

UNIVERSIDADE ABERTA



**MODELOS DE INTERAÇÃO ENTRE COORDENADORES DE
ESTABELECIMENTO E DIRETOR NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**

Estudo de Caso

Eugénia Maria Batista Miranda Póvoa

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Torres Vedras, 2016

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**MODELOS DE INTERAÇÃO ENTRE COORDENADORES DE
ESTABELECIMENTO E DIRETOR NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**

Estudo de Caso

Eugénia Maria Batista Miranda Póvoa

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Dissertação de Mestrado orientada pela Professora Doutora Susana Henriques

Torres Vedras, 2016

RESUMO

Os agrupamentos escolares são, atualmente, unidades organizacionais, aglomerados de estabelecimentos que partilham uma organização, uma gestão, um projeto, um líder – o diretor. Cada estabelecimento escolar, com mais de três docentes, tem um responsável, um líder, que se ocupa da gestão do estabelecimento – o coordenador de estabelecimento. No entanto, o coordenador de estabelecimento encontra-se hierarquicamente dependente do diretor do agrupamento. Trata-se, pois, de um cargo de liderança intermédia, que comunica e trabalha numa relação direta e próxima com o diretor. O presente estudo pretende contribuir para o conhecimento do principal modelo organizacional atual da escola pública – os agrupamentos escolares - na perspetiva das lideranças intermédias e da sua relação com o diretor, figura unipessoal do órgão de gestão. Neste trabalho, procura averiguar-se, através de um estudo de caso, como se relacionam as lideranças na nova realidade dos agrupamentos. Esta nova realidade traduz-se em agrupamentos compostos por muitos estabelecimentos, existindo, assim um número considerável de coordenadores que trabalha em articulação com o diretor. A identificação dos estilos de liderança, as formas como se estabelecem relações de comunicação entre os líderes e o impacto das decisões a nível da gestão no funcionamento do agrupamento são os objetivos deste estudo que utilizou uma metodologia descritiva. As conclusões sobre as dinâmicas observadas refletem uma realidade que poderá contribuir para a avaliação do sistema. Foi possível verificar a existência de uma variedade de estilos de liderança, que poderá significar que é necessário o reforço do papel do coordenador enquanto líder, nomeadamente a nível da comunicação que se estabelece com o diretor e principalmente entre coordenadores e ainda a necessidade da formação de líderes dentro dos agrupamentos, tendo em conta as competências que têm de desempenhar. Os processos de agregação deveriam ser analisados caso a caso, num processo de gestão participada, de forma a poder encontrar respostas específicas para cada caso.

Palavras-chave: lideranças intermédias, agrupamento, gestão, comunicação

ABSTRACT

Vertical clusters of schools are presently organizational units, clusters that share an organization, a management, a project, a leader - the principal. Each school, with more than three teachers, has a middle manager, a leader, responsible for the school management - the school coordinator. However, the school coordinator is hierarchically dependent on the principal. It is, therefore, a position of intermediate leadership that communicates and works in direct and close contact with the principal. This study aims to contribute to the knowledge of the main current organizational model of state school - school groups - from the perspective of middle leaders and their relationship with the principal, sole figure of the governing body. This work aims to identify, through a study case, how school coordinators interact with the leader in the new reality of school groups. This new reality is composed by clusters with many establishments, so a considerable number of school coordinators is working in cooperation with the principal. Identification of leadership styles, the ways to establish communication channels between the leaders and the impact of management level decisions on the operation of the school groups are the objectives of this study that used a descriptive methodology. The findings on the observed dynamics reflect a reality that can contribute to the evaluation of the system. We realized that the existence of a variety of leadership styles could mean the strengthening of the coordinator's role as a leader, particularly in terms of communication established with the director and especially among coordinators and also the importance of leaders' formation, knowing the skills they have to play. The aggregation process should be analyzed case by case, with a management process in order to be able to find specific answers to each case.

Keywords: intermediate leadership, school groups, management, communication

*“Pedi, e dar-se-vos-á; buscai, e achareis,
bati, e abrir-se-vos-á”*

Lucas 11, 9

Agradecimentos

A ideia já existia há muito, mas faltava a coragem e a determinação para a pôr em prática. Depois, tudo mudou e, embarcar no desafio de voltar a estudar, tornou-se num projeto que incluiu todos aqueles que acompanham a minha vida. Este é o projeto possível, resultado de um projeto sonhado. Entre o sonho e a realidade ficaram os dias, as horas, os momentos perdidos e ganhos.

Obrigada...

À professora Susana que desde o primeiro momento esteve disponível e sempre me levou a procurar e encontrar o caminho. Obrigada pelo profissionalismo, pela sua presença constante e pelos desafios lançados.

Ao diretor do agrupamento que me levou a acreditar e à equipa da direção por toda a atenção e carinho dispensados.

Aos coordenadores de estabelecimento que tornaram o estudo possível, disponibilizando o seu tempo.

A todos os amigos que me acompanharam e deram alento, mas em especial à Sandra que nos momentos mais difíceis sempre acreditou.

À minha querida família, cujo amor me fez sentir sempre especial. Sem eles, nada faz sentido.

Ao Diogo e à Carla, à Matilde e à Mariana, pelo calor do vosso carinho.

Ao meu pai e à minha mãe, pilares da minha vida, pelo exemplo e a força de viver, pela compreensão e pela fé.

Aos meus filhos Inês, Henrique e Sofia, verdadeiros milagres na minha vida, por tudo o que me deram e dão todos os dias e por compreenderem tudo o que deixei de vos dar.

Ao Tó, companheiro de jornada da vida, por estares sempre aí... e por me fazeres sempre feliz.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO -----	1
CAPÍTULO I – AS LIDERANÇAS -----	3
1.1. Conceitos de líder e liderança -----	4
1.2. Alguns tipos de liderança -----	5
1.3. Relações entre liderança e poder -----	7
1.4. A liderança no atual contexto escolar -----	8
CAPÍTULO II – ATUAL MODELO DE GESTÃO -----	13
2.1. A escola e a organização escolar -----	14
2.2. O modelo de gestão a partir do Decreto-Lei n.º 115-A/98 -----	16
2.3. A constituição dos agrupamentos -----	20
2.4. A figura do diretor -----	21
2.5. A figura do coordenador de escola -----	25
CAPÍTULO III – A COMUNICAÇÃO -----	29
3.1. Breve abordagem ao conceito de comunicação -----	30
3.2. Dimensões da Comunicação -----	32
3.3. Processos Comunicativos nas Organizações -----	33
3.4. Redes de Comunicação -----	35
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO -----	37
4.1. Abordagem metodológica: o estudo de caso de natureza qualitativa ----	38
4.2. Técnicas de investigação e recolha de dados – a entrevista -----	39
4.2.1. A análise de conteúdo -----	42
4.3. Recolha e análise documental -----	42
4.4. Apresentação da população em estudo -----	43

CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS -----	47
5.1. A função de coordenador de estabelecimento e diretor -----	48
5.2. A autonomia e a dimensão do Agrupamento -----	58
5.3. Os estilos de liderança dos coordenadores e do diretor -----	66
5.4. Relações e comunicação entre lideranças intermédias e liderança principal -----	72
CONCLUSÃO -----	77
BIBLIOGRAFIA -----	83
Referências gerais -----	83
Legislação -----	86
Dissertações e teses -----	87
Documentos online -----	88

INTRODUÇÃO

A conceção de Escola sofreu uma profunda alteração em Portugal, no final dos anos 90, quando os agrupamentos de escolas se tornaram realidade. A escola passou a ser apenas o estabelecimento de ensino, um local, um elemento pertencente a um conjunto maior que é o agrupamento de escolas. Atualmente, salvaguardado algumas exceções (ensino privado, contratos de associação ou de autonomia), ao identificarmos uma escola é necessário identificarmos a que agrupamento pertence.

Os agrupamentos trouxeram para a geografia da educação inúmeras configurações e alterações. As lideranças encontram-se no centro das alterações das dinâmicas de funcionamento desta nova realidade. De acordo com a legislação atualmente em vigor, existe a figura do diretor, líder do agrupamento de escolas e o coordenador de estabelecimento, líder do estabelecimento, isto é, da escola, que faz parte de um agrupamento. No caso do 1.º Ciclo, estes coordenadores eram anteriormente os responsáveis pelas suas escolas e no caso dos estabelecimentos de 2.º e 3.º Ciclos e ainda Secundárias os atuais coordenadores eram anteriormente presidentes ou membros de conselhos executivos. Assim, em muitos casos, as atuais lideranças intermédias já foram anteriormente lideranças principais. Os estabelecimentos que pertencem agora a um agrupamento estão dependentes de uma escola-sede onde se encontra o diretor.

Este estudo pretende contribuir para o conhecimento do funcionamento das lideranças intermédias na escola pública no atual modelo de agrupamentos. Entre a constituição e regulamentação destes agrupamentos através da legislação e a realidade do seu funcionamento existem muitos processos que consideramos dever ser alvo de estudos, de forma a que possa vir a existir uma evolução dos modelos baseada também em resultados reais e concretos. Assim, este estudo pretende identificar quais as relações que se estabelecem entre o diretor e os coordenadores de estabelecimento dentro de um agrupamento. Para além da identificação dos tipos de liderança, será importante verificar quais os mecanismos utilizados para a construção destas relações e os processos comunicacionais.

A avaliação da liderança faz parte do quadro de referência para a avaliação externa das escolas proposto pela IGEC para 2013-2014, o qual apresenta, por exemplo, como

critérios de avaliação, a valorização das lideranças intermédias e a eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa, a nível da gestão.

O estudo de caso permitirá averiguar a nova realidade dos agrupamentos numa situação onde encontrámos um elevado número de estabelecimentos agrupados – vinte e sete. Perante a dimensão e as características do agrupamento foram tomadas decisões a nível da gestão, salvaguardadas pelo Regulamento Interno, sobre a participação dos coordenadores nos respetivos órgãos do Agrupamento.

Os objetivos deste estudo são:

- Conhecer o funcionamento das lideranças intermédias de um agrupamento;
- Determinar o impacto da dimensão do agrupamento e do modelo de escola nas relações que se estabelecem entre diretor e coordenador de estabelecimento;
- Conhecer as relações que se estabelecem entre as lideranças intermédias e a liderança principal num agrupamento;
- Identificar o(s) estilo(s) de liderança do diretor dos coordenadores de estabelecimento.

O estudo encontra-se organizado em V capítulos, contando também com a introdução, conclusão e bibliografia. Os três primeiros capítulos apresentam, respetivamente, uma breve resenha sobre os conceitos de liderança, modelos de gestão da escola pública e comunicação. O quarto capítulo apresenta os fundamentos da metodologia utilizada e faz também contextualização do estudo. Finalmente, o quinto e último capítulo onde se apresentam os dados obtidos e a sua análise.

CAPÍTULO I – AS LIDERANÇAS

*“A autoridade baseia-se, antes de mais, no bom senso.
Se um rei ordenar ao seu povo que se deite ao mar, ele revolta-se.”*

Saint-Exupèry (1987: 40)

1.1. Conceitos de líder e de liderança

As definições de líder e de liderança têm, como muitas outras definições, evoluído em função dos contextos histórico, social, político, económico e cultural. Essa evolução é apresentada de forma breve por Nye (2009). Assim, até aos finais dos anos 40, os estudos partiam para uma abordagem centrada nas *características* do indivíduo; até aos finais dos anos 60, houve uma focagem nos *estilos* de liderança; entre os finais dos anos 60 e o início dos anos 80, a abordagem centrava-se na *contigência*; desde o início dos anos 80, passou a existir uma perspetiva *carismática* e *transformacional*. Todas estas perspetivas colocam problemas e apresentam limitações, a começar pelos estudos que levam às respetivas conclusões, pois trata-se de um campo em que existem muitas variáveis para analisar.

Neste estudo, interessa-nos analisar as definições de líder e liderança e a sua evolução num sentido lato, tentando depois encontrar também definições de liderança num contexto escolar e as relações entre elas.

Sabemos que apenas será possível apresentar algumas dessas definições, sendo o nosso objetivo clarificar o ponto de partida deste estudo. Assim, apesar de poder parecer óbvio, começamos por afirmar que um líder só poderá existir, se existirem seguidores e segundo Nye:

“Uma rápida consulta de qualquer dicionário mostra que existem muitas definições de líder e de liderança, mas a aceção mais comum é de alguém que guia os outros ou assume responsabilidade por um grupo, o que implica seguidores que avançam na mesma direção. Liderar significa mobilizar pessoas com vista à concretização de um objetivo particular”.

Nye (2009: 36)

Existe, então, uma relação entre um indivíduo e um grupo de pessoas, confundindo-se um pouco as duas definições – líder e liderança – sendo o *líder* esse alguém que assume a responsabilidade perante um grupo, e *liderança* a capacidade para exercer o papel de *líder*. Neste estudo, tentaremos abordar o papel de líder, mas também a importância das lideranças, no plural, uma vez que esta capacidade também poderá ser desenvolvida/exercida por grupos de pessoas. Thurler coloca a questão na ação, ou seja, a liderança é a:

“influência regular exercida por uma pessoa (ou grupo restrito) sobre as decisões e ações de um grupo mais amplo, às vezes de um conjunto maior, organização, governo, partido, sindicato, movimento de massa, nação.”

Thurler (2001: 141)

Liderar grupos implica também ser um bom conhecedor desses grupos, ou seja, a compreensão da realidade é fundamental para o exercício da liderança. Segundo Nye (2009: 36) “um líder tem de compreender os seus seguidores. É este o aspeto da liderança que mais tempo consome”. Esta afirmação revela a importância do líder conhecer e saber quem está a liderar. Sem esse conhecimento será impossível desempenhar aquelas funções que Nye (2009: 38) apresenta como fundamentais num líder: criar um sentido e objetivos; reforçar a identidade e a coesão do grupo; estabelecer a ordem e mobilizar o trabalho coletivo.

Será importante distinguir ainda, num primeiro momento, o líder que age sobre os acontecimentos *versus* o líder que faz os acontecimentos. Nestas duas definições, a diferença encontra-se na forma como o líder emerge. No primeiro caso, trata-se de alguém que, perante determinada situação e conhecendo muito bem o grupo de pessoas a quem se dirige, passa a criar um sentido para determinada situação que ocorreu, reforçando a identidade do grupo e conseguindo mobilizar o grupo. No segundo caso, é alguém que surge assumindo essas mesmas funções com o objetivo de gerar acontecimentos e mobilizando o grupo para esses mesmos objetivos.

O outro ponto fundamental na liderança é o reconhecimento do líder e da liderança o que nem sempre é claro, como refere Thurler (2001: 141) “esse reconhecimento não é tão simples como parece, pois alguns agem na sombra, outros a céu aberto”, isto é, um líder nem sempre é alguém eleito ou designado; pode ser um indivíduo ou um grupo que exerce alguma influência. Nem sempre são as estruturas que definem os líderes, estes podem surgir e ser reconhecidos, porque agem como líderes, porque compreendem a realidade que os rodeia, porque assumem as funções e porque são reconhecidos.

1.2. Alguns tipos de liderança

Podemos também encontrar e definir tipos de liderança, ou seja, as formas de liderança que podem estar centradas em pessoas ou em grupos. Isto porque a definição de

liderança pode não estar centrada no indivíduo ou no grupo de indivíduos, mas sim nos seus comportamentos, nas suas práticas. Kouzes&Posner (2009) apontam cinco práticas de liderança exemplar: mostrar o caminho, inspirar uma visão conjunta, desafiar o processo, permitir que os outros ajam e encorajar a vontade. Através destas práticas poderemos subentender a definição de líder. Segundo estes autores, a liderança não tem a ver com a personalidade do líder, mas sim com o seu comportamento e com a credibilidade deste comportamento. Segundo inquéritos realizados por estes autores nos anos oitenta em vários países, a característica que mais vezes foi apontada como essencial para o exercício da liderança foi a honestidade.

Para tentar distinguir tipos de lideranças baseamo-nos também no estudo de Thurler (2001) que distingue:

- Liderança voltada para a formação ou o acompanhamento ou “peercoaching” – a preocupação de levar o grupo a centrar-se nos objetivos institucionais e a preocupação de considerar as necessidades, as prioridades e o bem-estar dos colegas;
- Liderança voltada para a cultura – os líderes, funcionando como modelos, direcionam a maneira como conseguem agir quotidianamente em coerência com os seus valores e crenças, a maneira como se fala, interage, avalia, regula, acerta os conflitos, sanciona, valoriza;
- Liderança voltada para as transações – define as modalidades da troca de serviços e/ou competências entre professores dentro de um estabelecimento ou de uma empresa;
- Liderança voltada para a transformação – representa uma intervenção sobre a cultura organizacional na sua globalidade.

Esta última definição de Thurler corresponde à liderança transformacional e pode estar intimamente ligada à questão da mudança. Os líderes emergem, muitas vezes, em contextos de mudança. Numa nova era de comunicação em rede e de mudanças sustentáveis, esta definição é a que parece melhor corresponder àquilo que um líder deverá ser.

