegar a produzir-se, Luhmann (2006) apresenta a sua teoria da ‘improbabilidade da comunicação’, referindo que “é improvável que alguém compreenda o que o outro quer dizer, [...]. O sentido só se pode entender em função do contexto, e para cada um o contexto é, basicamente, o que a sua memória lhe faculta.” (Idem: 42) O mesmo autor considera ainda que, mesmo que “o sistema de interação dos indivíduos (...) garanta a atenção suficiente para que se reproduza a comunicação, [esta] desintegra-se quando se comunica de modo perceptível o que não se deseja comunicar.” (Ibidem: 42) E que, não há garantias de ‘aceitação da informação’, pois o recetor pode não adotar a informação (o seu conteúdo) como premissa do seu próprio comportamento. (Ibidem) Nesta linha, Rego (1999: 29) afirma que cada pessoa tem o seu modo de construir o que ouve na sua mente, logo, “comunicar não é o processo através do qual as pessoas se compreendam umas às outras (pois a compreensão 100% pura é impossível), é antes o processo mediante o qual os seres humanos criam os outros — isto é, aprendem com eles”.

Assim, na relação de comunicação entre lideranças intermédias (coordenadores de departamento e coordenadores de diretores de turma) e a liderança de topo em meio escolar é necessário tem em conta os estilos comunicacionais que resultam da maneira como cada um ouve e interpreta a mensagem: uns estilos são mais orientados para a ação, os resultados, a melhoria das situações; outros, para o processo, a organização, as estratégias, as regras; outros, para as pessoas, as suas necessidades, os seus direitos, o espírito de equipa, a compreensão mútua e a cordialidade; e outros, para as ideias, os conceitos, as teorias, a criatividade e inovação. (Rego, 1999) Todos estes estilos, que não existem em estado puro, mas sim em conjugação uns com os outros, revelam o potencial

criativo e dinâmico da comunicação para aprendermos uns com os outros novos modos de encarar a realidade. (Idem) Para que tal se concretize é necessário conhecer, analisar o estilo de comunicação do interlocutor, por um lado, captar a sua atenção e assegurar que as mensagens são efetivamente entendidas, por outro, garantir o fluir da informação, partilhá-la (Jesuino, 2005) ou não, com algum dos seus liderados, conforme a sua estratégia de formação da equipa (*team-building*), por outro ainda, apoiar a estratégia de gestão, e promover a unidade e o alinhamento entre todos, para o bem comum, para uma interligação e comprometimento organizacionais. (Neff *et al*, 2006) Pois, conforme refere Day *et al* (2000, citado por Diogo, 2004: 268) as lideranças de topo e as lideranças intermédias pedagógicas “preocupam-se com a qualidade das interações sociais nas suas escolas.”

Segundo Whitaker (2003: 9, tradução livre) “o que faz a diferença entre as escolas não são os programas mas sim as pessoas, pois não são os programas que resolvem os problemas” mas sim as atitudes, o agir, as práticas dos professores na busca de respostas para os problemas que surgem no dia-a-dia da escola. Se cada professor é um dos principais responsáveis pela sua escola, na busca de respostas para resolver problemas, independentemente de ter esta consciência ou não, os professores coordenadores, no exercício da sua liderança, têm responsabilidades acrescidas, e “o diretor, responsável principal da escola, enquanto líder de topo, é o elemento decisivo para focar-se nas pessoas e não nos programas, para potenciar a construção de relações interpessoais” (Idem:12, tradução livre). Consideramos, então, a interação humana imbuída de comportamentos complexos, muito variados e por vezes contraditórios, pois cada pessoa é única, os contextos em que ocorrem as interações de relação e comunicação têm as suas especificidades, e para além das “lideranças de topo também existem lideranças intermédias subordinadas a um intento estratégico que autogovernam-se com a margem de liberdade definida pela sua posição na hierarquia [...]” (Gordon, 1998: 43)

Neste sentido, Vargas (2011) refere que o processo relacional que designamos por liderança é sempre marcado pela necessidade de adaptação (desenvolver uma perceção clara dos objetivos), necessidade de sobrevivência (criar um ambiente relacional que propicie o desenvolvimento dos colaboradores) e necessidade de resultados (orientar o desenvolvimento das pessoas ou da equipa para resolver problemas e atingir resultados significativos). É na sequência destas considerações que o mesmo autor refere que “a eficácia no relacionamento com os colaboradores é o primeiro passo para exercer a liderança de forma eficaz [...], [pelo que] “confundir conhecimento teórico com eficácia

costuma ser um erro fatal.” (Vargas, 2011: 42) Neste contexto, será pertinente associar as práticas de liderança ao relacionamento interpessoal no seu sistema de ocorrência: a relação entre liderança de topo e liderança intermédia, mediadas pelas normas de funcionamento da organização em que se integram (legislação, regras, objetivos, restrições específicas, papéis a desempenhar). (Idem: 43)

Recordamos as palavras de Fischer (1992, citado por Barracho, 2008: 187),

os termos ‘líder’ e ‘liderança’ foram introduzidos para apreender, por um lado, os sistemas de interdependência que existem num grupo e, por outro, o funcionamento organizado na sociedade. Desta forma, o termo líder é utilizado relativamente a situações muito diversas, encontrando-se, por um lado, o(s) indivíduo(s) que ocupa(m) posições hierárquicas e, por outro, o(s) indivíduo(s) mais influentes num grupo. O termo liderança designa simultaneamente a estrutura de autoridade e o conjunto de comportamentos dos sujeitos que ocupam a posição de líder e cuja função é a de organizar a persecução de um objetivo comum.

Face ao exposto, podemos dizer que as interações entre as estruturas de liderança intermédia e as lideranças de topo geram relações de poder, em que “o poder é definido como a capacidade que um indivíduo tem para impor a sua vontade a outro(s) [...] para atingir determinados resultados numa situação concreta” (Idem: 188). Mas, enquanto o “poder” provém da lei, da posição hierárquica que ocupa e impõe-se sobre o outro (de fora para dentro), o exercício da liderança permite levar o outro a fazer ou a aceitar algo apenas por ação inspiracional do líder, independentemente da posição hierárquica que ocupa, gerando reciprocidade e sentido de comunhão.

Os outros, os liderados, desempenham um papel indispensável no exercício da liderança, cujo suporte entendemos ser a ‘relação’. Porém, a eficácia da atuação da liderança na mobilização da equipa não depende só dos seus comportamentos, depende também dos processos de funcionamento do grupo e das características individuais dos seus membros que foram objeto de escolhas feitas perante condicionalismos diversos e indicadores resultantes de critérios individuais. Contudo, as escolhas feitas pelas lideranças nunca anulam a vontade dos seus liderados, antes dão-lhe forma tendo em vista alcançar propósitos comuns. (Vargas, 2011)

Assim, na sequência desta análise o “poder da liderança distingue-se da coerção, do controlo puro ou da sua possibilidade, não depende da hierarquia, não é formal, nem pode ser exercido por decreto” (Idem, 2011: 44). Logo, o poder de exercer uma liderança, o poder de influenciar para fomentar a realização comum, vem da relação com os outros, membros da mesma equipa e da identificação com os objetivos e os ideais partilhados. “É a perceção dos colaboradores que determina a atribuição ao líder da responsabilidade de

exercício da liderança. [...] Só se pode ser líder se as pessoas percebem a relação que têm conosco como essencial para atingir os objetivos” (Ibidem: 45) que também são seus.

Burns (1978) sublinhou que os propósitos devem servir o bem comum, ir ao encontro das necessidades dos seguidores na procura da elevação do seu nível moral, por isso denominou este tipo de liderança de ‘liderança transformacional’.

Sublinhamos mais uma vez que a liderança é um processo relacional específico, baseado em percepções, que na visão dos colaboradores ou liderados,

o líder representa o conjunto possível entre a realização dos seus objetivos individuais e do objetivo comum, e na visão de quem exerce a liderança, representa a unicidade entre o objetivo comum e os objetivos individuais de cada um. (O que difere do exercício de um poder formal, por parte do gestor, e sua aceitação pelos colaboradores que dele dependem.).

(Vargas, 2011: 46)

Conforme refere Jesuíno (2005: 99) “as relações entre o líder e os seus membros constituem o fator mais importante na influência potencial do líder sobre a situação [...] se o líder tem o apoio e lealdade dos membros do grupo, a sua tarefa acha-se muito mais facilitada [...]”, permitindo, mais facilmente, mobilizar as pessoas para discutir problemas complicados (Sergiovanni, 1996) e chegar à visão comum.

A dimensão do relacionamento varia segundo o tipo de pessoa que o líder é, “a forma como reage sobretudo em situações críticas” (Jesuíno, 2005: 99). Deste modo, a inter-relação entre as lideranças intermédias (coordenadores de departamento e coordenadores de diretores de turma) e a liderança de topo em meio escolar efetua-se sempre em dois níveis, “o nível interindividual e o nível do grupo onde se desenrolam as atividades que as pessoas desempenham, onde ocorrem as interações enquanto comportamentos entre pessoas na execução das tarefas e as atitudes entre os sujeitos individuais e dentro do grupo.” (Idem: 215)

Mobilizar as pessoas em torno de ideias partilhadas, distribuir responsabilidades, “organizar, orientar e concentrar a atenção nos problemas e na sua resolução. Mobilizar a comunidade escolar em nome da resolução de problemas é exercer a liderança.” (Sergiovanni, 1996: 134)

Estes elementos complexos relacionam-se intimamente, dependendo uns dos outros (Jesuíno, 2005). É neste contexto que Vargas (2011:47) afirma que “a liderança não existe, acontece”. Ao seguir-se processos estruturados de atuação, o líder assume um papel de “produzir resultados com as pessoas” (Idem: 47), respondendo aos problemas concretos, anulando o distanciamento concetual entre líder e colaboradores, uma vez que o líder não existe fora do contexto relacional que revela a sua ação. (Ibidem)

Deste modo, “a liderança não é algo que se impõe às pessoas, é algo que se faz com elas.” (Blanchard, 2004: 49)

Neste contexto, podemos dizer que os líderes com forte capacidade de reflexão e autoavaliação apercebem-se como os sentimentos os afetam e como afetam o seu desempenho profissional, pois estão convictamente ligados aos seus valores, à sua autenticidade, e conhecem os seus pontos fortes e pontos fracos. Por este motivo, sabem quando pedir ajuda para cultivar os pontos fortes, pois ao conhecerem as suas capacidades agem com autoconfiança e serenidade mesmo em situações de tensão, lidando empaticamente com pessoas de vários quadrantes culturais, e adaptando-se a situações múltiplas, manifestando iniciativa, exigência, motivação, energia, disponibilidade, cooperação, e demonstrando capacidade para envolver os liderados e encontrar um ideal comum à equipa que lideram, criando um clima de colegialidade. (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2002)

Podemos afirmar que a liderança emerge em situações de negociação, de confronto de opiniões e de gestão de conflitos, de rentabilização da reflexão e da aprendizagem colaborativas para “ajudar a organizar o pensamento e a ação do coletivo das pessoas individuais” (Alarcão & Tavares, 2010, citado por Gaspar et al., 2012: 49)

É neste sentido que Blanchard refere que “a chave para a verdadeira liderança é a relação que você constrói com a sua equipa”, (Blanchard, 2004: 62) no sentido de “influenciar, motivar e habilitar [os seus membros] a contribuírem para a eficácia e sucesso da organização a que pertencem” (Barracho, 2008: 187). Por seu lado, Sergiovanni (1996) adianta que estimular o desenvolvimento de uma voz moral da comunidade, estabelecendo ligações morais mútuas dentro duma rede de papéis e responsabilidades amplas (obrigações e deveres decorrentes da aceitação de certos papéis), que contemple “os nossos compromissos pessoais como pais, professores e [diretores de escolas] [...] é praticar a liderança como pedagogia, como parte das responsabilidades assumidas e do papel [que se desempenha]” (Sergiovanni, 1996; 136), formando uma rede comum de significado. Sendo que, como refere Estanqueiro (2009), a aptidão para construir e manter boas relações humanas está para além de qualquer receita.



**Capítulo IV - O contexto da investigação e a caracterização das escolas**



*“ O homem precisa de persistir na crença de que o inconcebível é concebível;  
sem isto ele não pesquisaria.”*  
Johann Wolfgang von Goethe

Este capítulo focaliza-se no contexto da investigação e na caracterização das escolas, organizando-se em dois pontos. No primeiro ponto fazemos uma breve contextualização do meio social em que as organizações escolares se inserem, uma vez que as quatro instituições situam-se no concelho do Seixal; identificamos a tipologia das instituições escolares; e caracterizamos os departamentos quanto à sua estrutura curricular conforme o anexo 1 do Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de maio, e a estrutura de coordenação de diretores de turma; e no segundo ponto caracterizamos cada instituição escolar nas dimensões: Caracterização sociocultural evidenciando alguns dados sociométricos, liderança e desenvolvimento organizacional, níveis de liderança e Relação e comunicação entre níveis de liderança. Por sua vez, estas dimensões são as que emergiram da leitura dos normativos que suportam a elaboração dos instrumentos de recolha de dados, matéria abordada no capítulo 5 deste trabalho.

## **1. O contexto da investigação**

O presente estudo abrange um grupo de quatro agrupamentos/escolas (adiante designadas por ‘escolas’) do concelho do Seixal escolhidos com base no critério ‘número de alunos da escola’: duas escolas com número de alunos superior a 1500, e duas escolas até 1500 alunos. Recordamos que este critério fundamenta-se no definido pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, e pela Recomendação n.º 4/2011, do Conselho Nacional de Educação, datada de 26 de abril, sobre a reorganização da rede escolar.

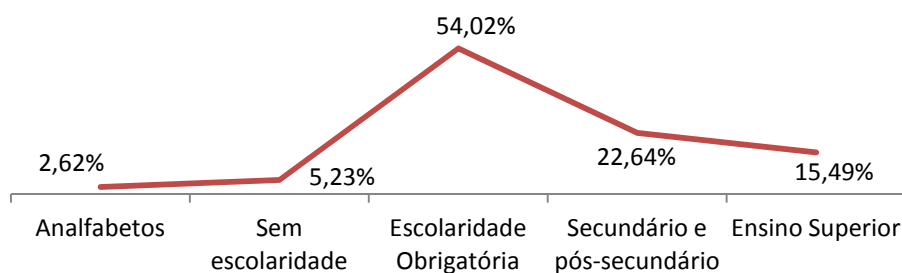
### 1.1. Contextualização das escolas no meio social em que se inserem

Num breve enquadramento demográfico, socorrendo-nos dos dados publicados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) na sequência dos Censos de 2011<sup>50</sup>, o referido concelho tem uma população residente constituída por 158.269 habitantes. Destes, 42.976 são crianças e jovens até 24 anos de idade, o que representa cerca de 27,2% da população residente. Relativamente à taxa de desemprego, esta situa-se em 14,08%, afetando 11.283 habitantes (49,53% homens e 50,47% mulheres).

No âmbito do nível de escolaridade atingido destacamos que 2,62% são analfabetos com 10 ou mais anos, dos quais 74,5% são do sexo feminino; 5,23% não têm qualquer grau de escolaridade (excetuando os analfabetos com idade igual ou superior a 10 anos), dos quais 48,94% são do sexo feminino; 54,02% têm a escolaridade obrigatória (9.º ano), dos quais 50,65% são do sexo feminino; 22,64% têm o nível secundário ou pós secundário, dos quais 49,21 são do sexo feminino; e apenas 15,49% têm nível de escolaridade superior, dos quais 58,22% são do sexo feminino.

Podemos verificar na curva de gauss do seguinte gráfico, que a maioria da população do concelho do Seixal enquadra-se na escolaridade obrigatória (9.º ano), quanto ao nível de escolaridade adquirida:

Gráfico 4.1: Nível de escolaridade da população no concelho do Seixal



Fonte: INE, Censos 2011

<sup>50</sup> INE, Censos 2011, consultados em [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos\\_quadros](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros)

Este concelho também se caracteriza pela concentração de residentes estrangeiros, contendo cerca de 10.649 habitantes estrangeiros<sup>51</sup> essencialmente de origem cabo-verdiana, angolana, guineense (da Guiné-Bissau) e brasileira.

### 1.2. Tipologia das instituições escolares

Relativamente à tipologia das escolas, o nosso estudo inclui três agrupamentos de escolas e uma escola não agrupada. Dois agrupamentos de escolas têm mais de 1500 alunos: um tem 1780 alunos, e outro, 2408 alunos. As outras duas escolas são um agrupamento de escolas com 1489 alunos e uma escola não agrupada com 1362 alunos (dados do ano letivo 2011/2012). O número de alunos determina o número de turmas (independentemente do número de alunos por turma, variável que para este estudo não é relevante) que, por sua vez, determina o número de professores por departamento. Considerando que o estudo incide sobre os coordenadores de departamento e coordenadores de diretores e turma, a investigação recai sobre as escolas sede dos agrupamentos (escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico) e sobre a escola não agrupada (escola do ensino secundário com 3.º ciclo).

### 1.3. Estrutura curricular dos departamentos no ano letivo 2011/2012

O anexo 1 do Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de maio, define, de um modo geral, os grupos de recrutamento que pertencem a cada departamento. Porém, a estrutura curricular dos departamentos pode variar de estabelecimento para estabelecimento, sendo da responsabilidade do Conselho Pedagógico de cada escola definir a arrumação dos grupos de recrutamento, também designados por grupos disciplinares ou de docência<sup>52</sup> que pertencem a cada departamento. No caso do nosso estudo, a arrumação dos grupos de recrutamento no ano letivo 2011/2012, ano da recolha dos dados empíricos, segue o referido no citado normativo, conforme o esquema que se apresenta:

---

<sup>51</sup> INE, Censos 2011, consultados em

[http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos\\_quadros](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros)

<sup>52</sup> O Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, define os grupos de recrutamento e faz corresponder os grupos de docência aos grupos de recrutamento conforme art.º 10.º e mapas anexos ao decreto-lei.

Quadro 4.1: Grupos de recrutamento por departamento e nível de ensino

Departamentos	Grupos de Recrutamento		Nível de Ensino
	Código	Designação	
Pré-Escolar	100	Educação Pré-Escolar	Pré-Escolar
1º Ciclo	110	1º Ciclo do Ensino Básico	1º Ciclo
Línguas	200	Português	2º Ciclo
	210	Português e Francês	
	220	Português e Inglês	
	300	Português	3º Ciclo e Secundário
	310	Latim e Grego	
	320	Francês	
	330	Inglês	
	340	Alemão	
	350	Espanhol	
Ciências Sociais e Humanas	200	Estudos Sociais/ História	2º Ciclo
	290	Educação Moral e Religiosa Católica	3º Ciclo
	400	História/ História da Arte	
	410	Filosofia	
	420	Geografia	
	430	Economia e Contabilidade	
	530	Educação Tecnológica (Secretariado)	
Matemática e Ciências Experimentais	230	Matemática e Ciências da Natureza	2º Ciclo
	500	Matemática	3º Ciclo
	510	Física e Química	
	520	Ciências Naturais	
	520	Biologia e Geologia	
	530	Educação Tecnológica (Mecanotécnica)	
	540	Eletrónica	
	550	Informática	
Expressões	240	Educação Visual e Tecnológica	2º Ciclo
	250	Educação Musical	
	260	Educação Física	
	910	Educação Especial 1	3º Ciclo e Secundário
	920	Educação Especial 2	
	930	Educação Especial 3	
	540	Eletrónica	
	560	Ciências Agropecuárias	
	600	Artes Visuais/ Desenho/ Geometria Descritiva	
	610	Música	
	620	Educação Física	

Enunciar as estruturas de coordenação intermédia afigura-se-nos importante pela sua composição que se apresenta variada, pois organizam-se em seis Departamentos Curriculares integrando 34 grupos de recrutamento, do pré-escolar ao secundário, o que nos faz acreditar na pertinência do estudo das interações pessoais no âmbito das relações de liderança entre níveis de liderança, cujos contornos da investigação são explicados no capítulo dedicado à metodologia.

Relativamente à coordenação dos diretores de turma enquanto estrutura de coordenação educativa e de supervisão pedagógica, com relevância na orientação, acompanhamento e supervisão dos docentes que exercem as funções de diretor de turma, os estabelecimentos do presente estudo apresentam uma organização dividida nos ciclos que cada estabelecimento oferece. Assim, duas das três escolas do 2º e 3º ciclos dos agrupamentos de escolas em estudo, apresentam um coordenador de diretores de turma para cada ciclo identificado e uma escola apresenta apenas um coordenador de diretores de turma para os dois ciclos, e a escola não agrupada apresenta um coordenador de diretores de turma para o 3º ciclo e outro para o ensino secundário.

### **2. Caracterização das escolas envolvidas no estudo**

Para caracterizarmos as quatro escolas do concelho de Seixal, que fazem parte da presente investigação, identificámos as mesmas com as letras A, B, C e D, para respeitar as exigências de anonimato e confidencialidade previamente acordadas.

As características que apresentamos baseiam-se na informação publicada pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC)<sup>53</sup>, da qual foi selecionada aquela informação que se insere nas dimensões enunciadas e que aqui retomamos (Caracterização sociocultural evidenciando alguns dados sociométricos, liderança e desenvolvimento organizacional, níveis de liderança, e relação e comunicação entre níveis de liderança). Há a considerar que as Escolas A e B têm menos de 1500 alunos, conforme o quadro que se segue:

---

<sup>53</sup> Relatórios mais recentes de avaliação externa das escolas, consultados em agosto de 2014, na página de internet da Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC).

Quadro 4.2: Número de professores e alunos por Escola

Agrupamento/Escola (adiante designados por Escola)	N.º de Professores	N.º de Alunos <sup>54</sup>
A	135	1489
B	135	1362
C	166	1780
D	174	2408

Fonte: Direção de cada Escola.

### **Escola A**

#### **Caracterização sociocultural:**

Com base na informação publicada pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC)<sup>55</sup> e nos dados fornecidos pelas escolas (Quadro 4.2), a população escolar integra 228 alunos naturais de outros países (14%), com particular expressão os oriundos dos países africanos de língua oficial portuguesa (60%) e do Brasil (23%).

Relativamente à Ação Social Escolar (ASE), beneficiam de auxílios económicos 48% dos alunos. No que respeita às tecnologias de informação e comunicação, um indicador de cálculo do índice de desenvolvimento das famílias, verifica-se que 63% possuem computador e internet em casa.

O serviço educativo é assegurado por 135 docentes, 85% dos quais pertencentes aos quadros da respetiva instituição ou de zona pedagógica. Estes apresentam uma experiência profissional significativa, pois 89% lecionam há dez ou mais anos. O pessoal não docente é constituído por 44 profissionais: 33 assistentes operacionais, 10 assistentes técnicos e uma chefe de serviços de administração escolar.

---

<sup>54</sup> Não contempla as desistências, os abandonos e as transferências de escola.

<sup>55</sup> Relatório de avaliação externa de 2013, consultado em agosto de 2014, na página de internet da Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC).

Conhece-se a formação académica de 90% dos pais e encarregados de educação, constatando-se que 39% têm formação secundária e superior, porém, uma percentagem significativa (18%) possui o 1.º ciclo ou não tem habilitações. Quanto à ocupação profissional, 14% desempenham funções de nível superior ou intermédio.

Face a referentes calculados relativos ao ano letivo de 2010-2011<sup>56</sup>, os valores das variáveis de contexto desta escola (média das idades dos alunos, percentagem de alunos que não beneficiam dos auxílios económicos da ASE, média de alunos por turma, escolaridade dos pais e das mães e percentagem de docentes dos quadros), comparados com escolas de características semelhantes, permitem-nos considerar que estamos perante um contexto socioeconómico e cultural pouco favorecido.

### **Liderança e desenvolvimento organizacional**

Na temática da liderança, o referido relatório considera que o projeto educativo não apresenta uma visão claramente explicitada, nem os objetivos devidamente hierarquizados e quantificados por indicadores de medida, que permita a apropriação e partilha pelos diversos órgãos, e para a avaliação do grau de consecução desses objetivos e respetivas metas. Tal défice de explicitação e de estruturação da monitorização afeta a construção de um sentimento de pertença e de identidade, a motivação dos profissionais bem como o relacionamento com os parceiros, dificultando o desenvolvimento futuro da organização escolar.

No âmbito das competências que lhe são conferidas por lei, o conselho geral tem tido um papel e uma participação ténues, seja no sentido de emitir recomendações aos demais órgãos e estruturas para o desenvolvimento da organização, seja na avaliação dos diversos documentos que lhe são presentes para aprovação ou apreciação.

O mesmo relatório considera que o plano anual de atividades reúne iniciativas relacionadas com o contexto, muitas delas em articulação com a Câmara Municipal do Seixal.

De sublinhar, ainda, que o relatório revela que não existe um plano intencional de fomento da formação interna dirigido ao pessoal docente e não docente que contribua para o desenvolvimento profissional e suprima, de algum modo, as insuficiências dos

---

<sup>56</sup> Informação estatística relativa à análise dos resultados escolares enquadrados em dados de contexto, organizada e disponibilizada pela Direção-Geral das Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).

programas de formação contínua da responsabilidade dos centros de formação de associação de escolas.

### **Níveis de liderança**

Ao alertar para as oscilações no estilo de liderança assumido pelo diretor ao longo do mandato e a própria apropriação do modelo de administração e gestão vigente por parte dos diversos responsáveis, órgãos, estruturas e profissionais, o citado relatório refere que tal não tem conduzido à partilha de responsabilidades e à emergência de lideranças intermédias empenhadas e participativas. Por este motivo, as dificuldades de articulação e o ambiente relacional entre o diretor e a sua própria equipa afetam a resolução, quer dos problemas estruturantes da organização quer os do quotidiano escolar.

Relativamente à gestão dos recursos humanos, o relatório considera que tem existido reconhecimento das capacidades profissionais dos docentes para o desempenho das funções em áreas consideradas prioritárias (coordenação de estabelecimentos, orientação e intervenção pedagógicas para apoio aos alunos, avaliação interna que procede à auscultação do grau de satisfação da comunidade educativa, através de questionários relativos a alguns aspetos da organização e funcionamento interno, e bibliotecas).

A distribuição do serviço docente e a constituição das turmas segue o previsto nos normativos, não existindo critérios pedagógicos para além da continuidade das equipas educativas ao longo do ciclo.

### **Relação e comunicação entre níveis de liderança**

O citado relatório revela que há evidências de trabalho cooperativo entre docentes, ao nível da planificação da ação educativa, da elaboração de instrumentos de avaliação e partilha de práticas e materiais, embora essa prática não seja generalizada e intencionalmente promovida.

Os circuitos de comunicação têm vindo a ser melhorados através da reformulação da página da internet, dotando-a de informação útil e atualizada (documentos estruturantes, notícias, atividades dos projetos, ligações, etc.) bem como através de plataforma eletrónica que, através de perfis diferentes, une os diversos atores. No entanto, evidenciam-se fragilidades na circulação da informação pertinente ao nível dos profissionais, afetando a sua motivação e mobilização e a unidade das ações a desenvolver.

No geral, o relatório deixa transparecer, por um lado, uma visão pouco abrangente da escola como um todo, por outro, uma visão pouco articulada e pouco consequente quer do processo de elaboração dos instrumentos de gestão, (instrumentos que orientam a estratégia de ação da escola), quer do processo de autoavaliação, (instrumento de apoio à tomada de decisões e à ação para a melhoria).

### **Escola B**

#### **Caracterização sociocultural:**

Com base na informação publicada pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC)<sup>57</sup> e nos dados fornecidos pelas escolas (Quadro 4.2), a população escolar integra 6,5% de alunos estrangeiros, maioritariamente de países africanos de língua oficial portuguesa e do Brasil.

No que respeita à Ação Social Escolar, verifica-se que 15% dos alunos beneficiam de auxílios económicos. Já no que respeita às tecnologias de informação e comunicação, 96,2% dos alunos possuem computador e internet em casa. Relativamente às atividades profissionais, 67,3% dos encarregados de educação dos alunos exercem atividades profissionais de nível superior e intermédio. Quanto à sua formação académica, 30,0% têm formação secundária e 19,4% formação superior.

O serviço educativo é assegurado por 135 professores, 91,9% pertencem aos quadros, 94,1% têm 10 ou mais anos de serviço e 84,4% exercem funções na Escola, há 10 ou mais anos, pelo que o corpo docente apresenta considerável estabilidade e experiência profissional. As idades mais representativas, com 43,0%, situam-se entre 40 e 50 anos. No que diz respeito aos trabalhadores não docentes, num total de 38, incluindo uma psicóloga, estes constituem um corpo com alguma estabilidade, visto que 68,4% trabalham na Escola há 10 ou mais anos. A idade mais representativa situa-se entre 50 e 60 anos (57,9%).

Face a referentes calculados relativos ao ano letivo de 2010-2011<sup>58</sup>, os valores das variáveis de contexto desta escola (média das idades dos alunos, percentagem de alunos que não beneficiam dos auxílios económicos da ASE, média de alunos por turma, escolaridade dos pais e das mães e percentagem de docentes dos quadros), comparados

---

<sup>57</sup> Relatório de avaliação externa de 2013, consultado em agosto de 2014, na página de internet da Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC).

<sup>58</sup> Informação estatística relativa à análise dos resultados escolares enquadrados em dados de contexto, organizada e disponibilizada pela Direção-Geral das Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).

com escolas de características semelhantes, permitem-nos considerar que estamos perante um contexto socioeconómico e cultural favorável.

### **Liderança e desenvolvimento organizacional**

Na temática da liderança, o referido relatório considera que os documentos de gestão são coerentes com a visão apresentada e encontram-se bem articulados, baseando-se num diagnóstico bastante preciso da situação, que conduz à indicação de linhas claras de intervenção, socorrendo-se do trabalho de autoavaliação.

Relativamente à questão do planeamento, o relatório destaca que os documentos orientadores (Projeto Educativo de Escola (PEE), Plano de Atividades (PA), Plano de Formação Interno (PFI) e respetivos relatórios) configuram a devida articulação na prossecução e desenvolvimento dos objetivos e metas definidos.

O relatório destaca que os órgãos de poder local reconhecem o papel desenvolvido pela Escola na promoção da qualidade da educação no concelho, para a qual têm sido decisivas as inúmeras atividades e projetos que promove, dinamizados por alunos e professores aliados a várias parcerias e protocolos celebrados com diversas associações e instituições (incluindo empresas) locais.

A respeito dos recursos humanos, há a considerar a estabilidade do corpo docente que permite a continuidade das equipas pedagógicas, de modo a possibilitar um trabalho continuado e conseqüente para dar resposta aos objetivos e metas do projeto educativo. “O desenvolvimento profissional dos docentes tem sido privilegiado, assentando nas modalidades de oficina de formação, projeto, círculos de estudos e em alguns *workshops*. (...) Esta formação tem sido organizada, maioritariamente, a nível interno com recurso aos docentes e a especialistas, revelando espírito de iniciativa, contrariando a dependência da oferta formativa do centro de formação da área da Escola.”<sup>59</sup>

O citado documento sublinha que a existência de uma equipa de autoavaliação sistemática, que envolve a participação da comunidade educativa nas práticas autoavaliativas, “tem permitido o desenvolvimento de um trabalho relevante ao nível do diagnóstico, da proposta de soluções de melhoria e de monitorização dos respetivos processos, com recolha de evidências para tornar consistentes as suas propostas. Estas são fundamentadas e amplamente discutidas nos grupos de recrutamento e no conselho

---

<sup>59</sup> In Relatório de avaliação externa de 2013, consultado em agosto de 2014, na página de internet da Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC).

pedagógico, sendo estabelecidas prioridades para posterior elaboração e implementação de planos de melhoria.”

### **Níveis de liderança**

“O diretor e os elementos da sua equipa revelam espírito cooperativo e colaborativo, assim como responsabilidade e capacidade de decisão e de realização. A acessibilidade a estes elementos é reconhecida por grande parte da comunidade educativa, salientando-se a abertura para a resolução de problemas e o acolhimento de sugestões. Há um bom relacionamento entre os diferentes órgãos e estruturas e privilegiam-se as lideranças intermédias pela sua atuação, dentro das competências que lhes estão atribuídas. Destaca-se o funcionamento pró-ativo do conselho geral e o papel empenhado e interessado da equipa diretiva, dos diretores de turma e de docentes e não docentes na proximidade a alunos e suas famílias.”<sup>60</sup>

A atuação do diretor e da sua equipa caracteriza-se pela disponibilidade e capacidade de partilha de responsabilidades, assim como por um clima de diálogo com os representantes das autarquias locais, pela capacidade em aderir/desenvolver projetos e estabelecer parcerias e protocolos em áreas relevantes para a concretização dos objetivos e das metas do projeto educativo envolvendo todos os atores da comunidade escolar.

### **Relação e comunicação entre níveis de liderança**

A nível dos departamentos e dos grupos de recrutamento, são perceptíveis o esforço e empenho no desenvolvimento de um trabalho que se rege pelo espírito colaborativo, de partilha e de reflexão, ao nível da planificação conjunta da atividade letiva, reflexão sobre a eficácia de métodos e estratégias de ensino, sobre os resultados, troca de experiências, produção de materiais didáticos e aferição de estratégias de atuação.

O citado relatório refere que o pessoal docente e não docente encontra-se motivado, as relações pessoais e interpessoais são consideradas positivas e afáveis, revelando mesmo um “bom relacionamento entre as lideranças de topo e intermédias”, não tendo sido identificados constrangimentos no domínio da resolução de conflitos que possam constituir uma ameaça ao bom clima de escola existente, o que concorre para a melhoria da prestação do serviço educativo.

---

<sup>60</sup> In Relatório de avaliação externa da escola de 2013, consultado em agosto de 2014, na página de internet da Inspeção-Geral de Educação e Ciência.

“Os órgãos de gestão e as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica conhecem muito bem as respetivas áreas de atuação, delineando atividades de grupo, intra e interdepartamentais, tendo em conta os objetivos e metas do projeto educativo.”<sup>61</sup>

Relativamente aos circuitos de informação e comunicação, o relatório refere a existência de progressos relativamente à última avaliação externa, mostrando-se eficazes devido à promoção da utilização de várias plataformas, à utilização do correio eletrónico, e da página de internet que disponibiliza informação relevante e atualizada acerca da vida escolar.

De um modo geral, o relatório deixa transparecer uma visão abrangente da escola, com uma visão articulada do processo de elaboração dos instrumentos de gestão, (instrumentos que orientam a estratégia de ação da escola), e do processo de autoavaliação, (instrumento de apoio à tomada de decisões e à ação para a melhoria), revelando o desenvolvimento de trabalho participado, sistemático e consistente, mas pouco consequente ao nível dos resultados escolares dos alunos.

### **Escola C**

#### **Caracterização sociocultural:**

Com base na informação publicada pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC)<sup>62</sup> e nos dados fornecidos pelas escolas (Quadro 4.2), a população escolar integra “12,3% de alunos oriundos de outros países, sendo 11,4% dos países africanos de língua oficial portuguesa.”<sup>63</sup>

No âmbito da Ação Social Escolar, verifica-se que 46,7% dos alunos beneficiam de auxílios económicos. No que respeita às tecnologias de informação e comunicação, 62,7% dos alunos possuem computador e internet. Relativamente aos encarregados de educação, verifica-se que 13,0% exercem atividades profissionais de nível superior e intermédio. Quanto à sua formação académica, constata-se que 23,1% têm formação secundária e 8,6% formação superior.

O serviço educativo é assegurado por 166 docentes, 71,7% pertencem aos quadros e 80,4% têm 10 ou mais anos de serviço, o que revela uma experiência profissional

---

<sup>61</sup> In Relatório de avaliação externa de 2013, consultado em agosto de 2014, na página de internet da Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC).

<sup>62</sup> Relatório de avaliação externa de 2012, consultado em agosto de 2014, na página de internet da Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC).

<sup>63</sup> In Relatório de avaliação externa de 2012, consultado em agosto de 2014, na página de internet da Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC).

significativa, sendo que 19,9% destes profissionais exercem funções na instituição há 10 ou mais anos. As idades mais representativas situam-se entre os 40 e 50 anos (35,5%). Relativamente ao pessoal não docente num total de 61, 37,7% trabalham na instituição há mais de 10 anos. A idade mais representativa situa-se entre os 40 e 50 anos (37,7%).

No ano letivo de 2010-2011<sup>64</sup>, ano para o qual há referentes nacionais calculados, os valores das variáveis de contexto da instituição (média das idades dos alunos, percentagem de alunos que não beneficiam dos auxílios económicos da ASE, média de alunos por turma, escolaridade dos pais e das mães e percentagem de docentes dos quadros) comparados com escolas de características semelhantes, permitem-nos considerar que estamos perante um contexto socioeconómico heterogéneo.

### **Liderança e desenvolvimento organizacional**

O relatório sublinha que a liderança de topo revela elevada dedicação e um forte sentimento de pertença à comunidade educativa.

A visão estratégica da instituição escolar está presente no projeto educativo e tem em conta as características do meio envolvente, pelo que apresenta uma oferta educativa diversificada, implementa projetos de sua iniciativa e adere a iniciativas e programas de âmbito local e nacional, que se materializa na celebração de protocolos e parcerias com entidades externas, e no desenvolvimento de vários projetos que contribuem para a melhoria da prestação do serviço educativo.

O plano anual de atividades evidencia de forma bastante elucidativa coerência e articulação com os objetivos e as metas de cada uma das áreas de intervenção prioritária do projeto educativo. Expressa uma boa adequação, pela diversidade e elevado número de propostas de atividades envolvendo todos os discentes, estruturas educativas e associação de pais e encarregados de educação.

O relatório refere que tem sido privilegiado o desenvolvimento profissional dos docentes ao nível da formação pessoal. Para tal tem mobilizado recursos internos e externos para a realização de ações de formação, dirigidas ao pessoal docente.

As dinâmicas de autoavaliação que permitiram a definição de ações de melhoria priorizadas potenciam a definição de novas estratégias mobilizadoras da melhoria da organização escolar e das práticas profissionais.

---

<sup>64</sup> Informação estatística relativa à análise dos resultados escolares enquadrados em dados de contexto, organizada e disponibilizada pela Direção-Geral das Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).

### Níveis de liderança

O referido relatório sublinha que as lideranças intermédias e de topo são mobilizadoras dos diferentes atores. A acessibilidade aos órgãos diretivos é reconhecida por todos, salientando-se a grande abertura para a resolução de problemas e o acolhimento de sugestões, verificando-se algum trabalho colaborativo e reflexivo dos docentes que deve ser desenvolvido.

No que se refere à gestão dos recursos humanos, esta “é realizada com base no conhecimento dos interesses e dos perfis pessoais e profissionais do pessoal docente e não docente. No caso do pessoal docente, esse conhecimento é complementado por um conjunto de critérios definidos pelo conselho pedagógico para a distribuição do serviço.”<sup>65</sup>

### Relação e comunicação entre níveis de liderança

Conforme exposto no relatório referido, os mecanismos de comunicação utilizados satisfazem as expectativas da generalidade dos interlocutores, que elogiam a acessibilidade às lideranças intermédias e liderança de topo. De referir também que a acessibilidade ao portal da instituição se tem revelado útil, pois através dele é divulgada toda a informação relevante.

De sublinhar que o relatório refere que os profissionais encontram-se, na generalidade, motivados e que existe um bom clima educativo. Nota-se um bom relacionamento entre os diferentes órgãos e privilegiam-se as lideranças intermédias na atuação, dentro das competências que lhes estão atribuídas, salientando-se o funcionamento dedicado e pró-ativo de outras estruturas como o conselho geral e os diretores de turma, no âmbito das respetivas funções.

“Existe uma dinâmica de trabalho colaborativo nas várias estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, nomeadamente ao nível da planificação das atividades, da reflexão sobre os resultados, da produção de materiais didáticos, da troca de experiências e da aferição de estratégias.”<sup>66</sup>

---

<sup>65</sup> In Relatório de avaliação externa de 2012, consultado em agosto de 2014, na página de internet da Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC).

<sup>66</sup> In Relatório de avaliação externa de 2010, consultado em agosto de 2014, na página de internet da Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC).

## **Escola D**

### **Caracterização sociocultural**

Com base na informação publicada pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC)<sup>67</sup> e nos dados fornecidos pela escola (Quadro 4.2), a população escolar integra alunos naturais de 25 países (da Europa, da Ásia, da América do Sul e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)).

Relativamente à Ação Social Escolar (ASE), beneficiam de auxílios económicos 10,7% dos alunos. No que respeita às tecnologias de informação e comunicação, um indicador de cálculo do índice de desenvolvimento das famílias, verifica-se que cerca de 50% possuem computador e internet em casa.

O serviço educativo é assegurado por 174 docentes, 85% dos quais pertencentes aos quadros da respetiva instituição ou ao quadro de zona pedagógica. Estes apresentam uma experiência profissional significativa, pois 89% lecionam há dez ou mais anos. O pessoal não docente é constituído por 52 profissionais.

Conhece-se a formação académica de 80% dos pais e encarregados de educação, constatando-se que 39% têm formação secundária e superior, porém, uma percentagem significativa (15%) possui o 1.º ou 2.º ciclo. Quanto à ocupação profissional, 17% desempenham funções técnicas e profissionais de nível intermédio.<sup>68</sup>

### **Liderança e desenvolvimento organizacional**

Destacamos a existências de planos anuais de atividades por cada estabelecimento de ensino que expressam, de forma bem estruturada, a prossecução das metas a atingir, mostrando coerência com o projeto educativo, porém falta um plano anual de atividades integrador e globalizante da instituição como um todo. Para além deste facto falta quantificar as metas definidas para permitir uma correta avaliação.

De sublinhar que o relatório revela que não existem planos de formação interna dirigido ao pessoal docente e ao pessoal não docente, com base no diagnóstico de necessidades de formação. Para o respetivo desenvolvimento profissional, foram promovias algumas ações de formação pelo centro de formação de associação de escolas da área, para responder a certas necessidades identificadas.

---

<sup>67</sup> Relatório de avaliação externa de 2013, consultado em agosto de 2014, na página de internet da Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC).

<sup>68</sup> Dados recolhidos junto da escola.

O relatório adianta, ainda, que os responsáveis pela instituição, as estruturas intermédias de orientação e supervisão pedagógica, os docentes e os não docentes mostram-se disponíveis e empenhados em participar no desenvolvimento das atividades.

A prática da autoavaliação, assente em procedimentos metodológicos adequados, tem sido continuada, cuja informação analisada serve de base ao projeto educativo seguinte.

### **Níveis de liderança**

O relatório refere que o relacionamento entre as estruturas de topo e as intermédias é bom, que as competências encontram-se perfeitamente definidas e todos são incentivados a tomar decisões e a responsabilizar-se por elas. Existe articulação entre os órgãos, são discutidos os aspetos da vida escolar, verificando-se autonomia das decisões.

A articulação entre órgãos efetiva-se através de reuniões e contactos informais.

No que concerne à gestão dos recursos humanos, o relatório ressalta que o diretor conhece e tem em consideração as competências dos professores na distribuição do serviço docente.

### **Relação e comunicação entre níveis de liderança**

O citado relatório revela que, nos documentos orientadores, não é perceptível a articulação intra e interdepartamental que garanta a sequencialidade, apesar do trabalho conjunto de equipas de docentes na elaboração das planificações.

Os docentes novos e os que apresentam dificuldades no exercício das suas funções são acompanhados e apoiados pelo coordenador do respetivo departamento e pelos restantes colegas do mesmo grupo disciplinar.

As tecnologias de informação e comunicação constituem uma ferramenta pedagógica mas também um meio de comunicação e divulgação de documentos.

Os circuitos de comunicação e o trabalho de partilha entre grupos disciplinares têm vindo a ser melhorados na sequência da definição de ações concretas decorrentes da prática de autoavaliação, porém, o relatório não refere como.

No geral, o relatório deixa transparecer uma visão abrangente da escola como um todo, mas não nos explica o ‘como?’ sobre o processo de elaboração dos instrumentos de gestão, (instrumentos que orientam a estratégia de ação da escola), e sobre o processo de autoavaliação, (instrumento de apoio à tomada de decisões e à ação para a melhoria).

**Capítulo V - Metodologia da investigação**



*“Uma investigação (...) É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isso implica.”*  
(Quivy et Campenhoud, 2008: 31)

Por metodologia entendemos “a análise sistemática e crítica dos pressupostos, princípios e procedimentos lógicos que moldam a investigação de determinados problemas sociológicos”. Lima (1995:13) Ou seja, a metodologia corresponde a um conjunto orientador da pesquisa que torna possível a seleção e a articulação de técnicas, com o objetivo de se poder desenvolver o processo de verificação empírica.

Situam-se aqui as questões relacionadas com o método de pesquisa a adotar, a sua adequação aos objetos em análise e o que concerne à relação e integração dos resultados obtidos através do uso de técnicas adequadas.

O nosso estudo na área da interação e comunicação entre níveis de liderança em meio escolar, concretamente entre lideranças intermédias e liderança de topo, exige a delimitação de determinado espaço, com contornos reconhecidos com alguma facilidade, permitindo constituir o nosso caso que, como expusemos no capítulo anterior, se trata de um caso múltiplo, de modo a alcançarmos os objetivos delineados para a investigação.

Assim, organizamos o presente capítulo em sete pontos para descrever e justificar as opções metodológicas quanto a: população do estudo, design da investigação, natureza da investigação, técnicas e elaboração dos instrumentos que serviram de suporte à recolha de dados, bem como a sua aplicação, e ainda, os métodos de análise dos dados em referência aos objetivos definidos, que recordamos.

### **1. Objetivos da investigação**

Como referem Pardal & Correia (1995) a definição da questão ou questões de partida e de objetivos constituem o melhor mecanismo de delimitação do estudo.

Assim, procurámos enunciar o nosso estudo com três questões de partida para exprimirmos “o mais exatamente possível, o que [se] procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy et Campenhoud, 2008: 32), de modo claro e sem ser ambíguo (Azevedo, 1994): 1) Como se caracteriza a interação e comunicação entre as lideranças intermédias e a liderança de topo? 2) Como é assumida e vivida a verticalidade

hierárquica consagrada no Decreto-Lei n.º 75/2008, em face dessas interações? 3) Que tópicos podemos enunciar para a formação de professores na área das lideranças pedagógicas, relacionada com a temática do nosso estudo?

Estas questões de partida, que são simultaneamente questões orientadoras da nossa investigação, situam-se nas áreas do desenvolvimento organizacional e da formação profissional, onde, conforme refere Nóvoa (1999), permanece a existência de uma margem de autonomia relativa dos docentes. Considerámo-las questões pertinentes para a compreensão da problemática da relação interpessoal entre níveis de liderança em meio escolar, através do cruzamento dos olhares dos atores, de modo a enunciarmos tópicos para a formação profissional de docentes na área das lideranças.

As questões enunciadas permitem considerar que a finalidade geral deste estudo é fornecer um contributo para a compreensão dos processos comunicacionais entre as lideranças intermédias e a liderança de topo no contexto organizacional, no sentido de perspetivar tópicos/linhas de formação em liderança sob o ponto de vista da comunicação, para os docentes.

A partir da finalidade geral deste estudo acima descrita, considerámos os seguintes objetivos: (i) detetar características pessoais e profissionais no âmbito da relação interpessoal; (ii) identificar competências e capacidades de comunicação no exercício da liderança; (iii) identificar processos de aprendizagem e transformação no exercício da liderança; (iv) enunciar tópicos para a formação de docentes na área das lideranças pedagógicas/educativas; (v) cruzar as representações dos líderes com as dos liderados sobre a relação interpessoal entre coordenadores de departamento e coordenadores de diretores de turma, com a liderança de topo. Considerámos estes objetivos como pertinentes, a partir das questões colocadas, face ao âmbito da nossa investigação.

## **2. População**

A população deste estudo é constituída pelos docentes de quatro escolas do concelho do Seixal, sendo o “número de alunos da escola” o critério de seleção das mesmas: duas, com mais de 1500 alunos, conforme sublinha a Recomendação n.º 4/2011, do CNE, datada de 26 de abril), e duas, até 1500 alunos. Sobre os professores destas escolas (face à sua anuência para colaborar no estudo) foi aplicado o questionário, instrumento de recolha de dados, aos docentes liderados há pelo menos 2 anos pelos respetivos coordenadores de departamentos.

Relativamente à aplicação do guião da entrevista, os entrevistados variam conforme se tratem de líderes de topo (diretores), coordenadores de departamento e coordenadores de diretores de turma com, pelo menos, 2 anos de coordenação conforme ao modelo previsto no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, e 2 docentes de cada departamento curricular, liderados há, pelo menos, 2 anos, pelos respetivos coordenadores, ou seja, com pelo menos 2 anos de permanência na respetiva escola.

### 3. O design da investigação

No quadro da pesquisa qualitativa, que presentemente detém um lugar reconhecido entre as várias possibilidades de se estudar os fenómenos que envolvem os seres humanos e suas relações interpessoais, a estratégia de investigação que nos pareceu mais adequada para a nossa investigação foi o estudo de caso, o qual passamos a caracterizar para fundamentar a nossa escolha.

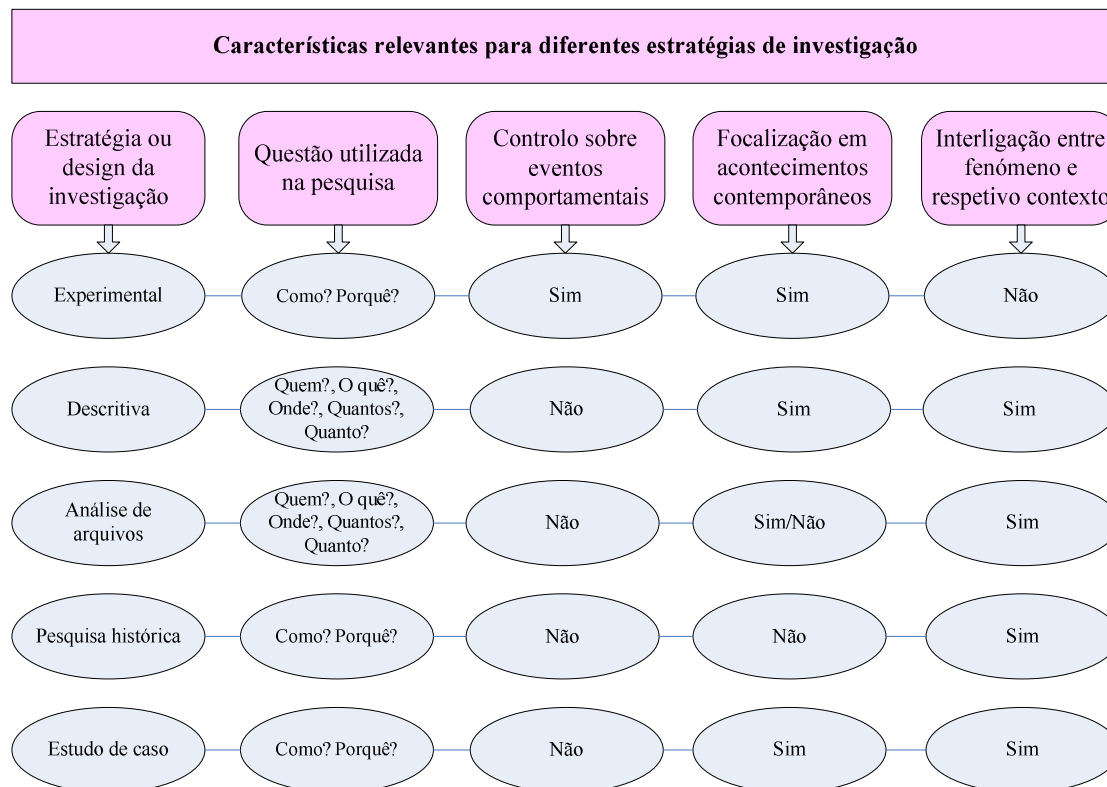
Sobre a concetualização do ‘estudo de caso’, Bell (2008: 23) define-o como um “termo global para uma família de métodos de investigação”, porém, para Yin (2001) o estudo de caso é uma estratégia de investigação.

Para este autor, a investigação por estudo de caso permite “uma abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto real, quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes” (Yin, 2001: 32), e para o qual “são utilizadas muitas fontes de dados.” (Carmo & Ferreira, 2008: 234).

Para Yin (2001), o estudo de caso é utilizado quando o investigador tem pouco domínio sobre os acontecimentos, por se considerarem as condições do contexto, que são tidas como muito pertinentes para o estudo em causa, condições essas que preservam as características holísticas e mais importantes dos factos quotidianos reais que interessa estudar.

Sem nos determos sobre o leque de desenhos que uma investigação pode assumir, “o estudo de caso tem sido largamente usado em investigação em Ciências Sociais” (Carmo & Ferreira, 2008: 234) e concretamente em Ciências da Educação, pelo que, num breve apontamento, podemos distinguir o estudo de caso de outras investigações, conforme o quadro que se segue:

Quadro 5.1: Características relevantes para diferentes estratégias de investigação



Fonte: Adaptado do quadro publicado em Yin (2001: 24), com as considerações de Carmo & Ferreira (2008).

Yin (2001) ressalta as seguintes componentes para o estudo de caso como estratégia de investigação:

1. A necessidade de se definir as questões de investigação, ou seja, conforme refere Carmo & Ferreira (2008: 235) “as proposições que focalizam a atenção do investigador sobre algo que deverá ser observado durante o estudo”;
2. A(s) unidade(s) de análise, como por exemplo, uma instituição ou várias instituições conforme se trate de estudo de caso único ou estudo de caso múltiplo “pertencentes à mesma estrutura metodológica (...) do estudo de caso” (Yin, 2001: 68);
3. A lógica que liga os dados às proposições;
4. Os critérios para interpretação dos resultados.

(Relativamente a estas duas últimas componentes que representam as fases de análise dos dados, ainda não há uma orientação precisa (Yin, 2001), pelo que não são relevantes para o design da nossa investigação.)

No entanto, Carmo & Ferreira (2008, citando Merriam, 1988) afirmam que primeiro, o investigador tem de definir o problema da investigação, sobre o qual formulará as questões de estudo, seguindo-se a escolha da unidade ou unidades de análise.

Assim, a primeira fase desta investigação consistiu na identificação de uma situação/problema passível de ser investigado, com relevância na área da temática da liderança escolar, pois como refere Stake (2009: 33) “a enunciação dos problemas existe para facilitar o trabalho de investigação.” Trata-se de uma etapa fundamental ao planear e conduzir o nosso estudo que se traduz na definição do objeto de estudo: Como se caracterizam as relações interpessoais comunicacionais entre as lideranças intermédias e as lideranças de topo, enquadradas no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Este objeto de estudo (inserido nas vastas temáticas da liderança) consiste na caracterização dessas relações interpessoais entre níveis de liderança em meio escolar, recolhendo-se a experiência decorrente de quatro anos de vivência sob a vigência do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Relativamente à “definição da(s) unidade(s) de análise, ou seja, a definição do caso” (Yin, 2001: 43), a nossa investigação incide sobre um conjunto de quatro instituições escolares do concelho do Seixal, acima caracterizadas, pelo que configura um estudo de caso múltiplo.

No que se refere à formulação das questões de base do nosso processo de investigação, de modo claro e sem ser ambíguo (Azevedo, 1994), delineámos as seguintes questões de partida, que recordamos: 1) Como se caracteriza a interação e comunicação entre as lideranças intermédias e a liderança de topo? 2) Como é assumida e vivida a verticalidade hierárquica consagrada no Decreto-Lei n.º 75/2008, em face dessas interações? 3) Que tópicos podemos enunciar para a formação de professores na área das lideranças pedagógicas, relacionada com a temática do nosso estudo?

Acreditamos que com estas questões, ligadas às áreas do desenvolvimento organizacional e da formação profissional, podemos chegar a alguma compreensão da problemática da relação interpessoal entre níveis de liderança em meio escolar, e enunciar tópicos para a formação profissional de docentes.

Trata-se de um estudo com potencial para ser alargado a outros contextos escolares. A opção de reunir apenas quatro instituições escolares deveu-se a fatores relacionados com a questão do tempo disposto para a recolha de dados, e ainda com a amplitude do trabalho, que se pretende exequível e factual. Assumimos, desde já, estas e outras limitações ao estudo, incluindo as que se prendem com a generalização dos resultados, e,

como se trata de um processo interpretativo, cabe aos leitores “a transferibilidade [...] a avaliação/comparação entre este [estudo] e outros.” (Lima, 1992: 397)

Neste sentido, considerando que a nossa investigação incide sobre um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, estamos perante um processo de investigação empírica que adota a estratégia de pesquisa de estudo de caso (Yin, 2001), que no nosso estudo apresenta uma tipologia de caso múltiplo, também denominado de estudo comparativo (Idem) com características explicativas, mas também com características exploratórias, pois as escolas obedecem a critérios de dimensão possibilitando essa comparação.

No “estudo de caso” as questões de pesquisa centram-se no “como” ou no “porquê”, (Quadro 5.1) e a estratégia de pesquisa é abrangente, recorrendo a várias fontes de evidência e a diversas triangulações de dados (Ibidem), conforme atesta o capítulo seguinte.

Como estratégia de pesquisa, os estudos de caso podem ser estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos explanatórios (explicativos), dependendo do “tipo de questão de pesquisa, da extensão de controlo que o investigador tem sobre eventos e do grau de enfoque em acontecimentos contemporâneos em oposição a acontecimentos históricos” (Ibidem: 23). Neste sentido, através de uma descrição holística de um fenómeno social contemporâneo, bem identificado e delimitado, sobre o qual não exercemos qualquer controlo, respondemos, no nosso estudo, a questões de natureza explicativa. Pretendemos compreender a situação, sem a modificar, e cruzámos a teoria existente com os nossos resultados.

Assim, segundo Stake (1994) o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado, em que o objeto é algo específico, funcional (como uma pessoa ou uma escola ou conjunto de escolas), mas não uma generalidade (como uma política). Assim, o estudo de qualquer entidade que se qualifica como objeto único ou múltiplo (por exemplo: indivíduo(s), grupo(s), organização(ões), escola(s) ou mesmo país(es)) seria um estudo de caso único ou múltiplo, independentemente da metodologia utilizada. (Yin, 2001)

Yin (2001) advoga que tal estratégia não se resume a uma ferramenta de ensino, a uma ferramenta de observação participante ou a uma ferramenta de um método ‘qualitativo’, embora as possa incluir. O autor refere que o que distingue tal estratégia de pesquisa são os assuntos tratados.

Em síntese, o presente estudo de caso múltiplo, pela sua natureza apresenta-se circunscrito a um conjunto de quatro escolas do concelho de Seixal, obedecendo a critérios de dimensão (duas escolas com mais de 1500 alunos e duas escolas até 1500 alunos), de modo a que possamos comparar e aferir diferenças na relação interpessoal de comunicação entre níveis de liderança por virtude da dimensão das escolas. Porém, a natureza da temática da nossa pesquisa afigura-se-nos de importância nacional, tanto em termos teóricos como em termos práticos, constituindo uma matéria significativa, de interesse transversal na área das Ciências da Educação e concretamente na Supervisão Pedagógica.

### **4. Natureza da investigação**

Uma investigação pode assumir uma natureza qualitativa ou uma natureza quantitativa, ou ainda, uma natureza mista. Segundo Bogdan e Biklen (1994:16) uma investigação de natureza qualitativa recolhe dados qualitativos que são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” e “Privilegiam essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”.

Tuckman (1994) refere que a investigação qualitativa procura compreender e interpretar o sentido oculto dos comportamentos, pelo que proporciona uma possibilidade de reflexão sobre a realidade social observada, bem como a descrição dos problemas que uma vez analisados e interpretados podem trazer maior compreensão dos fenómenos verificados.

Uma investigação de natureza quantitativa utiliza métodos quantitativos de recolha de dados, pois, conforme referem Carmo & Ferreira (2008:196) “Os objetivos da investigação quantitativa consistem essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias”. No âmbito dos métodos quantitativos o objetivo é obter respostas [...] ao ‘quê?’, ‘onde?’, ‘quando?’ e ‘como?’, “de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características.” Bell (2008:27) Porém, para respostas ao ‘porquê?’, os métodos qualitativos são mais indicados.

“Tradicionalmente a investigação qualitativa e a investigação quantitativa estão associadas a paradigmas” (Carmo & Ferreira, 2008: 193), paradigma qualitativo e paradigma quantitativo, respetivamente:

O paradigma qualitativo apela, naturalmente, aos métodos qualitativos e, centrando-se na subjetividade (a partir dos próprios pontos de vista daquele que atua), impede a generalização dos resultados da investigação que o aplica. Fundamentado na realidade e orientado para a descoberta, exploração e narração, recolhe dados ‘profundos’ e ‘ricos’, encara a realidade como dinâmica, postula uma conceção global estruturalista, indutiva e marcada pelo processo. Por seu turno, o paradigma quantitativo convoca, obviamente, os métodos quantitativos, centra-se na procura das causas dos fenómenos sociais usando medição rigorosa, e caracteriza-se por prestar pouca atenção aos aspetos subjetivos dos indivíduos, pelo que assume uma vocação generalizável, orientada para a confirmação e comprovação. Assim, trabalha com dados sólidos e repetíveis, encarando a realidade como estável, postulando uma conceção global positivista, hipotético-dedutiva e particularista que releva os resultados. (Idem, 2008)

A utilização de métodos quantitativos em Ciências Sociais apresenta algumas limitações, relacionadas com a natureza dos fenómenos que estuda, que se centram na complexidade dos seres humanos e dos quais destacamos: subjetividade do investigador, dificuldade em controlar todas as variáveis, validade e fiabilidade dos instrumentos de medição. (Ibidem, 2008)

Para Afonso (1994), a utilização de métodos qualitativos parece ser a que responde melhor aos desafios da investigação educacional nos dias de hoje, permitindo estudar os factos em contexto natural e descrever, interpretar e analisar a realidade, a partir dos significados que os atores envolvidos partilham.

Na mesma linha, Bogdan & Biklen (1994) consideram que a metodologia de carácter qualitativo, ao permitir um contacto mais direto com os indivíduos nos seus contextos naturais, possibilita a obtenção de um conhecimento mais aprofundado do objeto de estudo. Entendem, ainda, que esse contacto direto do investigador com a situação a estudar é um aspeto positivo, pois permite captar e retratar não apenas os factos mas também o significado que as pessoas lhes atribuem.

Assim, cada tipo de método está ligado a uma perspetiva paradigmática qualitativa ou quantitativa, cuja distinção incide no processo de recolha de dados e no modo como estes são registados e analisados. (Carmo & Ferreira, 2008: 196) Estes autores referem que muitos investigadores aderiram a um dos paradigmas e correspondentes metodologias, mas que outros combinam as metodologias preconizadas pelos dois paradigmas.

Embora consideremos a natureza deste estudo como essencialmente qualitativa, socorremo-nos, também, de técnicas do âmbito do paradigma quantitativo, pelo facto de

necessitarmos de alargar a recolha de informação a diferentes atores da escola com opinião quantificada, tendo em vista a inclusão de vários olhares. No sentido de diversificar e enriquecer o tipo de informação recolhida, demos especial atenção à “triangulação das fontes de dados” (Stake, 2009: 126), na medida em que solicitamos informações a diferentes atores (diretor, coordenadores de departamento e docentes).

Considerando que os estudos qualitativos atribuem à técnica de inquérito por entrevista uma importância fulcral, privilegiámo-la na nossa investigação pois permite ter em consideração as experiências relatadas sob o ponto de vista do inquirido. Ou seja, ao permitir “apreender as perspetivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações [...]” (Bogdan e Biklen, 1994: 50) Os mesmos autores consideram que a investigação qualitativa é descritiva, na medida em “que os dados recolhidos são em forma de palavras e imagens e não de números” (Idem: 48), sendo os resultados da investigação normalmente “apresentados com o recurso a citações dos dados recolhidos, nomeadamente recorrendo a transcrições de entrevistas, procurando deste modo aproveitar o mais possível a riqueza dos dados”. (Ibidem)

“Qualquer que seja o método selecionado [...], o objetivo é obter respostas (...) de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las” (Bell, 2008:27).

Neste contexto, o presente estudo caracteriza-se por ser descritivo, exploratório e de cariz comparativo, dado que optámos por realizar a nossa investigação em quatro instituições de ensino, duas com mais de 1500 alunos e duas até 1500 alunos, de forma a captar diferenças ou semelhanças no que se refere à interação e comunicação entre níveis de liderança em meio escolar. Assim, assumimos que o nosso estudo tem uma natureza eminentemente qualitativa, mas com recurso a técnicas quantitativas para recolha de dados que possam dar um contributo válido para a compreensão e análise dos dados, e consequentemente para a consecução dos objetivos definidos. Deste modo estamos perante um estudo de natureza mista pois utiliza métodos de natureza qualitativa e quantitativa, como expomos a seguir.

### **5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Sendo uma investigação uma busca de uma nova compreensão para algum fenómeno ou de um novo conhecimento sobre algum fenómeno, o desenvolvimento do trabalho de pesquisa implica que se tomem decisões, se assumam opções de ordem metodológica, teórica e técnica. Logo, é necessário selecionar um método e técnicas de investigação adequadas ao objeto de estudo. (Bell, 2008)

Considerando o exposto no ponto anterior, consideramos ‘método’ como “um corpo de princípios que presidem a toda a investigação organizada, um conjunto de normas que permitem selecionar e coordenar as técnicas” (Carmo & Ferreira, 2008: 193), pelo que o ‘método’ é uma conceção intelectual. Por seu turno, as ‘técnicas’ são procedimentos operatórios bem definidos adaptados ao tipo de problema e ao fenómeno em causa, pelo que diz respeito às operações, e ligam-se a elementos práticos. (Idem, 2008)

Após uma fase de investigação sobre o tema, pesquisas bibliográficas, consulta de artigos científicos quer na internet, quer em bibliotecas, e respetiva leitura, procedemos à sistematização em texto da revisão da literatura, e paralelamente debruçamo-nos sobre a vertente empírica do estudo sustentada por uma investigação que combina a utilização da técnica de análise documental e da técnica do inquérito por entrevista (técnicas da investigação qualitativa) com a técnica do inquérito por questionário (técnica da investigação quantitativa) para recolha de dados, com o objetivo de enriquecer o estudo.

Recordamos que para Bell (2008), não existem métodos prodigiosos para a resolução de problemas de investigação e refere que as técnicas de recolha de informação selecionadas são aquelas que se adequam à tarefa.

O inquérito por entrevista é uma das técnicas de investigação mais usadas nas ciências sociais sendo das mais importantes no estudo de caso. (Yin, 2000) Dada a sua importância, esta técnica foi utilizada com os seguintes elementos da população do nosso estudo: o(a) diretor(a) de cada escola, os coordenadores de departamento e coordenadores de diretores de turma e dois docentes de cada departamento curricular com mais de dois anos de permanência na respetiva escola.

A técnica do inquérito por entrevista com utilização da entrevista semiestruturada implicou a elaboração e utilização de um guião, em que os dados recolhidos foram analisados recorrendo às técnicas de análise de conteúdo ou de análise do discurso. E os dados de natureza quantitativa, recolhidos através de inquérito por questionário, foram objeto de registo em base de dados numa folha de cálculo e submetidos a análise recorrendo-se à estatística descritiva.

As categorias de análise que estruturaram o referido guião da entrevista emergiram da leitura de literatura específica e de alguma legislação, com destaque para o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. (Anexo I) Tais dimensões que serviram de base para a elaboração do guião da entrevista semiestruturada, também estruturaram as questões/ítems do questionário e da grelha de análise dos documentos consultados (atas das coordenações de departamento e atas das coordenações dos diretores de turma).

O inquérito por questionário é uma técnica de observação não participante, que se apoia numa sequência de perguntas escritas, dirigidas a um conjunto de indivíduos (respondentes), revelando-se adequado para interrogar um leque alargado de pessoas, e recolher as suas opiniões, representações, interesses, vivências, sentimentos, crenças ou várias informações factuais sobre eles próprios ou o seu meio. (Quivy & Campenhoudt, 2008)

No entender de Ghiglione & Matalon (2001: 17) “o questionário apresenta [...] duas vantagens: permite observar relações ao nível dos indivíduos e obter informações mais ricas sobre cada um.” Carmo & Ferreira (2008) referem que nesta técnica não existe uma interação direta, presencial entre investigador e sujeito. Segundo Quivy e Campenhoudt (2008:188), o inquérito por questionário “chama-se ‘*de administração indireta*’ quando o próprio inquiridor o completa a partir das respostas fornecidas pelo inquirido [...] [ou] ‘*de administração direta*’, quando é o próprio inquirido que o preenche”. Este último foi o adotado para o estudo em questão.

Assim, o questionário e o guião da entrevista, enquanto instrumentos de recolha de dados, derivam das técnicas de recolha de dados já anunciadas.

Para a conceção dos referidos instrumentos de recolha de dados partimos da leitura e análise do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que possibilitou inferir algumas dimensões para a elaboração das questões sobre interação e comunicação das lideranças intermédias com as lideranças de topo em meio escolar, no sentido de recolher dados em quatro escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, do concelho do Seixal, segundo o já apresentado critério ‘número de alunos da escola’, durante o ano letivo 2011/2012. Designámos os instrumentos de recolha de dados elaborados por “Lideranças intermédias, comunicação e interrelação.”

Após uma breve introdução que explica as finalidades do inquérito por questionário, este está estruturado em três partes: (i) Identificação dos inquiridos (dados biográficos); (ii) Lideranças intermédias e suas interrelações; (iii) Questões abertas. A primeira parte (i) diz respeito a dados biográficos: a) pessoal e b) profissional. A segunda parte (ii) integra três dimensões: a) níveis de liderança na escola; b) lideranças e desenvolvimento organizacional; c) relação e comunicação entre níveis de liderança (ou lideranças). A terceira parte (iii) compõe-se de duas questões abertas.

A elaboração dos itens ou questões referentes à segunda parte do guião: ‘Lideranças intermédias e suas interrelações’ inclui itens ou questões de verificação, de modo a aferir a fiabilidade/ coerência das respostas ao questionário. (Anexo II)

O questionário apresenta a seguinte estrutura de conteúdos: a primeira parte (i) sobre a caracterização genérica pessoal do docente e sua experiência profissional destina-se a recolher dados sobre idade, sexo, situação profissional e formação académica com o objetivo de traçar o perfil da população de liderados do nosso estudo; a segunda parte (ii) sobre Lideranças intermédias e suas interações, apresenta três grupos de questões, um com 12 itens sobre níveis de liderança, outro com 8 itens sobre liderança e desenvolvimento organizacional, e um outro sobre relação e comunicação entre níveis de liderança, subdividido em 12 itens relativos à relação e comunicação dos coordenadores com a liderança de topo, e 20 itens relativos à relação e comunicação dos coordenadores com os coordenados; a terceira parte (iii) comporta duas questões abertas sobre dificuldades no exercício da liderança e sugestões para o desenvolvimento das lideranças em meio escolar.