A sustentabilidade surge como uma outra característica associada à noção atrás referida de mudança. Hargreaves e Fink (2007) apresentam esta perspetiva sobre a

liderança. Associando principalmente a questão da mudança aos pressupostos da liderança, estes autores apontam sete princípios de sustentabilidade: profundidade; durabilidade; amplitude; justiça; diversidade; disponibilidade de recursos; conservação. Apesar de apresentarem estes sete princípios de forma detalhada e estanque, estes autores concluem que a sustentabilidade só é possível se todos estes elementos forem vistos e trabalhados como um todo. Não é possível melhorar apenas resultados ou cumprir metas de sucesso estabelecidas a curto prazo, por exemplo, porque então teremos uma melhoria a curto prazo e não uma melhoria duradoura e sustentável.

1.3. Relações entre liderança e poder

Associada à liderança surge também a questão do poder. Nye (2009:79-89), ao referir duas dimensões de liderança - Liderança carismática e Liderança transformacional e transacional, apresenta as capacidades fundamentais: Inteligência emocional; Comunicação; Visão; Capacidades organizacionais (ligadas ao poder duro); Capacidades políticas maquiavelistas. Algumas destas características já tinham sido referidas por outros autores. No entanto, associada às capacidades organizacionais e políticas, surge então a questão do poder. O autor distingue poder duro e poder brando - “poder brando: alcançar os resultados desejados cativando os outros, em vez de os manipular ou ameaçar.” “O poder brando assenta na capacidade de influenciarmos as preferências dos outros de modo a que se tornem iguais às nossas” (Nye, 2009: 49). Este autor associa o poder duro aos líderes transacionais, pois estes criam incentivos concretos com vista a influenciar o comportamento dos seguidores e estabelecerem regras que associam o trabalho a recompensas. O poder brando é associado ao poder da inspiração, à capacidade de apelar ao interesse coletivo de uma organização e aos líderes transformacionais. No entanto, um único líder pode alternar a utilização destes dois poderes conforme as situações ou ainda, também segundo Nye, combiná-los eficazmente, obtendo assim aquilo que o autor denomina poder inteligente. O poder esteve, desde sempre, associado ao conhecimento e atualmente existe uma outra variável associada ao conhecimento – as redes de comunicação. A forma como os líderes conhecem e lidam com as redes pode determinar a forma como exercem grande parte do seu poder.

1.4. A liderança no atual contexto escolar

A crescente valorização do papel das lideranças na escola nos últimos anos levou à multiplicidade de definições de liderança e também de tipos de liderança em contexto escolar.

Bush and Glover (2003) apresentam três elementos fundamentais presentes nas lideranças escolares: a Liderança através da influência, isto é, a liderança é exercida através de um processo de influência social; a Liderança através dos valores, quando o líder unifica o grupo à volta de um conjunto de valores que são aceites e reconhecidos; a Liderança através da visão, quando o líder consegue apresentar a sua visão e consegue inspirar todos através dessa visão.

Trigo e Costa (2008) apresentam uma perspectiva mais completa da liderança através dos valores ou liderança moral. Trata-se de uma liderança que enfatiza a importância das “pessoas”, da “comunidade” e dos seus “valores”. Neste sentido, a liderança é exercida em torno de uma causa comum que existe baseada num conjunto de valores. O projeto educativo, por exemplo, elemento central e definidor da atual escola, tem por base um conjunto de valores que a comunidade educativa defende.

Fullan (1992) apresenta os perigos da liderança através da visão, uma vez que se pode tratar de uma visão pessoal, apagando a iniciativa, criando um “eu”, em detrimento da construção de um “nós”. A liderança através da visão, na perspectiva deste autor, deve ser o resultado de um trabalho colaborativo.

Bush (2003), recorrendo a vários autores, identifica vários tipos de liderança escolar:

- Liderança instrucional – uma liderança que define claramente a missão da escola, gere os programas e promove um clima escolar.

- Liderança transformacional – uma liderança que constrói uma visão da escola, estabelece metas a atingir, providencia estímulos intelectuais, oferece apoio individualizado, delinea as melhores práticas e os valores organizacionais, apresenta expectativas de bons resultados, cria uma cultura de escola produtiva, desenvolve estruturas que apoiam a participação nas decisões da escola.

- Liderança moral – uma liderança que defende uma concepção do que está correto. Estão subjacentes os conceitos de uma liderança normativa, democrática e simbólica ao mesmo tempo. Alguns dos valores e/ou crenças apresentados são inclusão, igualdade, equidade, expectativas altas, envolvimento com os parceiros, cooperação, trabalho de equipa, compromisso e compreensão.

- Liderança participativa - uma liderança onde o processo de decisão é partilhado, isto é, uma liderança colegial ou distribuída.

- Liderança administrativa – uma liderança onde os líderes se encontram focados nas funções e papéis administrativos.

- Liderança pós-moderna – uma liderança onde a linguagem não reflete a realidade e onde a realidade não existe; existem várias realidades, qualquer situação pode ter várias interpretações e as situações têm de ser entendidas a um nível local, dando particular atenção à diversidade, ou seja, há uma multiplicidade de verdades subjetivas e uma perda da autoridade total.

- Liderança interpessoal – uma liderança baseada na inteligência interpessoal, ou seja, a liderança que realça a importância das relações interpessoais.

- Liderança contingencial - esta liderança está baseada na ideia de que o importante é a forma como os líderes respondem às circunstâncias e contextos organizacionais únicos, defendendo que não há “tipos” de lideranças, mas sim respostas em determinados contextos.

Thurler (2001: 147) apresenta uma outra definição que pode complementar a anterior “...a *liderança compartilhada* – nós chamaremos depois *liderança cooperativa* – (...) baseia-se na convicção de que é difícil pedir aos membros de um corpo para se envolverem em um processo comum e participativo sem lhes ceder uma parte de poder”. Thurler considera que pode ser difícil compatibilizar as funções de um diretor com esta nova liderança cooperativa da parte de um grupo de professores, mas esta liderança cooperativa não tem de anular a função do diretor. Ela deverá redefinir a gestão das tarefas e também o uso dos recursos humanos. Será necessário ainda um envolvimento profundo de todos para que possa resultar.

Podemos verificar que algumas destas definições de líder escolar são idênticas às definições anteriormente apresentadas e que tentam abarcar a especificidade e as variáveis que caracterizam o meio escolar e o contexto organizacional específico.

Tendo em conta os tipos de liderança e líder atrás apresentados, no presente estudo pretendeu-se averiguar a existência dos tipos de lideranças existentes, uma vez que estaremos perante vários líderes: o diretor, que trabalha direta e diariamente com uma equipa, por assim dizer, composta pelo sub-diretor e adjuntos e depois com vários conjuntos de pessoas que exercem lideranças a vários níveis – pedagógico e administrativo; os coordenadores de estabelecimentos que têm a seu cargo a liderança a nível dos estabelecimentos de ensino. Duas das competências destes coordenadores, previstas no Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de Julho, vão ao encontro da definição de liderança voltada para as transações apresentada por Thurler (2001) e acima referida. São elas: alíneas a) e b) do artº 41º: “a) Coordenar as atividades educativas, em articulação com o diretor; b) Cumprir e fazer cumprir as decisões do diretor e exercer as competências que por este lhe forem delegadas;”

Pretende-se ainda verificar como é que estas lideranças são operacionalizadas e qual o seu impacto/efeito na própria liderança e na organização que é a escola. Ao nível das lideranças intermédias será importante perceber quais as estratégias mobilizadoras para a(s) mudança(s) e como é que as mudanças se concretizam. Thurler afirma:

“A estrutura real do poder está bem longe de corresponder ao organograma, e cada diretor de escola sabe que terá de contar com alguns líderes, uns colocando-se abertamente na oposição, enquanto outros, nos bastidores, irão dar e desfazer a opinião.”

Thurler (2001: 151)

Thurler (2001: 149) apresenta uma listagem de como os diretores de escola passam realmente o seu tempo e esta listagem revela que se trata de uma tarefa enorme e cheia de desafios, dificuldades, obrigações que levam muitas vezes à fadiga e ao desânimo. A imagem que se impõe é a de diretores de escolas essencialmente centrados nas tarefas gestionárias:

“ – a totalidade do tempo é tomada, praticamente, por encontros frente a frente, reuniões, conversas telefónicas (...);
- a atividade dos diretores de escolas é esporádica, pontual e variada, mas fragmentada: em média eles realizam 150 tarefas por dia, das quais 60% são interrompidas, 84% dentro delas têm a duração inferior a 4 minutos;

- existe uma forte tendência a engajar-se na situação mais comum e urgente; investe-se pouco tempo na planificação reflexiva;
 - dedica-se muito tempo às atividades administrativas e à manutenção da ordem...”
- Thurler (2001: 149)

Na realidade, muitos dos líderes escolares estão muito ocupados com a gestão. Efetivamente esta é a realidade que encontramos em muitos dos relatos na primeira pessoa de diretores de escolas em diferentes partes do mundo. No entanto, pensamos que os grandes desafios, tendo em conta as ideias acima mencionadas, passam pela gestão da(s) mudança(s) e pela partilha do poder. Do breve resumo atrás apresentado sobre estilos de liderança, parece destacar-se, hoje em dia, a noção de que os líderes escolares têm de partir para uma perspetiva colaborativa e transformacional. As questões que pretendemos colocar passam pela observação da operacionalização destes estilos de liderança, uma vez que os líderes se encontram sobrecarregados de tarefas de gestão, obrigando-os a exercer um poder duro e uma liderança voltada para as transações. Os primeiros passos para a mudança são muito difíceis e nem sempre entendidos pela comunidade, que reclama muitas vezes resultados rápidos e visíveis.

CAPÍTULO II – ATUAL MODELO DE GESTÃO

“O desafio que se coloca aos professores é pensar a diversidade como uma riqueza e não como um constrangimento”

Ferreira (2005: 302)

2.1. A escola e a organização escolar

A análise da escola enquanto organização pode ser um ponto de partida para o nosso estudo, na medida em que será necessário entender os processos de funcionamento da organização no seu todo, para podermos encontrar e estabelecer modelos de funcionamento dos seus agentes.

Os modelos de organização escolar encontram-se sistematizados por vários autores, entre eles, Costa (1996). A escola-empresa educativa decorre da aplicação à escola dos princípios enunciados na chamada Teoria da Administração Científica de Frederick Taylor. Esta aplicação encontra críticos e defensores, uma vez que:

“acentua a importância da eficácia (adequação dos resultados aos objetivos previstos) e de eficiência (uso adequado de recursos): planificação precisa e ajustada, direção por objetivos, controlo minucioso de qualidade, seleção e promoção do pessoal diretivo e docente”.

Muñoz e Roman (1989) *apud* Costa (1996: 31)

Assim, para os críticos trata-se de uma crise da escola e da organização do ensino, enquanto para os defensores é a forma adequada de conduzir a empresa social que é a escola. Apesar desta teoria se encontrar num universo temporal afastado da atualidade, será que não é possível ainda encontrar marcas da escola empresa na forma com as escolas estão a ser geridas, nomeadamente quando podemos analisar indicadores como eficácia e eficiência?

A teoria escola como burocracia é desenvolvida a partir das ideias de Max Weber. Este defende que o estado moderno – capitalista e democrático – está dependente de um desenvolvimento incondicional da burocracia. Deste sistema destacamos a centralização das decisões que resulta na falta de autonomia das escolas; a regulamentação pormenorizada; a formalização, hierarquização e centralização (estrutura piramidal).

A Teoria das Relações Humanas de Elton Mayo está na base do modelo – a escola democracia - e em relação aos modelos anteriores distingue-se pela introdução da importância do fator humano nas organizações, apresentando uma visão harmoniosa das próprias organizações e o desenvolvimento de uma pedagogia personalizada. Assim, e de acordo com Jonh Dewey, precursor do Movimento *Escola Nova* - a escola deve refletir o funcionamento global de sociedade sendo uma comunidade em miniatura.

Surtem dois conceitos fundamentais – *comunidade educativa e gestão democrática das escolas*. Neste conceito de gestão entende-se a participação de professores, alunos, pais e comunidade.

Segundo Costa, em Portugal:

“gestão democrática inicia-se com a Revolução do 25 de abril de 1974 e termina, formalmente, em 1991 com a publicação de um novo modelo de direção e gestão (Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio). Trata-se de um ‘final formal’ (legal) pois, devido à estratégia de implementação progressiva do novo modelo, a maioria das escolas continuaram, depois desta data, a adotar a estruturação organizacional anterior.”

Costa (1996: 69)

Ainda segundo Costa:

“...trata-se de um modelo que assenta, segundo Borrell (1996: 68), em dois aspetos fundamentais – a *participação* e a *democracia organizacional* (nomeadamente de tipo colegial) - aspetos estes que constituem, segundo o autor, formas de mudar a ordem hierárquica tradicional das relações de cima para baixo.”

Costa (1996: 71)

Uma das alterações fundamentais nesta conceção de escola está na relação de hierarquia entre aqueles que foram atrás identificados como responsáveis pela gestão, ou seja – professores, alunos, pais e sociedade.

Será que esta mudança se operou efetivamente na escola? E de que forma ou formas se revestiu a mudança ao nível da ordem hierárquica das relações? Será ainda possível observar este modelo na escola?

No modelo - a escola arena política - as decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se basicamente a partir de processos de negociação. “Interesses”, “conflito”, “poder” e “negociação” são as palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional.

Será importante verificar que a nível do poder Costa (1996: 83) distingue “autoridade” (como o poder formal exercido através da estrutura hierárquica), de “influência” (como o poder informal exercido através do carisma), do conhecimento, da experiência pessoal e ainda do controlo de recursos. Bush (1986: 76-77) citado por Costa apresenta cinco formas de poder exercido pelos diretores de escolas: posição oficial; especialista; pessoal; controlo de recompensas e coercivo.

Talvez o modelo mais complexo seja a escola como anarquia. Anarquia entendida como ambiguidade ou incerteza do funcionamento. Existem quatro variantes dentro deste modelo: a “anarquia organizada” – o que não deixa de ser algo contraditório, mas compreensível, isto é, existem objetivos vagos, procedimentos e/ou procedimentos improvisados; a “organização caixote do lixo” – onde os problemas, as soluções e os participantes se misturam e confundem; o “sistema debilmente articulado” – onde não existe articulação fluida entre os vários órgãos e acontecimentos; o “sistema caótico” – onde entre outros se destaca o “efeito borboleta” (qualquer pequeno acontecimento pode causar efeitos enormes no sistema) e o “ataque de turbulência” – a alternância entre períodos de ordem e momentos de distúrbio.

Finalmente, a escola como cultura apresenta a escola como uma organização diferente das outras organizações, sendo que cada escola é ela própria diferente de qualquer outra escola. O que a distingue é a sua cultura, a sua especificidade na medida em que é uma “mini-sociedade”. Definir a organização escolar será identificar os elementos constitutivos da sua cultura.

Não existe uma evolução cronológica nos modelos apresentados, apesar de alguns estarem circunscritos no tempo e no espaço em alguns países. Sem perspetivar estes modelos de forma evolutiva poder-se-á dizer que terá havido avanços e retrocessos, processos de amálgama ou de coexistência de princípios na realidade nas escolas. Os normativos legais traduziram muitas vezes alguns destes princípios.

Será importante caracterizar o agrupamento de escolas em estudo, tendo em conta os modelos acima apresentados, para também se poder perceber e determinar o tipo de relações que se estabelecem entre os membros que constituem estas comunidades.

2.2. O modelo de gestão a partir do Decreto-Lei nº 115-A/98

É importante, para nós, o estudo da evolução do sistema educativo desde a aplicação deste diploma, porque é partir deste momento que surge não só a figura do coordenador de escola, como também se forjam as dinâmicas de poder dentro de uma nova realidade que são os agrupamentos de escola, pensados à luz de uma lógica que é a autonomia. Os educadores e professores de jardins de infância e de escolas do 1º ciclo, na

sua maioria, em edifícios isolados, vão confrontar-se com uma nova realidade – trabalhar em conjunto com os seus pares e ainda com profissionais de outros graus de ensino. Para os professores dos outros níveis de ensino, o trabalho de pares não é novidade, mas sim a articulação com outros níveis de ensino.

O Decreto-Lei 115-A/98 surge na sequência da aplicação de um “novo modelo de gestão” em regime experimental – Decreto-Lei nº172/91 de 10 de maio. Este último foi aplicado apenas em algumas escolas do país e a análise dos resultados foi um dos pontos de partida para a elaboração no Novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão. Assim, o conselho de Acompanhamento e Avaliação do novo regime de administração escolar definido pelo Decreto-Lei nº172/91 propunha, segundo Barroso (2004: 59), entre outras medidas e no que se refere à autonomia, as seguintes recomendações:

“A prática da autonomia escolar numa perspetiva de adesão voluntária (por parte das escolas) e contratual (entre escolas e Administração), em moldes a definir e a aplicar gradualmente (Conselho de Acompanhamento e Avaliação, 1997, p.90).”