Com este instrumento pretendemos recolher as representações dos liderados sobre as interrelações que se estabelecem entre coordenadores intermédios e diretores.

Para a segunda parte (ii) do questionário escolhemos uma escala tipo Likert formada por um conjunto de cinco proposições ou níveis: ‘nunca’, ‘raramente’, ‘às vezes’, ‘frequentemente’, ‘sempre’, das quais o inquirido seleciona uma, com uma X, assinalando a frequência com que verificava os procedimentos/comportamentos descritos nos itens relativamente ao seu coordenador.

Procedemos à testagem prévia do questionário (Anexo III) junto de 3 docentes de uma escola do concelho do Seixal que não faz parte deste estudo. As considerações recolhidas serviram essencialmente para desfazer dúvidas através de um aprimorar da clareza e coerência da linguagem, bem como fazer jus ao princípio da neutralidade libertando o inquirido do referencial de juízos de valor ou de eventuais preconceitos, pois “a formulação [dos itens] não é tão fácil como pode parecer, sendo também necessário [...] garantir que todas as perguntas [ou itens] significam o mesmo para todos os inquiridos”. (Bell, 2008: 27)

Sublinhamos que o objetivo do questionário consiste em recolher dados sobre as lideranças intermédias, para descrever e analisar as relações entre as lideranças intermédias e as lideranças de topo em ambiente escolar, no sentido de identificar linhas mestras e conteúdos de formação para docentes na área das lideranças pedagógicas, decorrente das alterações no enquadramento jurídico da gestão escolar produzidas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Este questionário dirigiu-se a todos os docentes com dois ou mais anos de permanência nas escolas do concelho do Seixal que integram este estudo.

Do mesmo modo, os inquéritos por entrevista semiestruturada foram estruturados conforme as mesmas dimensões e categorias, garantindo-se, em todos os casos, o anonimato dos participantes.

O guião da entrevista apresenta a seguinte estrutura esquemática: A primeira parte do guião integra: a) caracterização genérica pessoal do docente; b) experiência profissional do docente. A segunda parte integra as seguintes dimensões: a) níveis de liderança; b) lideranças e desenvolvimento organizacional; c) relação e comunicação entre níveis de liderança (com a direção, com os coordenadores e com os docentes em geral). A terceira parte integra: a) dificuldade, e b) sugestões para o desenvolvimento das lideranças em meio escolar. (Anexo IV)

O guião da entrevista semiestruturada apresenta a seguinte estrutura de conteúdos: a primeira parte versa sobre a caracterização genérica pessoal do docente e sua experiência profissional, e destina-se a recolher dados sobre experiência profissional, sexo, situação profissional e formação académica com o objetivo de traçar o perfil dos coordenadores e do diretor; a segunda parte versa sobre níveis de liderança, lideranças e desenvolvimento organizacional e relação e comunicação entre níveis de liderança, para recolhermos as representações no que respeita a relações de hierarquia/ dependência/ independência/ interdependência/ participação/ envolvimento/ negociação/ prescrição/ centralização/ responsabilização/ colaboração/ alinhamento/ união/ diálogo, sob o olhar dos diretores, sob o olhar dos coordenadores e sob o olhar de dois coordenados por departamento; a terceira parte procura recolher as dificuldades sobre o exercício da liderança e sugestões para o desenvolvimento das lideranças em meio escolar.

Com a técnica da entrevista pretendemos recolher e descodificar as representações a partir das experiências e práticas vividas pelos diretores, coordenadores de departamento e coordenadores de diretores de turma, e coordenados, sobre as características da comunicação e das interações que se estabelecem entre os coordenadores de departamento/ coordenadores dos diretores de turma e a liderança de topo (diretor ou diretora) da escola, em ambiente escolar.

Importa tecer algumas considerações sobre o conceito de “representação” que, enquanto instrumento das ciências sociais e humanas para estudar o homem, afigura-se transdisciplinar e aglutinador de especificidades, sendo as principais: “representação

individual”, “representação coletiva” e “representação social”<sup>69</sup>. No âmbito deste estudo, entendemos por “representação” o conjunto de explicações, crenças e ideias que cada ator verbaliza sobre si próprio, sobre o seu agir, a sua prática no contexto organizacional escola, bem como, sobre como pensa que os outros atores o veem.

Assim, ao captarmos tais representações dos diversos atores em estudo pretendemos chegar à formulação de princípios/linhas de formação em liderança pedagógica escolar, que contribuam para fazer evoluir as interações e a comunicação dos atores em meio escolar, com efeitos no contexto organizacional, mas sem a preocupação de generalizar os resultados ou validar determinadas teorias como referem Carmo & Ferreira (2008).

### 6. Técnicas de análise dos dados

Para a análise dos dados socorremo-nos de três técnicas: a técnica da análise de conteúdo, a técnica da análise documental e a técnica da estatística descritiva.

A análise de conteúdo constitui, segundo Pardal & Correia (1995: 72), “[...] uma técnica de investigação, através da qual se viabiliza de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação”. Esta técnica “oferece a possibilidade de tratar de modo sistemático e de forma metódica informações e testemunhos e apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy & Campenhoudt, 2008: 227), como é o caso das entrevistas semiestruturadas, que utilizámos no nosso estudo. De acordo com Bardin (1995: 38), “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Podemos agrupar os métodos de análise de conteúdo em dois grupos de procedimentos: quantitativos e qualitativos. Os primeiros incidem sobre um grande número de informações sumárias e têm “como informação de base a frequência do aparecimento de certas características de conteúdo ou de correlação entre elas” (Quivy & Campenhoudt, 2008: 227), ao passo que os segundos incidem sobre um número mais pequeno de informações complexas e pormenorizadas, e têm “como informação de base a presença ou ausência de uma característica ou o modo segundo o qual os elementos do discurso estão articulados uns com os outros” (Idem). No entanto a fronteira entre os dois procedimentos nem sempre é nítida, pelo que vários métodos recorrem tanto a um como a outro. (Ibidem)

---

<sup>69</sup> <http://daimon.free.fr/mediatrices/representations.html#sdfootnote42anc>

Não cabe neste trabalho apresentarmos todas as questões relacionadas com a demarcação dos diferentes métodos de análise de conteúdo, no entanto enunciaremos os três grandes tipos de métodos: métodos de análises temáticas (que incidem sobre certos elementos do discurso), métodos de análises formais (que incidem sobre as formas e encadeamento do discurso) e métodos de análises estruturais (que incidem sobre as relações entre os elementos constitutivos da mensagem). (Bardin, 1995)

Neste sentido, para o nosso estudo, utilizámos a técnica da análise de conteúdo temática categorial, para se extraírem as expressões que revelam uma determinada perspectiva. Segundo Quivy & Campenoudt (2008) a análise categorial consiste em reunir um grupo de elementos significativos sob um título genérico, designado por categoria, em razão das características comuns desses elementos.

Assim, como já referimos, primeiramente através da leitura da legislação e documentação pertinente fizemos o levantamento das dimensões e categorias (Anexo I) que presidiram à elaboração dos instrumentos de recolha de dados, e posteriormente através da leitura das entrevistas ajustámos as categorias e definimos novas categorias para as dimensões já estabelecidas. Pois, como refere Quivy & Campenhoudt (2008), a abordagem dos tópicos da entrevista pode revelar aspetos que o investigador à partida não pensou. Este procedimento permitiu viabilizar a organização dos dados, pois o grande objetivo prende-se com “a análise de ideias e não das palavras através das quais as mesmas são expressas” (Pardal & Correia, 1995: 72), pelo que torna-se necessário identificar e analisar essas expressões que se utilizam na comunicação, que na análise de conteúdo se designam por unidades de análise, e que são distribuídas pelas categorias.

Assim, a análise de conteúdo que efetuámos (Anexos V e VIII) tem um carácter descritivo. De acordo com as ideias que as unidades de análise evidenciam, assim foram distribuídas pelas diferentes categorias.

No que respeita à análise documental, Stake (2008: 85) considera que tais documentos constituem uma mais-valia no processo investigativo, funcionando como “substitutos de registos de atividades que o investigador não pode observar diretamente”. Segundo Bardin (1995: 45), o objetivo da análise documental é “representar de outro modo essa observação, por intermédio de procedimentos de transformação”.

Relativamente ao inquérito por questionário, este distingue-se do inquérito por entrevista pelo facto do investigador não interagir com os inquiridos em situação presencial. (Carmo & Ferreira, 2008)

A análise dos dados dos questionários foi efetuada através de folha de cálculo com recurso à estatística descritiva, e apresentados em quadros ou gráficos (Anexos V e VII), e os dados da entrevista, após terem sido sujeitos a uma análise de conteúdo, também foram apresentados de forma descritiva (Anexo VIII), transcrevendo-se algumas respostas que consideramos mais relevantes para os objetivos da nossa investigação, e que relacionamos com a literatura, como expomos no capítulo seguinte.

### **7. Aplicação dos instrumentos de recolha de dados**

Para aplicação dos instrumentos de recolha de dados foram contactadas as estruturas diretivas de alguns agrupamentos/ escolas dos ensinos básico e secundário do concelho do Seixal. O contacto foi efetuado primeiro por telefone diretamente com o diretor(a) da escola, expondo a pretensão de integrar a escola no estudo e solicitando o contacto de e-mail para envio formal do pedido com apresentação do estudo a desenvolver, que seria submetido a conselho pedagógico pelo próprio diretor. Após esta primeira diligência aguardámos o veredicto do conselho pedagógico, sucedendo-se novos contactos à medida que as escolas declinavam o convite. De notar que o principal motivo para declinarem o convite a participar nesta investigação consistiu em referir que já tinham vários estudos a decorrer e que não era comportável participarem em mais.

Após reunir as 4 escolas, duas escolas até 1500 alunos e duas com mais de 1500 alunos, (conforme o nosso critério previamente definido), processo que demorou cerca de seis meses, foram elaborados protocolos de colaboração com a caracterização do estudo a desenvolver, entre a Universidade Aberta e cada escola envolvida, assinados pela coordenadora do mestrado e pelo diretor(a) da escola, no sentido de oficializar a colaboração e envolvimento no estudo. (Anexo VI)

Paralelamente foi formalizado um pedido de autorização aos órgãos de direção, administração e gestão dos agrupamentos/ escolas não agrupadas envolvidas, e aos docentes no sentido de solicitar a sua colaboração/autorização para a realização desta investigação. Os pedidos de autorização para a gravação das entrevistas foram efetuados previamente por e-mail e oralmente no início da entrevista, tendo ficado gravado na própria entrevista o agradecimento face à colaboração prestada e à autorização da respetiva gravação.

No decurso dos contactos estabelecidos, foi apresentada aos diretores dos Agrupamentos/ Escolas não agrupadas, a metodologia de aplicação dos questionários, a qual consistiu na disponibilização total da nossa parte para participar nos primeiros 10 a 15 minutos da

reunião do Conselho Pedagógico seguinte à data de aceitação de participação no estudo, de modo a cativar e envolver diretamente os coordenadores de departamento e coordenadores de diretores de turma para colaborarem na investigação e promoverem a aplicação do questionário no respetivo departamento. Procedeu-se também à recolha de datas possíveis para a entrevista com os coordenadores, e solicitou-se a sua mediação/colaboração para recolher o nome e contacto de dois coordenados (docentes) por departamento, para a entrevista, conforme os critérios do estudo. Das quatro escolas envolvidas, três acederam a este pedido tendo, em duas escolas, os questionários sido distribuídos diretamente aos coordenadores de departamento para os distribuírem aos docentes na reunião no final do ano letivo 2011/2012, e na terceira escola, o diretor assumiu a responsabilidade pela distribuição e recolha do questionário aos docentes, no final do ano letivo 2011/2012.

Durante este processo, o diretor da quarta escola do estudo, não acedeu ao nosso pedido de participação no Conselho Pedagógico tendo ele centralizado tudo nas suas mãos e diferindo a aplicação do questionário para o início do ano letivo 2012/2013. Esta situação inviabilizou o estudo por não corresponder à metodologia delineada, pelo que houve necessidade de procedermos à recolha dos questionários impressos, agradecer a disponibilidade manifestada e excluir esta quarta escola do estudo. Assim, houve necessidade de encetar novos contactos para encontrar uma nova quarta escola que se enquadrasse nos critérios definidos, seguindo-se o procedimento já descrito.

A nova escola encontrada acedeu ao procedimento metodológico previsto tendo o respetivo diretor procedido à distribuição dos questionários junto dos coordenadores de departamento, que por sua vez os distribuíram aos respetivos docentes, conforme o critério já anunciado, no final do ano letivo 2011/2012, e solicitado a respetiva entrega na direção.

Assim, conforme as orientações dos diretores das escolas envolvidas, foi seguida uma metodologia dupla na distribuição dos questionários: em duas escolas, os questionários foram distribuídos por nós aos coordenadores de departamento em reunião do Conselho Pedagógico, solicitando-se que estes, em reunião de departamento com os docentes, no final do ano letivo 2011/2012, efetuassem a sua distribuição e a respetiva recolha dos questionários preenchidos, entregando-os na direção; nas outras duas escolas, os questionários foram entregues aos respetivos diretores que os distribuíram em reunião de Conselho Pedagógico aos coordenadores de departamento para estes, em reunião de departamento com os docentes, no final do ano letivo 2011/2012, efetuarem a sua

distribuição e recolha dos questionários preenchidos, e respetiva entrega na direção. Todos os questionários distribuídos foram acompanhados de um envelope, para após o seu preenchimento ser colocado no respetivo envelope e ser fechado, garantindo-se o anonimato dos intervenientes e a confidencialidade dos dados. Conforme refere Bell (2008: 61) “O bom senso e a cortesia ajudam a agir corretamente”, sendo esta a nossa convicção.

Conforme adianta a mesma autora, os dados em estado bruto, provenientes de inquéritos, têm de se registados, analisados e interpretados, para se procurar semelhanças, diferenças, e aspetos significativos.

Para aplicação da entrevista aos professores que reuniam os critérios previstos no estudo, foi estabelecido contacto via e-mail, depois dos respetivos coordenadores de departamento, em reunião de departamento, solicitarem a participação dos docentes e recolherem os respetivos contactos de e-mail. Assim, foram contactados, primeiro por e-mail, dois docentes de cada departamento curricular com dois ou mais anos de permanência naquela escola, onde se explicou o enquadramento desta investigação e da temática da entrevista, procedeu-se ao seu agendamento e solicitou-se autorização para a respetiva gravação com garantia de anonimato e confidencialidade.

Cada entrevista iniciou com o agradecimento pela participação no estudo e por garantir o anonimato de todos os intervenientes pelo que se solicitou a não referência a nomes de pessoas/cargos, nem ao nome da escola. De referir que não foi revelado o nome das escolas envolvidas, mas tão-somente que se situam no concelho do Seixal.

Relativamente aos critérios de natureza social que validam uma pesquisa qualitativa (Bell, 2008) os interlocutores foram informados dos objetivos do estudo; foi garantido o anonimato e a confidencialidade dos interlocutores; e prestaram-se todos os esclarecimentos solicitados pelos docentes que colaboraram no estudo.

Ao longo das entrevistas semiestruturadas, que segundo Quivy e Campenhoudt (2008) possibilita que o interlocutor não se afaste dos objetivos da investigação e alcance um maior grau de profundidade, procurou-se criar um clima de descontração focalizada na matéria em estudo, de modo a que os interlocutores se libertassem e expusessem as suas ideias livremente. Utilizou-se uma linguagem simples e clara, e exercitou-se a reflexividade dos interlocutores, procurando o esclarecimento e o aprofundamento das ideias expostas.

Pre vemos um total de 58 entrevistas distribuídas pelos seguintes grupos de docentes: 4 diretores, 23 coordenadores de departamentos curriculares e coordenadores de diretores de turma, e 31 docentes coordenados.

Em face do exposto, oferece-nos dizer que tentámos realizar este estudo com a maior profundidade possível mesmo considerando as limitações temporais e os contratemplos vividos, pelo que, para a consecução dos objetivos, como já referimos, recorreremos a outra técnica para se complementar à aplicação dos questionários e à realização das entrevistas, nomeadamente a análise documental, da legislação vigente e de documentos das escolas, concretamente a análise das atas das coordenações departamentais e coordenações de diretores de turmas.

Relativamente ao inquérito por questionário prevemos a distribuição de 421 pelos docentes coordenados das escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário.

No que respeita à análise documental prevemos a leitura e análise de total as atas (60) das coordenações de departamentos curriculares e da coordenação de diretores de turma das escolas envolvidas no estudo.

No capítulo seguinte fazemos a apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos.



**Capítulo VI – Apresentação, análise e interpretação dos dados**



*“É investigando que todos nós aprendemos a fazê-lo.”* Bell (2008: 14)

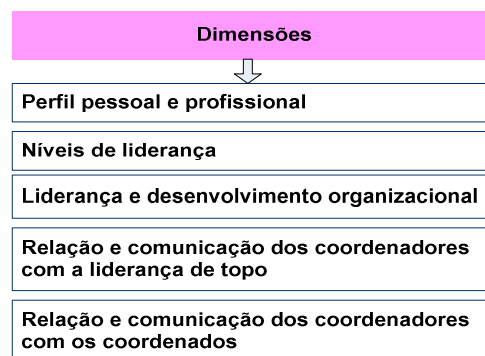
No presente capítulo procedemos à análise e interpretação dos dados obtidos pelo estudo empírico, no sentido de dar a conhecer a opinião dos docentes relativamente à interação que se estabelece entre lideranças intermédias e liderança de topo em meio escolar.

Conforme referimos no capítulo anterior, os dados recolhidos ao longo desta investigação foram obtidos através de leitura e análise de documentos, inquérito por questionário e inquérito por entrevista.

Organizamos a apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos por instrumento e, no âmbito de cada um, por dimensão de análise ou estudo conforme o quadro 6.1, procurando atribuir-lhes significado relativamente aos objetivos do presente estudo. A respetiva análise terá em conta o número de alunos das escolas, critério definido a partir da leitura da Recomendação n.º 4/2011, do CNE, datada de 26 de abril, ou seja, escolas até 1500 alunos, e escolas com mais de 1500 alunos, conforme anteriormente explicitado, procurando-se apurar se a relação e interação que se estabelece entre as referidas lideranças difere face ao número de alunos das escolas.

Recordamos as dimensões de estudo que resultaram da análise de legislação e documentação pertinente no âmbito das lideranças e da interação entre as lideranças, como o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril: ‘níveis de liderança’, ‘liderança e desenvolvimento organizacional’, e ‘interação e comunicação entre níveis de liderança’, esta última subdividida em ‘interação e comunicação dos coordenadores com a liderança de topo’, e ‘interação e comunicação dos coordenadores com os coordenados’. A estas dimensões acrescentámos o perfil pessoal e académico dos nossos interlocutores.

Quadro 6.1: Dimensões de estudo e análise.



Recordamos que estas dimensões de estudo são as mesmas que presidiram à elaboração das ‘perguntas-guia’ da entrevista, dos itens do questionário e análise de documentos.

Importa agora apresentar os dados tratados de modo a que a informação recolhida ganhe significado.

Como já referimos anteriormente, o trabalho empírico “tem como função alargar a perspetiva de análise” (Quivy e Campenhoudt, 1992:109), trazendo ideias que devem ser traduzidas numa linguagem que permita o trabalho sistemático dessa análise. (Idem, 1992).

Iniciamos a apresentação dos dados pelo instrumento de recolha de dados ‘atas’, seguindo-se os dados recolhidos pelo inquérito por ‘questionário’ e finalmente pelo inquérito por ‘entrevista’.

### 1. Dados das atas

Conforme já mencionámos, a leitura das atas fez-se na perspetiva de recolha de dados em referência às dimensões do estudo previamente definidas através da análise de legislação e documentação pertinente no âmbito das lideranças e da interação entre as lideranças.

Os documentos selecionados incidiram nas atas das coordenações dos departamentos curriculares e nas atas dos coordenadores de diretores de turma num total de 60 atas divididas pelos quatro estabelecimentos escolares como a seguir apresentamos:

Quadro 6.2: Número de atas consultadas por escola.

Escola/ Agrupamento	N.º total de atas dos departamentos curriculares e coordenadores de diretores de turmas	N.º de atas consultadas
A	18	18
B	6	6
C	18	18
D	18	18

Sucedeu, porém, que nos deparámos com atas muito sucintas, que podemos considerar ‘minimalistas’, que referenciam as informações transmitidas e as decisões finais, não deixando transparecer o processo subjacente à tomada de decisão. Em conversa com os respetivos coordenadores foi-nos transmitido que se trata de um novo modelo de ata. Tal facto impediu a recolha de dados projetada com base em atas que registam o processo de

reunião, a participação dos intervenientes e a respetiva interação. Assim, para o presente estudo, a recolha e análise de dados através da leitura das atas não revelou pertinência.

### 2. Dados dos inquéritos por questionário

Relativamente ao inquérito por questionário distribuímos 421 questionários conforme os critérios anunciados nos capítulos anteriores. Destes, 194 foram distribuídos nas escolas com mais de 1500 alunos, com um retorno bruto de 48,97%, e 227 foram distribuídos nas escolas com número de alunos até 1500, com um retorno bruto de 34,44%.

Quadro 6.3: Número de questionários distribuídos, recolhidos e válidos por escola

Escola/ Agrupamento	N.º de Professores	N.º de Alunos	Número de questionários			
			Distribuídos*	Recolhidos	% retorno	Válidos**
A	142	1489	87	21	24,14	13
B	140	1362	140	64	45,71	29
C	114	1780	85	42	49,41	22
D	174	2408	109	53	48,62	14

\*Aos docentes dos departamentos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

\*\* Questionários totalmente preenchidos e que passam o teste de fiabilidade/ coerência (Anexo II).

Trata-se de um questionário de administração direta, pois o próprio inquirido o preencheu (Quivy e Campenhoudt, 2008). O primeiro passo de tratamento dos seus dados consistiu no registo numa base de dados em folha de cálculo e no cruzamento de questões para apurarmos os questionários com respostas coerentes. (Anexo II)

Na sequência deste cruzamento de questões, eliminámos os questionários que revelaram falta de coerência, além dos questionários em branco e dos incompletos, pelo que obtivemos um conjunto de questionários que designámos por questionários válidos, conforme o seguinte quadro:

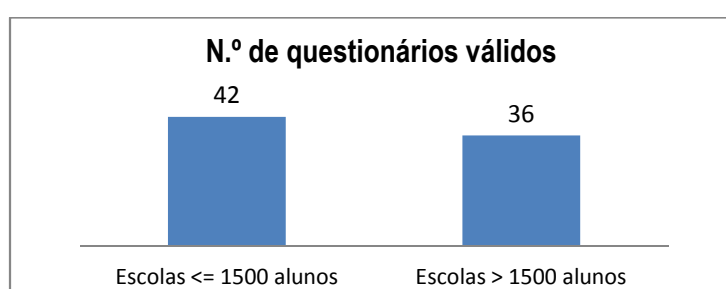
Quadro 6.4: Número de questionários e percentagens

Número de alunos das escolas	Número de questionários			Percentagem de questionários		
	Distribuídos	Recolhidos	Válidos	Dos recolhidos face aos distribuídos	Dos válidos face aos recolhidos	Dos válidos face aos distribuídos
<= 1500 alunos	227	85	42	37,44	49,41	18,50
> 1500 alunos	194	95	36	48,97	37,89	18,56
<b>Totais</b>	421	180	<b>78</b>	42,76	43,33	18,53

Relativamente ao número de questionários, há a considerar que do total de questionários recolhidos (180) 22 estavam em branco ou parcialmente preenchidos pelo que não foram considerados válidos, refletindo-se esta realidade no valor percentual de questionários válidos. Assim, no total, distribuímos 421 questionários, dos quais recolhemos 180, e apurámos um total de 78 questionários válidos que representam 43,33% dos questionários recolhidos, e 18,53% dos questionários distribuídos.

Considerando que o nosso estudo incide sobre quatro escolas e que atendemos ao critério do número de alunos das escola, apresentamos os dados em gráfico segundo essa variável, cujos valores representam respetivamente, 18,50% para as escolas até 1500 alunos e 18,56% para as escolas com mais de 1500 alunos, pelo que podemos considerar que há equilíbrio de número de questionários válidos para suportar o nosso estudo:

Gráfico 6.1: Total de questionários válidos por número de alunos das escolas



Apurados os questionários válidos procedemos à contagem da frequência das respostas em cada nível ('nunca', 'raramente', 'às vezes', 'frequentemente' e 'sempre') por questão e por escola. Posteriormente procedemos à soma dos valores apurados por questão e por número e alunos das escolas, e elaborámos gráficos para verificação de diferenças e/ convergências face ao objeto de estudo.

No que respeita à opinião dos coordenados ou liderados nas dimensões de estudo (Quadro 6.1) a partir da perspectiva que têm sobre o seu coordenador de departamento, os itens do questionário fornecem-nos dados, cujos gráficos expostos no anexo VII estabelecem a comparação entre as escolas de menor número de alunos (até 1500 alunos) com as de maior número de alunos (mais de 1500 alunos). Tais gráficos mostram a opinião que os coordenados têm relativamente ao trabalho de coordenação desenvolvido pelo coordenador de departamento através do registo da frequência com que verificam determinados comportamentos (em percentagem). Neste sentido, não se pretende analisar nenhum coordenador em concreto, mas sim identificar práticas que possam ser melhoradas através de formação específica.

Efetuámos também a análise do conteúdo das duas questões abertas sobre dificuldades no exercício da liderança e sugestões de formação para o desenvolvimento das lideranças escolares, seguindo as dimensões de análise já referidas.

Apresentamos de seguida a análise e interpretação dos dados apurados iniciando pela dimensão de análise “Perfil pessoal e profissional”.

### 2.1. Perfil pessoal e profissional dos respondentes ao questionário

Para a caracterização dos docentes liderados com pelo menos 2 anos de experiência (em 31 de agosto de 2011) na respetiva escola que responderam ao inquérito por questionário, considerámos a dimensão ‘Perfil pessoal e académico’ comportando as categorias ‘idade, sexo, formação académica, e situação profissional’.

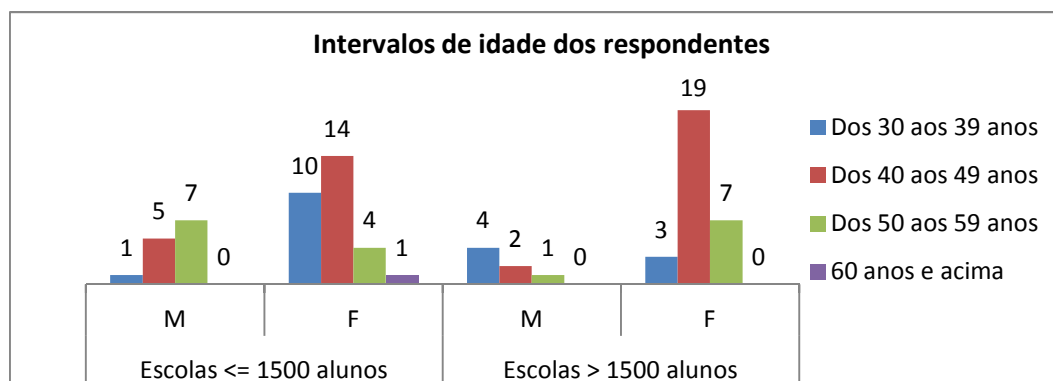
Assim, a distribuição dos docentes por sexo (M = Masculino e F = Feminino) e intervalos de idade, tendo em conta o número de alunos das escolas, apresenta-se conforme o seguinte quadro:

Quadro 6.5: Distribuição dos respondentes por sexo e intervalos de idade face ao número de alunos das escolas.

Sexo	Número de alunos das escolas	Intervalos de idade				Totais
		30 aos 39 anos	40 aos 49 anos	50 aos 59 anos	60 anos e mais	
M	<= 1500 alunos	1	5	7	0	13
F		10	14	4	1	29
M	> 1500 alunos	4	2	1	0	7
F		3	19	7	0	29
<b>Totais</b>		18	40	19	1	<b>78</b>

Os resultados totais do quadro anterior estão representados no seguinte gráfico:

Gráfico 6.2: Número de respondentes por intervalos de idade e sexo face ao número de alunos das escolas.



Considerando a distribuição dos docentes que responderam ao questionário por sexo, apresentamos os mesmos por número de alunos das escolas:

Quadro 6.6: Número e percentagem de respondentes por sexo e por número de alunos das escolas.

Número de alunos das escolas	Sexo Feminino		Sexo Masculino	
	N.º	%	N.º	%
<= 1500 alunos	29	37,18	13	16,67
> 1500 alunos	29	37,18	7	8,97
<b>Totais</b>	58	74,36	20	25,64

Os resultados do quadro anterior estão representados nos seguintes gráficos:

Gráfico 6.3: Total de respondentes por número de alunos das escolas e por sexo.

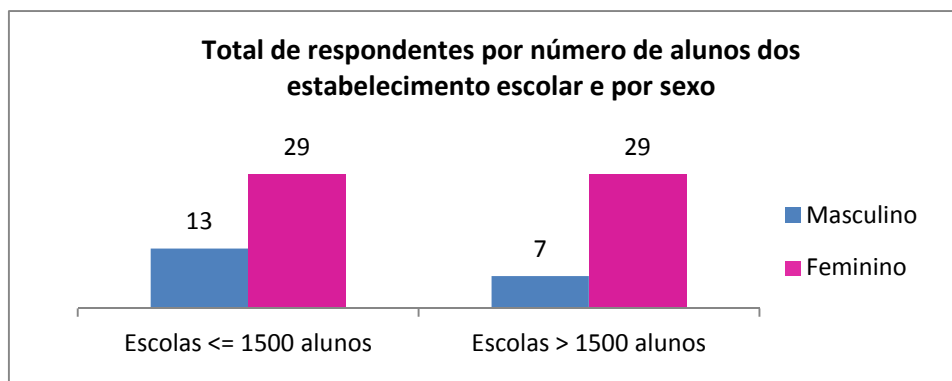
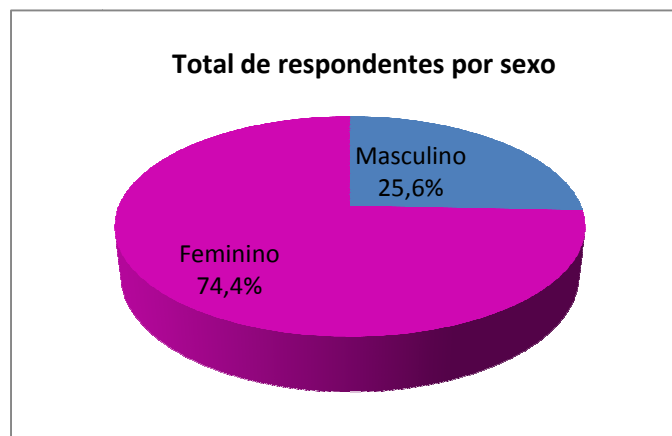


Gráfico 6.4: Total de respondentes por sexo.



Podemos considerar que face ao número de docentes que participaram neste estudo, os mesmos distribuem-se de modo equilibrado pelos dois grupos de escolas, por referência ao número de alunos das escolas, embora, em referência ao género, a maioria seja do sexo feminino.

Assim, a maioria dos respondentes é do sexo feminino e situa-se na faixa etária dos 40 aos 49 anos.

Quanto ao tempo de serviço docente e ao número de anos de permanência nas respetivas escolas, apresentamos os seguintes resultados relativos ao total dos respondentes:

Gráfico 6.5: Tempo de serviço dos docentes que responderam ao questionário.

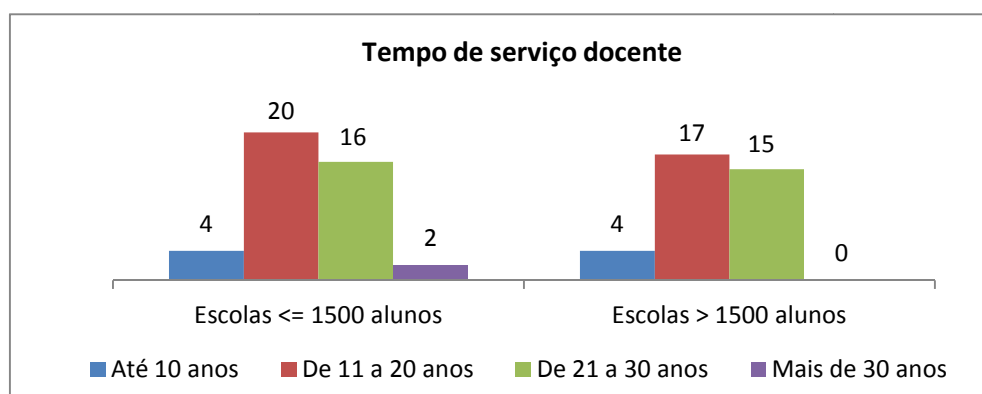
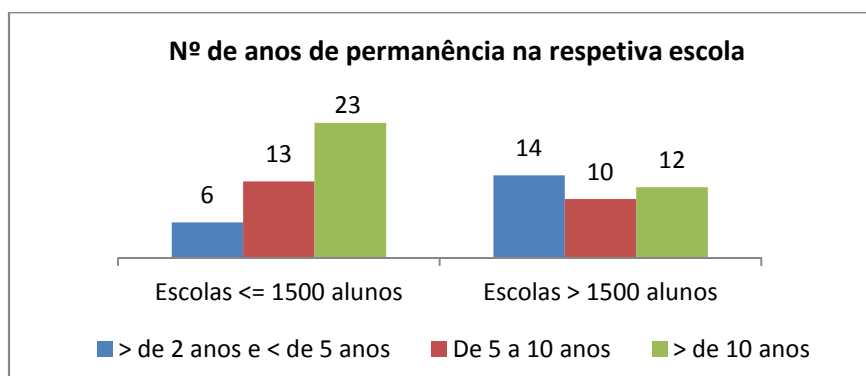


Gráfico 6.6: Número de anos de permanência na respetiva escola.



Destes gráficos apuramos que a média de tempo de serviço situa-se em 19 anos para todos os docentes; e a média de anos de permanência nas respetivas escolas situa-se em 14 anos nas escolas até 1500 alunos, e 12 anos nas escolas com mais de 1500 alunos.

Os dados obtidos sobre as habilitações académicas dos nossos respondentes foram os seguintes:

Quadro 6.7: Habilitações académicas dos respondentes

Número de alunos das escolas	Licenciatura		Mestrado	
	N.º	%	N.º	%
≤ 1500 alunos	35	44,87	7	8,97
> 1500 alunos	35	44,87	1	1,28
<b>Totais</b>	70	89,74	8	10,26

A considerar ainda que, dos 78 docentes, 11 referem ter formação especializada independentemente de terem ou não mestrado, o que corresponde a 14,1% dos respondentes.

No que concerne à situação profissional, os 78 docentes distribuem-se por: ‘Quadro de Escola ou Quadros de Agrupamento’ (QE/QA), ‘Quadro de Zona Pedagógica’ (QZP) e Contratados, conforme o seguinte quadro:

Quadro 6.8: Situação profissional dos respondentes

Número de alunos das escolas	QE/QA		QZP		Contratados	
	N.º		N.º		N.º	
<= 1500 alunos	38		1		3	
> 1500 alunos	27		1		8	
<b>Totais e %</b>	<b>65</b>	<b>83%</b>	<b>2</b>	<b>3%</b>	<b>11</b>	<b>14%</b>

Assim, considerando que todos os docentes detêm, pelo menos, o grau de licenciatura (89,7%), a maioria pertence aos respectivos quadros de escola/ agrupamento (83%). Trata-se de uma constatação espectral uma vez que atualmente as escolas têm o seu corpo docente cada vez mais estável.

## 2.2. ‘Níveis de liderança’

As opiniões dos professores coordenados sobre níveis de liderança, a partir da perspectiva que têm sobre o seu coordenador de departamento, estão expostas no anexo VII, cujos gráficos estabelecem a comparação entre os dois grupos de escolas: escolas até 1500 alunos (escolas com menor número de alunos) e escolas com mais de 1500 alunos (escolas com maior número de alunos).

Ao observarmos as curvas dos diferentes gráficos, verificamos diferenças significativas nos níveis de frequência ‘às vezes’, ‘frequentemente’ e ‘sempre’, entre os dois grupos de escolas.

Destacamos 3 itens e os dois níveis de frequência mais elevados dos respectivos gráficos na dimensão de estudo e análise ‘Níveis de liderança’, por considerarmos que são os mais representativos para o nosso estudo:

Gráfico 6.7: Respeita a hierarquia entre níveis de liderança.

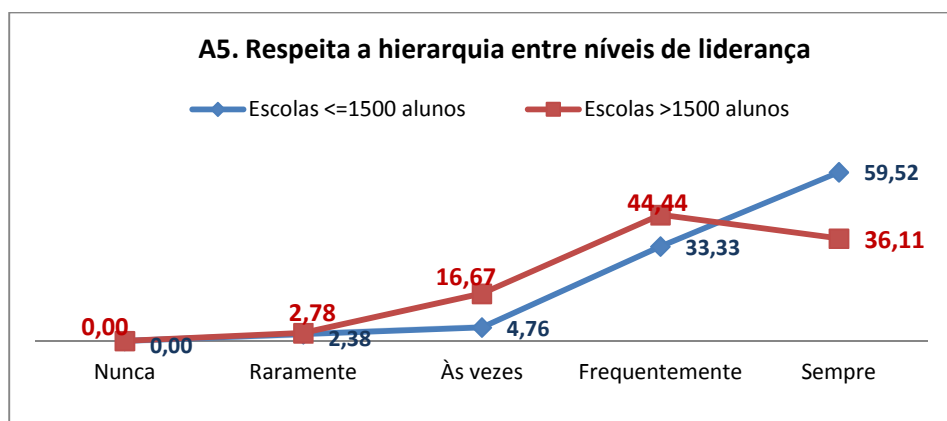


Gráfico 6.8: Acede e contacta diretamente com a direção.

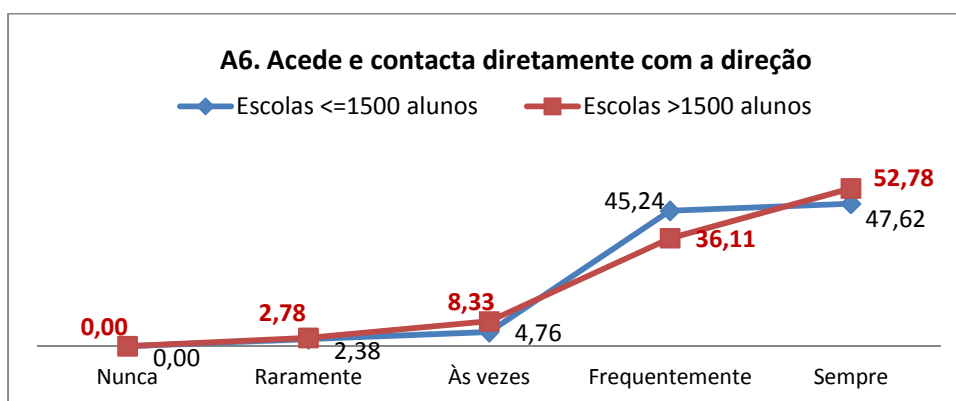
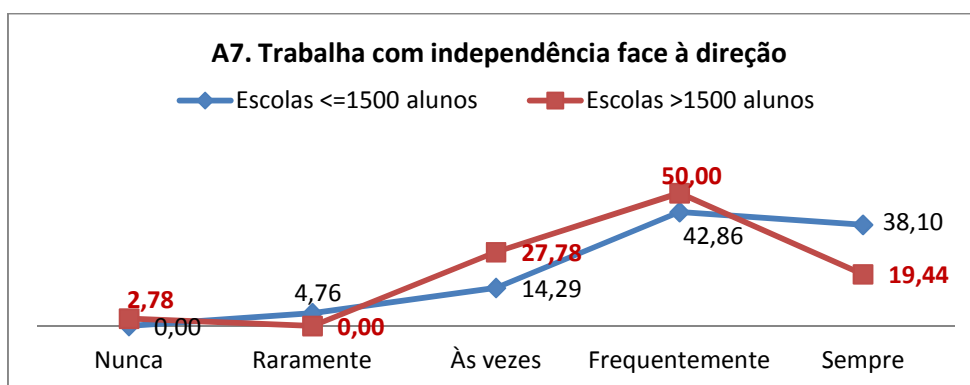


Gráfico 6.9: Trabalha com independência face à direção.



Dos valores observados no gráfico 6.7, destacamos que 36,11% dos coordenados das escolas com mais de 1500 alunos, face a 59,52% dos coordenados das escolas até 1500 alunos, consideram que os seus coordenadores respeitam ‘sempre’ a hierarquia entre os níveis de liderança, o que parece indicar que os coordenados das escolas com maior número de alunos têm uma perceção dos seus coordenadores menos sujeita a hierarquia.

Esta tendência mantém-se se considerarmos a soma dos valores referentes a ‘frequentemente’ e ‘sempre’, pois apuramos um total de 80,55% dos coordenados das escolas com maior número de alunos, face a 92,85% dos coordenados das escolas com menor número de alunos, que consideram que os seus coordenadores respeitam ‘frequentemente’ ou ‘sempre’ a hierarquia entre os níveis de liderança.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, no gráfico 6.8 observamos que 52,78% dos coordenados das escolas com mais de 1500 alunos, face a 47,62% dos coordenados das escolas até 1500 alunos, consideram que os seus coordenadores acedem e contactam ‘sempre’ diretamente com a direção/diretor ou diretora; mas se somarmos os valores referentes a ‘frequentemente’ e ‘sempre’, obtemos uma tendência inversa, pois apuramos que 88,89% dos coordenados das escolas com maior número de alunos, face a 92,86% dos coordenados das escolas de menor número de alunos, consideram que os seus coordenadores acedem e contactam ‘frequentemente’ ou ‘sempre’ diretamente com a direção/diretor ou diretora.

No que respeita ao gráfico 6.9, 19,44% dos coordenados das escolas com maior número de alunos, face a 38,10% dos coordenados das escolas com menor número de alunos, consideram que os seus coordenadores trabalham ‘sempre’ com independência face à direção, o que parece indiciar que os coordenados das escolas com menor número de alunos, segundo a perceção dos seus coordenados, atuam com maior independência hierárquica face aos respetivos diretores. Esta tendência mantém-se se somarmos os valores referentes a ‘frequentemente’ e ‘sempre’, pois obtemos que 69,44% dos coordenados das escolas com maior número de alunos, face a 80,96% dos coordenados das escolas com menor número de alunos, consideram que os seus coordenadores trabalham ‘frequentemente’ ou ‘sempre’ com independência face à direção.

No entanto, se relacionarmos os dados dos gráficos 6.7 e 6.9, parece-nos haver contradição, pois a maioria dos coordenados das escolas com menor número de alunos consideram, relativamente aos seus coordenados, que os mesmos são mais respeitadores dos níveis de liderança e ao mesmo tempo trabalham com maior independência face à direção/diretor ou diretora.

Pelo exposto, optámos por não valorizar os dados que resultam da análise dos gráficos.

### 2.3. Liderança e desenvolvimento organizacional

No que respeita à opinião dos professores coordenados sobre liderança e desenvolvimento organizacional a partir da perspetiva que têm sobre o seu coordenador de departamento, os itens do questionário fornecem-nos dados sobre a frequência com que verificam determinados comportamentos (em percentagem), cujos gráficos expostos no anexo VII estabelecem a comparação entre os dois grupos de escolas: as de menor número de alunos e as de maior número de alunos.

Nesta dimensão de estudo destacamos 4 itens e os dois níveis de frequência mais elevados dos respetivos gráficos, os mais representativos para o nosso estudo:

Gráfico 6.10: Enquadra o trabalho de coordenação no funcionamento global da escola.

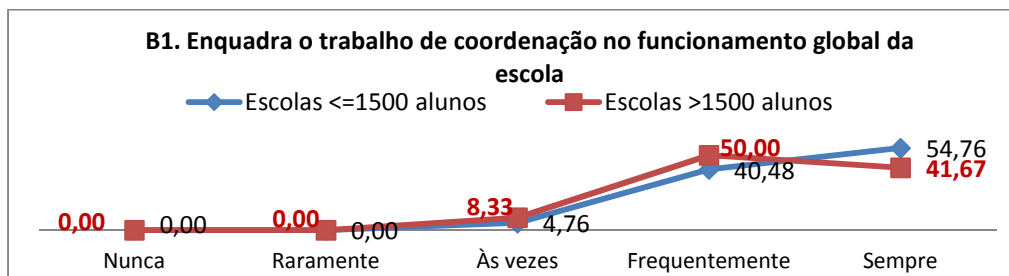


Gráfico 6.11: Proporciona conhecimento da dinâmica da escola para criar envolvimento e participação dos coordenados.

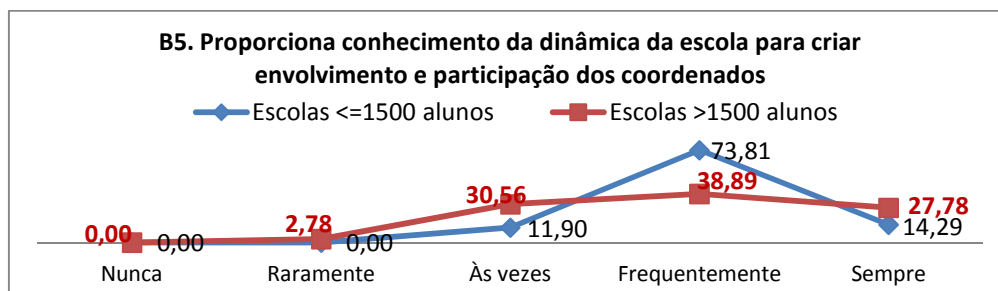
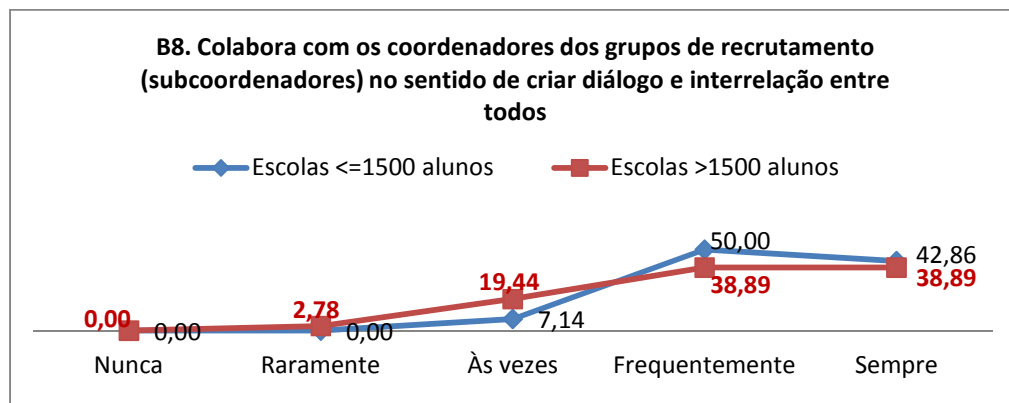


Gráfico 6.12: Costuma documentar-se para desenvolver o trabalho de coordenação com profissionalismo.



Gráfico 6.13: Colabora com os coordenadores dos grupos de recrutamento (subcoordenadores) no sentido de criar diálogo e interrelação entre todos.



Relativamente ao gráfico 6.10, destacamos que 41,67% dos coordenados das escolas com maior número de alunos face a 54,76% dos coordenados das escolas com menor número de alunos consideram que os seus coordenadores enquadram ‘sempre’ o seu trabalho no funcionamento global da escola, e a mesma tendência mantêm-se se somarmos os valores ‘frequentemente’ e ‘sempre’.

No que respeita ao gráfico 6.11, destacamos que 27,78% dos coordenados das escolas com maior número de alunos face a 14,29% dos coordenados das escolas com menor número de alunos consideram que os seus coordenadores proporcionam ‘sempre’ conhecimento da dinâmica da escola para criar envolvimento e participação dos coordenados. No entanto, se somarmos os valores dos níveis ‘frequentemente’ e ‘sempre’ obtemos um resultado inverso, ou seja, destacamos como valor mais elevado 88,10% dos coordenados das escolas com menor número de alunos face a 66,67% dos coordenados das escolas com maior número de alunos.

Para o item do gráfico 6.12, os valores mais elevados residem nas escolas com menor número de alunos, quer para o valor qualitativo ‘sempre’ com 45,24%, quer para o valor somado ‘frequentemente’ e ‘sempre’ com 95,24% dos coordenados a considerarem que os coordenadores costumam documentar-se para desenvolver o trabalho com profissionalismo.

Para o item documentado pelo gráfico 6.13 também verificámos que foi nas escolas com menor número de alunos que maior percentagem de coordenados consideraram que os seus coordenadores ‘colaboram com os subcoordenadores no sentido de criar diálogo e interrelação entre todos’.

Assim, podemos inferir que os coordenadores das escolas com menor número de alunos conseguem criar maior dinamismo e interação entre os atores. No entanto, esta interpretação carece de verificação com dados recolhidos através de outros instrumentos, como a entrevista, cujos dados oportunamente apresentamos.

### 2.4. Relação e comunicação dos coordenadores com a liderança de topo

No que concerne à opinião dos coordenados ou liderados sobre as interações de comunicação do respetivo coordenador com a liderança de topo, a partir da perspetiva que têm acerca da performance do seu coordenador de departamento, os itens do questionário fornecem-nos os seguintes dados, cujos gráficos (Anexo VII) estabelecem a comparação entre os dois grupos de escolas: as de maior número de alunos, com as de menor número de alunos.

Nesta dimensão de estudo/ análise destacamos 3 itens e respetivos gráficos, por considerarmos que são os mais representativos para o nosso estudo:

Gráfico 6.14: Facilita a comunicação entre níveis de liderança pela circulação da informação.

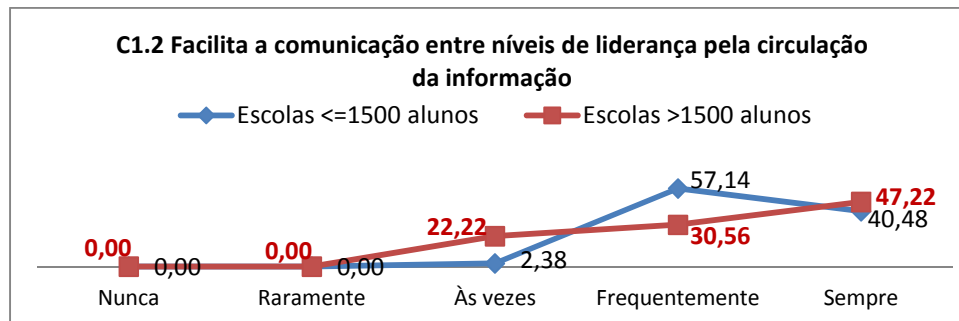


Gráfico 6.15: Facilita a interrelação com a direção/ diretor ou diretora apresentando as iniciativas dos seus coordenados.

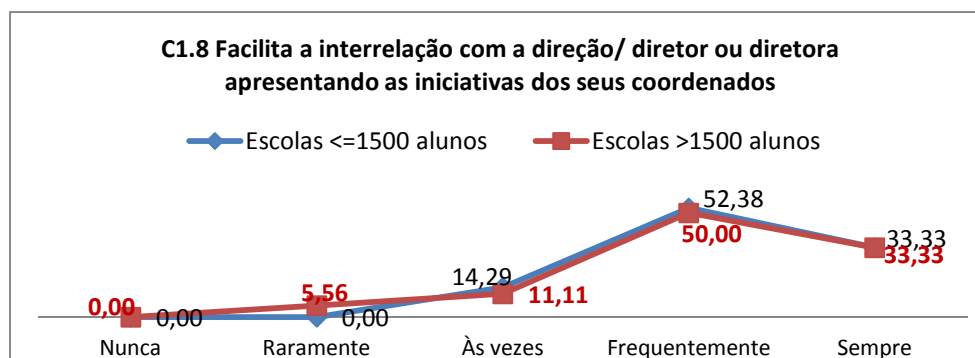
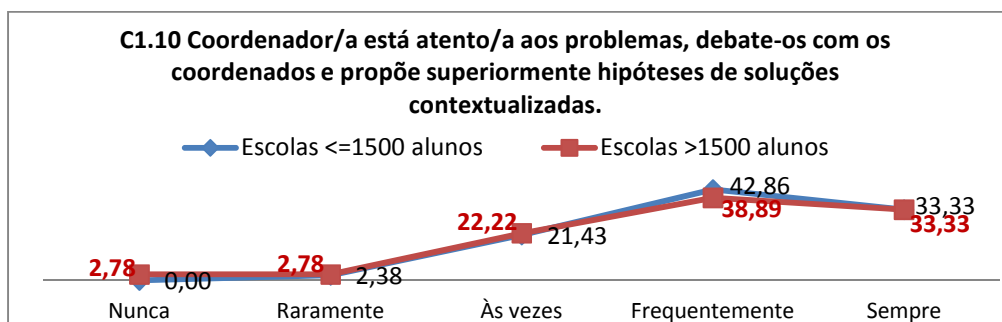


Gráfico 6.16: Coordenador/a está atento/a aos problemas, debate-os com os coordenados e propõe superiormente hipóteses de soluções contextualizadas.



A partir da observação destes gráficos encontramos algumas diferenças de resultados, sobretudo relativamente ao item ‘Facilita a comunicação entre níveis de liderança pela circulação da informação’ (Gráfico 6.14), o qual destacamos, pois 47,2% dos coordenados das escolas com maior número de alunos, face a 40,48% dos coordenados das escolas com menor número de alunos, consideram que os seus coordenadores facilitam ‘sempre’ a comunicação entre níveis de liderança através da circulação da informação, parecendo indiciar que os coordenados das escolas com maior número de alunos são mais eficazes. Porém, se somarmos os valores ‘frequentemente’ e ‘sempre’ passamos a destacar que 97,62% dos coordenados das escolas com menor número de alunos consideram que os seus coordenadores facilitam a comunicação entre níveis de liderança através da circulação da informação, face a 77,78% dos coordenados das escolas com maior número de alunos, contradizendo a interpretação anterior.

No que respeita ao item documentado pelo gráfico 6.15, o nível ‘sempre’ apresenta o mesmo valor de frequência entre os dois grupos de escolas (33,33%), e o nível ‘frequentemente’ apresenta valores próximos entre os dois grupos de escolas (50% nas escolas de maior número de alunos e 52,38% nas de menor número de alunos, pelo que não atribuímos valor significativo. Assim, destacamos o facto de 5,56% dos coordenados das escolas com maior número de alunos considerarem que ‘raramente’ o coordenador “facilita a interrelação com a direção/ diretor ou diretora apresentando as iniciativas dos seus coordenados”, face a 0% dos coordenados das escolas com menor número de alunos. Também relativamente ao item documentado pelo gráfico 6.16, o nível ‘sempre’ apresenta o mesmo valor de frequência entre as escolas de maior número de alunos e as de menor número de alunos (33,33%), e o nível ‘frequentemente’ apresenta valores relativamente próximos entre os dois grupos de escolas. Assim, destacamos que 2,78%

dos coordenados das escolas de maior número de alunos consideram que o coordenador ‘nunca’ “está atento aos problemas, nem debate-os com os coordenados ou propõe superiormente hipóteses de soluções contextualizadas”, face a 0% dos coordenados das escolas de menor número de alunos.

Sem querermos desprezar dados, consideramos, mais uma vez, que é necessária a verificação com elementos recolhidos através de outros instrumentos, como a entrevista, cujos dados oportunamente apresentamos.

### 2.5. Relação e comunicação dos coordenadores com os coordenados

Apresentamos a opinião dos coordenados sobre a performance dos coordenadores no âmbito das interações de comunicação do respetivo coordenador/a com os professores coordenados, cujos gráficos (Anexo VII) registam a frequência com que verificam determinados comportamentos (em percentagem), e estabelecem a comparação entre os dois grupos de escolas: as escolas com maior número de alunos face às com menor número de alunos.

Destacamos os seguintes itens e respetivos gráficos por serem os mais representativos nesta dimensão de estudo:

Gráfico 6.17: Privilegia a relação com os coordenados no sentido de promover o diálogo para uma visão partilhada e para o alinhamento das atuações na escola.

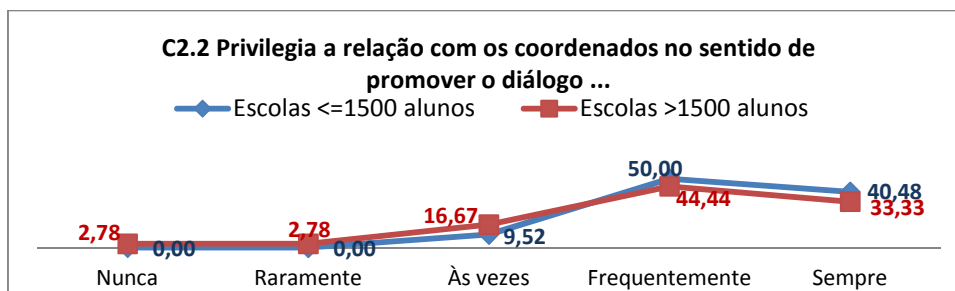


Gráfico 6.18: Gere as relações interpessoais entre os coordenados para que todos contribuam com as suas perspetivas.

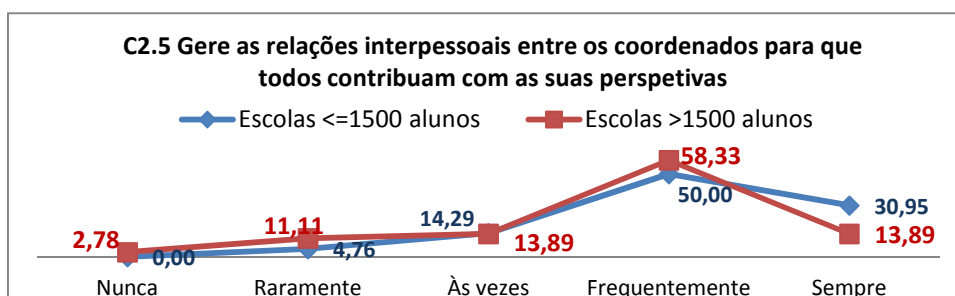


Gráfico 6.19: Ouve os seus coordenados antes de tomar decisões.

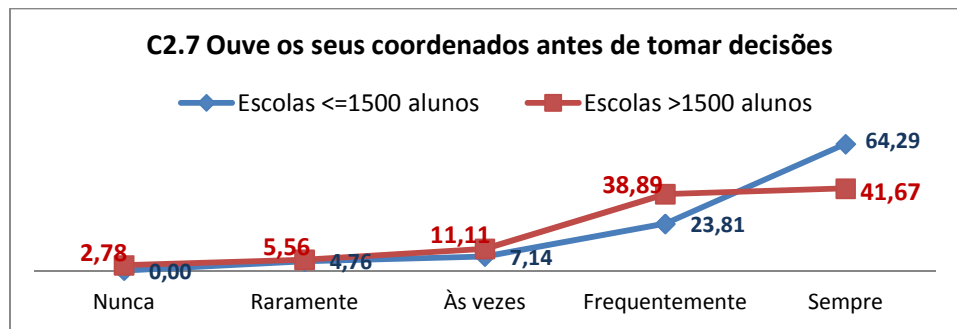
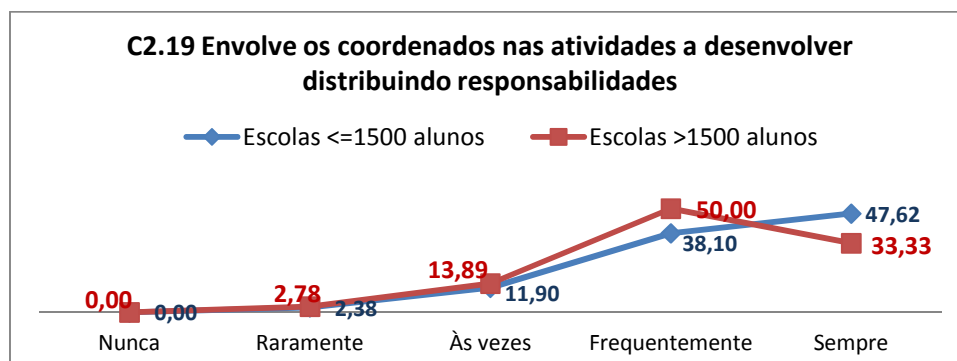


Gráfico 6.20: Envolve os coordenados nas atividades a desenvolver distribuindo responsabilidades.



A observação destes gráficos aponta para diferentes opiniões dos professores coordenados das escolas de maior número de alunos face às de menor número de alunos, em que os coordenados destas últimas consideram que os seus coordenadores privilegiam ‘sempre’ (40,48%), e ‘frequentemente’ e ‘sempre’ (90,48%) a relação com os coordenados no sentido de promover o diálogo para a construção de uma visão partilhada e para o alinhamento das atuações na escola (Gráfico 6.17), gerindo ‘sempre’ (30,95%) e ‘frequentemente’ e ‘sempre’ (80,95%) as relações interpessoais entre os coordenados para que todos contribuam com as suas perspetivas (Gráfico 6.18), e que ouvem ‘sempre’ (64,29%) e ‘frequentemente’ e ‘sempre’ (88,10%) os seus coordenados antes de tomar decisões (Gráfico 6.19), e ainda, que envolvem ‘sempre’ (47,62%) e ‘frequentemente’ e ‘sempre’ (85,72%) os coordenados nas atividades a desenvolver atribuindo responsabilidades (Gráfico 6.20), pelo que o número de alunos das escolas parece interferir nestas dinâmicas que os coordenadores desenvolvem no âmbito do seu trabalho de coordenação nas interações que estabelecem com os seus coordenados. Todos estes valores são superiores aos das escolas de maior número de alunos, o que parece sugerir

que é mais fácil ‘ouvir’, ‘estabelecer diálogo’, ‘gerir relações interpessoais’ e ‘envolver os coordenados’ em escolas com menor número de alunos.

Ressalvamos ainda, quanto à promoção do diálogo (Gráfico 6.17) que, segundo a opinião dos coordenados: 50% no nível de frequência ‘frequentemente’ e 40,48% no nível ‘sempre’ dos coordenados das escolas de menor número de alunos, e 44,44% no nível ‘frequentemente’ e 33,33% no nível ‘sempre’ dos coordenados das escolas de maior número de alunos consideram que os seus coordenadores investem no diálogo como a principal estratégia de comunicação e relação interpessoal, que no dizer de Estanqueiro (2009:66) “é a única estratégia construtiva capaz de conciliar interesses e negociar acordos satisfatórios para ambas as partes, pois tem por base o respeito mútuo”.

Aliada à questão do diálogo, os coordenados reconheceram a capacidade que os coordenadores têm para ouvir (Gráfico 6.19), com 64,29% dos coordenados das escolas com menor número de alunos, e 41,67% dos coordenados das escolas com maior número de alunos a considerar que os seus coordenadores revelam ‘sempre’ essa capacidade. Conforme refere Fonseca (2000), saber escutar é um pilar do diálogo, a base da relação interpessoal independentemente dos contextos organizacionais onde se estabelecem níveis hierárquicos. Trata-se de uma competência exigente, pois como refere Estanqueiro (2009), a escuta ativa implica disponibilidade, interesse pela pessoa, compreensão, espírito crítico e prudência nos conselhos, potenciando o envolvimento dos interlocutores e a sua corresponsabilização.

Podemos dizer que as diferenças encontradas entre os dois grupos de escolas parecem sugerir um padrão interpretativo ao qual atribuímos algum valor, pois em todos os itens desta dimensão de estudo a percentagem de coordenados das escolas com menor número de alunos que atribui o valor ‘sempre’ destaca-se do das escolas com maior número de alunos. No entanto, precisamos de relacionar a temática do nosso estudo sobre as interações comunicacionais com outras variáveis, inerentes aos próprios atores, às suas competências interpessoais de comunicação que constitui um fator central nos processos relacionais, formativos e educacionais.

## **2.6. Dificuldades no exercício da liderança e sugestões para o desenvolvimento da liderança (questões abertas)**

Apresentamos os resultados das duas questões abertas, seguindo o mesmo critério por número de alunos das escolas, utilizando as categorias identificadas na análise de conteúdo das entrevistas no âmbito de cada dimensão de estudo.

Relativamente à questão sobre as dificuldades do exercício da liderança, os respondentes identificaram dificuldades que inserimos na dimensão de estudo ‘Liderança e desenvolvimento organizacional’, tais como: ‘Assimilar as constantes alterações legislativas’, ‘Digerir a catadupa de documentos legais’, ‘digerir as orientações do ME e da Direção’, ‘Cumprir as exigências burocráticas’, ‘Falta de tempo’, ‘Excesso de burocracia que ninguém sabe para que serve’ e ‘Gerir a amálgama de informações, decisões, de forma ponderada e atempada’ que reunimos na categoria ‘Procedimentos de coordenação’; ‘Falta de formação’, ‘Inteirar-se de toda a documentação/ legislação’, ‘Falta de visão concreta da Direção’, ‘Falta de conhecimento da realidade educativa a todos os níveis’, que reunimos na categoria ‘Formação específica’; ‘Conseguir o mesmo grau de envolvimento de todos os coordenados nas múltiplas tarefas’, ‘saber distribuir tarefas sem "mandar"’, ‘articular liderança e trabalho colaborativo’, ‘espírito de liderança para poder resolver as questões mais melindrosas de forma adequada’, ‘Falta de autonomia [de decisão] em relação à liderança de topo’, ‘Supervisionar o trabalho dos pares’, ‘Acompanhar o trabalho dos coordenados’, ‘Conciliar os aspetos burocráticos com os interesses individuais de todos’, ‘Chegar a um consenso na tomada de decisões’, que reunimos na categoria ‘Pilares da liderança’.

Enquadradas na dimensão de estudo ‘Relação e comunicação entre níveis de liderança (dos coordenadores com a liderança de topo e com os coordenados)’, os respondentes identificaram dificuldades como: ‘Lidar com a diversidade de personalidades dos coordenados’, ‘Gestão das relações interpessoais’, ‘Gerir suscetibilidade e efetivar a partilha e trabalho em grupo’, ‘Mediação entre os diversos intervenientes’, ‘Gerir possíveis situações de conflito’ que reunimos na categoria ‘Interação’; e ‘Fazer ouvir a vós do departamento em Conselho Pedagógico’, ‘Comunicação entre órgãos’, ‘transmissão de informação aos coordenadores de departamento’, que reunimos na categoria ‘Importância da Comunicação’.

Os gráficos que se seguem apresentam o número de ocorrências por categoria em cada dimensão de estudo nos dois grupos de escolas: as escolas com maior número de alunos e as escolas com menor número de alunos.

Gráfico 6.21: Número de ocorrências sobre dificuldades do exercício da coordenação no âmbito da dimensão de estudo ‘liderança e desenvolvimento organizacional’, por número de alunos das escolas.

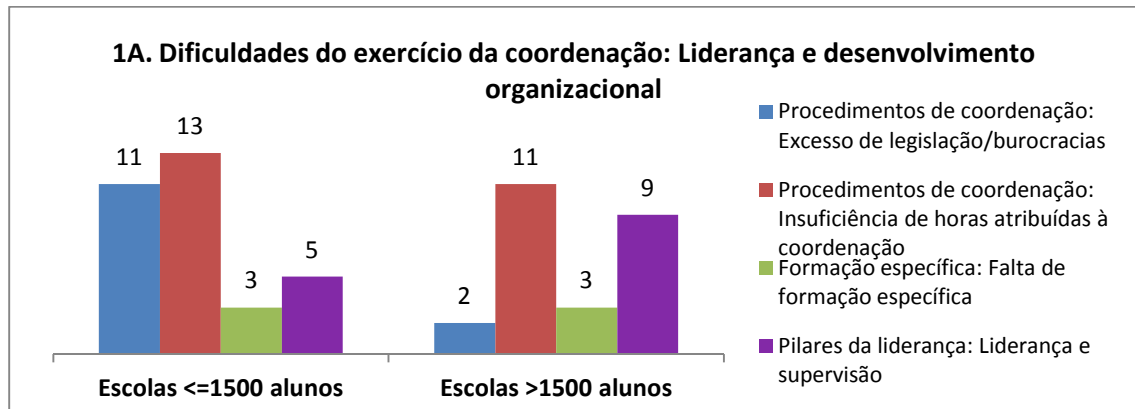
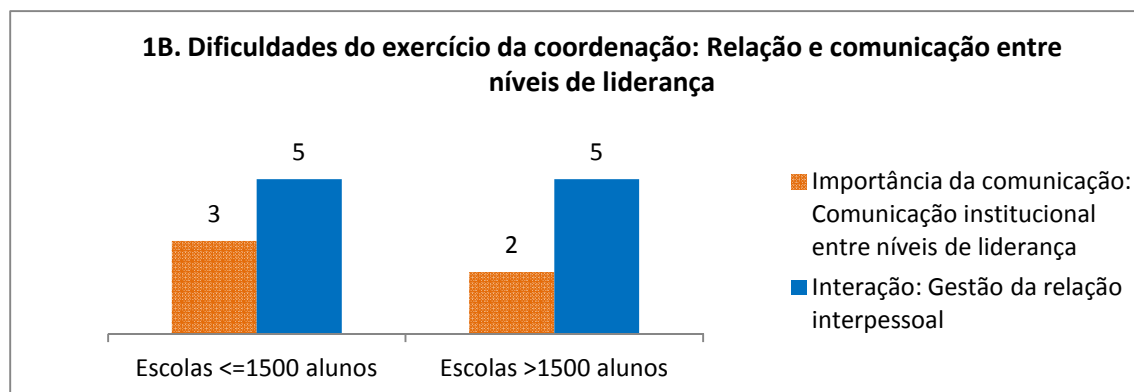


Gráfico 6.22: Número de ocorrência sobre dificuldades do exercício da coordenação no âmbito da dimensão de estudo ‘relação e comunicação entre níveis de liderança’, e por número de alunos das escolas.