Barroso (2004: 59)

Este conselho acrescenta que a descentralização estatal e a correspondente autonomia deverão ser acompanhadas por um apoio efetivo da Administração. João Barroso é, entretanto, convidado, pelo governo de então, para efetuar um estudo com o objetivo, entre outros, de:

“Identificar os princípios que devem orientar o processo de transferência de competências nos domínios pedagógico, administrativo e financeiro às escolas, no quadro do reforço dos seus níveis de autonomia.”

Barroso (2004: 60).

Este estudo é entregue ao Ministro da Educação em dezembro de 1996. Segue-se um conjunto de procedimentos organizacionais e políticos que conduzem à elaboração do Decreto-Lei nº115-A/98, entre eles o parecer do Conselho Nacional de Educação e a discussão pública que termina em fevereiro de 1998.

Queremos destacar de todo este processo a distância entre os conceitos e ideais que se encontram na génese desta legislação e o seu resultado final, pois foi feito um percurso que teve em conta estudos académicos baseados em análises cuidadas da realidade portuguesa, nomeadamente a aplicação a grupo restrito e consequente análise dessa aplicação e ainda o parecer de várias entidades e a discussão pública, mas finalmente

foram tomadas decisões de caráter político, isto é, opções que se prendem com fatores que vão para além da esfera educacional.

Assim, o Decreto-Lei 115-A/98 tenta implementar um cenário de mudança da lógica organizacional da escola, baseado na autonomia. Sente-se como principal mudança a criação de um novo órgão máximo – a assembleia de escola. Esta assembleia, composta por professores e por membros da comunidade e do poder local, tem entre outros, o poder de eleger e destituir o presidente do conselho executivo ou o diretor de escola. Este novo órgão dá lugar à criação de interações na esfera da escola enquanto arena política. Deixa de existir um processo eleitoral de eleição direta para o cargo de direção da escola, para passar a existir uma eleição através de representantes – a assembleia.

Este diploma dota ainda as escolas de dois novos instrumentos - o projeto educativo e o regulamento interno. O primeiro documento a ser elaborado pelas escolas foi o regulamento interno, por ser considerado prioritário, e, segundo Ferreira (Formosinho, 2005:279), acabou por “transcrever o articulado” do respetivo Decreto-Lei. O regulamento interno seria um instrumento fundamental para a consecução da principal mudança enunciada - a autonomia. No entanto, ao constituir-se apenas como um documento decorrente da legislação e não um documento que transcreve a cultura e as características de cada escola, acabou por não se traduzir em grandes mudanças nas práticas das escolas. O projeto educativo sofreu um processo semelhante, segundo (Lima 2011: 38) “uma metáfora sem maiores consequências para o quotidiano das instituições”. Neste diploma, a autonomia traduz-se, ainda, na celebração de contratos de autonomia e na criação de agrupamentos.

Na análise feita posteriormente sobre a aplicação deste diploma, Barroso diz o seguinte:

“os princípios e estratégias e as medidas que apresentei no meu relatório afastavam-se claramente da perspetiva reducionista que acabou por triunfar e que faz da autonomia um *objeto* da mudança imposta pela administração e não como eu defendi uma *condição* da mudança a realizar pelas próprias escolas.”

Barroso *apud* Ferreira (2005: 280)

... confirmando esta ideia de que a autonomia não “aconteceu” na prática, tendo-se ficado ao nível do discurso e dos documentos produzidos.

A outra questão que se coloca à dinâmica dos agrupamentos é o significado da autonomia dentro do agrupamento. Segundo Ferreira (2005: 303), a tendência é de pensar a identidade como sinónimo de uniformidade, levando a práticas de uniformização dentro dos agrupamentos e não deixando margem para a construção de práticas de coordenação que visam respeitar a diversidade.

A legislação subsequente que nos interessa analisar do ponto de vista evolutivo é o Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril. Dez anos passados, a introdução do diploma refere a necessidade de “reforçar a autonomia e capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas”, sendo este o terceiro objetivo enunciado. As novidades encontram-se ao nível da liderança – o órgão colegial passa a designar-se conselho geral e surge a figura de um diretor como órgão unipessoal.

Assim, o processo de autonomia continua a ser o cerne da questão. Segundo Lima (2011:94) a autonomia concedida às escolas é apenas aparente, trata-se de uma autonomia “técnica e processual, de execução e não de decisão.” Na realidade, as mudanças são a nível processual, pois não são visíveis os efeitos na escola: a maioria dos presidentes dos Conselhos Executivos foram automaticamente “empossados” como diretores e as competências da Direção Executiva foram transferidas para o Diretor.

Barroso (1996) distingue “autonomia decretada” de “autonomia construída”, referindo para explicar o primeiro conceito, um dos movimentos mais significativos a nível da organização escolar nos anos 80 - “School Based Management”. Este modelo segundo Levacic (1995) citado por Barroso (1996: 4) reveste-se de várias formas em função de vários elementos-chave: *órgãos*, com poder de decisão e responsabilidade descentralizados; *domínios*, onde se concretiza a descentralização (orçamento, recursos físicos, professores, alunos...); *formas de regulação* – avaliação de resultados, qualificação profissional dos professores, constituição e dimensão de turmas. Segundo o mesmo autor, neste modelo a escola é gerida através das orientações do conselho geral, o qual utiliza as informações fornecidas pelo diretor. Este assegura que professores se envolvam no processo de decisão. Assim, estamos perante três grandes modelos de decisão: o racional, o hierárquico ou burocrático e o colegial ou colaborativo. As limitações desta “autonomia decretada”, segundo Barroso (1996:7) têm a ver com o facto de não existir um modelo exemplificativo de eficiência escolar que dê conta da complexidade e variedade de fatores que estão

implicados no processo de aquisição de conhecimentos pelos alunos. Assim, pretende-se conciliar, com este modelo, princípios de eficiência e equidade; reduzir o monopólio público da educação e ao mesmo tempo preservar algum controlo do Estado sobre o sistema recorrendo a mecanismos de avaliação externa. Barroso (1996: 11) conclui que não existe “autonomia decretada”, o que se pode decretar é um conjunto de normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a “autonomia construída” será o resultado do equilíbrio de forças numa determinada escola entre os diferentes detentores de influência.

O Parecer nº3/2008 de 28 de fevereiro do Conselho Nacional de Educação, sobre o projeto de Decreto-Lei “Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”, no ponto 7, no que concerne à autonomia reitera a opinião já formulada no Parecer nº 2/2004:

“...as escolas portuguesas precisam de ser mais livres e de poder respirar maior autonomia, num quadro de crescente responsabilização dos seus vários intervenientes. A inteligência que existe sedimentada e activa em muitas escolas, capaz de construir soluções locais e à medida dos problemas concretos, deve ser incentivada e valorizada...”

Parecer nº3/2008 de 28 de fevereiro

Parece coexistir uma dualidade de objetivos quanto à autonomia – as grandes mudanças que se iniciam com o Decreto-Lei nº115-A/98 só fazem sentido à luz desta perspectiva de responsabilização por parte das escolas de construir o seu percurso, encontrar as suas soluções, mas na prática não são concedidas às escolas os verdadeiros instrumentos para autonomia. O Projeto Educativo e o Regulamento Interno tornam-se meros modelos generalistas que não refletem os processos internos de cada escola.

Finalmente, a atual lei em vigor o Decreto-Lei nº137/2012 de 2 de julho introduz algumas alterações de pormenor, continuando a referir na introdução que se pretende um “aprofundamento da autonomia das escolas”, através de contratos de autonomia e reorganização da rede escolar naquilo que se vulgarizou chamando “mega-agrupamentos”.

2.3. A constituição de agrupamentos

O Decreto-Lei nº115-A/98 apresenta a constituição de agrupamentos, apesar de estes já terem sido previstos anteriormente – Despacho normativo nº 27/97. O impacto

nas escolas é grande, pois se por um lado se neutraliza os efeitos do trabalho isolado a que muitas escolas se encontravam votadas, por outro, essas mesmas escolas sentem o processo de agrupamento como uma perda de autonomia.

Posteriormente a obrigatoriedade da constituição de agrupamentos surge com Despacho nº13 313/2003 de 8 de julho do Secretário de Estado da Administração Educativa:

“Agrupar efetivamente todas as escolas (...) os agrupamentos verticais deverão ser privilegiados (...) só serão admitidos agrupamentos horizontais em casos excepcionais, devidamente fundamentos pelo diretor regional de educação”

(Lima, 2011:99)

Finalmente em 2012, o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, a segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia das escolas, vem trazer uma nova reorganização que reforça os agrupamentos e as agregações. A partir deste momento, apesar das reuniões realizadas com os diretores, a tutela avança para a criação de unidades educativas com um elevado número de estabelecimentos. À data da realização deste estudo existem 27 agrupamentos com mais de 20 estabelecimentos¹.

Os novos agrupamentos acabaram por trazer uma nova realidade no processo de eleição do diretor. Se até então o diretor era alguém “da casa”, um professor que já tendo exercido cargos de direção colocava a sua experiência e conhecimento da realidade escolar como capacidades fundamentais para o exercício de funções de liderança de uma dada escola, com os agrupamentos esse conhecimento e experiência deixam de fazer sentido ou entram em rota de colisão com outros profissionais em igualdade de circunstâncias. Muitos foram os agrupamentos onde ocorreram “fusões” de direções e os diretores das Comissões Agrupamento Provisórias (CAP) foram nomeados pelos respetivos Diretores Regionais.

2.4. A figura do diretor

A eleição do diretor sofre uma alteração profunda entre o Decreto-Lei nº 115-A/1998 e o Decreto-Lei nº75/2000, passando de uma assembleia eleitoral composta pela

¹ <http://www.dgeste.mec.pt/index.php/escolas/pesquisa-de-agrupamentos/> (3 de outubro de 2016)

totalidade do pessoal docente e não docente a exercer funções na escola, representantes dos alunos no ensino secundário e representantes dos pais e encarregados de educação, para uma eleição a partir do Conselho Geral. Assim, podemos dizer que são “as bases” (totalidade de pessoal docente, não docente, representantes de pais e encarregados de educação e alunos) que elegem o Conselho Geral, mas deixam de ser “as bases” a eleger o diretor. Trata-se de uma eleição através de um voto representativo. Este escrutínio efetuado pelo conselho geral tem como principal critério a qualificação profissional, pois atualmente as candidaturas baseadas na experiência só podem ser consideradas na inexistência de candidatos com habilitação específica nas áreas de administração escolar ou administração educacional. Barroso (2005: 166) refere a importância da “qualificação dos professores”, mais do que a “profissionalização dos gestores”, destacando a necessidade de:

- criação de um dispositivo de reconhecimento e certificação das competências adquiridas por centenas de professores que se formaram pela experiência acumulada ao longo de vários anos de exercício de cargos de gestão;
- criação de um dispositivo de ‘formação em exercício’ tendo em vista o complemento e desenvolvimento da formação adquirida;
- alargamento e melhoria de um sistema de formação contínua especializada, no domínio da administração educacional, dirigida especificamente ao exercício de cargos de gestão nas escolas.

A figura do diretor surge no Decreto-Lei nº115-A/1998 como opção a presidente do conselho executivo e consideram-se qualificados para o exercício de funções os candidatos que possuam habilitação específica nas áreas de Administração Escolar ou Administração Educacional, Decreto-Lei nº105/97, de 29 de abril, ou que possuam experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão escolar. É de referir que esta especialização tinha surgido apenas no ano anterior na legislação referida e que constitui uma alteração ao Estatuto da Carreira Docente. Apesar de a formação surgir como condição para concurso, a experiência decorrente do exercício de cargos de gestão surge em condição paralela. O que acontece na realidade é que os diretores são na sua maioria professores do quadro da escola à qual concorrem (dados que o questionário de Barroso aplicado em 1994 sobre o processo de aplicação do Decreto-Lei

172/91 confirmam, vide Barroso, 1995:159). Existe um processo de identificação e de ligação com a escola à qual o diretor concorre. Com o Decreto-Lei nº75/2000, a grande novidade é a obrigatoriedade da figura do diretor, desaparecendo a possibilidade de existir um “Conselho”. A diferença não parece relevante, uma vez que a figura do presidente do conselho executivo é semelhante à do diretor, mas na realidade existe uma grande diferença aquando da eleição. Anteriormente a candidatura ao cargo pressupunha a apresentação de uma lista, onde figuravam os vice-presidente. Neste decreto-lei a candidatura é individual. O diretor concorre, apresentando as suas credenciais, o seu projeto de intervenção e submetendo-se a uma entrevista, sendo o Conselho Geral o responsável pela eleição do diretor.

Este diretor, no entanto, é coadjuvado por uma equipa. Assim, passa a existir um concurso onde é avaliado o projeto e o currículo de uma única pessoa. Esta modalidade mantém-se no Decreto-Lei nº137/2012 de 22 de julho. Será importante referir que a legislação é omissa em relação à tipologia de plano apresentado pelos candidatos. Um plano de intervenção pode ser idealizado por um único indivíduo, mas necessita de uma equipa para a sua concretização. É esta equipa que o diretor apresentará apenas depois de ser eleito. A nível da importância das lideranças intermédias, elas parecem ter perdido parte da sua importância ao ser destacado desta forma o papel e as competências do diretor.

Relativamente às competências do diretor, elas vão sofrendo algumas alterações entre o Decreto-Lei nº115-A/1998 e o Decreto-Lei nº137/2012. No primeiro caso, existem competências que podem ser do Conselho Executivo e, portanto, serão partilhadas entre os seus membros; no segundo caso surgem apenas as competências do diretor. Aos adjuntos não são atribuídas competências, podendo o diretor delegar. A lista destas competências é extensa:

Artigo 20.º

4 – Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, no plano da questão pedagógica, cultural e administrativa, financeira e patrimonial, compete ao diretor, em especial:

- a) Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; b) Elaborar o projeto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral; c) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários; d)

Distribuir o serviço docente e não docente; e) Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar; f) Propor os candidatos ao cargo de coordenador de departamento curricular nos termos definidos no n.º 5 do artigo 43.º e designar os diretores de turma; g) Planear e assegurar a execução das atividades no domínio da ação social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral; h) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos; i) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral nos termos da alínea o) do n.º 1 do artigo 13.º; j) Proceder à seleção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis; k) Assegurar as condições necessárias à realização da avaliação do desempenho do pessoal docente e não docente, nos termos da legislação aplicável; l) Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos.

5 — Compete ainda ao diretor:

a) Representar a escola; b) Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente; c) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos nos termos da legislação aplicável; d) Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente; e) Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente;

No contexto deste estudo, a quantidade de competências que cabe ao diretor tem de ser analisada na perspetiva dos mega-agrupamentos, isto é, no número de alunos, professores, pais e encarregados de educação, pessoal não docente, entre outros, e na necessidade de delegar muitas destas competências ou pelo menos parte do processo de concretização que estas competências implica.

Poderemos ainda analisar a figura do diretor a partir de quatro conceções apresentadas por Barroso (2005: 162):

- “ uma *conceção burocrática, estatal e administrativa* em que o diretor é visto, fundamentalmente, como um representante do Estado na escola;

- uma *conceção corporativa, profissional e pedagógica* em que o diretor é visto como um ‘primus inter pares’;

- uma *conceção gerencialista*, em que o diretor é visto como se fosse o gestor de uma empresa;

- uma *conceção político-social* em que o diretor é visto como um negociador, mediador entre lógicas e interesses diferentes”.

2.5. A figura do coordenador de escola

O coordenador de escola é, segundo o Decreto-Lei nº137/2012, designado pelo diretor, de entre os professores em exercício de funções na escola ou no estabelecimento de educação pré-escolar, para cada um dos estabelecimentos de ensino que constituem o agrupamento. Assim cada agrupamento terá tantos coordenadores quantos estabelecimentos de ensino constituem o agrupamento (com mais de três turmas).

As competências estabelecidas neste Decreto-Lei, Artigo 41.º, são:

- a) Coordenar as atividades educativas, em articulação com o diretor;
- b) Cumprir e fazer cumprir as decisões do diretor e exercer as competências que por este lhe forem delegadas;
- c) Transmitir as informações relativas a pessoal docente a aos alunos;
- d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas.

É necessário deixar explícito que na atual constituição de agrupamentos existem realidades muito distintas no que concerne à dimensão das escolas a coordenar. Assim, dentro de um único agrupamento, podem existir coordenadores de uma dada escola com três turmas, ou seja, dois colegas e o próprio coordenador, um funcionário e um número altamente variável de alunos que poderá ir até ao máximo de 75 a 90 alunos e depois um coordenador de uma escola básica 2.3, constituída por um número muito variável de turmas e de professores, por exemplo 40 turmas e 80 professores.

Relativamente às competências estabelecidas na lei, gostaríamos de as analisar pela sua amplitude e porque são a base do objeto deste estudo.