Relativamente à questão sobre sugestões para o desenvolvimento das lideranças em meio escolar, os respondentes avançaram alguns temas de formação que inserimos na dimensão de estudo ‘Liderança e desenvolvimento organizacional’, tais como: ‘Liderança e gestão de pessoas’, ‘Práticas de motivação’, ‘Trabalho colaborativo’, ‘Coordenar atividades e projetos, em grupos de trabalho’, ‘Dinâmicas interpessoais’, ‘Motivação e mobilização para projetos’ e ‘Supervisão pedagógica’, que reunimos na categoria ‘Pilares da

liderança'; 'Gestão do tempo', 'Gestão de recursos humanos', 'documentos orientadores da escola: PEE, PCE, RI', 'legislação' e 'Gestão de processos', que reunimos na categoria 'Procedimentos de coordenação'.

Enquadradas na dimensão de estudo 'Relação e comunicação entre níveis de liderança, dos coordenadores com a liderança de topo, e com os coordenados', os respondentes avançaram sugestões como: 'Assertividade', 'Estratégias de comunicação', 'Comunicação, gestão', 'Saber comunicar', que reunimos na categoria 'Importância da comunicação'; e 'Gestão de conflitos', 'Liderança, comunicação, psicologia (resolução de conflitos)', 'Gestão das relações interpessoais', 'Gestão do stress', que reunimos na categoria 'Interação'.

Os gráficos que se seguem apresentam o número de ocorrências por categoria em cada dimensão de estudo, e por número de alunos das escolas.

Gráfico 6.23: Número de ocorrências de sugestões de formação enquadradas na dimensão de estudo 'Liderança e desenvolvimento organizacional', e por número de alunos das escolas.

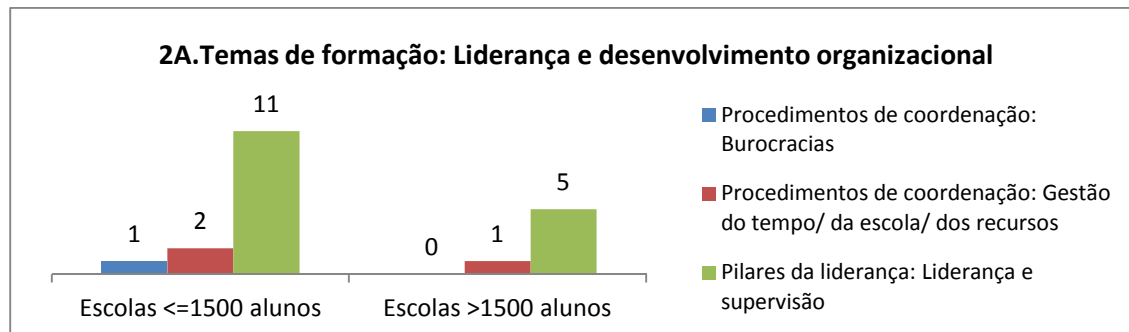
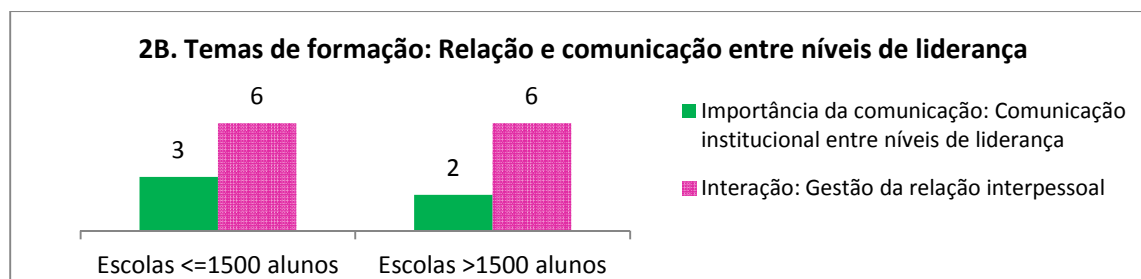


Gráfico 6.24: Número de ocorrências de sugestões de formação enquadradas na dimensão de estudo 'Relação e comunicação entre níveis de liderança', e por número de alunos das escolas.



Verificamos que as sugestões apresentadas estão relacionadas com as dificuldades identificadas: Enquadrada na dimensão de estudo ‘Liderança e desenvolvimento organizacional’, os coordenados identificaram dificuldades relacionadas com o excesso de burocracia, alterações legislativas e orientações da tutela, e sugeriram formação sobre documentação e legislação, bem como sobre visão estratégica da escola para captar a realidade educativa, que inserimos respetivamente nas categorias ‘Procedimentos de coordenação’ e ‘Formação específica’. No entanto, nesta dimensão de estudo, destacamos a categoria ‘Pilares da liderança’, uma vez que as dificuldades identificadas como conseguir o envolvimento de todos, saber distribuir tarefas sem ‘mandar’, saber articular liderança e trabalho colaborativo, saber resolver as questões mais melindrosas de forma adequada, saber supervisionar o trabalho dos pares, conseguir conciliar os aspetos burocráticos com os interesses individuais, revelam consciência da importância das competências relacionais e comunicacionais para o exercício da coordenação intermédia de modo a criar envolvimento e a captar a atenção de todos.

Na dimensão de estudo ‘Relação e comunicação entre níveis de liderança (dos coordenadores com a liderança de topo e com os coordenados)’, os respondentes identificaram dificuldades na gestão de conflitos e mediação das relações interpessoais, em como lidar com as diferentes personalidades, em saber partilhar e trabalhar em grupo, saber ser a voz do departamento e saber comunicar com os coordenados, tendo sugerido formação em ‘Estratégias de comunicação’, ‘Comunicação, gestão’, ‘Saber comunicar’, ‘Gestão de conflitos’ e ‘Gestão do stress’ o que releva, mais uma vez, consciência acerca da importância das competências relacionais e comunicacionais.

No entanto, no que os coordenados expuseram por escrito ficou patente que as dificuldades detetadas e as necessidades de formação estariam mais acometidas aos coordenadores e não tanto a si próprios, fazendo depender deles (os coordenadores) a mudança, a transformação, o sucesso no campo comunicacional e relacional.

### **3. Dados dos inquéritos por entrevistas**

No que concerne ao inquérito por entrevista utilizámos a ‘entrevista semiestruturada’ que, segundo a terminologia de Pardal e Correia (1995), compõe-se de um conjunto de ‘perguntas-guia’ as quais colocámos aos entrevistados conforme o desenrolar da conversação, introduzindo adaptações conforme os nossos interlocutores: diretores, coordenadores de departamento e coordenadores de diretores de turma, ou coordenados. Esta opção pareceu-nos a mais apropriada, pois permitiu recolher informações e opiniões

pertinentes e possibilitou o esclarecimento de ideias e o aprofundamento de algumas questões, redirecionando-se o diálogo no sentido de evitar divagações.

As entrevistas foram realizadas aos diretores, aos coordenadores de departamento e aos coordenadores de diretores de turma e a dois professores coordenados de cada departamento curricular, segundo os critérios mencionados nos capítulos anteriores, procurando detetar convergências e divergências de olhares sobre o exercício das lideranças no âmbito das interações pessoais que se estabelecem entre lideranças intermédias e lideranças de topo.

Relativamente ao número de entrevistas realizadas apresentamos os dados por escola:

Quadro 6.9: Número de entrevistas realizadas e respetiva percentagem

Escola	Entrevistas aos Diretores			Entrevistas aos Coordenadores			Entrevistas aos Coordenados		
	N.º de previstas	N.º de realizadas	% de realização	N.º de previstas	N.º de realizadas	% de realização	N.º de previstas	N.º de realizadas	% de realização
<b>A</b>	1	1	100	6	6	100	8	7	87,5
<b>B</b>	1	1	100	6	6	100	8	5	62,5
<b>C</b>	1	1	100	5	5	100	7	6	85,7
<b>D</b>	1	1	100	6	4	66,7	8	5	62,5
<b>Totais</b>	4	4	100	23	21	91,3	31	23	74,2

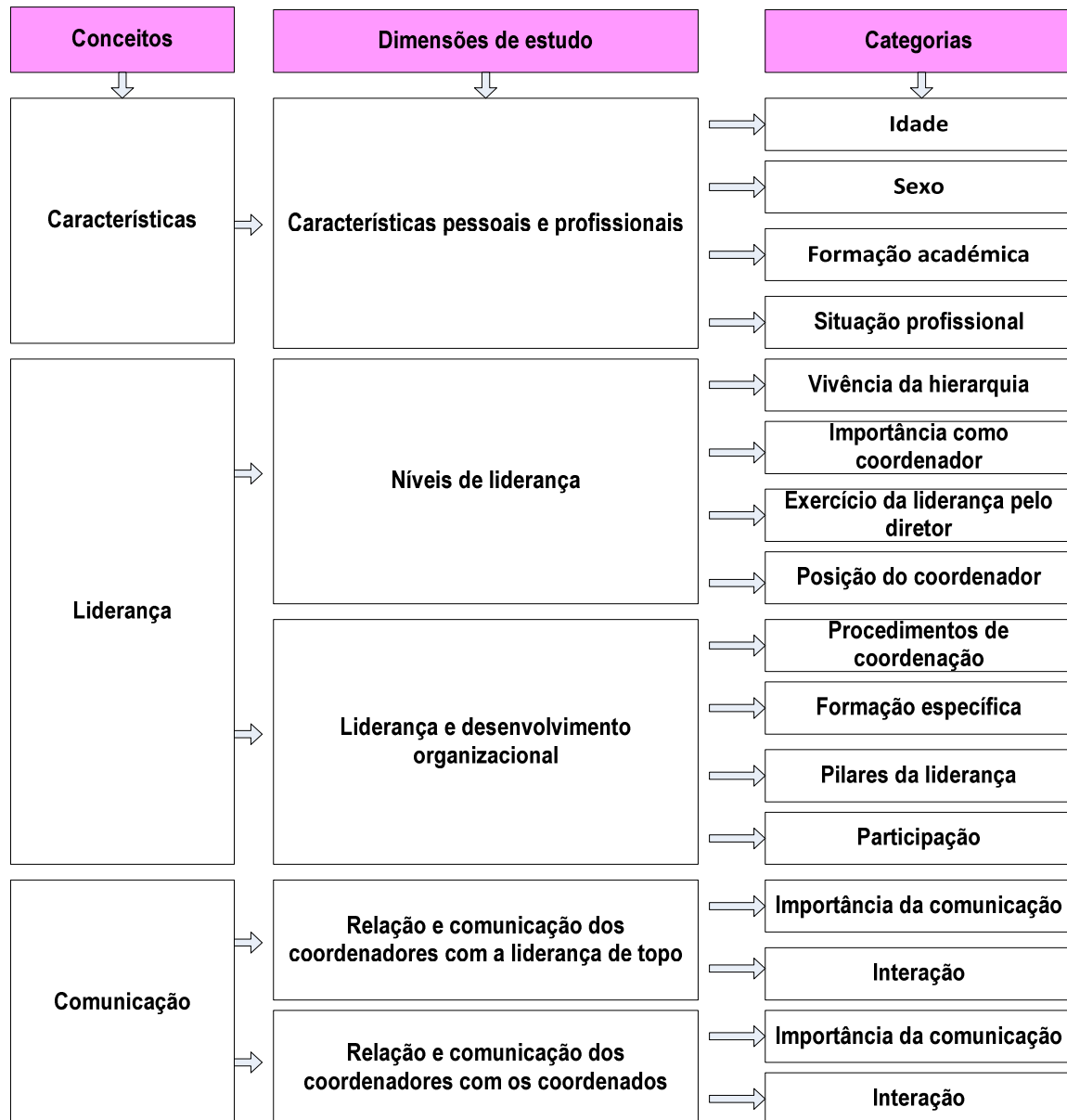
Das 58 entrevistas previstas foram realizadas 48, o que corresponde a uma taxa global de concretização de 82,76%. As entrevistas duraram entre 20 minutos (as mais breves), e 1h e 20 minutos (as mais longas). Dos coordenadores, apenas dois não concordaram em participar na nossa investigação. Relativamente aos coordenados não foi possível reunir os que preenchiam os nossos critérios, tendo-se verificado uma taxa de concretização de 74,2%.

Todas as entrevistas foram transcritas e objeto de análise de conteúdo que, tal como já explicitámos no capítulo anterior, constitui uma técnica de investigação que possibilita a descrição sistemática do conteúdo da comunicação.

Para tanto, elaborámos um mapa referencial que resulta da combinação dos conceitos de ‘liderança’ e de ‘comunicação no âmbito da liderança’ que ressaltaram da literatura, das

dimensões de estudo identificadas através da leitura do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e de outros documentos<sup>70</sup> e de um conjunto de categorias identificadas através de um exercício analítico do discurso das entrevistas, como se o texto falasse. De sublinhar que tais dimensões e categorias de análise encontram-se relacionadas entre si no próprio discurso dos entrevistados.

Quadro 6.10: Mapa referencial de Conceitos, Dimensões e Categorias de análise.



<sup>70</sup> Programas dos governos constitucionais conforme referido na bibliografia

Quadro 6.11: Referentes de explicitação das categorias relativas aos conceitos trabalhados ‘Liderança’ e ‘Comunicação’.

<b>Categoria</b>	<b>Explicitação da categoria</b>
Vivência da Hierarquia	A forma como os docentes (coordenadores, diretores, coordenados) entendem a interação hierárquica entre os níveis de liderança: dependência, independência, interdependência entre coordenadores e diretor/a.
Importância como coordenador	A importância que os docentes (coordenadores, diretores, coordenados) atribuem aos coordenadores e ao papel que desempenham e a percepção que têm da importância que o sistema atribui à figura da coordenação.
Exercício da liderança pelo diretor	O modo como os docentes (coordenadores, diretores, coordenados) entendem o papel da liderança de topo em meio escolar e sua interação com os coordenadores.
Posição do coordenador	A forma como os docentes (coordenadores, diretores, coordenados) entendem o papel e o trabalho que os coordenadores desenvolvem e sua interação com liderança de topo.
Procedimentos de coordenação	A forma como os docentes (coordenadores, diretores, coordenados) entendem a organização e dinamização do trabalho no departamento, e como estabelecem a articulação entre os órgãos.
Formação específica	As temáticas de formação identificadas pelos docentes (coordenadores, diretores, coordenados) como necessárias ao exercício da liderança.
Pilares da liderança	Os saberes identificados pelos docentes (coordenadores, diretores, coordenados) como alicerces do exercício da liderança.
Participação	A forma como os docentes (coordenadores, diretores, coordenados) entendem em que consiste a participação dos demais colegas.
Importância da comunicação	O entendimento dos docentes (coordenadores, diretores, coordenados) quanto à forma de comunicar, à circulação da informação e à resolução de problemas no âmbito das relações interpessoais entre coordenadores e diretor/a, e entre coordenadores e coordenados.
Interação	A forma como os docentes (coordenadores, diretores, coordenados) entendem as interações que se estabelecem entre coordenadores e diretor/a, e entre coordenadores e coordenados.

Com base nestes referentes efetuamos a análise de conteúdo que, conforme referem Quivy e Campenhoudt (2008) e Bardin (2011), sendo uma análise categorial, enquanto método de análise temática,

consiste em calcular e comparar as frequências de certas características (...temas evocados) previamente agrupadas em categorias significativas. Baseia-se na hipótese segundo a qual uma característica é tanto mais frequentemente citada quanto mais importante é para o locutor.

(Quivy e Campenhoudt, 2008: 228)

Neste sentido, procedemos à análise categorial, seguindo critérios como exclusão mútua, pertinência e objetividade no âmbito do presente estudo. Seguidamente, procedemos à codificação em unidades de registo, segmento identificado de conteúdo que inserimos numa determinada categoria, a qual é composta por um termo ou expressão-chave “que indica a significação central do conceito que se pretende apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (Vala, 2001, *in* Lima e Pacheco, 2006: 25).

Após a apresentação dos dados, procurámos cruzar os olhares sobre lideranças dos vários atores intervenientes e estabelecer alguma relação com os dados do inquérito por questionário, caso se revelasse pertinente.

Tal cruzamento de ‘olhares sobre lideranças’ foi aferido nas dimensões de estudo ‘Níveis de liderança’, ‘Liderança e desenvolvimento organizacional’, ‘Relação e comunicação entre coordenadores e liderança de topo’ e ‘Relação e comunicação entre coordenadores e coordenados’, através das categorias e subcategorias identificadas, para posteriormente responder às questões da nossa investigação. Sempre que considerámos oportuno e necessário, socorremo-nos das unidades de registo dos discursos dos docentes (excertos das entrevistas) dos diferentes grupos de atores entrevistados.

Identificámos os nossos entrevistados por escolas A e B (escolas até 1500 alunos), e escolas C e D (mais de 1500 alunos), por grupo de docentes: coordenadores (C), diretor/a (D) e professores coordenados (P), seguido do número sequencial de entrevistado, sendo cada entrevista uma unidade de contexto (UC).

Relativamente aos dados das entrevistas verificámos que não há diferenças sistemáticas por motivo do número de alunos das escolas, pelo que, na análise que se segue, optámos por não fazer referência a essa variável. No entanto, sempre que nalgum item concreto se evidencie diferenças por motivo de número de alunos das escolas, apresentamos a respetiva análise.

Sublinhamos, ainda, que as unidades de registo estão estruturadas no Anexo VIII - Análise de Conteúdo por grupo de docentes e por número de alunos por escolas e por categorias em cada dimensão de estudo, que agora apenas apresentamos alguns excertos.

Neste sentido, as categorias e subcategorias definidas (Quadro 6.4) resultam das inferências do investigador a partir do conteúdo das entrevistas, pois a análise qualitativa de dados caracteriza-se pela interdependência entre dados empíricos, processos intelectuais de teorização e procedimentos intuitivos (Bardin, 2011) que visa essa produção de inferências, e conseqüentemente a interpretação e eventual explicação “metódica de informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade”. (Quivy e Campenhoudt, 2008: 227)

Assim, a técnica da análise de conteúdo possui, por um lado, um cariz descritivo, pois apresenta-nos o que é ‘dito’, por outro, um cariz interpretativo para proporcionar um melhor conhecimento sobre o objeto em estudo, ou para levar a outros questionamentos.

### 3.1. Perfil pessoal e profissional dos entrevistados

Assumimos o conceito ‘Perfil’ como ‘Descrição’ de aspetos pessoais, académicos e profissionais para a caracterização dos docentes entrevistados, todos com pelo menos 2 anos de experiência na respetiva escola. Assim, considerámos a dimensão ‘Perfil pessoal e profissional’ comportando as categorias ‘idade, sexo, formação académica, e situação profissional’.

Apresentamos de seguida a distribuição dos docentes por sexo (M = Masculino e F = Feminino) e intervalos de idade, tendo em conta a dimensão das escolas, conforme se tratem de coordenadores, diretores e coordenados entrevistados:

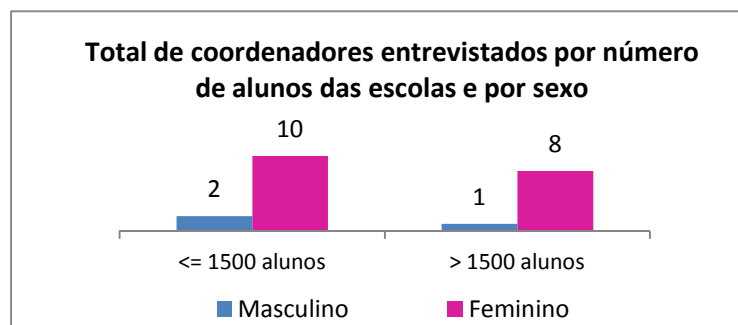
Quadro 6.12: Distribuição dos coordenadores entrevistados por sexo e intervalos de idade face ao número de alunos das escolas.

COORDENADORES						
Número de alunos das escolas	Sexo	Intervalos de idade				Totais
		30 aos 39 anos	40 aos 49 anos	50 aos 59 anos	60 anos e mais	
<= 1500 alunos	M	0	1	1	0	2
	F	0	7	3	0	10
> 1500 alunos	M	0	0	0	1	1
	F	1	5	2	0	8
Totais		1	13	6	1	21

Face aos dados apresentados a idade dos coordenadores situa-se maioritariamente entre os 40 e os 49 anos de idade, sendo 49 anos a média de idades.

Considerando o total de coordenadores entrevistados por sexo e por número de alunos das escolas, apresentamos o seguinte resultado:

Gráfico 6.25: Total de coordenadores entrevistados por número de alunos das escolas e por sexo.



Os números apresentados revelam que as escolas até 1500 alunos reúnem 20% de homens e 80% de mulheres, e as escolas com mais de 1500 alunos apresentam 12,5% de homens e 87,5% de mulheres, o que significa que a maioria dos coordenadores intermédios é do sexo feminino, independentemente do número de alunos das escolas estudadas.

No que respeita aos 4 diretores de escolas entrevistados apresenta-se a seguinte distribuição:

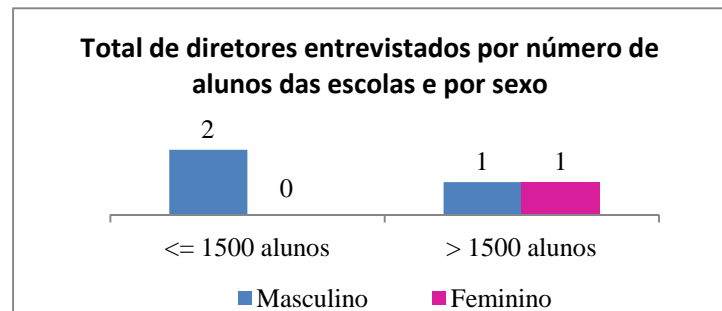
Quadro 6.13: Distribuição dos diretores entrevistados por sexo e intervalos de idade face ao número de alunos das escolas.

DIRETORES						
Número de alunos das escolas	Sexo	Intervalos de idade				Totais
		30 aos 39 anos	40 aos 49 anos	50 aos 59 anos	60 anos e mais	
<= 1500 alunos	M	0	1	1	0	2
	F	0	0	0	0	0
> 1500 alunos	M	0	1	0	0	1
	F	0	1	0	0	1
Totais		0	3	1	0	4

Face aos dados apresentados a idade dos diretores situa-se maioritariamente entre os 40 e os 49 anos de idade, sendo a média de idades 50 anos.

Considerando o total de diretores entrevistados por número de alunos das escolas e por sexo, apresentamos o seguinte resultado:

Gráfico 6.26: Total de diretores entrevistados por número de alunos das escolas e por sexo.



Os números apresentados revelam que a maioria dos diretores é do sexo masculino. Ou seja, os lugares de liderança de topo são ocupados por homens em 75% das escolas do nosso estudo.

Relativamente aos coordenados entrevistados, são todos do sexo feminino e apresentam-se distribuídos segundo o intervalo de idades por número de alunos das escolas, conforme o seguinte quadro:

Quadro 6.14: Distribuição dos coordenados entrevistados por sexo e intervalos de idade face ao número de alunos das escolas.

COORDENADOS						
Número de alunos das escolas	Sexo	Intervalos de idade				Totais
		30 aos 39 anos	40 aos 49 anos	50 aos 59 anos	60 anos e mais	
<= 1500 alunos	M	0	0	0	0	0
	F	3	4	5	0	12
> 1500 alunos	M	0	1	0	0	0
	F	5	6	0	0	11
Totais		8	10	5	0	23

Face aos dados apresentados a idade dos coordenados apresenta-se variável, sendo a média de idades de 42 anos.

### 3.2. Níveis de liderança

No que se refere à dimensão de estudo ‘Níveis de liderança’, identificámos as seguintes categorias, entendidas como “espécie de gavetas ou rúbricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutiva da mensagem” (Bardin, 2011: 39) com o sentido de atingir resultados: ‘Vivência da hierarquia’, ‘Exercício da liderança pelo diretor’, ‘Importância como coordenador’ e ‘Posição do coordenador’.

Da análise de conteúdo das representações dos docentes entrevistados (coordenadores (C), diretores (D) e coordenados (P)) enquadradas na dimensão de estudo ‘Níveis de liderança’ extraímos as unidades de registo, classificando-as conforme as categorias referidas, fazendo emergir do texto subcategorias aglutinadoras das unidades de registo (citações), permitindo contabilizar a sua frequência. O quadro 1 do anexo IX reúne os quadros-síntese da análise efetuada nesta dimensão de estudo.

No seguinte quadro apresentamos apenas os totais das categorias, procedendo de seguida à análise e interpretação das mais representativas para o nosso estudo.

Quadro 6.15: Número total de frequências por categoria na dimensão de estudo ‘Níveis de liderança’

Categorias de análise	Escolas até 1500 alunos (A e B)			Escolas com mais de 1500 alunos (C e D)		
	Coordenadores	Diretores	Coordenados	Coordenadores	Diretores	Coordenados
	N.º de unidade de registo	N.º de unidade de registo	N.º de unidade de registo	N.º de unidade de registo	N.º de unidade de registo	N.º de unidade de registo
Vivência da hierarquia	28	4	28	34	4	20
Exercício da liderança pelo diretor	15	18	26	6	4	11
Importância como coordenador	5	1	5	7	8	7
Posição do coordenador	38	11	27	20	5	34

#### 3.2.1. Categoria: ‘Vivência da hierarquia’

No que respeita à categoria ‘Vivência da hierarquia’, independentemente do número de alunos das escolas, a maioria dos 21 coordenadores (C) considera que há hierarquia entre os órgãos de coordenação intermédia e a liderança de topo. Nesta categoria

contabilizámos 48 unidades de registo (Anexo IX) enquadradas na subcategoria ‘Respeito pela hierarquia’, a mais representativa das opiniões emitidas por coordenadores (C), diretores (D) e coordenados (P), da qual destacamos os seguintes excertos das entrevistas aos coordenadores (C):

*"Hierarquia existe. A forma como a escola está organizada, o Diretor decide"* (Esc A.C5)

*"A maior parte das decisões são tomadas pelo diretor" "O diretor apesar de consultar, pedir opinião, faz sempre valer a sua opinião."* (Esc A.C6)

*"há realmente diretrizes mais específicas que vêm do topo e que nós temos de cumprir."* (Esc A.C3)

*"Há sempre uma hierarquia à partida, porque as pessoas têm que respeitar as orientações."* (Esc. B.C2)

*"Sente-se o peso da hierarquia na escola. Acho que sim, que se sente."* (Esc B.C4)

*"Nós temos que ter consciência que há níveis: o diretor e nós coordenadores. Há assuntos que nós de vez em quando tentamos meter-nos, e o diretor lembra-nos: 'Calma, vocês, abordam as questões pedagógicas, mas isso (...) sou eu que decido'."* (Esc B.C6)

*"As poucas das vezes que me impus foram no sentido de que eram coisas que já vinham de cima e tinham que ser assim."* (Esc C.C2)

*"A direção é muito hierárquica."* (Esc C.C5)

*"Há uma hierarquia demarcada. As pessoas reconhecem que os seus coordenadores estão hierarquicamente numa posição superior."* (Esc D.C2)

Apenas 1 coordenador (C), além de referir a existência da hierarquia, reforça-a na sua pessoa, como podemos observar no seguinte excerto:

*"Há uma hierarquia e tem de ser respeitada, se não for respeitada as coisas não funcionam. (...) quando aceitei, pedi para tudo passar por mim porque o hábito nesta escola era qualquer professor ir à Direção."* (Esc C.C1)

Os diretores (D) também assumem uma posição hierárquica e consideram que os diferentes atores a reconhecem:

*"eu não centralizo o poder em mim, mas tenho a última palavra."* (Esc A.D)

*"Eu penso que as pessoas reconhecem a hierarquia, (...) a gestão tem de ser muito rigorosa, sim senhor, tenho de ser muito controlador porque nós recebemos sempre muitas informações por parte do Ministério da Educação, nós temos de (...) fazer os colegas seguir as normas do Ministério."* (Esc B.D)

*"É claro que cada um tem de saber o seu lugar. (...) acho que não me veem como 'o diretor', embora reconheçam que eu sou diretor. E penso que isso é formidável."* (Esc D.D)

A maioria dos 23 professores coordenados (P) entrevistados também revelou a mesma opinião, como a seguir se exemplifica:

*"Sim. Há um peso maior da hierarquia. A hierarquia é reconhecida dentro do seu contexto institucional, mas não é isso que gera uma dinâmica de trabalho."* (Esc A.P1)

*"Eu acho que há hierarquia. E que nós devemos cumprir, mais formalmente ou menos formalmente."* (Esc A.P2)

*"Eu acho que é necessário haver sempre uma hierarquia na escola e nós vamos ter que ir cumprindo aquilo que é exigido. Mesmo que não se concorde."* (Esc A.P4)

*"Eu julgo que, desde que saiu esta nova legislação que dá plenos poderes ao diretor, que se intensificou a relação hierárquica, e que ela está assumida." (Esc. B.P1)*

*"(...) sabe-se quem manda." (Esc B.P3)*

*"Determinadas decisões são tomadas verticalmente, o diretor decide, noutra tipo de assunto há mais participação, como por exemplo os assuntos pedagógicos, tomam-se decisões horizontalmente." (Esc B.P4)*

*"Sente-se o peso da hierarquia." "Há determinados assuntos que nós questionamos no nosso departamento, 'mas isto não veio a departamento e já é uma decisão!'" (Esc C.P1)*

*"sentir a hierarquia, sentimos. E eu, pessoalmente, respeito, sim senhor, são meus colegas, mas, quando estou a trabalhar, respeito." (Esc C.P3)*

*"eu sempre respeitei a hierarquia. Não tomo uma decisão sem informar ou, às vezes, preciso ir saber a opinião, ou se esta solução é melhor para este caso... Eu respeito sempre as hierarquias (...), vou sempre primeiro à coordenadora de Departamento." (Esc C.P4)*

*"Há sempre uma hierarquia, há sempre assuntos que têm de ser tratados e respondidos perante uma hierarquia." (Esc D.P4)*

*"existe sempre uma hierarquia, para haver uma certa ordem. É claro que é feita de uma forma, não muito formal, digamos. Mas ela existe." (Esc D.P5)*

Estes dados estão em sintonia com os dados dos questionários que revelaram que 92,87% dos coordenados das escolas até 1500 alunos, e 80,55% dos coordenados das escolas com mais de 1500 alunos responderam 'frequentemente' e 'sempre' relativamente ao item 'Respeita a hierarquia entre níveis de liderança'. (Anexo VII, Gráfico A5)

Porém, a 'vivência da hierarquia' não impede que os coordenadores (C) tenham fácil acesso ao diretor e à direção em geral (subcategoria 'Facilidade de acesso à direção'), sem cerimónias e que desenvolvam o seu trabalho em interdependência (subcategoria 'Interdependência'), é o que sugerem os seguintes excertos das entrevistas de coordenadores das várias escolas:

*"não têm propriamente uma postura de, de se fecharem." (Esc A.C2);*

*"A Direção tem sempre a porta aberta." "Todos os professores vão à Direção quando precisam." (Esc B.C4);"*

*"esta é daquelas direções que a porta está sempre aberta. Está aberta e toda a gente entra por ali adentro." (Esc C.C2);*

*"Muito fácil aceder à direção. A qualquer momento abrimos a porta e entramos. Atendem toda a gente, alunos e professores." (Esc D.C1)*

Os coordenados (P) também exprimem a mesma opinião:

*"Eu considero que é fácil, nunca tive qualquer problema em aceder à Direção." (Esc B.P2);*

*"É fácil aceder à direção, penso que não há entraves nenhuns." (Esc B.P3);*

*"Não há um horário de atendimento como em escolas em que estive antes. Geralmente a porta está sempre aberta. (...) E isso é muito bom. Muito bom." (Esc C.P1);*

*“É muito fácil aceder à Direção. É uma Direção de porta aberta. Qualquer pessoa que precise de algo, estão sempre disponíveis seja a que hora for. Não há horário de atendimento, é uma Direção de porta aberta.” (Esc C.P4);*

*“É fácil aceder à Direção. Eu acho que o diretor é uma pessoa bastante acessível.” (Esc D.P1)*

Também os dados do inquérito por questionário aos coordenados, revelam a mesma opinião, pois verificamos que 92,87% dos coordenados das escolas de menor número de alunos (até 1500 alunos), e 88,89% dos coordenados das escolas com maior número de alunos (mais de 1500 alunos) consideraram que o coordenador ‘frequentemente’ e ‘sempre’ ‘Acede e contacta diretamente com a direção’. (Gráfico A6)

Relativamente a esta categoria, os diretores (D) também sublinham a sua disponibilidade, porém, referem alguns pontos críticos, como a pertinência das críticas que recebem:

*“É fácil aceder à direção, eles batem, entram.” (Esc A.D)*

*“Estamos todos no mesmo barco e, portanto, as pessoas têm o à-vontade para entrar, seja no meu gabinete, seja no gabinete da direção. (...) estamos sempre abertos a críticas. Desde que essas críticas sejam construtivas.” (Esc D.D)*

No que respeita à ‘Interdependência’ no âmbito da vivência da hierarquia, item importante para caracterizar a interação que se estabelece entre os coordenadores intermédios e a liderança de topo, os coordenados (C) proferem a seguinte opinião:

*“Há um clima de perfeito à vontade, a pessoa diz o que tem que dizer, claro que tem que se escolher bem as palavras. (...) Há pelo menos uma tentativa no sentido de interdependência entre os vários níveis de liderança.” (Esc A.C1)*

*“A Direção vai dando determinadas diretrizes. Nós temos que cumprir com algumas situações, mas eu acho que acaba por haver liberdade de atuação. Pronto, claro que há alguma dependência mas eu acho que há alguma interdependência por outro lado.” (Esc A.C3)*

*“Existe uma hierarquia.” “Mas também alguma autonomia. Não há uma dependência total.” (Esc B.C3)*

*“Há interdependência, as pessoas relacionam-se. Como é que hei de dizer? Quando se fala em hierarquia pensa-se muito na situação militar. Pronto, aqui não. Não falamos nesses termos de ‘mandar’, não é nisso, mas num respeito mútuo pelo trabalho que cada um desenvolve.” (Esc C.C1)*

No que concerne à opinião dos coordenados (P) sobre este item, os mesmos também apontam para alguma interdependência no sentido de articulação, mas sublinham que ‘tudo é muito mais controlado’, como se exemplifica nos seguintes excertos:

*“Há interdependência, mas também há uma hierarquia. Isso sem dúvida, e é cada vez mais, ainda por cima, agora, com este novo modelo, em que é tudo muito controlado, é tudo enviado para o Ministério.” (Esc A.P3)*

*“Há sim senhor, há articulação entre os diversos níveis de liderança, ou seja entre o diretor em interrelação com os coordenadores de departamento, entre estes e os subcoordenadores e entre estes e os docentes. Aliás, tenho uma coordenadora de departamento com quem de facto trabalho muito bem, por sua vez a coordenadora de departamento trabalha bem com o diretor e a direção.” (Esc B.P2)*

*“A coordenação entre a Direção e o Departamento em que eu estou inserida, acho que é muito boa.” (Esc C.P5)*

Os dados dos questionários revelam que 80,96% dos coordenados das escolas de menor número de alunos (até 1500 alunos) e 69,44% dos coordenados das escolas de maior número de alunos (com mais de 1500 alunos) consideraram que o coordenador ‘frequentemente’ e ‘sempre’ ‘Trabalha com independência face à direção’. (Gráfico A7) Esta independência sugere que não há submissão face ao diretor, mas sim colaboração, como sublinhou o coordenado Esc A.P2:

*“submissão, não. Não, isso não. Vai havendo uma colaboração” (Esc A.P2)*

Do mesmo modo a dependência referida pelo diretor da escola A parece sugerir mais a interligação, interdependência, articulação entre os órgãos do que uma submissão:

*“Todos eles estão dependentes do Diretor, toda a estrutura está dependente do Diretor, a Direção, as Diretoras adjuntas e a Subdiretora, têm funções e competências delegadas mas elas reportam-se sempre ao Diretor, que é um órgão unipessoal.” (Esc A.D)*

Assim como a ‘abertura’ referida pelo diretor da escola D, aponta para a interligação, interdependência, articulação entre todos os atores da escola:

*“quando eu digo que alguma coisa está mal, tenho sempre qualquer coisa em mente, o que é que eu, pessoa singular, posso fazer para melhorar, para contribuir para que a coisa fique melhor.” (Esc D.D)*

A propósito da hierarquia em meio escolar, Sergiovanni (2004) recorda-nos que as escolas necessitam de uma “liderança especial, pois os profissionais escolares nem sempre reagem calorosamente a um tipo de liderança de comando baseada em hierarquias” (Sergiovanni, 2004: 173), pelo que os diferentes atores entrevistados parecem entender essa hierarquia, que reconhecem e respeitam, com ‘nuances’ diferentes: os diretores referem que toda a estrutura está dependente deles, e que dirigem a escola como um todo, os coordenadores acentuam a articulação entre os órgãos, e os professores coordenados, que dizem reconhecer e respeitar a hierarquia, referem que existe alguma autonomia e independência para trabalhar, sem submissão, mas com colaboração. Esta interpretação parece ir ao encontro da posição de Fischer (1992, citado por Barracho, 2008: 187) que considera que a vivência da hierarquia, a sua estrutura de autoridade e os comportamentos de quem tem a função de organizar e pugnar por alcançar os objetivos comuns enformam o termo ‘liderança’.

A expressão algo paradoxal do diretor da escola D ao referir “*acho que não me veem como 'o diretor', embora reconheçam que eu sou diretor*”, aponta para essa característica especial de vivência da hierarquia em meio escolar, marcada por uma certa informalidade, o que caracteriza mais horizontalmente do que verticalmente a comunicação e interação nas relações interpessoais que se estabelecem entre os atores. Não será abusivo considerar que tal interpretação aponta para que a liderança em meio escolar seja cada vez mais uma liderança construída com as pessoas, através da distribuição de responsabilidades e da mobilização em torno de ideias partilhadas, como refere Sergiovanni (1996).

### 3.2.2. Categoria ‘Exercício da liderança pelo/a diretor/a’

No que se refere à categoria ‘Exercício da liderança pelo/a diretor/a’ a maioria dos 21 coordenadores (C) e 23 professores coordenados (P) considera que o exercício da liderança é marcado ou definido pela hierarquia, tendo-se contabilizado no total 13 unidades de registo entre os coordenadores, e 18 entre os coordenados (Quadro 1 do Anexo IX), enquadradas na subcategoria ‘Exercer a hierarquia e a supervisão sobre os docentes’, a mais representativa das opiniões dos nossos entrevistados. Tal revela mais uma postura hierárquica por parte do diretor do que uma postura supervisora, como podemos perceber pelos seguintes excertos das entrevistas:

*"Eu penso que todos nós sentimos que há alguma falha de liderança... haverá, porque é muito de cima para baixo... Não temos um espaço de reflexão sem ser o pedagógico, de participar e refletir. Nós, coordenadores, quando somos abordados para as situações, quando temos que levar determinadas situações ao departamento, elas já vêm formatadas."* (Esc A.C2)

*"Se nós estamos mais zangados ou mais aborrecidos com alguma situação, realmente, vemos as coisas mais negras, houve alguns momentos (...) notava-se mais a hierarquia, mas há outras alturas que não. Eu acho que também tem a ver com as tensões que... que se vivem no dia a dia."* (Esc A.C3)

*"É tudo muito centralizado na Direção, no Diretor, efetivamente é assim, se houver uma decisão da Direção nós temos de nos adaptar. Apenas, por vezes, há negociação. (...) tenta ser dialogante e é às vezes (...), se se dialogar demais, quem lidera acaba por ter algumas dificuldades depois em impor-se."* (Esc A.C5)

*"É evidente que cada vez há mais um peso hierárquico nas escolas."* (Esc B.C5)

*"É, digamos que, o diretor é a coluna vertebral da escola."* (Esc D.C3)

Destacamos a seguir 2 unidades de registo entre os coordenadores e 8 entre os professores coordenados enquadradas na subcategoria “Dar o exemplo e assumir toda a responsabilidade”, e 5 unidades de registo entre os coordenadores e 2 entre os coordenados na subcategoria “Entender a escola como um todo e escolher as pessoas com

perfil para os cargos” que demonstram essa postura hierárquica e apenas ocasionalmente supervisora do/a diretor/a, através das representações de coordenadores (C):

*“A Direção, o diretor, quando escolhe, vê que aquela pessoa tem perfil (...) mas também sabe que aquele elemento é aceite pelo grupo e é reconhecido pelo grupo como líder.”* (Esc C.C3);

*“Este meu diretor, diretor deste agrupamento, tem um estilo de liderança gerador de consensos. De calma e pacificamente ouvir A, ouvir B e, portanto, tentar fazer com que as partes todas funcionem como um todo.”* (Esc D.C1)

A propósito de ‘assumir toda a responsabilidade’ e ‘dar o exemplo’, os coordenados (P) referem o seguinte sobre os seus diretores:

*“Já aconteceu tomar-se uma decisão que é válida para um departamento mas depois noutra departamento as coisas funcionarem de modo diferente.”* (Esc A.P7);

*“Foi imposto pelo diretor. Ninguém foi auscultado sobre isso. Portanto aquilo gerou mal-estar.”* (Esc A.P1);

*“Eu acho que há uma preocupação de se auscultar a opinião de todos. Se ela depois se materializa e se concretiza em termos de decisão já tenho algumas dúvidas. Eu acho que muitas vezes a Direção consulta mas já tem uma posição praticamente tomada. Noutros casos há uma articulação negociada com os departamentos.”* (Esc A.P6);

*“Eu acho a Direção, a diretora muito humana, muito disponível para resolver qualquer assunto. E fá-lo com sucesso. Embora haja muita gente que não acha isso. Mas eu não tenho razão de queixa. Parte muito de nós próprios, da maneira como trabalhamos e encaramos.”* (Esc C.P3);

*“O facto de ele [diretor] pegar numa máquina e andar por aí a cortar relva. E se for necessário arregaçar as mangas e pintar uma sala, ele também faz isso. Portanto, sabe dar o exemplo.”* (Esc D.P3)

Os diretores também demarcaram a questão hierárquica: 6 unidades de registo enquadradas na subcategoria “Exercer a hierarquia e a supervisão sobre os docentes”, 8 unidades de registo na subcategoria “Dar o exemplo e assumir todas as responsabilidades” e 6 unidades de registo na subcategoria “Entender a escola como um todo e escolher as pessoas com perfil para os cargos” demonstram o seu exercício da liderança marcada pelas exigências do Decreto-Lei n.º 75/2008, referindo que nem todos os docentes têm perfeita consciência delas. Expomos alguns excertos das entrevistas enquadrados nas subcategorias acima referidas:

*“Esta escola estava habituada a trabalhar no sistema colegial e tem sido (...) muito difícil de aceitar, tem havido algumas resistências em aceitar a autoridade ou a figura do Diretor.” “Dantes [antes do DL 75/2008] o pedagógico era o órgão que decidia tudo, (...) E então tenho sentido alguma dificuldade [da parte dos coordenadores] em fazer distinção assuntos de carácter pedagógico de assuntos administrativos, [estes pertencem ao diretor decidir].”* (Esc A.D)

*“é uma liderança repartida, partilhada. Partilhada neste aspeto: é nos vários sectores porque a minha tomada de decisão é unipessoal, eu ouço as pessoas, quando tenho que*

*ouvir – quando acho que não tenho informação suficiente - ouço e depois penso nas soluções e então tomo a decisão." (Esc A.D)*

*"Eu conheço-os todos, escolhi aqueles que entendi que tinham empenho, tinham interesse. Há pessoas que dão aulas, vão para casa e acabou, há outras que dão aulas e depois é mais isto e estão disponíveis para aquilo, e são essas que eu agarro." (Esc A.D)*

*"Agora, há questões administrativas que eu tenho que decidir, não posso consultar." (Esc A.D)*

*"Ser-se Diretor é uma responsabilidade superior à de um Presidente de uma escola. (...) Foi difícil reconhecerem: A partir do momento em que passei a ser Diretor mudei de gabinete porque sou sozinho [órgão unipessoal], aqueles elementos que estão ali são elementos que eu convidei para me ajudar, são pessoas da minha confiança mas eles têm de me perguntar, não podem decidir, a responsabilidade está totalmente no Diretor." (Esc B.D)*

*"as pessoas veem a Direção ou o Diretor como o local onde elas vão para resolver os seus problemas. Se a Direção resolver o meu problema, ótimo, se a Direção não consegue resolver o meu problema é uma Direção pouco eficiente. A ideia da Direção para resolver os problemas da escola, como um todo, serão poucos os professores que têm essa noção." (Esc C.D)*

*"escolho determinadas pessoas para determinados cargos, tendo em atenção (...) se têm perfil. Se têm um perfil de liderança. (...) para conseguir motivar as pessoas. (...) para coordenar reuniões com professores." (Esc D.D)*

O enquadramento legal em vigor (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho) não faz distinção entre os coordenadores de departamento e os restantes docentes, o diretor exerce poder hierárquico sobre todo o pessoal (docente e não docente) (Cf. alínea b) do n.º 5 do art.º 20.º. Porém, conforme refere Fischer (1992, citado por Barracho, 2008: 188) o exercício da liderança gera relações de poder, em que “o poder é definido como a capacidade que um indivíduo tem para impor a sua vontade a outro(s) [...] para atingir determinados resultados numa situação concreta”. No entanto, o ‘poder’ é decretado pela posição hierárquica que se ocupa e impõe-se sobre o outro (de fora para dentro), enquanto o exercício da liderança permite levar o outro a fazer ou a aceitar algo apenas por ação inspiracional de quem exerce a liderança, independentemente da posição hierárquica que ocupa (Vargas, 2011), gerando reciprocidade e sentido de comunhão.

Assim, coordenadores, coordenados e diretores, cuja experiência colegial está bem marcada, reconhecem mais facilmente que a liderança exercida provém da lei, identificando-a com o exercício do poder para responder às solicitações da tutela. O facto dos coordenadores referirem que ‘as situações já vêm formatadas da Direção’ que assim assume uma posição muito centralizadora, deixando pouca margem de negociação e de autonomia aos departamentos, tem sido difícil de aceitar devido a esse histórico de vivência colegial nas escolas, mas também revela pouca capacidade do diretor(a) suscitar

o envolvimento e compromisso de todos, especialmente quando as exigências da tutela não permitem que o desfecho seja outro. Os diretores, no contexto relacional que revela a sua ação, parecem não conseguir assumir uma postura de “produzir resultados com as pessoas” (Vargas, 2011:47), arrastando consigo os seus coordenadores intermédios que, não estando comprometidos, também não conseguem motivar e suscitar a adesão dos seus coordenados; por um lado, porque grande parte das pessoas (os docentes em geral) parece não revelar noção do todo ‘escola’, mas por outro, porque a posição hierárquica do diretor(a), como responsável máximo da escola, permite cumprir e fazer cumprir as exigências da tutela independentemente do envolvimento, conhecimento, compreensão e compromisso de todos. Assim, o papel do ‘diálogo’ parece não estar bem equacionado quando um coordenador refere “*se se dialogar demais, quem lidera acaba por ter algumas dificuldades depois em impor-se*”, pois, considerando a opinião de Estanqueiro (2009: 72), o diálogo “começa quando escutamos os outros, com atenção, para compreender profundamente o que eles pensam e desejam [...] [procurando] descobrir e valorizar todos os pontos de acordo possíveis, (...) o que nos une, (...)”. Essa é a chave do diálogo autêntico”. Logo, saber escutar é um pilar do diálogo, reconhecemo-lo como a base da relação interpessoal (idem, 2009), pelo que podemos inferir que nunca dialogamos demais, o que acontece é não dialogarmos bem, e daí, como refere Vargas (2011) ser pertinente refletir sobre a maneira como se dialoga.

### 3.2.3. Categoria ‘Importância como coordenador’

Nesta categoria identificámos poucas unidades de registo (Anexo IX), no entanto permitiu-nos detetar dois tipos de perceções: por um lado, coordenadores (C), diretores (D) e coordenados (P) consideram que o sistema não valoriza o trabalho das lideranças intermédias (subcategoria “Sistema não valoriza o trabalho do coordenador”), por outro, diretores e colegas valorizam o trabalho desenvolvido pelos seus coordenadores (subcategoria “Diretor e colegas valorizam o trabalho do coordenador”) e os próprios coordenadores dão valor a esse trabalho. Exemplificamos com os seguintes excertos:

*“Eu penso que o 75 [Decreto-Lei n.º 75/2008] não nos vê na estrutura intermédia com competências de liderança, tanto que não nos dá ‘regalias’ nenhuma. É uma responsabilidade coordenar, depende-se bastante tempo, para organizar e preparar. O 75, na minha perspectiva, cada vez é mais a tutela que orienta a direção/ diretor, portanto, delimita, define as diretrizes.”* (Esc A.C2)

*“Quer dizer, é um facto que a decisão final compete ao Diretor mas ele para poder decidir tem que ter os dados, alguém tem que lhos fornecer. Nós somos importantes também por isso.”* (Esc A.C4)

*“Primeiro é um cargo que me permite, em termos de escola, manter uma ligação com muitos colegas, manter-me muito ligada à escola, e defender os interesses do departamento.” (Esc A.C5)*

*“A coordenação dá muito trabalho e o sistema não o valoriza. (...) não conta para a minha avaliação.” “A Direção valoriza. E valoriza imenso o meu trabalho.” (Esc C.C3)*

*“acho que um coordenador não é devidamente valorizado pelo sistema. (...) o trabalho de liderança de um coordenador tem vindo a ser desvalorizado pelo ministério, por toda esta legislação. (...) Porque um coordenador não pode ter a mesma carga horária que um outro professor. (...) Portanto, a Tutela não valoriza um coordenador.” (Esc C.C4)*

*“Eu escolhi os elementos para essas estruturas intermédias: coordenadores de departamento, coordenadores curriculares. Uma coisa garanto, que esta escola não seria o que é se não tivesse esses elementos nessas estruturas intermédias.” (Esc B.D)*

*“a liderança intermédia é uma posição muito importante, eles não têm noção do poder que têm.” “eles são coordenadores porque alguém tem de ser.” (Esc C.D)*

*“um bom líder de topo é um bom líder de topo se tiver boas lideranças intermédias, e isso é o mais difícil, pela própria importância que, na prática, a tutela atribui ao cargo, pois não atribui tempo específico.” (Esc C.D)*

*“Se uma pessoa quiser ser um bom coordenador tem de ter tempo. Se for nomeado com seis e sete turmas, o colega vai 'queimar-se'.” (Esc C.P1)*

Gordon (1998: 43) refere que as lideranças intermédias estão “subordinadas a um intento estratégico que autogovernam-se com a margem de liberdade definida pela sua posição na hierarquia”, mas o facto do enquadramento legal não fazer distinção entre os coordenadores e os restantes docentes (a. b) do n.º 5 do art.º 20.º do anexo ao DL n.º 137/2012, de 2 de julho), parece reduzi-los às atividades de gestão corrente ao serviço do ministério dos respetivos diretores que assim reconhecem a sua importância. A diretora (D) da Escola (Esc) C foi a única que referiu esperar mais da atuação dos coordenadores a nível de questões estruturantes para a escola como organização.

Alguns professores coordenados (P) referem especificamente não dar grande importância aos coordenadores de departamento pois articulam com os respetivos coordenadores curriculares (também denominados subcoordenadores ou coordenadores de grupo disciplinar).

*“Eu agora não dou tanta importância a essas lideranças intermédias, porque o Diretor é que tem o poder na escola.” (Esc A.P3)*

*“Os coordenadores de departamento, tal como está, não têm grande relevância para a escola. Penso que os coordenadores curriculares (subcoordenadores) têm muito mais relevância, pelo acompanhamento pedagógico que fazem, pela proximidade pedagógico-didática.” (Esc B.P1)*

*“Quanto aos cargos mais intermédios, eu nem tenho muita consciência deles. Nem sei quem é que tem a coordenação do departamento. Eu faço uma ligação direta entre a Direção e a coordenadora do Grupo, ou coordenadora curricular.” (Esc B.P5)*

### 3.2.4. Categoria ‘Posição do coordenador’

No que concerne à categoria ‘Posição do coordenador’, os coordenadores (C), os diretores (D) e os coordenados (P) apresentam diferentes ângulos de visão. Enquanto os coordenadores (C) assumem uma posição maioritariamente de dinamização e motivação dos coordenados (subcategoria ‘Assumir a dinamização e motivação’) com 20 unidades de registo, e de interligação entre a liderança de topo e os docentes (Subcategoria ‘Estabelecer a ligação entre a liderança de topo e os docentes’) com 19 unidades de registo, a par da transmissão de informação (subcategoria ‘Transmitir informação’) com 8 unidades de registo. Os professores coordenados (P) assumem maioritariamente que os coordenadores representam os pares (subcategoria ‘Representar os pares/ mediação’) com 21 unidades de registo, seguindo-se o assumir da dinamização e motivação dos coordenados (subcategoria ‘Assumir a dinamização e motivação’) com 16 unidades de registo e a interligação entre a liderança de topo e os docentes (Subcategoria ‘Estabelecer a ligação entre a liderança de topo e os docentes’) com 11 unidades de registo. Alguns diretores (D) destacam que os coordenadores assumem a dinamização e motivação dos coordenados, porém o diretor da escola C considera que os seus coordenadores dedicam-se apenas a cumprir os procedimentos necessários e não investem num trabalho de dinamização e motivação, e o diretor da escola D sublinha que os coordenadores são um reforço do diretor, uma espécie de extensão do diretor junto dos professores coordenados (P). (Anexo VIII) A seguir apresentamos alguns excertos das entrevistas na subcategoria ‘Assumir a dinamização e motivação’ a mais representativa para coordenadores (C) e diretores (D). Os coordenadores (C) destacam:

*"Quem está a liderar não tem que fazer tudo, tem é que pôr os outros a trabalhar." "Pode não se ter qualquer empatia com aquela pessoa, mas se ela tem mérito deve ser reconhecida." (Esc A.C1)*

*"A única forma de liderança que eu conheço no cargo que eu ocupo é orientar o melhor possível. (...) nosso poder de decisão enquanto grupo (...) é meramente [opinativo]." (Esc A.C4)*

*"Mais do que paciência, alguma disponibilidade para aceitar as dificuldades que os outros têm. É a parte humana. (...) e orientar porque não estou propriamente a ensinar, verificar ou supervisionar." (Esc A.C5)*

*"Os colegas de alguns grupos curriculares do meu departamento procuram-me sistematicamente para resolver problemas." (Esc B.C1)*

*"eu tenho tido a colaboração deles para dinamizar tanto trabalho" (Esc B.C6)*

*"Eu sinceramente, tenho conseguido, a maioria das vezes, levar a água ao moinho exatamente por não impor as coisas, sempre numa tentativa mais de colaboração 'vamos lá a ver como é que resolvemos esta questão'." (Esc C.C2)*

*“Claro que estabeleço regras, estabeleço prazos, distribuo trabalho, organizo equipas de trabalho. Mas tento sempre fazer isso de uma forma subtil. (...)” (Esc C.C4)*

*“(...) eu não me vejo, de forma alguma, apenas como transmissora de informações. (...) Não se esqueçam que o coordenador é um supervisor.” (Esc D.C1)*

Os diretores referem:

*“Prestam apoio, organizam o trabalho, convocam as reuniões das várias disciplinas, analisam os resultados escolares, discutem em plenário, (...), chegam a propostas consensuais e levam essas propostas a Conselho Pedagógico. No fundo são líderes dentro de um setor do sistema.” (Esc A.D)*

*“escolher alguém que consiga levar... não é bem a água ao moinho... mas que consiga motivar e que também seja aceite entre os seus pares.” (Esc D.D)*

Os professores coordenados (P) consideram:

*“estimulam o bom ambiente entre os colegas. Que se têm esforçado por pôr as coisas a andar, a refletir, a pensar” (Esc A.P1)*

*“Tem aquele papel chato de ter que nos coordenar e ter que estar no Pedagógico e trazer as informações e fazer-nos estar ali a discutir as coisas e tal.” (Esc B.P5)*

*“Eu acho que liderança tem muito a ver com a pessoa. Individualmente. E há pessoas que têm mais apetência e à-vontade, no sentido, não se impõem ali, mas conseguem-se ir impondo e motivam os outros.” (Esc C.P4)*

*“É mais aquela pessoa que consegue dinamizar, que nos consegue motivar e que consegue apresentar trabalho. Mas é uma pessoa que também se autocrítica e nota-se que está sempre a tentar melhorar. (...) tem muita disponibilidade não só para nos transmitir a informação, como também para ouvir quando nós precisamos de ajuda.” (Esc D.P3)*

Os diferentes olhares parecem sugerir que a posição intermédia dos coordenadores é uma posição ambivalente, entre liderança de topo e coordenados, enformado por um processo relacional interpessoal e simultaneamente por um processo social contextualizado em meio escolar. Conforme refere Gaspar (2012: 34) “os contextos escolares não são espaços sociais neutros”, neles jogam-se as influências interpessoais dirigidas por competências de comunicação para a resolução de problemas, para a consecução de objetivos e para proporcionar o desenvolvimento individual.

Este posicionamento duplo parece significar que para os diretores, os coordenadores são uma espécie de extensão de si próprios junto dos professores coordenados, conforme refere expressamente o diretor da escola B:

*“Os coordenadores vão para pedagógico assumindo um reforço da Direção e do diretor junto do Presidente do Conselho Pedagógico (o diretor).” E “os coordenadores de departamento são uma imagem minha.” (Esc B.D)*

E que para os professores coordenados, os coordenadores sejam a sua voz junto do diretor, da direção e demais órgãos de gestão, como referiram a maioria dos professores

coordenados (P) entrevistados, que agora exemplificamos com alguns excertos das entrevistas:

*“Os coordenadores de departamento em geral são representantes.” (Esc A.P3)*

*“Os coordenadores representam os docentes do grupo/ do departamento, pugnando por chegar a consensos. Por isso é que há o debate e há a negociação. Eles vestem a camisola do grupo!” (Esc B.P4)*

*“O coordenador está lá para nos representar. E de sabermos que aquela pessoa chega ao Conselho Pedagógico e que expõe a nossa posição.” (Esc C.P6)*

*“Eu acho que é um representante. Para estabelecer a ponte entre os colegas e a Direção e o Conselho Pedagógico.” (Esc D.P2)*

A posição intermédia dos coordenadores conforme os testemunhos deixados pelos diferentes grupos de professores atestam que estes exercem algum tipo de liderança, mesmo que tal não seja claramente reconhecida pela legislação em vigor, uma vez que a legislação, conforme estudámos, não faz distinção entre os coordenadores e os restantes docentes (alínea b) do n.º 5 do art.º 20.º do anexo ao DL n.º 137/2012, de 2 de julho), estando todos sob o poder hierárquico do diretor. No entanto, para os diretores das escolas em estudo, os coordenadores são muito importantes, sendo escolhidos pelo ‘perfil para o cargo’ e ‘confiança na pessoa, no seu trabalho’, e pelos excertos das entrevistas que apresentámos parecem exercer algum tipo de liderança, pois, conforme estudámos anteriormente, não há uma definição unívoca de liderança. Relembramos que para Gary Yukl (1994) há um elemento fundamental comum em diversas definições, o “processo de influência social” (Yukl, 1994: 3) que permite “estruturar as atividades e as relações interpessoais num grupo ou organização” (Idem) independentemente dos objetivos a alcançar e dos valores pessoais e profissionais. E na perspetiva de Bass (1990), as questões sobre ‘liderança’, prendem-se com o ângulo de análise que se adota, conforme se trate de um atributo de personalidade, da arte de induzir, de um exercício de influência, de um tipo de comportamento específico, de uma forma de persuasão, de uma relação de poder, do resultado de uma interação.

Assim, as interações que se estabelecem pela natureza das funções de coordenação parecem convergir para que o exercício da liderança seja um processo relacional recíproco imbuído de competências de comunicação, de modo a que se chegue “à ação coletiva” conforme adiantou Bolman (1991: 410) em benefício do todo em contexto escolar.

Esta situação sugere claramente que a tónica não está na formalidade da posição do coordenador mas sim na sua capacidade de gerir a ambivalência, por um lado, ser rosto avançado do diretor/ direção junto dos professores coordenados e, por outro, ser porta-voz do sentir e do pensar dos coordenados junto do diretor, através de competências de relação interpessoal que contemplam competências de comunicação, como vamos analisar a seguir.

### 3.3. Liderança e desenvolvimento organizacional

Para esta dimensão de estudo foram consideradas as seguintes categorias: ‘Procedimentos de coordenação’, ‘Pilares da liderança’, ‘Participação’ e ‘Formação específica’. Da análise de conteúdo das representações dos docentes entrevistados (coordenadores, diretores e coordenados) enquadradas na dimensão de estudo ‘Liderança e desenvolvimento organizacional’, conforme o Anexo VIII - Análise de conteúdo, resultou o seguinte quadro síntese:

Quadro 6.16: Número total de frequências por categoria na dimensão de estudo ‘Liderança e desenvolvimento organizacional’

Categorias de análise	Escolas até 1500 alunos (A e B)			Escolas com mais de 1500 alunos (C e D)		
	Coordenadores	Diretores	Coordenados	Coordenadores	Diretores	Coordenados
	N.º de unidade de registo	N.º de unidade de registo	N.º de unidade de registo	N.º de unidade de registo	N.º de unidade de registo	N.º de unidade de registo
Procedimentos de coordenação	33	3	27	15	1	22
Pilares da liderança	20	9	29	15	3	23
Participação	38	4	38	27	18	18
Formação específica	17	6	17	13	4	16

No seguimento deste quadro procedemos à análise e interpretação das categorias e subcategorias mais representativas para o nosso estudo.

#### 3.3.1. Categoria ‘Procedimentos de coordenação’

No que respeita a esta categoria a maioria dos 21 coordenadores (C) considera que há articulação entre os órgãos de coordenação intermédia e entre estes e a liderança de topo

(Anexo IX) enquadradas na subcategoria ‘Articulação entre os órgãos’, como podemos perceber pelos seguintes excertos das entrevistas:

*“Quando eu acho que é importante, falo com as coordenadoras de cada grupo disciplinar [subcoordenadoras]” (Esc A.C3)*

*“Propomos atividades.” (Esc A.C1)*

*“nós, as coordenadoras, reunimo-nos com muita frequência com o presidente do Pedagógico. Portanto, a maior parte dos documentos chegam até nós e trabalhamos com o diretor. Portanto, as coisas já vão a Pedagógico filtradas e organizadas. Portanto, trabalhamos muito intensamente com o Diretor.” (Esc B.C1)*

*“há é um trabalho entre as coordenadoras muito articulado” (Esc B.C1)*

*“não faço nenhuma informação em que não reúna com os meus colegas. Nós somos três coordenadores de diretores de turma e reunimo-nos com a Direção. Portanto, tudo aquilo que é transmitido aos nossos colegas [diretores de turma] tem que estar sempre em sintonia.” (Esc B.C3)*

*“Está sempre presente um elemento da Direção. Faz sempre a ligação entre estes grupos de trabalho onde se elaboram os documentos de gestão. Depois, vai tudo a Pedagógico, é tudo visto, é aprovado. Finalmente passa para o Conselho Geral, para aprovação final.” (Esc C.C3)*

Os coordenados (P) entrevistados também focam a articulação entre os órgãos de coordenação intermédia (coordenadores) e a liderança de topo (diretor), embora alguns docentes não tenham uma visão tão clara como aquela que aqui expomos como exemplo:

*“A informação vem do pedagógico para os coordenadores, os coordenadores ‘espalham’ pelos subcoordenadores (ex-delegados), estes distribuem a informação, reunimos, debatemos, os subcoordenadores reúnem com os coordenadores de departamento e estes levam as nossas apreciações e sugestões ao Pedagógico.” (Esc A.P5)*

Podemos considerar que os procedimentos adotados fazem jus ao sentido de hierarquia vivido, conforme anteriormente exposto.

### **3.3.2. Categoria ‘Pilares da liderança’**

No que concerne à categoria ‘Pilares da liderança’ emergiram sete subcategorias que passamos a enumerar: ‘Saber captar a atenção e conduzir as pessoas’, ‘Saber conviver e gerir relações interpessoais’, ‘Saber dialogar/ falar’, ‘Saber ouvir’, ‘Suscitar a participação’, ‘Valorizar e aproveitar as capacidades das pessoas em prol da escola’ e ‘Assumir uma atitude de aprendizagem’. (Anexo VIII) Destas, destacamos a subcategoria ‘Saber captar a atenção e conduzir as pessoas’ que é a mais representativa entre coordenadores (C), diretores (D) e coordenados (P). (Anexo IX)

Os coordenadores referem, relativamente ao diretor/a, que:

*“Consegue agregar as pessoas porque é sensível àquilo que as pessoas lhe dizem.” (Esc B.C5)*

*“é capaz de conduzir os outros e chegar a fazer com que as coisas funcionem. Que é apaziguador e que ao mesmo tempo assertivo.”* (Esc B.C2)

*“nesta escola a prioridade é isso, é a relação. Portanto, o relacionamento. Porque a partir daí consegue cativar, consegue levar as pessoas a reunirem-se contigo.”* (Esc D.C3)

Os coordenados referem, relativamente ao coordenador, que:

*“É preciso ser-se um líder natural. É preciso agarrar os professores com um projeto que todos reconheçam válido e exequível, não burocrático.”* (Esc A.P1)

*“Eu acho que ele tenta levar, ou eles tentam levar o Grupo a fazer aquilo que é preciso.”* (Esc A.P4)

*“a coordenadora consegue ser conciliadora, consegue levar as coisas para o lado que ela quer.”* (Esc B.P3)

*“a maneira do coordenador estar, portanto, transmite segurança e transmite também uma certa união, um certo interesse em que haja mais motivação pela escola, pelo desenvolvimento das atividades, por todo o trabalho da escola.”* (Esc D.P4)

Apesar do exercício da liderança em meio escolar ter as suas especificidades, como já referimos anteriormente, destacamos aqui mais um elemento fundamental na definição de ‘liderança’ que apresentamos no capítulo I: o ‘contexto’.

Chamamos aqui à colação as “teorias situacionais da liderança” (Costa, 2000: 20) referidas no capítulo I, em que as variáveis organizacionais (tecnológica, administrativa, humana) apresentam um complexo relacionamento entre si e o meio, jogando com a relatividade das situações, logo é necessário uma adaptação contínua aos contextos, quem exerce a liderança tem de saber ser ajustável para controlar a situação, como refere Costa (2000), no sentido de conseguir ‘ser assertivo’ e ‘levar a água ao seu moinho’ como sublinharam os nossos interlocutores.

Os diferentes grupos de entrevistados apontam para a contextualização da liderança, porém, para além dos predicados atribuídos ao coordenador, como ‘*ser conciliador*’, ‘*levar o grupo*’, ‘*transmite segurança*’, ‘*transmite união*’, ‘*apaziguador*’, ‘*assertivo*’, o foco não parece estar tanto na pessoa do coordenador que lidera o grupo de coordenados, mas sim no móbil da ação contextualizada, o que parece estar em sintonia com os estudos de Sergiovanni (1996: 120) ao distinguir que a “evidência colocada na liderança de uma comunidade está em construir um grupo de seguidores e a evidência posta na construção está não em quem seguir, mas sim em o que seguir”, de modo a chegar à ‘ação coletiva’ de Bolman (1991: 410) em prol da comunidade escolar, ou seja, da escola como um todo. Também Paul Hersey demonstrou a complexidade do fator “contexto” no âmbito das teorias situacionais, que torna o “processo de influência bilateral, mediante a qual se filtram as características comportamentais mais adequadas à situação” (Reto, 1991: 17),

uma vez que há padrões comportamentais que são eficazes numas situações, e noutras, não. Porém, parece necessário que quem exerce algum tipo de liderança consiga mobilizar pessoas para ações concretas assumidas como comuns, para alcançar resultados comuns, colocando o foco na apropriação de objetivos e no trabalho a desenvolver através de planos de ação partilhados, apelativos e transformadores, independentemente de haver ou não um líder mobilizador. Parece ser este o desafio proposto tanto por Bolman (1991) quando se refere ‘a ação coletiva’, como por Vargas (2011) que alerta para o facto da vontade dos liderados nunca ficarem anuladas pelas escolhas feitas pelas lideranças superiores, cabendo a estas dar forma para alcançar propósitos comuns. Esta interpretação também é válida no que respeita à categoria ‘Participação’ que expomos a seguir.

### 3.3.3. Categoria ‘Participação’

Relativamente à categoria ‘Participação’ emergiram 4 subcategorias: ‘Diálogo’, ‘Envolvimento (ou sua falta)’, ‘Oportunidade e vontade’ e ‘Trabalho em equipa’. (Anexo VIII) Todos os grupos de entrevistados exprimiram que a participação se faz com recurso ao diálogo em reuniões presenciais ou através de e-mail, embora este seja mais utilizado para divulgar documentos, expressaram que o grau de envolvimento determina o grau de participação, e que há troca de ideias pelo trabalho desenvolvido em equipa. Assim, destacamos a subcategoria ‘Oportunidade e vontade’ por ser a mais representativa entre coordenadores (C), diretores (D) e coordenados (P). (Anexo IX)

Os coordenadores destacam o seguinte relativamente a si e aos seus coordenados:

*“Nós temos toda a liberdade de participar, claro que há pessoas que participam menos mas depois acabam por dar o seu aval.” (Esc A.C3)*

*“há graus de motivação diferentes. Nas escolas, nós sabemos que há sempre um grupo de professores que estão 24 horas por dia para a escola, como se costuma dizer”. “E há sempre um grupo de colegas que não está tão dentro das dinâmicas, não está sempre nos grupos de trabalho.” (Esc B.C1)*

*“Os tempos estão a mudar, as situações são outras, e as pessoas olham mais para o seu posto de trabalho e não entram tanto em contestação, acatam um pouco mais. Mas todas as pessoas têm oportunidade de participar. E de opinar sobre os assuntos.” (Esc C.C1)*

*“acho que há documentos que a maioria dos professores se não sente que participou, também foi porque não esteve muito interessado em participar.” (Esc D.C4)*

Os diretores consideram o seguinte relativamente aos seus coordenadores e coordenados:

*“os departamentos têm autonomia suficiente para, dentro daquilo que é necessário e que a legislação pede, (...) levar propostas ao pedagógico” (Esc A.D)*

*“Vejo iniciativa nos coordenadores, mas também nos coordenados, porque eu acho que tenho bons profissionais na escola e vejo que os professores querem participar” (Esc B.D)*

*“a maior parte das pessoas não lê os documentos; e como não leram os documentos (...) limitam-se a dizer que há que definir estratégias, em vez de trazerem propostas.”* (Esc C.D)

Os coordenados também reconhecem que são chamados a participar, mas nem todos se projetam:

*“De um modo geral, a grande maioria sim, colabora. Mas depois, há um ou outro que não está para se chatear. Agora, que somos chamados a participar, claro que sim.”* (Esc A.P2)

*“é mais fácil dizer que não está bem, mas depois não apresentam alternativas.”* (Esc C.P4)

*“quando chegamos aos debates, eu noto que há uma participação muito ativa”* (Esc D.P3)

No que respeita à participação sublinhamos que o dinamismo que a mesma encerra varia naturalmente de pessoa para pessoa, do seu grau de automotivação, envolvimento e compromisso, pois coordenadores e coordenados reconhecem que são chamados a participar. Envolver os liderados e encontrar um ideal comum à equipa que lideram, é essencial para criar um clima de colegialidade e potenciar a participação. (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2002)

Destacamos aqui um efeito preocupante inserido no contexto socioeconómico que se vive, referido por um coordenador, que parece indiciar alguma razão que condiciona a participação, quando adianta que *“as pessoas olham mais para o seu posto de trabalho e não entram tanto em contestação, acatam um pouco mais”*.