No primeiro caso, a alínea b) encerra não uma, mas várias competências. “Cumprir e fazer cumprir as decisões do diretor” são duas competências. Em primeiro lugar o coordenador terá de, ele próprio, acatar as decisões do diretor, ficando claro que não deverá ter poder decisor, estando sempre dependente hierarquicamente deste superior e não de qualquer outra estrutura; “fazer cumprir” é uma outra competência. O coordenador terá, então, de criar mecanismos na sua escola, formais e/ou informais, para que as decisões do diretor sejam cumpridas, pois na realidade tem de existir um processo entre as decisões e deliberações do diretor a concretização dessas mesmas decisões. Finalmente, o coordenador terá de exercer todas as outras competências que lhe forem delegadas. Esta

última competência é muito abrangente pois o nº7 do artº 20 (competências do diretor) é claro: *“O diretor pode delegar e subdelegar no subdiretor, nos adjuntos ou nos coordenadores de escola ou de estabelecimento de educação pré-escolar as competências referidas nos números anteriores”*.

São estas competências que este estudo pretende aferir. Quais são as competências que mais frequentemente são delegadas? Existe um processo formal ou informal? Como é que os coordenadores de escola conseguem “fazer cumprir” as decisões do diretor?

As alíneas a) e c) pressupõem o cumprimento de duas competências onde não é de todo claro por um lado o canal de comunicação formal e por outro o próprio papel do coordenador. Assim, o coordenador coordena as atividades em articulação com o diretor, mas não tem qualquer papel na decisão das mesmas. Cabe ao coordenador a transmissão de informações relativas a pessoal docente, não docente e alunos, no entanto, o coordenador não faz participa em nenhuma das estruturas educativas previstas na legislação, a não ser enquanto professor. Assim, não existe um canal formal através do qual estas informações são transmitidas.

A legislação prevê ainda que as competências do coordenador sejam especificadas ao nível dos Regulamentos Internos de cada agrupamento. No caso em estudo, o Regulamento Interno do agrupamento apresenta uma lista bastante extensa e em alguns dos casos repete as competências já previstas na Lei, como podemos observar:

- a) Coordenar as atividades educativas, de acordo com o projeto educativo, em articulação com o diretor;
- b) Gerir as instalações e os equipamentos afetos aos estabelecimentos de ensino e educação;
- c) Elaborar relações de necessidades;
- d) Colaborar com o diretor na distribuição de serviço docente e não docente e de horários de turmas, de docentes e de pessoal não docente;
- e) Transmitir as informações relativas a pessoal docente, pessoal não docente, crianças e alunos;
- f) Superintender o processo de registo de assiduidade do pessoal docente e pessoal não docente;
- g) Apresentar propostas de aquisição de equipamentos e produtos necessários aos estabelecimentos de ensino e educação;
- h) Colaborar no processo de inventariação dos bens afetos aos estabelecimentos de ensino e educação;
- i) Diligenciar para que sejam reparados os equipamentos afetos aos estabelecimentos de ensino e educação;
- j) Relatar ao diretor o desaparecimento de material;
- k) Colaborar, com o coordenador do PTE, na gestão dos equipamentos;
- l) Fazer cumprir as normas de segurança, limpeza e manutenção dos estabelecimentos de ensino e educação;
- m) Participar no processo de avaliação do

desempenho do pessoal não docente; n) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades letivas; o) Acompanhar o desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular (de agora em diante designadas AEC) e a componente de apoio à família (de agora em diante designada AAAF no pré-escolar e CAF no 1.º ciclo), articulando a ligação com as famílias; p) Receber os pais e encarregados de educação que se dirijam aos estabelecimentos de ensino e educação, respondendo às solicitações em conformidade com as suas competências; q) Colaborar com os responsáveis das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, auxiliando-os no desempenho das suas competências; r) Acompanhar o serviço de apoio educativo e tutorias; s) Colaborar na construção e execução do plano anual de atividades; t) Cumprir e fazer cumprir as decisões do diretor e exercer as competências que por este lhe forem delegadas.

Esta especificação corresponde à necessidade de listar um conjunto de tarefas que estão a cargo do coordenador e através delas é possível verificar que o trabalho de coordenador está muito associado a competências de gestão.

CAPÍTULO III – A COMUNICAÇÃO

“É impossível não comunicar.”

Watzlawick (1991: 130)

3.1. Breve abordagem do conceito de comunicação

A comunicação “é uma necessidade fundamental e uma característica essencial da modernidade”, segundo Wolton (1999: 36), que está presente em quase todos os nossos atos, tornando-se um processo complexo e composto por inúmeras variáveis.

O conceito de comunicação é muito vasto e tem evoluído, principalmente, ao longo de todo o século XX com grande variedade de teorias, paradigmas e metodologias. Poderíamos começar por registar aquele que é o modelo de Lasswell, referido em Wolf (1987: 29), para descrever os estudos dos *mass media*: “quem, diz o quê, através de que canal, a quem, com que efeito?” Este modelo tem sido uma das bases dos estudos sobre comunicação.

Segundo Breton (1992: 14), a noção moderna de comunicação nasce entre 1942 e 1948, momento da História em que “a maior parte das grandes técnicas de comunicação que hoje conhecemos já tinham sido colocadas em prática ou estavam prestes a sê-lo.” O autor refere-se ao advento de uma sociedade de comunicação suportada por redes de informação. O advento da cibernética de Norbert Wiener, que publica em 1948 a obra *Cybernetics: or control and Communication in Animal and the Machine*, onde se defende a ideia que a comunicação, entendida como a livre circulação de informação, será o garante das sociedades modernas.

Será também importante começar por distinguir, no contexto deste estudo, processos informativos de processos comunicativos. Segundo Rodrigues, existem vários fatores distintivos. Um deles é a reversibilidade ou irreversibilidade das mensagens:

“A natureza do processo de informação não é recíproca e reversível, mas irreversível: consiste na transmissão unilateral ou unidirecional de um saber entre alguém que é suposto saber, um destinador, e um ou mais destinatários que são supostos ignorar a mensagem ou o conjunto das mensagens transmitidas. (...) O processo de comunicação é um processo reversível: cada um dos intervenientes é, ao mesmo tempo, destinador e destinatário de uma mensagem ou de um conjunto de mensagens.”

Rodrigues (1993: 21)

Um outro fator apontado por este autor é a objetividade por oposição à subjetividade. Enquanto a informação será predominantemente objetiva, a comunicação será fundamentalmente subjetiva. Rodrigues (1993: 27) acrescenta “A esfera da

informação é, no entanto, em grande medida antagónica do domínio comunicacional”. Nesta perspetiva a informação é unívoca, não dando espaço à troca de mensagens.

Neste estudo, interessa-nos principalmente a comunicação, isto é o processo de troca de mensagens. Apesar deste antagonismo, poderíamos, talvez, acrescentar que, por vezes, processos informativos podem vir a desencadear processos comunicativos. Isto é, aquilo que inicialmente é transmitido como informação, pode vir a gerar processos comunicacionais.

Watzlawick baseia a sua definição de comunicação em cinco axiomas, sendo o primeiro o seguinte:

“uma das leis básicas da comunicação é que todo o comportamento na presença de outra pessoa tem valor, no sentido em que defende e modifica a relação entre essas pessoas. Todo o comportamento transmite algo; por exemplo, silêncio total ou falta de reação implica claramente ‘não quero ter nada a ver contigo’.”

(Watzlawick ,1991: 16)

Não será, então, possível não haver troca de mensagens entre dois interlocutores. Os outros quatro axiomas apresentam-se da seguinte forma - a comunicação tem dois níveis: o nível de conteúdo e o nível de relação; a pontuação da sequência dos acontecimentos; a comunicação digital e analógica; as interações podem ser simétricas ou complementares. O primeiro axioma deste autor é muito abrangente, sendo por isso um excelente ponto de partida, pois quando se afirma, por exemplo, que não existiu comunicação, na realidade, poderemos querer afirmar que existe uma vontade da parte de um dos interlocutores de deliberadamente não comunicar. Uma recusa. Será então necessário, apurar, por exemplo, as causas dessa recusa.

Um outro autor, Fiske (1997), afirma que a comunicação é central para a vida da cultura, fazendo uma distinção entre a comunicação como um processo de transmissão de mensagens e a comunicação como produção e troca de significados. Para Fiske (1997: 14) a comunicação envolve *signos* e *códigos*. “Os *signos* são artefactos ou atos que se referem a algo que não eles próprios, ou seja, são construções significantes. Os *códigos* são os sistemas nos quais os signos se podem relacionar uns com os outros.” Estas definições são importantes se as relacionarmos com a questão da significação: a denotação e a conotação. A denotação, por definição, é a significação óbvia do *signo*, enquanto a conotação acontece quando o *signo* se encontra com os sentimentos e emoções dos utentes e com os valores

da sua cultura. “A denotação é aquilo que é fotografado; a conotação é a forma como algo é fotografado”, Fiske (1997: 119). A denotação e conotação podem relacionar-se com a eficácia do processo comunicativo, como veremos mais à frente.

O enfoque da comunicação como um processo fundamental de toda a relação social, pois graças a ela se regula a interação entre as pessoas tornando-a possível é defendido por Bueno (2012: 24). Na obra *Dicionário Breve da Informação e Comunicação* de Adriano Rodrigues (2000: 31) encontramos uma definição para a entrada “Comunicação Interpessoal” - “interlocução e interação entre as pessoas” que pode ser face a face ou, com as novas técnicas de comunicação, à distância – “uma experiência comum entre as participantes (...), o conhecimento que cada um dos intervenientes supõe ter acerca dos valores, das normas, das atitudes, dos comportamentos e dos projetos dos outros”.

A comunicação interpessoal é um dos três tipos de comunicação que se encontra diretamente relacionada com a Teoria Organizacional, a saber, a comunicação Intrapessoal, comunicação Interpessoal e comunicação Organizacional. Segundo Bilhim:

“A comunicação organizacional é a que ocorre no interior de uma organização. A comunicação formal pode assumir muitas formas, incluindo as políticas organizacionais escritas, os procedimentos, regras e regulamentos, e a comunicação oral transmitida pelos dirigentes.”

Bilhim (2013: 333)

3.2. Dimensões da Comunicação

Podemos falar também em dimensões da comunicação. Segundo Wolton (1999: 37) a comunicação pode ter uma dimensão normativa – a partilha como valor e ideal; e uma dimensão funcional – a difusão e interação enquanto factos. Estas duas dimensões podem, no entanto, interligar-se porque a difusão e interação podem estar a contribuir para a partilha como valor e ideal. Uma outra dimensão é o poder da informação que está intimamente ligado ao poder associado à liderança, já previamente abordado. Watzlawick (1991: 40) refere o poder subtil da informação, isto é, a forma como comunicamos pode de forma inconsciente e subtil influenciar os nossos interlocutores, da mesma forma que podemos gerar aquilo que este autor identifica como “desinformação”. Dentro de uma empresa ou, neste caso, num agrupamento de escolas onde existe uma hierarquia definida pela legislação em vigor com competências, direitos e deveres claramente fixados, a forma

como a comunicação acontece pode ser um meio de aumentar ou diminuir o poder que cada pessoa assume de forma inerente ao cargo que exerce.

3.3. Processos Comunicativos nas Organizações

Perceber como é que se estabelecem os processos comunicativos dentro de uma organização será uma das etapas para perceber quais as relações existentes entre os membros dessa organização. Bavelas e Barrett citados por Ferreira (2011: 406) “descreveram a comunicação como o processo básico das organizações, a partir do qual todas as outras funções derivam”.

Segundo Chiavenato, e de acordo com a *Teoria das Relações Humanas*, a comunicação é uma atividade administrativa que tem dois propósitos principais:

- a) proporcionar informação e compreensão necessárias para que as pessoas possam se conduzir nas suas tarefas;
- b) proporcionar as atitudes necessárias que promovam a motivação, cooperação e satisfação nos cargos.”

(Chiavenato, 1999: 182)

Ao melhorar a comunicação dentro de uma empresa obtém-se um melhor desempenho dos cargos. Este é um ponto fundamental no nosso trabalho. Ao tentar determinar como se estabelece a comunicação, estamos a tentar identificar o que poderá ser melhorado não só a nível da comunicação, mas principalmente no desempenho dos cargos e conseqüentemente no funcionamento do próprio Agrupamento. Para isso partimos da teoria que Ferreira apresenta:

“A comunicação principia numa fonte, que codifica um significado intencional numa mensagem, a qual envia por um canal. O recetor descodifica a mensagem no significado percebido e transmite ou não *feedback* à fonte. Por vezes existe o chamado ruído, isto é perturbações neste processo, as quais distorcem e interferem com esta transmissão das mensagens. “

(Ferreira, 2011: 406)

Neste estudo, interessa-nos verificar quais os canais utilizados e a sua importância, no caso do *feedback* quais os seus efeitos e quanto à eficácia da comunicação as causas da sua existência por oposição aos problemas detetados.

Os canais podem ser encontros face-a-face, contactos telefónicos, memorandos, cartas, correio eletrónico, nas escolas – atas. O canal não determina apenas a forma como a mensagem é enviada, ele pode determinar também uma outra questão muito importante na comunicação – o facto de a comunicação se revestir de um carácter formal ou informal. Uma comunicação face-a-face ou um contacto telefónico sobre a necessidade de resolução de um determinado problema podem revestir-se de um carácter informal, por oposição à descrição do mesmo problema sob a forma de memorando. No entanto, um problema poderá ser mais rapidamente resolvido se for comunicado face-a-face do que através do memorando.

A formalidade versus informalidade com que se revestem os canais de comunicação utilizados podem ter vantagens ou desvantagens conforme o conteúdo da comunicação.

Ferreira apresenta as situações em que a comunicação face-a-face é mais eficaz:

“repreender o outro por uma ação; resolver um conflito; comunicar uma ação que requer uma ação imediata; comunicar uma diretiva ou uma ordem; comunicar uma mudança importante; comunicar sobre problemas que afetam ambas as partes”

Ferreira (2011: 408)

E as situações em que os documentos escritos (memorandos, cartas, outros) são mais eficazes: “comunicar uma informação que requer ação futura; comunicar informação geral; comunicar informação rotineira”. Bilhim (2013) acrescenta que muitas vezes o modelo formal de comunicação é moroso, logo a informação tem de ser passada informalmente para ser célere e só posteriormente é formalizada através dos canais formais. Existe, no entanto, uma desvantagem muito importante de assinalar que a informalidade pode gerar – a distorção da informação (por se revestir de um carácter informal a informação não é devidamente apreendida), o que pode gerar rumores.




No caso do *feedback* a sua ausência vai fazer aumentar as dúvidas do emissor sobre a informação transmitida e pode causar hostilidade no recetor em relação ao emissor. No caso do *feedback* existir, este pode permitir ao emissor assegurar-se da existência da comunicação, possibilitando ainda a correção no caso da existência de deficiências, aumentando, assim, a confiança mútua entre emissor e recetor.

A ausência de ruído significa uma eficácia total no processo comunicacional. Existem diferentes fatores que podem provocar ruído. Segundo Ferreira (2011), são eles os problemas semânticos, relacionados com o vocabulário utilizado; o efeito de estatuto, o

facto de pessoas com estatuto mais elevado falarem mais e ouvirem menos; a ausência de *feedback*, atrás referida; distrações, acontecimentos externos ao processo de comunicação que interferem e distraem os seus intervenientes; a percepção do outro, a forma como percebemos o outro, isto é, os estereótipos ou o “efeito halo” – a generalização de uma característica.

3.4. Redes de Comunicação

Ao analisarmos os processos comunicacionais dentro de um agrupamento é necessário identificar, ainda, as redes de comunicação. Chiavenato (1999) aborda as redes de comunicação do ponto de vista empresarial, afirmando que “não existe uma maneira universal de comunicar dentro das empresas, pois os dados e informações são intercambiados dentro de uma variedade de propósitos”. Para este autor os padrões ou canais de comunicação devem possuir as seguintes características: *eficiência, rapidez, ligação e acuracidade* e podem apresentar-se sob os seguintes aspetos: roda, cadeia ou círculo, como apresentamos no quadro²:

Redes de Comunicação	Roda	Cadeia	Círculo
			
- Rapidez de informação	Rápida	Rápida	Lenta
- Acuracidade	Boa	Boa	Pobre
- Ênfase do líder	Muita pronunciada	Marcante	Nenhuma
- Moral	Muito pobre	Pobre	Muita boa
- Flexibilidade para mudança de cargo	Lenta	Lenta	Muita rápida

² Quadro – Modelos de Redes de Comunicação, adaptado de Chiavenato (1999:184)

Ferreira (2011) apresenta um quarto tipo de modalidade de comunicação, o “todos com todos”, e acrescenta que a eficácia da modalidade ou rede de comunicação utilizada se prende com a complexidade da tarefa a levar a cabo.