Um diretor sublinhou que *“a maior parte das pessoas não lê os documentos; e como não leram os documentos [...] limitam-se a dizer que há que definir estratégias, em vez de trazerem propostas”*, revelando também essa falta de envolvimento e compromisso.

Um coordenado referiu que alguns assumem a postura fácil de *“dizer que não está bem, mas depois não apresentam alternativas.”*

Neste sentido, também ao nível da participação é necessário clarificar o que se entende por participação e quais as exigências inerentes, o que constitui um desafio para quem exerce algum tipo de liderança, para que esta aconteça com as pessoas (Blanchard, 2004)

### **3.3.4. Categoria ‘Formação específica’**

Nesta categoria detetamos 3 subcategorias: ‘Desenvolvimento de perfil pessoal’, ‘Comunicação e relação’ e ‘Desenvolvimento de técnicas’. (Anexo VIII) Todos os grupos de entrevistados exprimiram a necessidade genérica de formação para o exercício de cargos de liderança intermédia. No entanto, destacamos a subcategoria ‘Comunicação e relação’ por ser aquela em que coordenadores (C), diretores (D) e coordenados (P) fornecem informação mais concreta para o nosso estudo. (Anexo IX)

Os coordenadores destacam o seguinte:

*“pistas para lidar com as pessoas”* (Esc A.C4)

*“As pessoas foram preparadas para competir e não para trabalharem em conjunto.”* (Esc A.C5)

*“desenvolvimento das competências de relação com as pessoas.”* (Esc B.C4)

*“de comunicação, de saber estar, de saber falar, de saber ouvir.”* (Esc B.C5)

*“o saber ouvir os outros, o saber partilhar.”* (Esc D.C1)

Os diretores:

*“precisamos de uma estrutura de... relações humanas, precisamos de saber lidar muito com os colegas.”* (Esc B.D)

*“o facto de respondermos mal ou darmos uma resposta fora do contexto... é falta de formação”* (Esc B.D)

Os coordenados:

*“criar um ambiente mais otimista e eu acho que os nossos alunos gostam mais de nós e sentem melhor e muito mais motivação quando veem que os professores também andam motivados.”* (Esc A.P7)

*“É importante a comunicação.” “Saber ouvirmo-nos e compreendermo-nos uns aos outros.” “Porque um líder sabe partilhar a opinião, falar, negociar(...) o chefe manda e a gente faz. Acho que se houvesse um balanço entre os dois, acho que era o ideal.”* (Esc B.P3)

*“como trabalhar em equipa, como motivar.”* (Esc C.P1)

*“saberem lidar com essa pressão.”* (Esc D.P5)

As necessidades de formação apresentadas pelos nossos interlocutores revelam a importância da comunicação e das interações entre níveis de liderança. As sugestões estão em sintonia com os escritos da maioria dos autores por nós estudados, como por exemplo Jesuíno (2005) ao sublinhar que as relações humanas constituem o fator mais importante na influência potencial do líder sobre a situação, pois se o líder tem o apoio e lealdade dos membros do grupo, permite-lhe mobilizar as pessoas para discutir problemas complicados e chegar à visão comum. Também Vargas (2011) que refere que o processo relacional que designamos por liderança é sempre marcado pela necessidade de adaptação (desenvolver uma perceção clara dos objetivos), necessidade de sobrevivência (criar um ambiente relacional que propicie o desenvolvimento dos colaboradores) e necessidade de resultados (orientar o desenvolvimento das pessoas ou da equipa para resolver problemas e atingir resultados significativos).

Logo, podemos considerar que pugnar por interações humanas eficazes ao abrigo da capacidade de comunicar de forma eficiente é essencial para a prática da liderança no seu sistema de ocorrência: a relação entre liderança intermédia e liderança de topo deverá ser

mediada quer pelas normas de funcionamento da organização em que se integram (legislação, regras, objetivos, restrições específicas, papéis a desempenhar), quer por competências individuais de comunicação que condicionam a qualidade das interações que se estabelecerem a cada momento.

Atentemos nos dados sobre a dimensão de estudo ‘Relação e comunicação entre coordenadores e diretor/a’.

### 3.4. Relação e comunicação entre coordenadores e liderança de topo (diretor/a)

No que concerne a esta dimensão de estudo foram consideradas as categorias: ‘Importância da comunicação’ e ‘Interação’. Da análise de conteúdo das representações dos docentes entrevistados (coordenadores (C), diretores (D) e coordenados (P)) enquadradas na dimensão de estudo ‘Relação e comunicação entre coordenadores e liderança de topo’, conforme o Anexo VIII (Análise de conteúdo), resultou o seguinte quadro síntese:

Quadro 6.17: Número total de frequências por categoria na dimensão de estudo ‘Relação e comunicação entre coordenadores e liderança de topo (diretor/a)’

Categorias de análise	Escolas até 1500 alunos (A e B)			Escolas com mais de 1500 alunos (C e D)		
	Coordenadores	Diretores	Coordenados	Coordenadores	Diretores	Coordenados
	N.º de unidade de registo	N.º de unidade de registo	N.º de unidade de registo	N.º de unidade de registo	N.º de unidade de registo	N.º de unidade de registo
Importância da comunicação	10	4	33	9	3	11
Interação	33	7	29	15	5	17

No seguimento deste quadro procedemos à análise e interpretação das categorias e subcategorias mais representativas para o nosso estudo.

#### 3.4.1. Categoria ‘Importância da comunicação’

Relativamente a esta categoria emergiram 3 subcategorias: ‘Circulação da informação’, ‘Forma de comunicar’ e ‘Resolução problemas’. (Anexo VIII) Todos os grupos de entrevistados referiram o correio eletrónico como meio privilegiado de contacto que veio aligeirar a comunicação entre os coordenadores e o/a diretor/a e todos os membros da

direção, mas também referiram o telefone, o placard na sala de professores e a conversa informal como meios de contacto e interação. Destacamos a subcategoria ‘Forma de comunicar’ que, além de ser a mais representativa entre coordenadores (C), diretores (D) e coordenados (P), é a mais pertinente no âmbito do nosso estudo (Anexo IX), da qual expomos os seguintes excertos:

Os coordenadores (C) referem:

*“última avaliação externa que foi feita à escola, um dos aspetos negativos foi a comunicação.”* (Esc A.C3)

*“Em termos práticos o Diretor colabora, dialoga, mas às vezes acho que falta aqui um bocadinho de visão de escola.”* (Esc B.C5)

*“ a diretora dá ânimo às pessoas, elogia o trabalho dos coordenadores.”* (Esc C.C3)

Os diretores (D) apresentam um ângulo marcado pela estrutura da comunicação:

*“Organizei um sistema de comunicações que não existia.” “(...) havia muitos constrangimentos na transmissão da informação e agora não, agora todos nós estamos em contacto uns com os outros.”* (Esc A.D)

*“Confio no sentido que sei que se eu passar uma informação essa informação não é dopada”* (Esc C.D)

Os coordenados (P) destacam a disponibilidade e a equidade, ou sua falta, dos diretores, e exprimem alguns sentimentos:

*“Têm sempre a porta aberta a qualquer hora, tiram dúvidas, esclarecem, informam.”* (Esc A.P4)

*“Acho que dentro da nossa escola há departamentos que têm mais proeminência que outros.”* (Esc A.P6)

*“uma decisão é tomada num determinado momento, mas passado um tempo a mesma coisa já não é verdade ou já é dita de outra maneira.”* (Esc A.P7)

*“ter que explicar às pessoas o porquê de ser assim não poder ser de outra forma, as pessoas nem sempre entendem, e esperam que tudo seja feito na medida exata dos seus interesses e necessidades, e isso é impossível.”* (Esc A.P7)

*“O diretor explica, embora nem sempre de uma forma muito clara, mas tem a preocupação de explicar.”* (Esc B.P1)

*“sinto, um pouco, falta de liderança. (...) eu precisava de me sentir mais orientada. (...) diretrizes mais objetivas (...) a própria comunicação (...) é-nos dada muito em cima do momento em que é suposto que nós demos uma resposta, às vezes não há tempo para refletirmos, digerirmos, e sentimo-nos pressionados.”* (Esc B.P2)

*“A comunicação afeta as relações interpessoais, completamente. (...) Há aí colegas que são bastante arrogantes, e as pessoas têm medo de falar. E, às vezes, até eu me ofereço. Eu falo, porque eu já conheço aquela pessoa.”* (Esc C.P3)

*“O líder só é líder porque se impõe. Agora, há formas e formas de nós nos impormos. Ou nos impomos pelo diálogo, ou nos impomos dizendo 'eu quero e ponto final'.”* (Esc C.P6)

*“Nós criticamos tudo. Mas criticamos no mau sentido. Porque nós devíamos criticar e apontar alternativas.”* (Esc C.P6)

Face aos excertos expostos, extraímos várias ações/ elementos referidos pelos interlocutores a propósito de ‘Formas de comunicar’: ‘dialogar’, ‘ter visão’, ‘elogiar’, ‘estabelecer contacto’, ‘transmitir e confiar’, ‘esclarecer’, ‘tirar dúvidas’, ‘dizer’, ‘explicar com clareza’, ‘orientar’, ‘refletir’, ‘falar’, ‘criticar’, ‘apontar alternativas’.

Tal como refere Beaudichon (2001: 73) a comunicação inserida nas relações interpessoais “pode ter uma variedade de objetivos a partir dos quais é necessário posicionar qualquer mensagem: trata-se de informar, de persuadir, de evidenciar, de valorizar, de marcar a sua presença ou papel social”.

Porém, na senda de Jesuíno (2005) podemos dizer que estes são elementos complexos que se interrelacionam e estão dependentes uns dos outros, tornando a dimensão do relacionamento interpessoal cada vez mais evidente nos processos comunicacionais, interligada com a forma como cada um “reage sobretudo em situações críticas” (Idem: 99).

Neste sentido, a interrelação entre níveis de lideranças em meio escolar efetua-se sempre em dois níveis, “o nível interindividual e o nível do grupo onde se desenrolam as atividades que as pessoas desempenham, onde ocorrem as interações enquanto comportamentos entre pessoas na execução das tarefas e as atitudes entre os sujeitos individuais e dentro do grupo” (Ibidem: 215). Os nossos interlocutores identificaram apenas o nível interindividual.

Para além disto, há a ressaltar a função de metacomunicação, em que se consideram dois aspetos da comunicação: “um, relativo ao ‘conteúdo’ da mensagem, e o outro, relativo ao modo como essa mensagem é transmitida e, portanto, à ‘relação’ entre os comunicantes. O aspeto relacional, a consciência do tipo de relação que existe entre os interlocutores, se partilham o mesmo código de linguagem inteligível para decodificar a mensagem, constitui precisamente a comunicação sobre a comunicação, (a metacomunicação)” (Beaudichon, 2001: 75). Assim, às ações identificadas teremos sempre que associar o modo, a forma de comunicar, que está num patamar mais fino e profundo da relação, um patamar de captação do sentir do outro, porque “*A comunicação afeta as relações interpessoais*” (Esc C.P3), evitando que “*as pessoas [tenham] medo de falar*” (Esc C.P3).

Neste contexto, é preciso ir mais longe, como afirma Rego (1999) é preciso ter consciência dos princípios subjacentes à comunicação: a credibilidade do emissor, sua postura (que se traduz no saber lidar com as pressões e saber gerir as emoções de forma adequada, caráter, integridade, honestidade, atenção ao bem-estar dos outros, coragem que se traduz na convicção e no compromisso); a congruência do emissor com a mensagem, (as mensagens mais importantes podem ter de ser transmitidas pelos superiores hierárquicos mais influentes); a capacidade de adaptação face à heterogeneidade dos interlocutores e das situações; a clareza da mensagem e a fidelidade ao seu conteúdo; o respeito pela sensibilidade dos interlocutores que implica ‘saber dizer’; o diferencial de percepções, uma vez que o recetor, em média, tem uma capacidade de percepção cinco vezes superior à do emissor (Rego, 1999); o feedback dos interlocutores dos vários níveis de liderança, que permite esclarecer dúvidas, e permite aprender (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2002).

### 3.4.2. Categoria ‘Interação’

Emergiram 3 subcategorias nesta categoria: ‘Gestão das relações interpessoais’, ‘Relação profissional interdependente’ e ‘Saber ouvir/ auscultar/ dizer. (Anexo VIII) Destacamos a subcategoria ‘Relação profissional interdependente’ que é a mais representativa entre coordenadores (C), diretores (D) e coordenados (P). (Anexo IX)

As opiniões dos coordenadores (C) são díspares, há os que consideram que ‘há muita colaboração’ e os que referem que o ‘diretor não pede colaboração’, como a seguir se exemplifica:

*“diretor concentra muito o trabalho em si. (...) o diretor não pede muita colaboração.”  
“Uma coisa é termos um relacionamento pessoal, outra coisa é termos um relacionamento profissional – eu posso muito bem ir almoçar com o Diretor porque é meu amigo pessoal, (...) mas perante um assunto de trabalho sobre a escola, eu tenho que seguir as diretrizes [do diretor/direção].” (Esc A.C4)*

*“É uma relação próxima, estamos muito interligados” (Esc A.C5)*

*“O trabalho é descentralizado. Aquilo que tem a ver com competências específicas das coordenações, somos nós que tratamos” (Esc B.C1)*

*“é um relacionamento colaborativo sabendo as competências de cada um.” (Esc B.C5)*

*“Temos uma independência controlada. (...) temos uma direção com uma liderança mais forte que faz questão de acompanhar e controlar todos os aspetos.” (Esc C.C3)*

*“tanto a Direção, o diretor me pede a colaboração como eu proponho e dou sugestões.” (Esc D.C1)*

No que se refere aos diretores (D), estes dizem que transferem responsabilidades para os coordenadores para os envolver:

*“Tanto os coordenadores de departamento como os coordenadores de diretores de turma têm autonomia suficiente para gerir o seu departamento ou neste caso a coordenação dos diretores de turma.” “Nunca deixei de dizer ao coordenador “atenção, o coordenador és tu, tu tens que exigir que cumpram o que está estabelecido, tens essa responsabilidade, tens essa competência” (Esc A.D)*

*“Coordenadores têm todo o apoio da Direção, são professores conhecedores da escola” (Esc B.D)*

*“há situações em que nós temos que ser mais diretivos (...) [outras] Se as pessoas estiverem empenhadas e envolvidas em determinada tarefa” (Esc D.D)*

Quanto aos coordenados (P), as suas opiniões surgem enformadas pelas representações que têm da relação que estabelecem com a direção e o diretor, apenas alguns foram diretos ao assunto, como a seguir se exemplifica:

*“A ideia que eu tenho é de que essas reuniões com os coordenadores de departamento servem sobretudo para o diretor explicar o seu ponto de vista e angariar apoio.” (Esc B.P1)*

*“Penso que entre eles há uma boa comunicação, mas pronto, também nunca estive com eles os dois, não sei.” (Esc B.P3)*

*“Há imensas reuniões da direção só com os coordenadores, (...) eles reúnem com a frequência necessária para conduzir bem todo o sistema. E comunicam pessoalmente.” (Esc D.P3)*

Retomamos Whitaker (2003) quando refere que o que faz a diferença entre as escolas não são os programas mas sim as pessoas, pois não são os programas que resolvem os problemas mas sim as atitudes dos vários atores em meio escolar, o seu agir, as interações que desencadeiam, a forma como interagem e se articulam. A diferença de olhares dos nossos interlocutores dá-nos as várias perspetivas de atuação dos interlocutores, desde os coordenadores que sublinham a interligação com o diretor, o trabalho colaborativo e a independência controlada, demonstrado o alinhamento institucional; aos diretores que referem apoiar e transferir responsabilidades para os coordenadores; e os coordenados que reconhecem que há muitas reuniões e trabalho entre os coordenadores e os respetivos diretores, mas que servem sobretudo para estes angariarem apoio daqueles, parece indiciar que a liderança de topo (responsável principal da escola) não se foca suficientemente nas pessoas de modo a ser o primeiro a potenciar a construção de relações interpessoais.

### 3.5. Relação e comunicação entre coordenadores e coordenados

Para esta última dimensão de estudo considerámos as mesmas categorias da dimensão Relação e comunicação entre coordenadores e liderança de topo, analisada anteriormente: ‘Importância da comunicação’ e ‘Interação’. Da análise de conteúdo das representações dos docentes entrevistados (coordenadores (C), diretores (D) e coordenados (P)) enquadradas na dimensão de estudo ‘Relação e comunicação entre coordenadores e coordenados’, conforme o Anexo VIII (Análise de conteúdo), resultou o seguinte quadro síntese:

Quadro 6.18: Número total de frequências por categoria na dimensão de estudo ‘Relação e comunicação entre coordenadores e coordenados’

Categorias de análise	Escolas até 1500 alunos (A e B)			Escolas com mais de 1500 alunos (C e D)		
	Coordenadores	Diretores	Coordenados	Coordenadores	Diretores	Coordenados
	N.º de unidade de registo	N.º de unidade de registo	N.º de unidade de registo	N.º de unidade de registo	N.º de unidade de registo	N.º de unidade de registo
Importância da comunicação	30	7	23	20	4	18
Interação	42	5	49	43	5	46

No seguimento deste quadro procedemos à análise e interpretação das categorias e subcategorias mais representativas para o nosso estudo.

#### 3.5.1. Categoria ‘Importância da comunicação’

Relativamente a esta categoria emergiram 3 subcategorias: ‘Circulação da informação’, ‘Forma de comunicar’ e ‘Resolução de problemas’. (Anexo VIII) Todos os grupos de entrevistados também referiram o correio eletrónico como meio privilegiado de contacto que veio simplificar e, mesmo, banalizar a comunicação entre os coordenadores e os coordenados, a par do telefone, do placard na sala de professores e da conversa informal. Destacamos a subcategoria ‘Circulação da informação’, a mais representativa das opiniões de coordenadores (C), diretores (D) e coordenados (P), com 36 unidades de registo entre os coordenadores. (Anexo IX)

Os coordenadores referem, por um lado, a agilização da transmissão de informação via correio eletrónico, por outro, a não adequação a todas as situações de comunicação, o que

gera dificuldades na própria comunicação quando se trata de assuntos mais complexos que exigem debate:

*“Optei por não estar sempre a reunir, mas estamos sempre em contacto (...) para que a informação flua igualmente para todos (...) costumo utilizar o correio eletrónico. Quando a situação é mais importante (...) reunimos para trocar impressões. Acho que o mais importante é realmente a comunicação.”* (Esc A.C3)

*“o email funciona para situações, para assuntos, que não exijam debate”* (Esc A.C4)

*“A comunicação não é muito fácil, (...) Imagine, é preciso transmitir determinadas informações de cima para baixo. Portanto, o coordenador recebe-as da Direção/ Diretor ou do Conselho Pedagógico. Depois transmite aos subcoordenadores que, neste caso, são seis. O subcoordenador de cada disciplina, ou antes, o representante de cada disciplina, aos professores, aos docentes desse grupo disciplinar. Portanto, esta transmissão é morosa. E o processo inverso, a recolha de opiniões, também.”* (Esc B.C3)

*“Conversas informais, muitos e-mails, avisos [resumos] na sala de professores.”* (Esc C.C2)

Os diretores sublinham que a utilização do e-mail destina-se a divulgar documentos necessários aos debates, não sendo o meio onde o debate acontece, e que muita da comunicação acontece informalmente:

*“e-mail, é o meio privilegiado, sobretudo para divulgar informações relativas ao departamento, para os docentes ficarem na posse dos documentos necessários ao debate nos respetivos grupos disciplinares.”* (Esc B.D)

*“A única coisa que eles [avaliação externa] continuam a queixar-se um bocado é dos meios de comunicação.”* (Esc B.D)

*“no e-mail nunca se consegue escrever tudo e perde-se muito tempo.”* (Esc D.D)

*“Nós comunicamos via email basicamente, também comunicamos de forma informal.”* (Esc C.D)

Os coordenados (P) também expõem as virtudes e as limitações do e-mail, pois referem que informa ‘toda a gente’ mas que é muito ‘impessoal’. No entanto, alguns coordenados referem-se quer à circulação da informação (no sentido de ‘divulgação’), quer à comunicação via e-mail de uma forma indiferenciada. Ressalvamos aqui a nossa posição no âmbito do presente estudo, que uma e outra coisa são efetivamente realidades diferentes, pois comunicação implica interação à luz da teoria convocada. Seguem alguns excertos:

*“O e-mail é impessoal mas ao mesmo tempo toda a gente é informada. Acho que a informação passa mais rapidamente.”* (Esc A.P3)

*“Há muita comunicação por e-mail da coordenadora para com os docentes, (...)”* (Esc A.P6)

*“eu privilegio o e-mail, evito os contactos telefónicos até porque os colegas habituaram-se à comunicação por e-mail e diariamente vão ao e-mail.”* (Esc B.P2)

*“o e-mail não faz debate. O e-mail é divulgação rápida, é um ‘placard’. É um placard de informação.”* (Esc B.P5)

*“a comunicação é sempre tudo por e-mail.” (Esc C.P3)*

*“Há inclusivamente alguns documentos que têm sido construídos, portanto, dessa forma [via e-mail], para poupar um pouco as reuniões.” (Esc D.P1)*

*“Todas as coordenações, normalmente, comunicam por e-mail.” “No caso do Departamento, serve muito para recolher opiniões. Na Direção, é mais informação.” (Esc D.P2)*

Destacamos o facto de se considerar que comunicar por e-mail ‘é impessoal’, uma vez que se envia para um conjunto de destinatários, o que condiciona o processamento da informação comunicada. Relativamente a este aspeto, Vargas (2011) adiantou que quando se trata de pessoas, o processamento de informação depende muito da natureza do relacionamento interpessoal, “temos sempre uma expectativa para o comportamento da outra pessoa ou para a relação que com ela estabelecemos” (Vargas, 2011: 57). Assim, em qualquer processo comunicacional é necessário desenvolver a empatia e a inteligência social, pelo que faz parte do mandato de um coordenador intermédio e de um líder de topo “produzir mensagens adaptadas à audiência, modificando as suas condutas quando mudam as características dos auditores” (Beaudichon, 2001: 127). Os olhares dos diversos interlocutores parecem demonstrar que diretores e coordenadores estão longe de assim proceder.

### **3.5.2. Categoria ‘Interação’**

Emergiram 3 subcategorias nesta categoria: ‘Gestão das relações interpessoais’, ‘Relação profissional interdependente’ e ‘Saber ouvir/ auscultar/ dizer. (Anexo VIII) Nesta categoria destacamos a subcategoria ‘Saber ouvir/ auscultar/ dizer’ que é a mais representativa entre coordenadores (C), e destacamos a subcategoria ‘Gestão das relações interpessoais’ que é a mais representativa entre diretores (D) e professores coordenados (P). (Anexo IX)

Entre os coordenadores (C) expomos os seguintes excertos da subcategoria ‘Saber ouvir/ auscultar/ dizer’:

*“Mais do que dar opiniões, ouvir. E saber fazer as perguntas certas. É difícil. (...) O certo é que a máquina já está oleada de maneira que o meu papel é quase apagado.” (Esc A.C1)*

*“Quando há tempo envio um mail a pedir opiniões, pode nem toda a gente responder, porque nem toda a gente responde, mas pelo menos a grande maioria dá-me feedback.” (Esc A.C3)*

*“Oiço sempre os colegas.” (Esc B.C2)*

*“Nada é fechado sem se ouvir as opiniões.” (Esc C.C3)*

*“tento ser diplomata (...) às vezes também tenho que chamar a atenção, mas tento sempre fazer isso de forma educada.” (Esc C.C4)*

*“dizer diretamente à pessoa quais os aspetos que, efetivamente, não funcionaram bem, sempre no sentido de melhorar”* (Esc D.C1)

*“chegar às pessoas (...) saber se, de facto, do outro lado perceberam a importância que tinha (...)”* (Esc D.C4)

Renovamos a advertência de Vargas (2011: 97) “é necessário dar a devida importância à forma como comunicamos” e sublinhamos que sendo o diálogo a principal estratégia de comunicação e relação interpessoal, “é a única estratégia construtiva e ganhadora, capaz de conciliar interesses e negociar acordos satisfatórios para ambas as partes, pois tem por base o respeito mútuo” (Estanqueiro, 2009: 66), e corresponde a uma forma de comunicação assertiva que promove a confiança mútua, humaniza as divergências, pelo que aproxima as pessoas, pois como nos diz Gordon (1998: 22) “não se pode ser líder sem ganhar os seus colaboradores”. Ao destacarmos o diálogo há a considerar que, conforme Estanqueiro (2009), este começa quando escutamos os outros, com atenção, para compreender o que pensam e desejam. O objetivo é descobrir e valorizar todos os pontos de acordo. Tal como os nossos interlocutores sublinharam, em sintonia com os autores convocados, o saber escutar é um pilar do diálogo, e está na base da relação interpessoal, mesmo numa “organização estruturada em órgãos, cargos, relações funcionais, níveis hierárquicos.” (Fonseca, 2000: 139) Para tal é necessário criar condições que permitam aos colaboradores sentirem-se livres para opinar, sugerir, participar na resolução dos problemas. (Gordon, 1998) A escuta ativa, que não se destina a julgar mas apenas a aceitar a existência do sentimento, exige disponibilidade (escutar sem interromper), interesse pela pessoa (olhar a pessoa de frente, evitando distrações com outras atividades, acolher com um sorriso, acenar com a cabeça), compreensão da mensagem (resumir, pelas suas próprias palavras, a intervenção do interlocutor), espírito crítico (capacidade de distinção entre factos e opiniões, entre ideias e sentimentos) e prudência nos conselhos (ajudar, sem substituir-nos aos outros, pois cada um tem de assumir a responsabilidade pelas suas próprias decisões). (Estanqueiro, 2009)

Ainda na senda de Estanqueiro (2009), a este primeiro pilar juntamos um segundo, o saber perguntar, que facilita a comunicação interpessoal, tratando a pessoa pelo nome, pressupõe perguntas com determinadas características: abertas, que não condicionam o interlocutor a determinada resposta; positivas, que valorizam os saberes e experiências; sugestivas, que propõem ideias; e discretas, pois respeitam o direito à privacidade do outro. Ao saber perguntar associamos o saber obter *feedback*, assegurar que o interlocutor compreende a mensagem, e saber fornecer *feedback* construtivo, ou seja, fornecer

informação positiva (elogiar) e/ou informação negativa (chamadas de atenção) tendo em vista a melhoria do desempenho, e tendo em atenção o ‘quando’, o ‘como’ e o ‘onde’ (Rego, 1999). Acrescentamos um terceiro pilar do diálogo, a ‘arte de falar’. Segundo Estanqueiro (2009) esta implica três qualidades essenciais: clareza, que se caracteriza pelo nível de linguagem adaptado ao ouvinte, à sua experiência; convicção, procurando assegurar que o interlocutor compreendeu a mensagem, e sentido de oportunidade, ou seja, escolher o momento e o local para falar.

Estas qualidades resultam em competências que são apanágio de quem sabe comunicar, e nem todas foram devidamente identificadas pelos nossos interlocutores.

Entre os diretores (D) destacamos a subcategoria ‘Gestão das relações interpessoais’ como a mais representativa. (Anexo IX) Estes destacaram a predisposição para o novo, a capacidade de adaptação que tem influência nas relações interpessoais, entre pares:

*“estão acomodados àquele ritmo. Há pessoas que estão predispostas para a mudança e outras não, e nós sabemos em teoria que as mais novas estão mais predispostas para a mudança.”* (Esc A.D)

*“temos alguns formadores especializados que eu tento a toda a força empurrá-los para dar formação, mas as pessoas, (...) ainda se sentem pouco à vontade, as pessoas quase que pedem desculpa por ter formação.”* (Esc C.D)

*“Há que respeitar as opiniões de cada um e tem sido essa a minha postura. (...) a minha postura foi sempre não criar conflitos, antes pelo contrário, prever e antecipá-los de maneira a que eles nunca aconteçam.”* (Esc D.D)

Relativamente à opinião dos coordenados (P) sobre os coordenadores também destacamos a subcategoria ‘Gestão das relações interpessoais’ como a mais representativa. (Anexo IX) Sublinhamos aqui que a maioria das intervenções apontaram para as características positivas dos coordenadores na gestão das relações interpessoais, no entanto, numa escola, alguns professores de um grupo revelaram muito descontentamento e até medo de represálias face ao modo de agir e interagir do respetivo coordenador, pedindo para suspender a gravação. Assim, atentemos nalguns excertos sobre a interação que coordenadores estabelecem com os seus coordenados, sob o olhar dos coordenados (P) entrevistados:

*“A minha coordenadora procura suscitar a participação de todos, o trabalho em equipa. Tenta, tenta. Tenta e tem conseguido, dá oportunidade de todos se pronunciarem. Se alguém não quiser, claro que não obriga.”* “E até cria momentos de encontro, seja no final do 1º Período, seja no final do Ano, para convívio, para promover um melhor relacionamento interpessoal.” (Esc A.P2)

*“Eu acho que é importante a relação, a pessoa saber chegar ao docente.”* (Esc A.P3)

*“é uma pessoa que (...) se preocupa com o bem estar e com as nossas condições de bom funcionamento e que ouve as pessoas, (...) é uma pessoa disponível e discreta.” (Esc A.P6)*

*“Em termos de decisão, de discussão, de negociação e de partilha funcionamos muito bem em termos de grupo.” (Esc B.P2)*

*“Conciliar a vontade de toda a gente no trabalho positivo, fazerem-se entender” (Esc B.P3)*

*“a parte pedagógica, as pessoas coordenam bem. Bem. As pessoas têm experiência. O problema, mesmo, está no nível das relações interpessoais, acho eu.” (Esc C.P2)*

*“As pessoas continuam a misturar os assuntos de trabalho, de escola, com os problemas interpessoais. Não conseguem dividir as coisas. E depois estabelecem-se maus contactos com os coordenadores.” (Esc C.P3)*

*“Falha um pouco a relação humana. Porque como a coordenadora é uma pessoa assim, tem tanta capacidade, parte do princípio que os outros têm que ter as mesmas capacidades.” (Esc D.P1)*

*“Eu acho que a coordenadora conhece as valências dos seus coordenados. Acho que sabe. Se não for a cada um, na maioria, sabe o que pode pedir.” (Esc D.P2)*

Segundo Alarcão & Tavares (2010, citado por Gaspar, 2012:49) gerir as relações interpessoais passa por situações de negociação, de confronto de opiniões, de gestão de conflitos, “de rentabilização da reflexão e da aprendizagem colaborativas para ajudar a organizar o pensamento e a ação do coletivo das pessoas individuais”. É neste sentido que Blanchard (2004:62) refere que “a chave para a verdadeira liderança é a relação que você constrói com a sua equipa”, tendo em vista contribuírem para a eficácia e para sucesso do todo organizacional a que pertencem (Barracho, 2008), dentro duma rede de responsabilidades e deveres decorrentes da aceitação de certos papéis, que Sergiovanni (1996) denomina por rede comum de significado. Tal exige que quem exerce a liderança nos seus diferentes níveis conheça os seus colaboradores, identifique as suas forças e saiba como usá-las, e reconheça as suas fraquezas e saiba como compensá-las. (Bennis, 1989) As opiniões dos coordenados parecem sugerir e exigir que se faça este caminho. No entanto, apesar dos benefícios dos processos formativos e autoformativos, estamos cientes que, como refere Estanqueiro (2009), a aptidão para construir e manter boas relações humanas é um desafio diário e está para além de qualquer receita. Este exercício analítico e interpretativo revela-se pertinente para o nosso objeto de estudo. Seguidamente, procurámos buscar uma síntese da nossa reflexão a partir das questões formuladas, a que chamámos ‘Comentários finais’.



### Comentários Finais

Em nosso entender não esgotámos (nem nunca tivemos tal pretensão) a temática que deu corpo ao nosso estudo, antes procurámos suscitar o interesse para o desenvolvimento de novas e mais abrangentes pesquisas a partir dos dados analisados, pelo que, em vez de conclusões, procurámos apresentar algumas reflexões, dúvidas e preocupações provenientes dos resultados alcançados com a nossa investigação, a que chamámos ‘Comentários finais’.

Relembramos as questões de partida que presidiram à nossa investigação para facilitar uma melhor compreensão sobre os resultados alcançados.

1) Como se caracteriza a interação e comunicação entre as lideranças intermédias e a liderança de topo? 2) Como é assumida e vivida a verticalidade hierárquica consagrada no Decreto-Lei n.º 75/2008, em face dessas interações? 3) Que tópicos podemos enunciar para a formação de professores na área das lideranças pedagógicas, relacionada com a temática do nosso estudo?

Antes de tudo, importa referir que, relativamente ao nosso critério de seleção das escolas, duas com mais de 1500 alunos e duas até 1500 alunos, as opiniões dos grupos de entrevistados (diretores, coordenadores e dos professores coordenados) revelaram algumas diferenças, no entanto, as diferenças encontradas não permitem estabelecer conclusões fundadas no número de alunos das escolas. Ou seja, através deste estudo, as diferenças observadas não permitem definir se o número de alunos das escolas condiciona as dinâmicas que os coordenadores desenvolvem no âmbito do seu trabalho de coordenação nas interações que estabelecem com o(a) respetivo(a) diretor(a) e com os seus coordenados.

Relativamente à primeira questão, sobre a relação comunicacional entre as lideranças intermédias e a liderança de topo, o nosso estudo verificou que os coordenadores de departamento e coordenadores de diretores de turma assumem uma posição ambivalente entre a liderança de topo e os coordenados, enformado por um processo relacional interpessoal e simultaneamente por um processo social contextualizado em meio escolar. Conforme refere Gaspar (2012: 34) “os contextos escolares não são espaços sociais neutros”, neles jogam-se as influências interpessoais dirigidas por competências de comunicação para a resolução de problemas, para a consecução de objetivos e para proporcionar o desenvolvimento individual. Este posicionamento duplo ou ambivalente

dos coordenadores de departamento e coordenadores de diretores de turma indicia que, para os diretores, os coordenadores são uma espécie de extensão de si próprios junto dos professores coordenados, conforme referiu expressamente o diretor da escola B: *“Os coordenadores vão para pedagógico assumindo um reforço da Direção e do diretor junto do Presidente do Conselho Pedagógico (o diretor).”* E *“(…) os coordenadores de departamento são uma imagem minha.”* E que para os professores coordenados, os coordenadores sejam a sua voz junto do diretor, da direção e demais órgãos de gestão, como referiram a maioria dos professores coordenados entrevistados.

No que respeita à segunda questão, sobre a vivência da hierarquia estipulada pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, apesar do órgão de gestão ser unipessoal reconhecem-se lideranças intermédias. O nosso estudo verificou que as relações de comunicação entre níveis de liderança caracterizam-se por uma maior hierarquização na forma, cumprindo-se alguns circuitos formais entre níveis de liderança, entre diretor(a), coordenadores e subcoordenadores, o que revela que a escola e os seus atores mostram capacidade de adaptação às mudanças decretadas pela tutela, empenhando-se em fazer cumprir o que de novo se consagra nos normativos legais. No entanto, a nível interpessoal, essa formalidade esbate-se na maneira como interagem no dia-a-dia, na forma fluída como facilmente entram em contacto uns com os outros, quer pela facilidade de acesso ao diretor e à direção, conforme unanimemente referido pelos coordenadores e demais professores, quer pelo modo como suscitam a participação e o diálogo, tanto presencialmente como via correio eletrónico.

Quanto à terceira questão, sobre tópicos de formação profissional de professores na área das lideranças pedagógicas, verificámos que os diversos interlocutores dos vários níveis de liderança convergem para o tema da relação e comunicação interpessoal, reconhecendo que o “processo de influência social” (Yukl, 1994: 3), que enforma o exercício da liderança, reclama competências sólidas de comunicação de modo a permitir “estruturar as atividades e as relações interpessoais num grupo ou organização” (Idem) independentemente dos objetivos a alcançar e dos valores pessoais e profissionais. No entanto, a natureza de tais competências não são apenas técnicas, antes, assumem-se com características de formação humana a nível do ‘saber ser’ e do ‘saber conviver’ à maneira de Delors (1996), saber ajustar os estilos comunicacionais às situações e aos estilos dos interlocutores (Rego, 1999).

As considerações que tecemos no âmbito destas questões permitem-nos considerar que alcançámos a finalidade do nosso estudo, pois contribuiu para a compreensão das

interações entre as lideranças intermédias e a liderança de topo no contexto escolar, e permitiu recolher contributos para formularmos alguns comentários face aos objetivos que delineámos.

Relativamente ao **primeiro objetivo** ‘detetar características pessoais e profissionais no âmbito da relação no exercício da liderança’, evidenciámos que a maior característica do ser humano é a sua capacidade de comunicar, estabelecer diálogo, captar e dar atenção, no entanto, no quadro do desempenho da supervisão, tal característica assume contornos exigentes de modo a estabelecer relações interpessoais positivas, construtivas, cativantes, aglutinadoras, pois, como refere Fonseca (2000:138) “o trabalho da escola é um trabalho de comunicação” e Gaspar (2012) sublinha que a liderança, enquanto eixo da supervisão pedagógica, desenvolve-se sobretudo em duas grandes ações: “decidir e comunicar” (2012: 54).

Em sintonia com a literatura estudada, os grupos de docentes entrevistados não exaltaram traços de personalidade como característica essencial para o exercício da liderança, no entanto apontaram a importância de determinados comportamentos face à tarefa, como por exemplo, ‘conhecer’, ‘organizar’, ‘sintetizar’ e ‘divulgar a legislação orientando os docentes coordenados’; comportamentos face à relação, como por exemplo, ‘gerir as relações interpessoais’, ‘gerir conflitos’, ‘saber dialogar’, influenciando-se reciprocamente; e comportamentos face à partilha do poder, ou seja, à sua participação na tomada de decisão, como por exemplo, ‘saber auscultar’, ‘suscitar a participação’, ‘criar envolvimento’ e ‘levar ao compromisso’ conforme o contexto, a situação que se vive, de modo a que haja maior identificação com a escola como um todo. Esses comportamentos treinados para se agir de determinada forma estão na base da definição dos estilos de liderança, no entanto, tal como as características de personalidade, são apenas mais um elemento, a que juntamos a situação, o contexto. Neste sentido, face às teorias da liderança estudadas, podemos referir que o exercício da liderança em meio escolar caracteriza-se por assumir aspetos de mais de uma teoria de liderança, a que Yukl (1994) chama ‘abordagem teórica integrativa da liderança’. Esta abordagem é cada vez mais comum, à medida que mais linhas de investigação encontram pontos de convergência, em que conjuntos de variáveis de diferentes linhas de investigação são entendidos como parte de uma rede de variáveis mais abrangente. (Idem) Quando Sergiovanni (2004:172) considerou que “as escolas necessitam de uma liderança especial porque são locais especiais”, pois são organizações que envolvem toda a comunidade, estaria a referir-se à liderança enformada por esta abordagem integrativa?

Do ponto de vista dos coordenados, sublinhamos que estes, de um modo geral, esperam ‘apoio’, ‘orientação’, ‘cooperação’, esperam que o coordenador desempenhe *“aquele papel chato de ter que nos coordenar e ter que estar no Pedagógico e trazer as informações e fazer-nos estar ali a discutir as coisas e tal”*, conforme citado por um docente, sendo visto pelos seus pares como aquele que faz trabalho que a maioria dos docentes rejeita, como expresso neste excerto *“uma parte de nós vê essas pessoas quase como uma espécie de vítimas do sistema. Alguém tem que sofrer.” “Sim, um representante, mas um representante vítima do sistema. O colega que é nomeado é visto com alívio por parte dos outros que veem esse colega como o desgraçadinho, a vítima.”*. E apesar disso, o facto de ser coordenador não significa que esteja na posse de uma carta-branca passada pelos coordenados, pois estes exigem ser consultados e auscultados, reagindo com estranheza quando assim não acontece, tal como adianta o seguinte docente ao referir que *“estava a substituir o coordenador, e aceitei fazer uma exposição sem falar com os meus colegas e depois caíram-me todos em cima. Eles até concordavam que a exposição fosse feita, mas achavam que eu não tinha nada que ter assumido o compromisso sem ter primeiro falado com eles. Portanto, isto mostra que as pessoas veem nestes quadros intermédios representantes da sua vontade, e não pessoas autónomas para decidir.”*

Neste contexto, podemos considerar que as interações que se estabelecem pela natureza das funções de coordenação convergem para que o exercício da liderança seja um processo relacional recíproco imbuído de competências de comunicação, de modo a que se chegue “à ação coletiva” conforme adiantou Bolman (1991: 410).

No que concerne ao **segundo objetivo**, ‘identificar competências e capacidades de comunicação no exercício da liderança’, de modo a estimular, orientar e sustentar o desenvolvimento de processos, atividades e pessoas, evidenciámos algumas competências essenciais que se pretendem adaptadas às exigências da dinâmica escolar, como o saber ‘ouvir/ escutar’, o saber ‘perguntar’, o saber ‘falar’, o saber ‘suscitar a participação’, o saber ‘envolver’, o saber ‘captar a atenção’, o saber ‘aproveitar as capacidades das pessoas’ em prol da comunidade, o saber ‘aprender’, o saber ‘dar feedback’, o saber ‘ser assertivo’, o saber ‘ser conciliador’, não em volta de si, mas sim em redor de princípios, ideias e ideais partilhados que se tornem comuns e mobilizadores. Todas estas competências enformam saberes e saberes-fazer que compõem a competência ‘comunicar’.

Para tal a formação terá de ser pessoal, ao nível do ser, terá de ser ativa, partindo da educação da vontade, vontade de participar, vontade de querer saber e querer fazer, da automotivação, pois só o que nasce de dentro da pessoa é transformador, o que vem de fora poderá despertar, mas se não for assumido, não produz resultados duradouros.

Quanto ao **terceiro objetivo** ‘identificar processos de aprendizagem e transformação no exercício da liderança’ verificámos que a maioria dos nossos interlocutores referiram que nunca tiveram conhecimento de formação específica para o desempenho de funções de coordenação, apenas alguns referiram possuir formação em supervisão pedagógica e que tal os havia ajudado no desempenho. Verificámos também que as preocupações relacionadas com a *performance* prendem-se mais com o cumprimento formal da legislação e dos procedimentos, do que com questões materiais estruturantes do todo ‘escola’ enquanto comunidade, embora os fins últimos sejam sempre em prol dos alunos. Assim, para além da formação profissional tradicional, em sala, apenas um diretor apontou novos formatos formativos, como por exemplo o *coaching* e o *team teaching*<sup>71</sup>, embora alguns coordenadores das escolas o tenham afluído. Ou ainda redes de apoio efetivo e de reflexão sobre a prática com condições objetivas de utilização e frequência. Este assunto permite-nos pensar que, primeiro que tudo é necessário formar para a necessidade de utilização dessas redes de reflexão, e formar para uma consciência de equipa e de partilha de experiências e boas práticas entre os docentes.

No que respeita ao **quarto objetivo**, ‘enunciar tópicos para a formação de docentes na área das lideranças pedagógicas/educativas’ já fizemos referência ao ‘saber ser’ e ‘saber conviver’, bem como a saberes de cariz técnico, saberes e comportamentos que compõem a competência para comunicar eficazmente que enformam o principal tópico de formação identificado, enquadrado na área da comunicação e relação interpessoal. Os nossos interlocutores ao manifestarem a necessidade de saber gerir as diferentes vontades, expectativas, anseios dos atores em contexto escolar, ao exprimirem a necessidades de ‘saber lidar e falar com as pessoas’, ‘como dinamizar uma equipa’, ‘como motivar uma equipa’, ‘Como comunicar eficazmente’, apontam para a forma como se comunica, em que o diálogo é a principal estratégia. Os pilares do diálogo assertivo surgem como um dos princípios básicos da comunicação e da interação pessoal, como por exemplo: a escuta ativa que permite valorizar os pontos de acordo e as capacidades das pessoas; o saber perguntar de modo aberto, positivo, sugestivo e discreto, para suscitar a

---

<sup>71</sup> Formação aos seus pares.

participação; o obter e fornecer *feedback* para potenciar ajustamentos de comportamento entre as partes dialogantes; o falar com clareza, convicção e sentido de oportunidade, para captar a atenção; e evitar comportamentos que criem barreiras à comunicação. No entanto, os nossos interlocutores ao referirem-se essencialmente à necessidade de aprender técnicas de comunicação, parece que fazem depender toda a eficiência e eficácia da ação comunicativa de algo exterior a si próprios que lhes basta adquirir ou aprender, pelo que não fica totalmente claro se há uma consciência pessoal de que os seus comportamentos em contexto condicionam as interações comunicativas.

Considerando que o exercício da liderança é fortemente marcado por aquilo que cada um é como pessoa, pela sua história, pelas suas ações e comportamentos, pela forma como percebe o contexto, bem como pelos efeitos das suas ações nos interlocutores, podemos adiantar que o desafio consiste em centrarmo-nos nas pessoas que exercem a liderança, centrarmo-nos na sua formação enquanto pessoas e enquanto profissionais da relação interpessoal no âmbito das suas funções supervisoras para desenvolverem as suas capacidades comunicativas quer na dimensão técnica, quer na dimensão relacional do ser e ainda, na dimensão colaborativa do fazer.

Enquanto linhas orientadoras de formação de docentes no âmbito da ação de liderança perspectivada como o modo relacional dinamizado por competências comunicacionais, parece pertinente criar um suporte essencial de autoformação, de desenvolvimento das capacidades pessoais de ação e interação para a construção de competências comunicacionais eficazes e eficientes, conforme havia adiantado Parreira (1996). Não se pretende pré-anunciar a tese de que todos são líderes, mas antes reconhecer como essenciais as competências relacionais de interação e comunicação, e proporcionar a formação básica para aquisição e atualização de tais competências ('competência' na aceção que anteriormente referimos, ou seja, 'saber em ação', o 'fazer eficazmente' de acordo com Beaudichon (2001: 68) que adiantou que "a competência para comunicar é feita de aptidões ou perícias (*skills*, em inglês) sociocognitivas [...]").

Assim, todos os que exercem ou venham a exercer funções de coordenação em meio escolar têm, necessariamente, de assumir o exercício de liderança em torno de aspirações comuns, contextualizada na respetiva organização escolar (Costa, 2000), e demonstrar capacidade comunicativa numa dimensão relacional do ser e numa dimensão colaborativa do fazer, para mobilizar os professores cujos perfis pessoais (para além do género e idade) apresentam traços comportamentais e valores subjetivos muito diversificados, bem

como perfis profissionais (além da antiguidade letiva) de formação acadêmica e profissional, e de práticas pedagógicas muito diversificadas.

Face aos três itens relevantes no conceito de liderança que assumimos no nosso estudo e que recordamos: (i) a liderança entendida como uma atividade ou um processo contextualizado em que os traços de personalidade são apenas mais um elemento a considerar; (ii) a liderança como processo de influência recíproca centrado nas relações humanas o que implica interações comunicacionais entre os atores e (iii) a liderança como processo que pressupõe maturidade, capacidades múltiplas e colaboração voluntária no seio da relação entre quem exerce a liderança e os liderados, no âmbito de uma organização, com foco nos conteúdos organizacionais.

Enquadrado no primeiro item, centrado na pessoa que exerce a liderança, percebemos a importância da personalidade e dos comportamentos face às situações.

Para o segundo item, centrado nas interações comunicacionais que se estabelecem, percebemos, por um lado, a importância dada ao diálogo e seus pilares para o desenvolvimento de relações interpessoais construtivas, mas por outro, também percebemos que tais competências ultrapassam as de natureza puramente técnica, centrando-se essencialmente em competências ao nível do ser, o saber-ser, o que nos permite questionar se será isto a que se referia Burns (1978) quando considerou que a liderança representa o caminho para uma moral elevada marcada por valores éticos partilhados para chegarmos à ação coletiva (Bolman, 1991: 410) em benefício da comunidade.

Enquadrado no terceiro item, centrado nos coordenados, na sua maturidade relacional e maturidade face aos conteúdos, às ideias e aos compromissos partilhados que geram confiança entre as partes (Sergiovanni, 2004), há a considerar que os nossos entrevistados não demonstraram, através dos seus comentários, reconhecer claramente este aspeto, fazendo depender o sucesso das relações de liderança e respetivas interações comunicacionais dos seus coordenadores.

Relativamente ao **quinto objetivo** ‘cruzar as representações dos líderes com as dos liderados sobre a relação entre coordenadores de departamento e coordenadores de diretores de turma, com a liderança de topo’, as opiniões manifestadas pelos grupos de docentes (coordenadores de departamento e coordenadores de diretores e turma, professores coordenados e diretores) mostram-nos diferentes olhares sobre o exercício da liderança em meio escolar no que concerne às interações comunicacionais.

A posição dos coordenadores de departamento e coordenadores de diretores de turmas enquanto lideranças intermédias em meio escolar faz deles gestores de relações interpessoais em que as competências de comunicação afiguram-se centrais nos processos de interação que estabelecem, devido ao que cada grupo de atores espera deles. Entre assumirem-se ou serem considerados como extensão do diretor junto dos docentes e assumirem-se ou serem considerados como representantes da vontade dos docentes junto do diretor e de toda a estrutura diretiva, quem exerce a liderança intermédia funciona como ponto de interações múltiplas em meio escolar.

Ao fazer dos coordenadores de departamento e coordenadores de diretores de turma seus aliados, o diretor, através deles, procura disseminar as suas ideias pelos docentes coordenadores intermédios curriculares (subcoordenadores ou ex-delegados de grupo disciplinar), que por sua vez promovem o alinhamento com os restantes docentes. Trata-se de uma estratégia em rede proporcionada pelo enquadramento legal em vigor, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que não faz distinção entre os docentes coordenadores e os restantes docentes, permitindo ao diretor exercer o poder hierárquico sobre todo o pessoal (docente e não docente), pelo que o desafio reside na operacionalização do poder decretado.

A par desta estratégia em rede, potenciada pelo enquadramento legal, o diretor mantém a sua porta aberta para acesso direto de todos os docentes, para manter um relacionamento próximo com os mesmos e assim potenciar o envolvimento e interação com todos, através da escuta ativa e da resolução de questões pontuais.

É nesta ambivalência de hierarquia que todos reconhecem e respeitam, com uma vivência horizontal ou pouco formal da mesma, que caracterizamos os processos relacionais e comunicacionais, exigindo ‘saberes-fazer’ específicos para o meio escolar, que os nossos interlocutores identificaram como ‘saber lidar com as pessoas’, ‘saber escutar’, ‘saber dizer’, ‘saber perguntar’, ‘saber envolver’ evitando qualquer tipo de ‘liderança de comando’ como refere Sergiovanni (1996), de modo a que possa gerar reciprocidade e sentido de comunhão.

Em síntese, considerando as palavras de Sanches (1998: 49) que entende a “liderança como ação socialmente construída”, e as palavras de Bolman (1991: 404) que refere que a “liderança existe apenas na relação interpessoal, e apenas na imaginação e representação das partes nessa relação interpessoal”, podemos inferir que é na confiança do diretor num ideal relacional profissional como fonte de poder que vai influenciar os diversos atores e

concretamente os coordenadores intermédios (coordenadores de departamento e coordenadores de diretores de turma), de modo a captá-los, envolvê-los e comprometê-los com a sua causa e com o que pensa que é o melhor para servir a escola enquanto um todo: os alunos, os colaboradores e a comunidade.

Assim, uns e outros, lideranças intermédias e lideranças de topo que exercem trabalho de coordenação, para serem eficientes (realizar, concretizar as atividades conforme o planeado) e eficazes (atingir os objetivos definidos através das atividades realizadas) terão, cada vez mais, de incitar à cooperação, à comunicação/ intercomunicação, à gestão da relação interpessoal, à aprendizagem reflexiva a partir das práticas do quotidiano em contexto de trabalho, produzir inovação através de práticas e saberes, da análise das situações, do planeamento, da organização, da experimentação de estratégias e da monitorização para garantir resultados e resolver situações.

Importa referir que o nosso estudo devolveu-nos preciosos contributos para compreendermos como interagem e comunicam os diferentes níveis de liderança em meio escolar, que caracterizamos de apoio (em vez de inspeção), de escuta (em vez de imposição), de colaboração ativa (em vez de dogmatismo), e de experimentação refletida (em vez de seguidismo, ainda que crítico), na linha de Trindade (2007).

No entanto, chegados aqui, estamos em condições para encetar novos estudos e equacionar novas questões que aprofundem esta temática.

Tal como Sergiovanni (2004), consideramos que além da personalidade e das competências interpessoais, insuficientes para conferir a autoridade necessária perante todos os atores intervenientes, de modo a levá-los a responder por razões intrínsecas, será necessário algo ‘maior’, exterior às partes, uma ideia comum a seguir (capaz de congregar as pessoas daquela comunidade em seu torno), sendo o seu líder o principal seguidor, aquele que dá o exemplo, pelo que sublinhamos que o contexto único das organizações escolares, sobretudo em sociedades democráticas, exige esse tipo de liderança independente da personalidade e das competências interpessoais dos líderes escolares, mas que exige competências de comunicação para que tal ideia seja devidamente comunicada e apropriada.

A temática das interações comunicacionais integradas nas relações de liderança está sempre presente, pelo que atrevemo-nos a sugerir algumas linhas de reflexão tendo em vista novos estudos que têm por base as questões seguintes:

Em que medida os docentes coordenadores têm consciência que o que dizem, como dizem e o que fazem enquanto dizem afeta o processo comunicativo e a sua eficácia?

Em que medida o desenvolvimento da liderança nos professores (diretores, coordenadores e docentes em geral) potencia a construção de processos dinâmicos de trabalho e partilha na escola? Que processos de formação poderão potenciar o desenvolvimento de uma consciência participativa, uma responsabilidade ativa de participação na escola, para além da componente letiva?

**Referências Bibliográficas**

- Afonso, Natércio (1994). *A reforma da administração escolar: A abordagem política em análise organizacional*. Coleção Ciências da Educação N.º 3, Instituto de Inovação Educacional.
- Azevedo, M. (1994). *Teses, relatórios e trabalhos escolares*. Lisboa: DEFCUL.
- Ball, Stephen (1989). *La micropolítica de la escuela – Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós/MEC, S.A., pp. 97-123.
- Bardin, Laurence (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barracho, Carlos (2008). *Poder, Autoridade e Liderança – Uma perspectiva Multi/Interdisciplinar*. Universidade Lusíada Editora.
- Bass, Bernard M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. The Free Press.
- Bass, Bernard M. (1990), *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research and Managerial Application*, New York: Free Press, 3<sup>rd</sup> Edition.
- Beaudichon, Janine (2001). *A comunicação, processos, formas e aplicações*. Porto: Porto Editora.
- Bell, Judith (2008). *Como realizar um projeto de investigação - Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva, 4.<sup>a</sup> edição.
- Bennis, Warren (1989). *On becoming a leader*. Century Business.
- Bilhim, João (2008). *Teoria organizacional – estruturas e pessoas*. Lisboa, Instituto superior de ciências sociais e políticas.
- Bitti, Pio Ricci e Zani, Bruna (1997). *A comunicação como processo social*. Temas de Sociologia, Editorial Estampa, 2<sup>a</sup> Edição.
- Blanchard, K. et al. (2004). *O comprimido da liderança – o ingrediente secreto para motivar as pessoas*. Lisboa: Pergaminho.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora.

- Bolman, Lee G. & Deal, Terrence E. (1991). *Reframing organizations: Artistry, Choice and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Borba, Diogo; Gomes, Duarte e Figueiredo, Cláudia (2008). *Comprometimento organizacional, envolvimento na tarefa e participação: relações, diferenças e implicações*. *Rev. Psychologica*, Vol. 47, pp. 183-200.
- Burns, James McGregor (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row Publishers, Inc.
- Casanova, Maria Prazeres Simões Moço (2010). *Estruturas intermédias e gestão curricular*. Lisboa, Editora Vírgula.
- Casse, Pierre (1994). “Revisiting Communication: A ‘New Way’ to Manage it”. *European Management Journal*, 12(3): 253-258.
- Chiavenato, Idalberto, (2003), *Administração nos Novos Tempos*, Rio de Janeiro, Ed. Campus.
- Chorão, M. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In Jorge Adelino Costa, Neto Mendes & Alexandre Ventura (Org.) *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, Jorge Adelino (1986). *Imagens organizacionais da escola*. Edições ASA, Coleção Perspetivas Atuais, Educação.
- Costa, Jorge Adelino (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes & Alexandre Ventura (Org.) *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Atas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Universidade de Aveiro, Unidade de Investigação do Conhecimento Pedagógico e Sistemas de Formação, pp. 15-33.
- Chiavenato, Idalberto (1999). *Administração de Recursos Humanos: fundamentos básicos*. São Paulo: Atlas.
- Chiavenato, Idalberto (2003). *Comportamento organizacional: A dinâmica do sucesso das organizações*. São Paulo: Elsevier Editora
- Cunha, Miguel P.; Rego, A.; Cunha, R. C. & Cardoso, C. C. (2003). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Cap. 12. Lisboa: RH Editores.
- De Pree, Max (1989). *Liderar é uma arte*. Difusão Cultural.

- Diogo, José (2004). *Liderança das escolas: sinfonia ou jazz?* in Políticas e gestão local da educação - Atas do III Simpósio sobre organização e gestão escolares. Organizado por Costa, Jorge Adelino *et al.*, Universidade de Aveiro.
- Estanqueiro, António (2009). *Saber lidar com as pessoas*. Lisboa, Editorial Presença.
- Fiske, John (1993). *Introdução ao estudo da comunicação*. Edições ASA.
- Fonseca, Abílio da (2000). A liderança escolar e a comunicação relacional. In Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes & Alexandre Ventura (Org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Atas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Universidade de Aveiro, Unidade de Investigação do Conhecimento Pedagógico e Sistemas de Formação, pp. 137-151.
- Formosinho, João (1991). *O papel do gestor pedagógico intermédio na escola portuguesa: monitor ou líder, coordenador ou diretor?*. Comunicação apresentada ao seminário: A ação educativa: análise psicosocial. Leiria, 7, 8 e 9 de Fevereiro de 1991.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. 3<sup>rd</sup> Edition, New York, Teachers College Press and Routledge Falmer Press.
- Gaspar, Maria Ivone; Seabra, Filipa & Neves, Cláudia (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Vol. 12, pp. 29-57.
- Ghiglione, Rodolphe & Matalon, Benjamin (1995). *O inquérito – Teoria e Prática*. Celta Editora.
- Goleman, Daniel (2000). *Leadership that gets results*. Harvard Business Review (pp. 78-90).
- Goleman, D., Boyatzis, R. & Mckee, A. (2002). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Greenfield Jr., William D. (1999). Para uma teoria da Administração Escolar: a centralidade da liderança. In Sarmiento, M. J. (org.), *Autonomia da escola: políticas e práticas*. Porto, Edições ASA, pp. 257-277.
- Greenfield Jr., William D. (1991). The Micropolitics of Leadership in an Urban Elementary School. In Joseph Blase (editor), *The Politics of Life in Schools – Power, Conflict and Cooperation*. Sage Publications, pp. 161-184.

- Guerra, Isabel (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia.
- Hersey, Paul & Blanchard, Kenneth H. (1993). *Management of organizational behavior – Utilizing Human Resources*. 6<sup>th</sup> Edition, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Houaiss, Antônio & Villar, Mauro de Salles (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Instituto Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Lda – Rio de Janeiro, Ed. Círculo de Leitores, 2002.
- Jesuíno, Jorge Correia (2005). *Processos de Liderança*. 4<sup>a</sup> edição, Lisboa: Livro Horizonte.
- Kotter, John P. (2000), *Afinal o que fazem os líderes: a nova face do poder e da estratégia*, Rio de Janeiro, Editora Campus, 5d ed.
- Kuhn, Thomas Samuel (1996). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo. Perspectiva.
- Leite, Carlinda (2005). A territorialização das políticas e práticas educativas. In Carlinda Leite (org.). *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Licínio (1992). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga, Universidade do Minho.
- Lima, Licínio (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Marinús Pires de (1987). *Inquérito Sociológico. Problemas de Metodologia*. 3<sup>a</sup> Edição, Lisboa, Editorial Presença.
- Luhmann, Niklas (2006). *A improbabilidade da comunicação*. Vega, 4<sup>a</sup> edição, Coleção Passagens.
- Maxwell, J. (2008). *As 21 Irrefutáveis Leis Da Liderança – Siga Estas Leis Para Que As Pessoas O Sigam*. Lisboa, Smartbook
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York, Harper & Row.
- Morgan, G. (1993). *Imaginization: the art of creative management*. London, Sage.
- Morisson, K. (2002). *School Leadership and Complexity Theory*. London, Routledge Falmer.

- Mumford, Michael D., Zaccaro, Stephen J., Harding, Francis D., Jacobs, T. Owen, & Fleishman, Edwin A. (2000a). Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems. *Leadership Quarterly*, 11, 11-35.
- Neff, Thomas J., & Citrin, James M. (2006) *Sou diretor, e agora?*, Edição Actual Editora, Lisboa.
- Neto, Dulce (2009). *Difícil é sentá-los*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Nóvoa, António (1999). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Coord.) *As organizações escolares em análise*. (pp.13-44). Lisboa: Publicações D. Quixote, 3ª Edição.
- Nye, Joseph (2009). *Liderança e Poder*. Gradiva.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Parreira, Artur (1996). *Liderança – Tecnologia da eficácia para o desenvolvimento de pessoas e grupos*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Parreira, Artur (1998). *Comunicação e motivação*. 3ª Edição. Plátano Editora.
- Pereira, Hernâni (2006). *Lideranças nas escolas – Comportamentos docentes e desempenho de estudantes – um estudo empírico*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação. Lisboa.
- Pereira, Orlindo Gouveia (2004). *Fundamentos de comportamento organizacional*. Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª Edição.
- Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In: Azevedo, J. (Coord.). *Avaliação dos resultados escolares: medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: ASA.
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa, Gradiva.
- Rebelo, Teresa & Almeida, Nancy (2008). *Cultura de aprendizagem: O papel das lideranças intermédias*. In *Rev. Psychologica*, Vol. 47, pp. 125-144.
- Rego, Arménio (1999). *Comunicação nas organizações*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Reto, Luís & Lopes, Albino, (1991). *Liderança e carisma – o exercício do poder nas organizações*. Editorial Minerva

- Sacadura, Ana (1992). *Relações Interpessoais*. Litoágueda – Litografia de Águeda.
- Sanches, Maria de Fátima (1998). Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da conceção hierárquica e racional à conceção participatória e colegial. *Revista de Educação*, VII (1), pp. 49-63.
- Sergiovanni, Thomas J. (1996). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Edições ASA.
- Sergiovanni, Thomas (2001). *Leadership: What's in it for schools*. London, Routledge Falmer.
- Sergiovanni, Thomas J. (2004). *O mundo da liderança - Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Silva, José Manuel (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia.
- Stake, Robert E. (1994). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, Robert E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Fundação Calouste Gulbenkian, 2.<sup>a</sup> edição.
- Starratt, Robert J. (2010). *Refocusing School Leadership - Foregrounding Human Development Throughout The Work Of The School*. Taylor & Francis Ltd Editor. Routledge Research in Education Collection.
- Sullivan, Terence J. (1999). Leading people in a chaotic world. In *Journal of Educational Administration*, Vol. 37, n.º 5, pp. 408-423.
- Tannen, Deborah (1995). “The power of talk: who gets heard and why”. *Harvard Business Review*, September-October: 138-148.
- Trindade, Vítor Manuel (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vargas, Ricardo (2011). *A arte de tornar-se inútil*. 7.<sup>a</sup> Edição. Gradiva.
- Ventura, Alexandre; Castanheira, Patrícia & Costa, Jorge Adelino (2006). *Gestão das Escolas em Portugal*. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, n.º 4e, pp. 128-136.
- Wagner III, J.A. (2000). *Comportamento Organizacional*. São Paulo: Saraiva.

Whitaker, Todd (2003). *What great principals do differently. Fifteen things that matter most*. Eye On Education, Inc.

Yin, Robert K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2.<sup>a</sup> edição.

Yukl, Gary A. (1994), *Leadership in Organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall International Edition, 3rd edition.

Zaleznik, Abraham (1992), *Managers and leaders: Are they different?*, edited by James Champy and Nitin Nohria (1996), *Fast Forward: The best Ideas on Managing Business Change*, Boston, pp. 229-246, *The Harvard Business Review Book Series*.

### **Referências online**

Estudos de 2012 consultados:

“Liderança dos coordenadores de departamento: Estudo realizado num agrupamento da zona centro do país”

[http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/8800/1/\\_Disserta...pdf](http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/8800/1/_Disserta...pdf)

[Consultado entre 15 de julho e 30 de agosto de 2014]

“Lideranças Intermédias: tomada de decisão e comunicação em Departamento Curricular num Agrupamento de Escolas”:

<http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/2182/1/Isabel%20Pires.pdf>

[Consultado entre 15 de julho e 30 de agosto de 2014]

Fernandes, José Palma *et al* (2011). *Glossário da Sociedade da Informação*. Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade da Informação. Em

<http://www.apdsi.pt/uploads/news/id432/glossário%20da%20si%20-%20versão%202011.pdf>

[Consultado entre 15 de julho e 30 de agosto de 2014]

Instituto Nacional de Estatística - Censos 2011. Disponível em

[http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011\\_apresentacao](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao)

[Consultado entre 15 de julho e 30 de agosto de 2014]

Mendonça, Fabrício M. & Almeida, Maurício B. (2012). *Modelos e teorias para a representação: Uma teoria ontológica sobre o sangue humano*. Comunicação no XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação. Em

[http://mba.eci.ufmg.br/downloads/ModTeoEnancib2012\\_v8\\_MBA\\_web.pdf](http://mba.eci.ufmg.br/downloads/ModTeoEnancib2012_v8_MBA_web.pdf),

[consultado em 6 setembro de 2014].

Programa do XIII Governo Constitucional:

<http://www.portugal.gov.pt/media/464045/GC13.pdf> [consultado em 15 de maio de 2014]

Programa do XIV Governo Constitucional:

[http://app.parlamento.pt/site\\_antigo/actividade\\_parlamentar/programa\\_gov/progr\\_xiv\\_gov/programaxiv.html#I%20Cap%EDtulo](http://app.parlamento.pt/site_antigo/actividade_parlamentar/programa_gov/progr_xiv_gov/programaxiv.html#I%20Cap%EDtulo) [consultado entre 12 e 15 de maio de 2014]

Programa do XVII Governo Constitucional:

<http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes/ProgramaGovernoXVII.pdf>

[consultado entre 12 e 15 de maio de 2014]

Programa do XIX Governo Constitucional:

[http://www.portugal.gov.pt/media/130538/programa\\_gc19.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/130538/programa_gc19.pdf) [consultado entre 12 e 15 de maio de 2014]

Ramos, Conceição Castro, & Diogo, José (2003). A liderança das escolas: ficções e realidades - elementos para a compreensão dos processos de liderança das escolas no quadro da autonomia. In *Anais: Educação e Desenvolvimento* (pp. 91-114). Portugal: Unidade de Investigação, Educação e Desenvolvimento. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: [http://run.unl.pt/bitstream/10362/199/1/anais\\_2003.pdf](http://run.unl.pt/bitstream/10362/199/1/anais_2003.pdf) [Consultado em 5 de julho de 2014]

Relatórios de avaliação externa das escolas:

[http://www.ige.min-edu.pt/content\\_01.asp?BtreeID=03/01&tree ID=03/01/03/00/03&auxID](http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&tree ID=03/01/03/00/03&auxID)

[http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2013-Lisboa/AEE2013\\_AE\\_Paulo\\_da\\_Gama\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Lisboa/AEE2013_AE_Paulo_da_Gama_R.pdf)

[http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2013-Lisboa/AEE\\_2013\\_ES\\_Dr\\_Jose\\_Afonso\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Lisboa/AEE_2013_ES_Dr_Jose_Afonso_R.pdf)

[http://www.ige.min-](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2012_Lisboa/AEE_2012_Ag_Pedro_Eanes_Lobato_R.pdf)

[edu.pt/upload/AEE\\_2012\\_Lisboa/AEE\\_2012\\_Ag\\_Pedro\\_Eanes\\_Lobato\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2012_Lisboa/AEE_2012_Ag_Pedro_Eanes_Lobato_R.pdf)

[http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRLVT/AEE\\_10\\_Ag\\_Vale\\_Milhacos\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRLVT/AEE_10_Ag_Vale_Milhacos_R.pdf)

[Consultados entre 15 de julho e 16 de setembro de 2014]

Schleicher, Andreas (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing.

<http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>

[consultado em 12 de fevereiro de 2014]

**Legislação consultada (ordem cronológica)**

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro - Gestão Democrática dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário.

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro - Gestão Democrática dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário.

Portaria n.º 677/77, de 4 de novembro.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio - Regime jurídico de Direção, Administração e Gestão da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio- Regime de Autonomia administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, e consagrar a criação dos Agrupamentos de escolas.

Lei n.º 24/99, de 22 de Abril - Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 115-A/98.

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho – O presente diploma estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de Fevereiro. (Define os grupos de recrutamento e respetivas habilitações, e faz corresponder os grupos de docência aos grupos de recrutamento)

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho – Segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.