Numa organização escolar podemos encontrar todas estas modalidades de comunicação, mas a forma como a sua estrutura é determinada pelos dispositivos legais implica a existência de comunicação em cadeia entre os principais órgãos e departamentos. Encontramos fluxos de comunicação descendentes, ascendentes e laterais. A comunicação descendente tem como principal função dar informação geral sobre a cultura, objetivos e estratégia da organização. No entanto, quando a cultura de uma organização se vai desenvolvendo no seu interior, a comunicação descendente corre o risco de veicular uma cultura daquela que se desenvolveu dentro da própria organização. O fluxo de comunicação ascendente é o oposto ao referido anteriormente, quando as bases de uma organização se pronunciam e emitem pareceres ou intervêm na resolução de problemas. O fluxo lateral é aquele que ocorre entre departamentos com funções distintas, mas ao mesmo nível hierárquico.

Neste estudo, interessa-nos efetuar uma análise dos processos comunicativos entre estes dois elementos que se encontram regulados pelo poder da hierarquia – os coordenadores de escola que são nomeados pelo diretor e o diretor que delega nos coordenadores os deveres que entender e/ou forem necessários. Será necessário analisar o nível de subjetividade e a reversibilidade da comunicação. Isto é, quando é que existe comunicação ou apenas informação. Depois, e partindo do axioma de Watzlawick, interessa-nos perceber como é entendida a comunicação mesmo quando não existe comunicação, quando, por exemplo, não se obtém respostas, analisando como a comunicação sofre ou não interpretações denotativas. Ainda, e de um ponto de vista mais concreto, pretendemos analisar quais são os canais privilegiados a par da formalidade e informalidade da comunicação, as redes e os fluxos que se estabelecem, na tentativa de determinar a eficácia comunicacional dentro da organização que é um agrupamento de escolas, isto é, entre as escolas que constituem o agrupamento e o seu diretor.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“A investigação fenomenológica começa com o silêncio”

(Psathas, 1973 *apud* Bogdan & Biklen, 1994: 53)

4.1. Abordagem metodológica: o estudo de caso de natureza qualitativa

A metodologia de investigação escolhida foi de estudo de caso de natureza qualitativa, uma vez que pretendemos uma abordagem, de acordo com Carmo e Ferreira (2008), “global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjetiva e orientada para o processo”.

A vantagem do estudo de caso, segundo Doodley (2002) referido em Meirinhos (2010) é a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real. Ainda segundo este último autor existe um conjunto de características que ajudam a dar forma à metodologia do estudo de caso:

“a natureza da investigação em estudo de caso, o seu carácter holístico, o contexto e a sua relação com o estudo, a possibilidade de fazer generalizações, a importância de uma teoria prévia e o seu carácter interpretativo constante.”

Meirinhos (2010:52)

O estudo de caso apresenta um carácter holístico, porque, segundo Stake (2010) – também referido em Meirinhos (2010) - visa compreender o fenómeno na globalidade. No entanto, este autor também considera que a finalidade do estudo de caso é tornar compreensível o caso, através da particularização. Por um lado, pretendemos compreender a realidade observada não através de indicadores particulares e específicos, mas sim através de um conjunto de ações, que em conjunto constroem um significado e por outro lado, o caso só poderá ser compreendido no seu contexto específico.

O estudo assumiu uma realidade dinâmica, tanto mais que o processo estava a decorrer à medida que foi observado e pretende essencialmente a compreensão através da perspectiva dos próprios sujeitos. Assim, a fonte direta dos dados deste estudo foram os sujeitos, sendo os dados as palavras desses mesmos sujeitos. A palavra, o signo verbal, está associada a vários significados que terão de ser descodificados de forma a chegar a uma compreensão do objeto de estudo. Segundo Bogdan & Blikem (1994: 54) “Para todos os efeitos, o investigador faz interpretações, devendo possuir um esquema conceptual para as fazer”. Pretendemos desenvolver a compreensão das lideranças intermédias nestes sistemas comumente designados de “mega-agrupamentos”.

A nossa proximidade com o objeto de estudo pode, por um lado, colocar questões a nível da objetividade. Por outro lado, existiu desde o início uma grande facilidade no

acesso quer aos documentos quer aos sujeitos, num clima de proximidade e de interajuda. Assim, consideramo-nos próximos de uma perspetiva construtivista, onde a ação se vai construindo e os agentes se influenciam através das suas interações.

“O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.”

(Bogdan & Blikem, 1994:51)

Segundo Afonso (1994), citado em Castro (2010), a abordagem qualitativa parece constituir aquela que melhor responde aos desafios que se colocam, hoje, em investigação educacional, na medida em que pressupõe que a recolha de dados se realize em contextos reais, constituindo as situações naturais as fontes diretas de dados; que se valorizem a descrição e interpretação de situações e de processos; que os significados que os agentes que estão no terreno têm sejam fundamentais no processo de investigação.

4.2. Técnicas de investigação e recolha de dados – a entrevista

A informação foi recolhida através de entrevistas semiestruturadas aos coordenadores de estabelecimento e ao diretor do agrupamento de escolas em estudo. Foi elaborado um requerimento ao diretor do agrupamento, pedindo autorização (ANEXO I). A entrevista é a estratégia dominante para a recolha de dados neste estudo. Segundo Bogdan & Blikem:

“Nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários *sujeitos*, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão.”

Bogdan & Blikem (1994:135)

Pretendemos dar liberdade aos entrevistados para que o seu discurso fosse fluído, rico e valioso em conteúdo, tentando ao mesmo tempo dirigir a conversa de modo a obter a perspetiva dos mesmos sobre algumas das questões que o estudo visa compreender. Ao mesmo tempo, ao levar os entrevistados a desenvolver os seus discursos lográvamos alcançar descrições o mais completas possíveis dos processos em observação.

Foram elaborados um conjunto de indicadores que serviram de guia na condução da entrevista, os quais se encontram diretamente dependentes dos objetivos principais desta investigação:

Objetivos	Indicadores
<p>- Conhecer o funcionamento das lideranças intermédias de um agrupamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Competências definidas por lei/essenciais para o desempenho do cargo de diretor e de coordenador. - Delegação de competências. - Critérios para a seleção das lideranças intermédias – coordenadores de escola / estabelecimento. - Tarefas que mais ocupam os coordenadores de escola e o diretor. - Participação dos coordenadores de estabelecimento nos órgãos do agrupamento.
<p>- Determinar o impacto da dimensão do agrupamento e do modelo de escola nas relações que se estabelecem entre diretor e coordenador de estabelecimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A importância da autonomia nos modelos de escola num agrupamento de escolas. - Relação entre autonomia das escolas, os modelos de escola e a figura do diretor e do coordenador de estabelecimento. - Impacto entre a dimensão e conceção do agrupamento e o papel do coordenador de estabelecimento/diretor. - A autonomia das escolas dentro de um agrupamento. - A autonomia “real e tangível” versus a autonomia presente na legislação e nos documentos do agrupamento.
<p>- Identificar o(s) estilo(s) de liderança do diretor e dos coordenadores de estabelecimento.</p>	<p>- Caracterização do(s) estilo(s) de liderança dos coordenadores de estabelecimento / diretor: características psicológicas, comportamentais, morais, culturais.</p>

<p>- Conhecer as relações que se estabelecem entre as lideranças intermédias e a liderança principal num agrupamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização do poder exercido pelo coordenador de estabelecimento/diretor. - Reações dos coordenadores /diretor ao exercício do poder. - Caracterização dos processos de tomada de decisão dos coordenadores de estabelecimento / diretor. - Processos de operacionalização das decisões tomadas. - Processos de discussão das decisões. - Resolução de conflitos entre diretor e coordenador. - Caracterização da comunicação entre coordenadores e diretor. - Identificação dos modelos e canais (formais e informais), redes e fluxos de comunicação, existentes entre os coordenadores de estabelecimento e o diretor.
---	--

O papel do coordenador de estabelecimento e a sua relação com o diretor nem sempre é visível aos olhos da restante comunidade escolar. Além disso esta “relação” carece de registos, uma vez que não existem reuniões formais entre estas duas lideranças, daí a entrevista se tratar da principal técnica de investigação. As entrevistas foram conduzidas através de um guião (elaborado a partir dos indicadores atrás apresentados) e tiveram a duração média de trinta minutos, tendo sido gravadas e posteriormente transcritas. A entrevista ao diretor foi, estrategicamente, a última a ser realizada. Pretendemos, desta forma, ter um conhecimento já “construído” da perceção dos coordenadores para estruturar este guião que se queria diferente. Pretendemos, ainda, encontrar linhas convergentes de investigação, enquanto processo de triangulação de dados (Yin, 2005).

A proximidade e o conhecimento prévio dos entrevistados foi uma mais valia, não tendo existido qualquer entrave ou até constrangimento, quer em relação à gravação, quer em relação aos assuntos a abordar.

4.2.1. A análise de conteúdo

O estudo de caso, sendo uma técnica, estrutura-se nas etapas de recolha, análise e interpretação de dados.

É necessário, no entanto, que no estudo se faça um enquadramento teórico prévio e também do contexto. Este enquadramento teórico permitirá ao investigador o confronto com os dados recolhidos.

Segundo Stake:

“... os estudos de caso são holísticos (...). Nesta perspetiva, os estudos de caso visam uma maior concentração no todo, para chegar a compreender o fenómeno na globalidade e não alguma particularidade ou diferenciação de outros casos”

Meirinhos e Osório (2010: 53)

Para Yin (2005), a necessidade de realizar estudos de caso surge da necessidade de estudar fenómenos sociais complexos.

O estudo de caso tem ainda a particularidade de evoluir à medida que ocorre, isto é, à medida que o investigador avança na sua pesquisa vai tendo necessidade de alterar, reformular ou acrescentar questões, hipóteses.

Segundo Bardin (2014:37) “A análise de conteúdo pode ser uma análise dos «significados» (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos «significantes».” No presente caso pretendemos utilizar uma análise descritiva temática.

Associadas às questões iniciais de investigação encontram-se as unidades de análise.

4.3. Recolha e análise documental

Num primeiro momento foi feito um estudo da legislação, quer dos diplomas em vigor, quer dos diplomas anteriores que estiveram na base dos atuais.

No decorrer destas entrevistas, foi possível registar também dados decorrentes da observação direta do contexto, uma vez que todas as entrevistas, à exceção de uma, foram realizadas nos próprios estabelecimentos.

Foram ainda utilizados, na base de elaboração das entrevistas, alguns dos documentos estruturantes do agrupamento, como o Regulamento Interno e o Relatório Interno de Autoavaliação.

O Regulamento Interno foi um documento muito importante, pois define com muito pormenor as competências do coordenador de estabelecimento, alargando aquilo que se encontra estabelecido na Lei.

O Relatório Interno de Autoavaliação permitiu-nos encontrar dados que contribuíram para a caracterização da população em estudo.

Após a transcrição as entrevistas, as respostas de todos os entrevistados foram organizadas em função dos indicadores (ANEXO II). Estes indicadores correspondem a categorias de análise temática e a partir destas unidades foi, então, elaborada a análise, sendo possível em alguns casos fazê-la em categorias duais (respostas de sim/não) e na maioria encontrar categorias de respostas descritivas (Bardin, 2014:37). Estas categorias de resposta não foram pré-definidas, pelo contrário, foram as respostas que definiram as categorias.

4.4. Apresentação da população em estudo

Após um processo de agregação de dois agrupamentos nasceu, no ano letivo de 2012/2013, uma nova comunidade no concelho de Torres Vedras. Este processo ocorreu em resultado da vontade da administração central. Trata-se de uma situação pouco comum em todo o país - é um agrupamento ao mesmo tempo horizontal e vertical, constituído por duas escolas básicas de 2.º e 3.º ciclos e de estabelecimentos de 1.º ciclo e pré-escolar. Os alunos do pré-escolar e do 1.º ciclo continuam a realizar exatamente o mesmo percurso que realizavam antes desta agregação, isto é, os alunos de cada escola básica 2.º e 3.º ciclos continuam a vir das mesmas escolas de 1.º ciclo, não existindo um “percurso sequencial e articulado” de modo a “favorecer a transição adequada entre os diferentes níveis e ciclos de ensino”, como se pode ler na introdução do Decreto-Lei n.º 137/2012 de 22 de julho.

Este agrupamento é o terceiro maior do país, de acordo com a listagem que se encontra no sítio da DGEstE³ e é constituído por estabelecimentos de ensino pré-escolar,

³ <http://www.dgeste.mec.pt/index.php/escolas/pesquisa-de-agrupamentos/> (1 de outubro de 2016)

1.º, 2.º e 3.º ciclos, num total de vinte e sete. A escola sede está situada no limite urbano de uma cidade situada na região do Oeste, no distrito de Lisboa. O agrupamento de escolas contava, no início do ano letivo de 2015/2016, com 3216 crianças/alunos distribuídos por 23 grupos da Educação Pré-Escolar (463 crianças); 73 turmas do 1.º Ciclo (1402 alunos); 30 turmas do 2.º Ciclo, sendo uma de vocacional (649 alunos); 35 turmas do 3.º ciclo, sendo 3 do vocacional (702 alunos). Desempenham funções no Agrupamento 261 docentes, dos quais 72,0% pertencem ao Quadro do Agrupamento, 18,0% pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica e 9,9% são docentes contratados. 51% dos docentes do agrupamento tem mais de 45 anos de idade.

Os participantes do estudo foram os coordenadores de estabelecimento com mais de cem alunos, o que fez um total de sete coordenadores. A partir deste momento designaremos os coordenadores com as siglas E1 a E7, correspondendo à ordem pela qual as entrevistas foram realizadas e correspondendo também à designação dada os estabelecimentos (E1 a E7), os quais caracterizaremos mais à frente. O diretor do agrupamento foi também figura participante deste estudo.

Os coordenadores entrevistados têm entre 13 e 38 anos de serviço (E1 - 38, E2 - 20, E3 - 13, E4 - 31, E5 - 21, E6 - 30, E7 - 17). A nível da experiência no cargo, dois dos coordenadores já exerceram anteriormente cargos a nível da direção das escolas – Conselho Diretivo, Conselho Executivo, Direção - e todos eles exercem o cargo de coordenação há mais de três anos.

O diretor do agrupamento tem 43 anos de serviço e exerceu praticamente todos os cargos de liderança intermédia na escola – coordenação de disciplina, direção de turma, coordenação de direção de turma, diretor de instalações - e também de liderança da escola como presidente de conselho diretivo, presidente de conselho executivo e finalmente diretor. Exerce o cargo no atual agrupamento há nove anos.

Dos sete coordenadores entrevistados, apenas dois não exercem funções letivas, pois com a legislação em vigor, só é possível a ausência total de componente letiva, para o coordenador, quando o estabelecimento tem mais de 250 alunos. Esta situação é particularmente complicada no 1.º Ciclo, uma vez que ter uma turma representa ter vinte e cinco horas semanais, sendo o tempo reservado para a coordenação cerca de três horas.

Ainda, destes sete coordenadores, um coordena uma escola básica com 2.º e 3.º ciclos e os outros seis coordenam escolas do 1.º ciclo, quatro delas com JI.

Será importante também caracterizar cada um dos estabelecimentos:

Entrevista 1 – Escola Básica com 2.º e 3.º ciclos. Trata-se de um estabelecimento composto por vários pavilhões pré-fabricados do início dos anos 70 e um pavilhão dos anos 90 a aguardar uma intervenção de fundo.

Entrevista 2 – Escola Básica de 1.º ciclo. Trata-se de um estabelecimento composto por dois edifícios separados por uma rua – antigos edifícios para raparigas e rapazes. Trata-se de um edifício dos anos 50 a necessitar de obras.

Entrevista 3 – Escola Básica do 1.º ciclo. Trata-se de um edifício dos anos 50 a necessitar de obras.

Entrevista 4 – Escola Básica do 1.º ciclo com Jardim de Infância. Trata-se de um conjunto de edifícios, o mais velho, dos anos 70 e o mais recente dos anos 90.

Entrevista 5 – Escola Básica do 1.º ciclo com Jardim de Infância requalificada em 2010.

Entrevista 6 – Escola Básica do 1.º ciclo com Jardim de Infância inaugurada em 2013.

Entrevista 7 - Escola Básica do 1.º ciclo com Jardim de Infância requalificada em 2007.

Entrevista 8 – Escola Básica com 2.º e 3.º ciclos. Edifício dos anos 90. Escola sede do agrupamento.

O agrupamento foi escolhido tendo em conta duas particularidades: trata-se de um agrupamento horizontal, com mais de 3000 alunos e é o resultado de uma “fusão” entre dois agrupamentos pré-existent. Interessava-nos observar as dinâmicas existente após processo de criação de unidades educativas com estas dimensões, sendo o principal objetivo deste estudo, de acordo com Bogdan & Blikem (1994), a capacidade de gerar teoria, descrição ou compreensão. Neste caso, pretendemos principalmente contribuir para a compreensão do funcionamento das lideranças intermédias e da sua relação com o diretor num universo tão alargado e ao mesmo tempo dinâmico.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

“Nunca choraremos bastante quando vemos

O gesto criador ser impedido...”

Andresen (1991:143)

Conhecer a realidade de um agrupamento é uma tarefa complexa, porque implica conhecer a realidade de cada uma das unidades que compõem esse agrupamento e depois entender as dinâmicas que se estabelecem entre cada uma dessas unidades. As hierarquias, dentro do agrupamento, estão definidas pela legislação em vigor e pelos regulamentos internos. No entanto, as dinâmicas de trabalho também contribuem para a criação de hierarquias, isto é, de poderes. A definição de “liderança intermédia” remete para uma definição de alguém que “lidera, no meio de...”. Interessa-nos saber como se desenvolve, na prática, este papel de alguém que está diretamente dependente de um líder – o diretor – e é ele próprio um líder e que relações se estabelecem com este líder. A dimensão do agrupamento em estudo é um dos fatores a ter em conta, pois o número de alunos e professores envolvidos é muito elevado e alguns dos elementos que têm de trabalhar em articulação encontram-se fisicamente distantes entre si.

Apresentamos, de seguida, uma análise dos dados organizada em função dos indicadores de análise, construídos a partir das entrevistas: a função de coordenador de estabelecimento; a autonomia e a dimensão do agrupamento; os estilos de liderança dos coordenadores e do diretor e as relações e a comunicação entre lideranças intermédias e liderança principal.

5.1. A função de coordenador de estabelecimento e de diretor

O trabalho dos coordenadores de estabelecimento começa por estar definido na legislação através daquilo que se designa por competências. Este é o nosso ponto de partida: as competências definidas no Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, art.º 41º e as que se encontram previstas no Regulamento Interno do agrupamento e que já foram listadas no Capítulo II. Assim, seria importante verificar quais as competências que cada coordenador considerava como mais importante para o desempenho do cargo. As competências apontadas como as mais importantes pelos entrevistados E1, E2, E3 e E5 são as de “Coordenar as atividades educativas, de acordo com o Projeto Educativo, em articulação com o diretor” - a primeira dos dois documentos atrás referidos. E “Gerir as instalações afetos aos estabelecimentos de ensino e educação”, a segunda no

Regulamento Interno do agrupamento, indicada pelos coordenadores E1, E3, E5 e E7. Na realidade, são também as competências mais abrangentes. Nenhum dos coordenadores elenca exaustivamente as suas competências, mas todos dão exemplos do seu dia a dia e das tarefas que consideram mais importantes para um bom desempenho do cargo. A diversidade de atividades existentes, como as designadas AEC'S (Atividades de Enriquecimento Curricular), o CAF (Componente de Apoio à Família), os Clubes, as visitas, entre outras, são exemplo do número de atividades que o coordenador de estabelecimento tem de coordenar. A gestão dos equipamentos é referida por todos, pois a diversidade de oferta educativa implica uma ocupação dos espaços mais intensiva, uma constante necessidade de articulação com os parceiros (Juntas de Freguesia, Associações, Câmara Municipal), de utilização dos mesmos espaços. A gestão e manutenção dos espaços físicos é uma tarefa que é referida e sentida pelos coordenadores de forma diferente, até porque alguns estabelecimentos apresentam particularidades que se indicam de seguida: o estabelecimento do coordenador E1 aguarda uma intervenção de fundo, encontrando-se em avançado estado de degradação, o que leva a uma constante necessidade de intervenções; o coordenador E2 encontra-se numa situação muito particular – coordena um estabelecimento composto por dois edifícios separados por uma rua pedonal, existindo um refeitório comum, o que em termos de gestão de alunos, professores, funcionários se torna muito complexo; o coordenador E6 tem a seu cargo um moderno centro educativo, construído com amplos espaços interiores e exteriores, onde o rácio funcionários/alunos nem sempre é o mais adequado.

Será importante encontrar, entre os entrevistados, o significado de “coordenar” as atividades educativas. Assim poderá significar:

- cumprir o projeto educativo:

“a parte da coordenação das atividades para que as coisas, ou seja, tudo o que esteja no plano... no projeto educativo do agrupamento seja cumprido.” – E2

- reunir consensos:

“... é a pessoa que reúne os consensos, que tenta reunir os consensos e tenta de certa forma ser a ponte entre os professores e a comunidade e vice-versa e depois também com os funcionários.” – E4

Esta duplicidade de sentidos é reveladora da diversidade da escola. Através deste primeiro momento de análise da importância das competências, poderemos afirmar que estamos perante um modelo, segundo Costa (1996), de escola como cultura. Uma organização que se distingue pelo seu projeto educativo e pelas relações que se estabelecem entre os seus elementos.

Para além destas competências é também referida como importante pelos entrevistados E2, E4 e E7 a competência de “Transmitir as informações relativas a pessoal docente não docente e aos alunos”. Depois, apenas com uma referência pelos coordenadores E3 e E6 respetivamente, “Gerir pessoal docente e não docente”; “Cumprir e fazer cumprir as decisões do diretor e exercer as competências que por este lhe forem delegadas”.

Perante estas duas competências surge-nos um outro modelo de escola – a escola como burocracia. A falta de autonomia; o cumprimento de ordens superiores... Assim, num primeiro momento, e através da análise da importância das competências, não é claro o modelo de escola deste agrupamento.

Ainda em relação às competências, o diretor começa por questionar o atual modelo – diretor por oposição a direção no modelo legislativo anterior– apelidando-o de redutor, no sentido em que existe uma concentração de competências numa única figura, acrescentando que a lista de competências a desempenhar pelo diretor é extensa. De facto, como já foi referido no Capítulo II, a candidatura ao cargo de diretor é um processo individual, com a apresentação de um Plano de Intervenção em nome individual. Assim, na perspetiva deste diretor deveria haver mais ênfase no trabalho de equipa a nível dos modelos, pois na realidade é isso que acontece, o diretor funciona com uma equipa. Uma outra questão apontada pelo diretor é falta de apoio, nomeadamente jurídico.

“Eu acho que este modelo com base na responsabilidade unipessoal é um bocadinho redutor”
“a lista (de competências) é enorme e para fazer com que elas sejam respeitadas (...) é extremamente difícil (...) é na base de haver uma liderança.”
“a tutela delegou no órgão de gestão muitas responsabilidades”
“essa responsabilidade, por vezes, também tem outra falha, que é o suporte de apoio de retaguarda que nós devíamos ter e não temos” – E8

Barroso (2005) refere a importância da “qualificação dos professores”, isto é, da necessidade de formar professores para o desempenho de cargos de direção e de gestão. A diversidade das competências exige cada vez mais um processo de formação, mas

também de acompanhamento dos professores que exercem estes cargos e sente-se essa dificuldade no discurso do diretor. Fica por responder a questão da formação, uma vez que esta deverá fazer parte das tarefas a cumprir por aqueles que se propõem a exercer cargos de liderança. Neste estudo, nenhum dos entrevistados referiu a formação, quer como elemento base para o exercício do cargo, quer como tarefa inerente ao desempenho do mesmo.

O desempenho de todas as competências é entendido, pelo diretor, como sendo viável apenas “na base da liderança” – E8. Esta liderança está relacionada com o exercício de funções do coordenador e a delegação de competências. Assim, dos sete entrevistados apenas um – o coordenador E1 – parece desconhecer que o diretor o podia fazer, tendo mesmo questionado o entrevistador. No entanto, esse desconhecimento não parece totalmente real, pois, mais à frente na entrevista, torna-se claro que esse coordenador sabe que pode exercer o poder disciplinar sobre os alunos – uma competência que cabe ao diretor e que o coordenador só poderá exercer, caso tenha sido delegada. Assim, os seis coordenadores entrevistados afirmam existir delegação de competências, mas fazem relatos que permitem concluir que existem critérios para a delegação que são baseados na confiança e na proximidade do trabalho entre coordenadores e diretor e também adjunta da direção responsável pelo 1.º Ciclo.

“Achei que ao delegarem-me este tipo (fazer comunicações aos pais em nome do diretor) e outras competências, acho que têm confiança em mim.” - E2

“Eu acho que o diretor delega o seu trabalho em determinados coordenadores, pelo menos no que eu vejo na realidade do 1.ºCiclo, não é? E essa delegação para nós tem sido boa.” - E3

“Eu acho que as competências que nos são delegadas e aqui eu não sinto pressão nenhuma” – E4

“O facto de ele (diretor) delegar algumas responsabilidades para nós, acaba por nos facilitar imenso.” - E5

“Acontece, por exemplo em relação à avaliação dos funcionários, eu sei que este ano vou ser eu, vou avaliar as funcionárias que tenho aqui. Já me delegaram essa competência.” - E6

“Aqui acontece e ... e o diretor tem feito. Eu, como conheço outras realidades e estive noutros agrupamentos, eu só tenho para dizer bem deste agrupamento e desta realidade. E realmente nós temos bastante liberdade para trabalhar as nossas competências e algumas que nos são passadas.” - E7

Na perspetiva do diretor, delegar é ao mesmo tempo acreditar e responsabilizar os coordenadores. Este refere também que a quantidade de competências atribuída ao diretor só poderá ser levada a cabo na base da delegação, caso contrário torna-se

impossível que uma única pessoa consiga desempenhar todas essas funções. A confiança nos coordenadores está subjacente no discurso do diretor:

“... é extremamente importante que haja capacidade de descentralizar funções, acreditar nas estruturas intermédias, responsabilizar para que realmente haja um trabalho feito.”

“Olhando para essa lista enorme de competências logo à partida assusta e isso faz com que tenha de haver obrigatoriamente delegação.”

“Saber em quem é que vamos delegar para que não haja falhas e todas as funções sejam completadas e respeitadas.” – E8

Encontramos um universo onde a delegação existe com base em critérios que podemos relacionar com o modelo de escola como cultura, isto é uma organização que baseia uma parte fundamental do seu funcionamento na confiança. A confiança é um valor inerente à “honestidade” e “responsabilidade”, valores elencados no projeto educativo deste agrupamento.

No que diz respeito aos critérios que levaram à nomeação destes coordenadores, todos afirmam desconhecê-los, dizendo que estes não foram explicitamente apresentados. No entanto, existe um critério que reúne a quase unanimidade. Todos os coordenadores, à exceção de E4, apontam o critério da experiência no exercício do cargo associado à continuidade:

“Eu acho que fui nomeada, porque já cá estava, quer dizer fazia parte da equipa...” – E1

“Sei que fui convidada. Apesar de saber que há uma nomeação, mas o gabinete na altura fez-me o convite. E é assim, eu já tinha sido coordenadora. Não é a primeira vez que assumo esta função...” - E2

“eu já trabalhava no agrupamento que antes... e que passou a pertencer a este, que era o agrupamento da XXX e calculo que, tenho a ideia que pessoas que já conheciam o meu trabalho desse local, deram uma informação positiva da minha parte e daí ter passado a coordenador da escola. Só vejo essa solução.” - E3

“Nós estávamos num outro agrupamento, quando transitámos para o agrupamento (atual), o diretor optou por manter os cargos, em virtude de não nos conhecer muito bem.” - E5

“Creio que o outro terá sido porque, eu fazia parte do corpo docente do outro agrupamento a que pertencia esta escola e estava na equipa da direcção.” – E6

“O que foi explicado no momento e os critérios que me fizeram continuar, porque eu já pedi, numa ou duas situações, pedi para sair, devido ao cansaço, mas foi explicado e eu tenho de perceber, tenho que compreender que ... pelo que me explicaram oralmente. Na lei não vem por isto e por aquilo. Não vem lá, por antiguidade...” - E7

Os coordenadores apresentam ainda outro critério - a confiança no trabalho realizado. Este é um critério subjetivo. Pode entender-se por confiança o facto de existir uma longa relação de trabalho, como é o caso de E1; um trabalho consolidado, no caso de

E3 ou ainda de credibilidade total expressa na metáfora de E7 – “ir para a guerra com quem a gente acredita”:

“Quando eu vim para aqui, há trinta anos, o atual diretor (...) era na altura o presidente do conselho diretivo desta escola. Conhecemo-nos desde esse tempo e agora ele voltou a ser meu diretor. É engraçado. Mas quer dizer... já nos conhecemos há muito tempo. Pois os critérios... Olha eu acho que tem de ser alguém que tenha amor à escola...” – E1

“Acho que também é importante a opinião da direção. Os elementos que tem sobre uma determinada pessoa, porque vai escolher uma pessoa em quem tem de confiar, também é importante que conheça o trabalho dessa pessoa.” - E3

“Ah... Acho que o diretor deve apostar em quem acredita. E só se deve ir para a guerra com quem a gente acredita.” - E7

O conhecimento da escola, isto é, da realidade escolar é o outro critério apontado por E3 e E6. Neste último caso não deixa de ser importante destacar que se trata de um edifício novo e que o coordenador foi um dos elementos que acompanhou a sua construção. Este critério ganha aqui uma nova dimensão, pois o coordenador conhece efetivamente muito bem o edifício, as suas particularidades, fragilidades e potencialidades.

“... com a fusão dos dois agrupamentos o prof. (...) (diretor) convidou-me para vir fazer a coordenação desta escola, porque tinha sido, em parte porque a escola era a escola nova que a (...) (anterior agrupamento) esteve a implementar e, portanto, era assim um “menino”, o “nosso menino” e o prof. (...) (diretor) achou por bem oferecer-me, convidar-me para coordenar a escola e fiquei por aqui.”(...)

“E – Portanto acompanhou a construção desta escola?

E6 – Sim.

E – Foi complicado?

E6 – Foi, ainda teve... a obra ainda ‘teve parada um ano e tal, porque as empresas faliram e foi, mas foi engraçado... houve coisas que se alteraram no projeto, por sugestão nossa. Houve uma certa parceria entre a Câmara e o agrupamento. Havia situações em que éramos contactados pela Câmara para nós darmos a nossa opinião e resolvermos a fazer alterações que ... fossem mais de acordo com aquilo que nós pretendíamos e Mas por acaso também foi um trabalho engraçado.” – E6

Finalmente, um outro critério muito importante é o da liderança, apontado por E2 e E4, ou a capacidade de liderança que, segundo E4, se traduz numa postura pró-ativa.

O diretor aponta como critérios para a seleção dos coordenadores a liderança, o perfil para o desempenho do cargo e a confiança, especificando que se trata de confiança nas capacidades de trabalho:

“... perfil... o reconhecimento dos seus pares... capacidade de liderança”

“...sobretudo na base da confiança ... perspectiva de reconhecimento das capacidades de trabalho”

“haver realmente de parte a parte uma relação franca e honesta.”

“devem ser pessoas que garantem colocação na escola ... mas nem sempre os quadros daqueles que fazem parte do quadro efetivo da escola ...são os melhores ou poderão ser os melhores.”

“Eu penso que aí era fundamental uma certa autonomia dos órgãos de gestão. Saber quem é que tem... Melhor do que ninguém somos nós que os conhecemos e sabendo e tendo esse conhecimento por base, sabendo qual era a distribuição de serviço que devia ser feita.” – E8

Ao analisar estes critérios apontados pelo diretor existe uma relação com as concepções de diretor apontados por Barroso (2005). O coordenador surge numa concepção corporativa, profissional e pedagógica, como um *'primus inter pares'*. Este reconhecimento pode também estar relacionado com a confiança atrás mencionada. A confiança que o diretor deposita no trabalho dos “seus” coordenadores é garantida e consolidada pelo reconhecimento dos seus colegas. Algo que poderemos constatar mais à frente na forma como os coordenadores falam do seu trabalho e dos seus colegas. É de destacar, mais uma vez que não existe qualquer referência à formação.

Ao referir as competências mais importantes, os coordenadores acabam por referir as tarefas que mais tempo ocupam no cargo. Neste contexto, surge a questão burocrática, ou administrativa ou logística que engloba os procedimentos administrativos, por exemplo, de preenchimento de mapas e de inserção de dados em plataformas e ainda da gestão do pessoal não docente.

“E fazer também a parte administrativa, ou seja, elaborar todos os mapas de funcionários, de leite, de fruta, toda a requisição de material.” – E2

“O que ocupa mais tempo certamente são as partes burocráticas.” – E4

“Sim a parte burocrática. Mapas, inquéritos, questionários muitos documentos que nós temos de preencher e ocupa-me imenso tempo.” - E6

“O tempo de gestão de escola e de liderança e orientação das funções é pós-letivo e é o mais complexo de realizar” – E7

Encontramos nestas descrições algo que se assemelha à descrição de liderança administrativa apontada por Bush (2003) – a focalização nas funções e papéis administrativos.

A outra tarefa igualmente referida em termos de ocupação de tempo é gestão de equipamentos/edifícios. Quatro dos coordenadores referem que se trata não só do dispêndio de tempo, como também da imprevisibilidade. Tratando-se quer de edifícios mais antigos, quer de estabelecimentos com maiores dimensões, o mais difícil é não ser possível programar e ser necessário resolver situações relacionadas com os espaços com muita frequência. Associada a esta questão do tempo, surge o próprio tempo de que o coordenador dispõe para o exercício do cargo. Aqui existe unanimidade na clara insuficiência:

“Quando iniciei, tinha vinte horas para coordenação e cinco para apoio educativo. Presentemente, tenho quinze para apoio educativo e dez para coordenação.” - E2

“Às vezes, surgem situações diariamente, não há nada definido que vai ser num determinado dia, diariamente há situações novas que vão surgindo e eu como obviamente tenho o meu horário cinco horas letivas com os alunos, sou várias vezes interrompido, várias vezes é solicitada a minha ajuda...” - E3

“...e tem uma coordenadora que tem uma turma de 4º ano e tem as horas com os alunos e não os pode prejudicar. Portanto, é muito limitativo, o tempo é muito limitativo.” - E4

“O pior, de facto, são aquelas que tem de ser resolvidas na hora. Eu estou a dar aula e há uma coisa que tem de ser resolvida na altura e eu tenho de parar a aula” - E5

“No meu caso, o número de horas que é atribuído à coordenação é muito pouco, numa escola grande, o coordenador tem oito horas de coordenação e o resto são apoios e nós ... eu não consigo dar as horas todas de apoio que tenho que cumprir.” - E6

“O tempo de gestão de escola e de liderança e orientação das funções é pós-letivo e é o mais complexo de realizar, porque o tempo é curto e é difícil reunires todas as pessoas fora do horário de trabalho.” - E7

Existe uma carga de trabalho burocrático que ocupa muito do tempo do coordenador, acrescentando o facto de que o tempo atribuído é considerado por todos de insuficiente. O coordenador E7 refere ainda uma outra situação que ocupa muito do tempo dos coordenadores. Poderíamos talvez referir como uma lacuna legislativa. De facto, existe um lapso relativamente à execução de certas tarefas que não foram previstas neste modelo administrativo. Trata-se, aparentemente, de algo muito simples, mas de importância vital para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino: as compras de material e respetivo transporte. Ao centralizar administrativamente as compras de materiais na direção, na sede de agrupamento, não está previsto quem e como fazer chegar os materiais aos estabelecimentos. Este coordenador refere que não se trata apenas do tempo necessário que é gasto pelo coordenador nestas tarefas, mas ainda da questão do transporte que é feito sem qualquer suporte legal. Não está prevista nas competências do coordenador, nem a nível administrativo.

Esta descrição relaciona-se com a enumeração apresentada por Thurler (2001) das tarefas que mais ocupam os diretores, neste caso os coordenadores de estabelecimento. É possível constatar que se trata das tarefas a nível administrativo e logístico, bem como a resolução de situações do dia a dia que se encontram ao nível da gestão do imprevisto e da resolução do urgente.

O lugar ocupado pelo coordenador parece claro e definido, no entanto, o coordenador não participa em nenhuma das estruturas educativas existentes. É o único

cargo, na realidade escolar, que desempenha um lugar de chefia sem existência de um registo formal de trabalho com o seu superior hierárquico direto – o diretor. Na realidade observada, apenas o coordenador da outra escola básica 2.3, através daquilo que se encontra definido no Regulamento Interno do agrupamento, tem lugar no conselho pedagógico. Esta realidade é encarada por todos os coordenadores como funcional e são apresentados vários argumentos que justificam esta opção:

“... eu acho muito importante (presença do coordenador da escola básica 2.3 no conselho pedagógico), porque no 1º Ciclo estão sempre presentes o coordenador de ciclo e o coordenador de departamento, ou seja, está garantida a presença de duas pessoas. No nosso caso, se os coordenadores de departamento do 2º e 3º Ciclos fossem todos da escola sede, não haveria ninguém desta escola com lugar no pedagógico” – E1

“(É importante participar no conselho pedagógico?) Sim, por um lado. Para poder também transmitir as vivências. Porque numa escola menor as dificuldades sentem-se menos. Numa escola como a que estou a coordenar presentemente é um “micro-agrupamento” e acabo por ter a noção do que se passa nas outras escolas. E depois há os colegas de escolas mais pequenas que têm a coordenação e têm turma. E eu já acho que tenho poucas horas para coordenar. Por outro lado, como estamos representados pelo departamento. Como há um conselho de docentes do qual eu também participo, acaba por haver também sempre uma comunicação.” – E2

“nós também temos os nossos coordenadores de departamento que não é só a parte burocrática é também temos informação. Eu acho que se calhar não fazia muito sentido.” – E4

“Não, não. Normalmente no Pedagógico são tratados assuntos de natureza mais pedagógica, não é? Pronto e nós aqui, no fundo, apesar da natureza pedagógica é no fundo o que envolve tudo o resto, são assuntos mais de ordem prática.” – E5

“Tendo a experiência que tenho, eu acho que quantos mais lá estiverem, mais limitativo vai ser para o diretor, mais complicado vai ser gerir e vai ser mais complicado fazer o trabalho com alguma calma. Isto é a minha opinião.” – E7

Um dos argumentos apresentados pelo E5 – a natureza da reunião – é extremamente pertinente: trata-se de uma reunião onde são abordados assuntos de natureza pedagógica, logo não faz muito sentido. Este coordenador apresenta a necessidade de articulação com as suas chefias a nível “prático” e não “pedagógico”. Podemos concluir que existe aqui implícita uma definição da natureza do próprio cargo de coordenador – alguém que tem a seu cargo tarefas de ordem prática. O coordenador E7 apresenta um outro argumento que se encontra ligado à questão comunicacional – o número de pessoas que constitui um órgão determina o tipo de comunicação e de trabalho que se pode estabelecer nesse próprio órgão. Assim, um elevado número de participantes no conselho pedagógico acabaria, na opinião deste coordenador, por torná-lo, em certa medida, pouco eficiente.

Podemos ainda concluir que a presença do coordenador no conselho pedagógico está intimamente ligada à tipologia de escola e é algo que poderá ser uma decisão de escola

e ainda que o número de membros deste órgão deva ser reduzido. Estas duas questões encontram-se já salvaguardadas na legislação atualmente em vigor. O coordenador E1 sugere, no entanto, um critério que não se encontra na legislação – a presença do coordenador de escola no conselho pedagógico deveria ser tendo em conta a dimensão, isto é, o número de alunos de cada estabelecimento. Assim, coordenadores de estabelecimentos com um maior número de alunos teriam lugar no conselho pedagógico. Faltaria definir o número.

Surge, neste contexto, um dado muito importante, uma realidade que não se encontra nem na legislação, nem em nenhum dos documentos do agrupamento – uma reunião entre direção e coordenadores de escola. Todos os coordenadores (à exceção do coordenador E1) referem a existência de uma reunião entre os coordenadores de estabelecimento e o diretor e ainda a adjunta da direção responsável pelo 1.º Ciclo.

“Acho que este ano fizemos uma reunião inicial com a direção e com os coordenadores de estabelecimento e acho que foi vantajoso a acho que até se poderia haver mais momentos em que pudesse existir.” - E3

“Podia haver talvez mais um encontro de coordenadores em que nós pudéssemos trabalhar entre coordenadores determinadas situações...” - E4

“Nós tivemos a reunião de princípio de ano com a direção e antigamente o diretor muitas vezes não ia, fazia-se representar pelos colegas que estavam ligados ao pré-escolar e ao 1ºCiclo. Este ano ele foi e houve ali meia dúzia de situações que nós queríamos ver esclarecidas e eu creio que tenha sido importante.” – E5

“... fez todo o sentido e que provavelmente havendo uma reunião dessas, nem que seja trimestralmente, a informação era passada e eram passadas outras informações a todas as escolas que estão na mesma situação que a minha. A minha não é exceção.” – E6

“Nós temos reuniões de coordenadores com a direção. Esta direção é que o decide fazer. Ainda esta semana tive outra reunião, porque agora até estamos a fazer por período. Esta até o diretor esteve, na outra não esteve. Não, esteve e depois retirou-se, mas nós aqui temos.” - E7

Esta reunião surge de uma necessidade que se encontra intimamente ligada a dois dos objetivos desta investigação – a dimensão do agrupamento e a relação entre as lideranças intermédias e o diretor. A questão da transmissão de informação, que é uma das competências do coordenador ganha uma perspetiva diferente num universo alargado. Surge aqui como um dos pontos importantes a justificar a necessidade de uma reunião.

Em suma, é possível concluir que os coordenadores conhecem e desempenham, na generalidade, as suas competências, revelando diferenças que se prendem principalmente com a especificidade de cada estabelecimento, assumindo as mesmas com o à vontade que é natural de quem coloca em prática essas competências no seu dia a dia. Esta inferência é possível de verificar, através dos exemplos das tarefas desempenhadas atrás transcritos.

Apenas o diretor questiona o modelo, relativamente à atribuição das competências do próprio diretor. A delegação de competências é um processo que foi possível verificar, ficando claro que à delegação estão diretamente associadas a responsabilização e a prestação de contas. É um processo que é encarado de forma positiva por parte dos coordenadores. Ao receberem essa delegação, os coordenadores sentem que o seu trabalho é valorizado e as suas competências enquanto coordenadores são consolidadas. Quanto aos critérios que levam à nomeação destes líderes, verificamos que existe uma espécie de “critérios subjacentes”, isto é, os critérios não são explicitados nem pelo diretor nem pelos coordenadores, mas os próprios coordenadores não pareceram preocupados em o fazer. Aceitaram as nomeações, apontando razões de conotação claramente positiva e associadas àquilo que poderemos entender como uma cultura de escola – o conhecimento prévio das pessoas e do seu trabalho, a sua conduta, os seus valores. Os coordenadores são unânimes em afirmar que o seu tempo é ocupado principalmente por tarefas de gestão.

Destacamos, ainda, duas questões importantes a analisar neste estudo, a necessidade que existe de transmissão de informação e de trabalho entre os coordenadores. Tal como verificamos no Capítulo III, e de acordo com Chiavenato (1999), o nível de desempenho dos cargos numa empresa está diretamente relacionado com o nível de eficácia da comunicação. Assim, num primeiro momento, poderemos afirmar que a implementação e realização desta reunião é um instrumento que visa melhorar os processos comunicacionais dentro do agrupamento e nesse sentido, melhorará também o desempenho destes cargos. Mais à frente, tentaremos aferir se existe efetivamente uma melhoria na comunicação e consequentemente no desempenho dos cargos.

5.2. A autonomia e a dimensão do Agrupamento

Na constituição dos agrupamentos a autonomia é uma das palavras chave, quer nos normativos, quer no discurso dos intervenientes diretos. Em relação à autonomia houve, por um lado, um claro sentimento de perda por parte das escolas básicas 2.3 e secundárias que deixaram de ter uma direção e ainda das escolas do 1.º Ciclo cujos diretores passaram a coordenadores; por outro, as direções ganharam o poder de tomar um determinado

número de decisões ditas “internas”. É importante para nós compreender como é colocada na prática esta autonomia num sentido mais lato e mais generalizado; o que é que a autonomia trouxe para a dinâmica do agrupamento em geral e num sentido mais concreto, no trabalho dos coordenadores, no seu dia a dia, nas suas práticas.

“Enquanto escola, eu acho que quando não estávamos agrupados tomaríamos outras atitudes, ou tínhamos outra autonomia que presentemente temos e não temos. (...) Anteriormente com as delegações também havia, mas era mais no aspeto burocrático. Era mais a nível de papel. Enquanto agrupamento nós só temos de responder mais na parte dos programas. Temos de fazer mais ou menos tudo por igual... enquanto professores temos menos autonomia.” – E2
“a autonomia é fundamental e aliás é uma das grandes lacunas com que nós nos debatemos (...) Eu penso que a tutela não acredita. Por um lado, quer responsabilizar as direções e a gestão das escolas, mas por outro não acredita muito nelas, porque se acreditasse dar-lhe-ia outro tipo de autonomia à qual responderia a prestação de contas e a responsabilidade desse exercício, mas não acredita muito. (...) em termos pedagógicos a escola perde muito por não haver maior autonomia do órgão de gestão” – E7

No primeiro caso dos excertos anteriores, há uma comparação com o modelo anterior – a referência às delegações escolares - e uma valorização da autonomia no campo pedagógico. Também o coordenador E7 também aponta neste sentido, referindo a falta de autonomia não só dos estabelecimentos como também do agrupamento a nível pedagógico e de gestão. Este coordenador afirma que a verdadeira autonomia tem de estar associada à responsabilização, à prestação de contas. É precisamente por aqui que pretendemos analisar a existência de autonomia no trabalho do coordenador. Este ponto encontra-se interligado com a delegação de competências atrás analisado. Assim, nesse ponto, todos os coordenadores referiram que existia um trabalho consistente de delegação de competências. Queremos verificar agora se a essa delegação se pode associar à autonomia, à responsabilidade e ainda a autonomia “em que graus”, se assim podemos chamar, isto é, em que níveis. Barroso (1996) fala em autonomia decretada *versus* autonomia construída.

Através das afirmações do coordenador E4 podemos verificar um sentimento de falta de autonomia, pois é feita uma comparação com o trabalho do agrupamento anterior, onde existia então um trabalho mais solitário:

“Estão mais demarcadas as hierarquias. Não negativamente, porque não, não é. Não são as hierarquias à força. Mas a presença das pessoas. Aí está a presença do diretor e todos os outros é a imagem que nós temos que também faz que nós tenhamos um bocadinho mais de cuidado. No outro agrupamento, fazíamos mais sozinhos. Vivíamos mais sozinhos.” – E4

Queremos destacar neste excerto duas afirmações - “a presença das pessoas”, por oposição a - “vivíamos mais sozinhos”. Parece haver uma interpretação do conceito de autonomia que está associado à não prestação de contas. Cada um trabalhava por si por oposição a esta noção de autonomia com prestação de contas. Finalmente a expressão “faz que nós tenhamos um bocadinho mais de cuidado” pode ser vista, por um lado, como o resultado de uma atitude por parte da chefia de controle, mas por outro, como resultado de alguém que sabe que o seu trabalho agora é verificado, coisa que anteriormente não acontecia. Este relato não é conclusivo para a verificação da autonomia, mas é importante para a verificação da alteração de uma dinâmica dentro do agrupamento. Nesta nova realidade, o coordenador sente a presença das suas chefias e sabe que tem de prestar contas.

O coordenador E1 afirma que deve ser o diretor a aplicar todas as suspensões para que exista igualdade. Esta afirmação pode ser entendida como reveladora de um exercício de pouca autonomia, até porque fica por discutir a questão da igualdade versus equidade. Fazer igual para todos não será necessariamente o mais justo para todos.

“Nós aqui aplicamos as medidas mais simples de... de integração ... as medidas corretivas ou sancionatórias ... mas depois o diretor é que aplica a suspensão. O que às vezes é difícil é avaliar o que deve ir para o diretor e o que deve ser feito aqui. E – Porquê? E1 – Por um lado, eu acho que até podia ser tudo feito aqui. Se eu acho que é caso para suspender... suspendo. Mas também assim, em cada escola do agrupamento cada um fazia como achava. Ao mandar para o diretor, há uma bitola igual para todos.” – E1

Ferreira (2005) discute esta questão: as práticas de uniformização dentro dos agrupamentos que não permitem a adequação de práticas à sua realidade dentro de cada estabelecimento. Para este coordenador parece ser importante a uniformização. É outra perspetiva da autonomia dentro deste agrupamento.

O coordenador E6 começa por afirmar que não tem autonomia, mas mais à frente no seu discurso acaba por afirmar que, tendo em conta as características do seu estabelecimento, tem autonomia para algumas questões de ordem mais prática:

“Nós não podemos fazer... não temos autonomia, não podemos agir sem acordo e sem ...à parte do agrupamento. (...) Às vezes sim, porque neste caso porque a escola é grande. Tem uma dinâmica logística diferente das outras escolas do 1º Ciclo. Portanto, tem uma rede de transportes que as outras escolas não têm, tem um refeitório que as outras escolas não têm...”

Depois, encontramos relatos que revelam alguma autonomia e ao mesmo tempo um trabalho colaborativo com uma conotação positiva:

“Quando há situações que nos transcendem, que nós não conseguimos resolver, efetivamente é o diretor com o qual acabo por compartilhar e transmitir os meus receios e as minhas ansiedades e efetivamente também a situação e como é que a podemos resolver.” (...) “Eu penso que a minha relação, ou seja, sentirem que eu sou uma pessoa responsável para poder fazer esse tipo de trabalho. E em outras atividades que acabam sempre por me ouvir, me convidar para... E – ...trabalhar em conjunto.” - E2.

“porque de facto recai tudo muito sobre nós, todos os assuntos que haja e pronto, nós também tentamos depois com a direção, pedir o apoio que precisamos e que a direção nos apoie em determinadas situações que nós vemos que não nos possa dizer respeito ou que nos possa ultrapassar e pronto, obviamente depois esse aspeto também é importante.” - E3

“A grande vantagem, para mim, sem dúvida, a grande vantagem, é a possibilidade que nós temos em esclarecer algumas situações com outros colegas de outras áreas, doutros níveis de ensino. Outra grande vantagem é a variedade de pessoas, de colegas que existem e que enriquecesse o nosso trabalho a nível de partilha, troca de ideias, experiências. É engraçado conhecer pessoas diferentes e tomar contacto com outras maneiras diferentes de trabalhar. Outra vantagem é sairmos aqui da localidade e andarmos uns quilómetros, para termos as reuniões um bocado longe daqui.” - E5

A partir destes testemunhos começamos por encontrar a ideia de que a autonomia do coordenador face ao diretor se pode traduzir num trabalho mais solitário ou dependente (E4 e E1). Dependente, na medida em que o coordenador não tem poder para tomar determinadas decisões por si. Encontramos também a ideia de que a autonomia se concretiza através de um trabalho colaborativo. Existe uma troca de experiências que torna o trabalho mais rico e ajuda na concretização das tarefas.

O coordenador E5 assume também uma postura de autonomia, distinguindo as decisões do dia a dia que considera banais e que correspondem a 90% do total e as decisões que têm de seguir “os trâmites previstos na lei”. Com esta última afirmação podemos concluir que se trata das decisões que cabem aos seus superiores hierárquicos.

Finalmente, o coordenador E7 sente que nas suas funções de coordenação tem total autonomia, dando um exemplo extremo: a autonomia de um coordenador chega a poder colocar em causa o trabalho do diretor. Aqui surge claramente a questão da responsabilização. Existe autonomia a ponto de o trabalho não ser conduzido de acordo com as diretrizes do diretor, mas subentende-se neste discurso que a acontecer esta situação, terá de existir posteriormente uma responsabilização. Esta será a verdadeira autonomia, a que traz liberdade decisiva e também responsabilidade pelas ações tomadas:

“Sentir o apoio da direção, porque nós temos muitas decisões durante quinze dias, eles subscrevem, um mês, ouvem-nos, apoiam, mas eu posso numa semana pôr em causa o trabalho de um diretor e a escola e ele não vai lá.” – E7

Pensamos que neste exemplo, o coordenador se refere ao trabalho de certa forma solitário e à ausência de mecanismos de controlo por parte do diretor. Este relato acaba por estar numa posição diametralmente oposta à posição apontada pelo coordenador E4 no início deste ponto. Apesar de afirmar que “sente o apoio da direção”, isto é que o seu trabalho está alicerçado, este coordenador sabe que tem autonomia para tomar decisões a vários níveis, podendo até utilizar esta autonomia para colocar em risco o trabalho do seu superior hierárquico – o diretor. Este é o derradeiro risco da autonomia, daí a necessidade da existência de mecanismos de controle e de responsabilização.

Este exemplo acaba também por se relacionar com um dos critérios de nomeação dos coordenadores – a confiança. Um diretor tem de confiar nos coordenadores e caso o coordenador resolva não dar cumprimento às instruções do diretor, todo o trabalho pode ser comprometido.

Neste ponto de análise encontramos uma relação com a questão do líder e da liderança que retomaremos mais à frente.

A autonomia surge no discurso dos coordenadores com uma certa conotação positiva e/ou negativa. Na análise dos discursos foi possível encontrar este efeito positivo/negativo da autonomia e da forma como ela se concretiza.

O mesmo coordenador que afirmou não sentir autonomia - E4 – aponta mais à frente:

“(No antigo agrupamento) não se sentia tanto o peso da tutela, tanto o peso da direção. Nós éramos mais autónomos. Ou seja, fazíamos mais, aquilo que queríamos, em abono da verdade. Agora, também não fazíamos mal! Funcionávamos bem. Éramos pessoas responsáveis... Aqui sinto-me mais protegida, mais protegida. Aí está porque as atitudes, tudo aquilo que nós possamos fazer, já não as fazemos tão em vão.”

... apresentando esta ideia de “proteção”. Assim, associada à falta de autonomia está associada uma noção de dependência que traz proteção para o trabalho.

O coordenador E1 apresenta o lado positivo de estar agrupado como o deixar de se ocupar de questões mais burocráticas ou logísticas:

“Bom, o mais positivo foi o deixar de ter me preocupar com as compras, com a gestão de comprar coisas e ter o dinheiro. Agora fazemos a requisição para a sede e depois ou há ou não há e eu só vou buscar coisas que é preciso. (...) Agora a princípio foi muito complicado e parecia que do outro lado havia uma certa má vontade.”

“...algumas coisas que ficávamos sem resposta. Agora, pronto. Isso já não acontece. As coisas foram melhorando.”

“As pautas de avaliação têm de ser assinadas pelo diretor antes de serem afixadas. Então eu tenho de pegar nas pautas todas e ir à escola sede e o (...) assinar e só depois é que posso afixá-las. Dava imenso jeito que pudesse fazer tudo aqui.” - E1

A autonomia surge com a conotação positiva para resolver os imprevistos:

“A questão também de termos alguma autonomia em termos de resolução de situações imprevistas em que não é possível na altura ter a intervenção dos colegas, porque não é possível ou porque têm o telemóvel desligado ou porque acontece muito cedo. Portanto, nesse sentido, creio que sim, que é importante, porque as situações algumas têm que ser resolvidas na hora e se assim não fosse...” – E5

Retomamos a questão da uniformização, atrás referida por E1 e que encontramos no discurso de E2, associada aos agrupamentos:

“Pode ser positivo, porque é igual para todos e acaba por todos terem as mesmas igualdades de acesso a tudo e depois acaba por ... a nível depois de uma avaliação externa. Foram todos preparados para. Ou se cumpriu ou não se cumpriu. Por outro lado, acabamos por nos sentir perdidos porque temos de fazer as fichas todas iguais.” – E2

A uniformização é apontada como uma ferramenta que pode ser útil a nível de uma avaliação externa, na perspetiva de existirem dados comparáveis para serem analisados e apresentados e ainda numa perspetiva de cumprimento de objetivos, mas surge como uma dificuldade no trabalho de construção de instrumentos de avaliação. Ferreira (2005: 303) aponta a questão da uniformização como um dos aspetos negativos levados a cabo pelos agrupamentos, resultado de uma obsessão pelo controlo.

Podemos concluir que o modelo instituído pressupõe que exista uma relativa autonomia por parte dos coordenadores. É uma autonomia a um nível básico de resolução de questões práticas ou imprevistas. Na realidade, o coordenador não pode tomar decisões fulcrais em relação à sua escola. Está sempre dependente do diretor. O que podemos também concluir é que o coordenador acaba por estar, no seu dia a dia, a realizar um trabalho solitário e tem de tomar decisões com frequência, sabendo que tem de as tomar em consonância com as diretrizes do diretor. Não deixa de ser interessante verificar que E7 diz que um coordenador pode colocar em causa o trabalho de um diretor, porque na realidade, este não possui os meios necessários para verificar se o coordenador está a trabalhar de acordo com as suas decisões, o que na prática nos confirma a existência de

uma certa autonomia para o coordenador e ao mesmo tempo a ausência de mecanismos de controlo.

O impacto que a dimensão do agrupamento pode ter nas relações entre os coordenadores e o diretor e nos modelos de escola que se vão construindo é um outro ponto de análise. Apenas um dos coordenadores – E5 - caracterizou o “peso” da dimensão do agrupamento como “levezinho”, acentuando a existência de um ambiente calmo e tranquilo, mas referindo-se apenas à realidade do seu estabelecimento e não à do agrupamento:

“Não. Até acho que é levezinho (o peso do agrupamento). Eu até costumo dizer que nós aqui, e os colegas lá sabem, nós aqui acabamos por estar um pouco no paraíso. Estamos aqui à beira-mar e os nossos pais são pessoas muito tranquilas. A grande maioria age sempre pelo melhor.”
– E5

Por oposição, todos os coordenadores apontam a vários fatores associados à dimensão como negativos. Começamos pelo fator que se torna óbvio – o número de estabelecimentos:

“Acho que é um dos problemas que se tem vindo a verificar é isso mesmo. Os agrupamentos verticais já existem há alguns anos, mas o aumento que se tem verificado, nestes últimos anos, faz com que não haja a mesma capacidade de reposta por parte da direção que existia há alguns anos atrás e há alguns anos atrás fazia parte de um agrupamento que se juntou com este e acho que obviamente esta direção tem muito mais dificuldades em dar a resposta necessária por vezes que possa existir do que havia anteriormente e não, na minha opinião, não temos melhorado nesse aspeto” – E3

Associado ao número de estabelecimentos, encontra-se a distância física entre estes e entre cada um dos estabelecimentos e a escola sede:

“Acho que o agrupamento tem feito um bom trabalho, mas acho que está um trabalho muito dificultado pela dimensão, já até física, em termos de espaço, porque muitas das escolas estão distanciadas em vários quilómetros e também dificulta, às vezes, quando é necessário alguma coisa que seja preciso tratar diretamente na escola sede e mesmo em termos da quantidade de pessoas que é preciso de gerir, de funcionários é muito mais difícil.” – E3
“Para já é que estamos longe da direção. Em termos de distância física é muito e vimos de um outro agrupamento com realidades um bocadinho diferentes.” - E4

A outra questão apresentada é a sobrecarga que existe no trabalho da direção, uma direção composta pelo diretor, vice-diretor e três adjuntos para um universo de 27 estabelecimentos:

“Eu sei que efetivamente o diretor tem uma carga muito grande e então no nosso agrupamento nem se fala” – E2

“... com outro diretor, se calhar, se calhar, não! O impacto seria muito maior. Por isso esta direção trabalha isso, trabalha bem. Mas relativamente à questão e esquecendo esta direção, naquilo que eu acho a um nível geral tem muito impacto e este agrupamento é muito grande.”
– E7

O coordenador E6 aponta ainda para a dificuldade que consiste em o diretor ter conhecimento das realidades e especificidades de todos os estabelecimentos e em particular do seu, um estabelecimento com mais de 250 alunos:

“Servimos duzentas e tal refeições por dia. Tem umas instalações técnicas, material e equipamentos que as outras escolas não têm e que, às vezes, são tão ... são situações tão pontuais... específicas, que às vezes essa autonomia faz-me um bocadinho de falta e aí faz falta também e há situações que até o próprio diretor não tem conhecimento (é impossível ele conhecer tudo) até ele não sabe que existem ou que situações são essas.” - E6

O coordenador E1 faz um comentário que parece revelar também algum desconhecimento da parte do diretor da realidade - “Às vezes os colegas dizem-me que eu não os defendo junto do diretor.” - É uma perspetiva pouco clara que pode ser interpretada de várias formas. Existe a posição dos professores que se sentem desvalorizados ou pouco reconhecidos, mas existe, também, a posição do coordenador. Neste caso, nitidamente numa posição intermédia e que parece não saber fazer chegar junto do diretor a sua realidade, os seus problemas.

A dimensão do agrupamento tem impacto a nível do trabalho da direção, pois à exceção de um coordenador todos apontam para vários fatores que dificultam o trabalho da direção. Finalmente, o diretor aponta quer as razões que se encontram na base do impacto da dimensão do agrupamento no seu trabalho – a constituição imposta do agrupamento, o elevado número de turmas, alunos e professores; e as razões de ordem prática – organização do trabalho de um grupo tão numeroso, disperso e heterogéneo:

“É uma agregação imposta que foi feita não por razões pedagógicas, mas por razões de ordem financeira e administrativa”

“Nós também reunimos uma vez por cada período com os coordenadores de estabelecimento (...) foi uma necessidade e que implementámos aqui para tentar dar resposta a esta dimensão”

“o universo do nosso 1.ºCiclo é enorme, nós temos cerca de 1300 e qualquer coisa alunos... estivemos a afixar pautas de 70 turmas. É um universo bastante grande”

“O mais difícil é juntar as pessoas... ter de deslocar as pessoas aqui com alguma frequência implica que as pessoas façam isso, uma boa parte das vezes, para além do seu horário de trabalho.” – E8.

Relativamente à ideologia subjacente à constituição dos agrupamentos, se compararmos o que é definido pelo Decreto-Lei n.º172/91, a visão de Barroso (2004) e a realidade que acabamos de apresentar, encontramos uma diferença gigantesca. Nesta

realidade, o agrupamento é enorme tornando-se muito mais difícil a construção de mecanismos de funcionamento - principalmente entre coordenadores e diretor-, ao contrário daquilo que Barroso (2004) pressupunha e que era a ligação entre estabelecimentos com alguma proximidade, onde fosse possível criar uma visão de conjunto, partilhando experiências, meios, recursos e passando a existir assim um pequeno universo com autonomia para tomar decisões fundamentadas sobre a sua realidade. A autonomia praticada de forma voluntária desapareceu quase por completo, dando lugar a uma perspetiva reducionista e de acordo com Lima (2011), como foi referido no Capítulo II, é uma autonomia “técnica e processual, de execução e não de decisão”. Assim, dentro do agrupamento, os estabelecimentos têm uma autonomia muito restrita e o próprio agrupamento está muito dependente da tutela para tomar decisões sobre os seus próprios estabelecimentos.

5.3. Os estilos de liderança dos coordenadores e do diretor

Quando questionados sobre a liderança e sobre como se veem a si próprios e ao diretor enquanto líderes, os coordenadores traçaram perfis baseados nas suas características e também naquelas que consideram as características que um líder deverá ter, nalguns casos em oposição àquilo que eles próprios consideram ser.

O coordenador E1 considera-se um líder passivo e ao mesmo tempo um líder que tenta levar os outros a fazer o que pretende através do diálogo. Associada a estas características, encontramos no seu discurso uma informação que de certa forma confirma a sua passividade – o facto de um dos seus próprios alunos não saber que é coordenador de escola. Parece-nos que a questão do reconhecimento, referida por Thurler (2001), está aqui em causa. O líder é reconhecido, porque age como líder, assume funções e é reconhecido. O facto deste coordenador não ser conhecido por um aluno a quem leciona pode revelar que nem sempre age ou assume funções nesse sentido. Este coordenador acrescenta que um líder deverá ser alguém que impõe a sua vontade com autoridade, algo completamente oposto à sua própria postura. Podemos considerar que este coordenador é, pois, de um líder que age sobre os acontecimentos.

O coordenador E3 apresenta-se da seguinte forma:

“... embora de facto seja o coordenador, há sempre uma partilha de responsabilidades, em determinados aspetos, alguns colegas ficam responsáveis por uma ou outra situação, para que todos, em entreaajuda, consigamos que a nossa escola seja o melhor possível, não é, o que pretendemos para ela.”

Também numa perspetiva de um líder que age sobre os acontecimentos, mas de alguém que assume uma liderança totalmente participativa. Ele é o coordenador, mas partilha as responsabilidades. É o único coordenador que se vê e apresenta desta forma que podemos associar à liderança voltada para a formação ou “peercoaching” de Thurler (2001).

Os restantes coordenadores apresentam um conjunto de características que, apesar de serem distintas, têm vários pontos em comum:

- a) “bom relacionamento com a comunidade” e “diálogo” - E2, E4 e E5
- b) “disponibilidade” / “estar sempre presente” - E2, E4 e E7
- c) “dar o exemplo” - E4, E5 e E7
- d) “firmeza” / “frontalidade” - E2, E4, E6

Nas três primeiras alíneas podemos encontrar uma perspetiva colaborativa e transformacional e também moral, visível nos exemplos associados – a dinâmica de iniciativas a desenvolver para a concretização da visão de escola e os valores subjacentes a dar a o exemplo na realização de tarefas que podem ser consideradas mais simples ou básicas:

“Nós sentirmos que numa reunião de pais temos as pessoas connosco, dá-nos força até para fazer depois outras atividades extra, não só as escolares, não é? As festas de Natal, as festas de finais de ano. Estar em projetos disto e daquilo. Mas nós temos de sentir do lado dos pais que estão connosco e para isso tem de ser uma pessoa que reúna os tais consensos, que as pessoas venham à escola, falem com o coordenador” – E4

“Eu, por exemplo, tenho uma situação de que neste momento, no início do 2º período não tenho duas funcionárias, porque terminaram como tarefeiras, POC’s do Centro de Emprego, pela Junta de Freguesia. Estou à espera que sejam colocadas, ou seja, quem é que está a ajudar nos almoços? Sou eu. Para quê? Por uma questão de exemplo e de liderança” – E7

No entanto na alínea d) a referência à firmeza e frontalidade remetem para uma liderança voltada para as transações. O coordenador E2 reconhece que a sua frontalidade

nem sempre é positiva e acrescenta que considera ter vindo a evoluir no sentido de melhorar essa característica. Consideramos que a questão do exercício do poder pode estar relacionada com esta visão apresentada pelos coordenadores. O poder brando, que é caracterizado por Nye (2009) como alcançar os resultados desejados cativando os outros, pode ser encontrado neste bom relacionamento com a comunidade e com o dar o exemplo. Já o poder duro está associado à criação de incentivos e a influenciar o comportamento que encontramos na firmeza e frontalidade e ainda numa outra característica referida apenas por E2 – a capacidade organizativa. Mas este autor vai mais longe e fala no poder inteligente que será a combinação equilibrada destes dois poderes.

Os coordenadores E2, E3, E6 e E7 dão um testemunho de trabalho colaborativo e auscultação, no que toca à tomada de decisões:

“E em outras atividades que acabam sempre por me ouvir, me convidar para...” – E2

“... porque de facto recai tudo muito sobre nós, todos os assuntos que haja e pronto, nós também tentamos depois com a direção, pedir o apoio que precisamos e que a direção nos apoie em determinadas situações que nós vemos que não nos possa dizer respeito ou que nos possa ultrapassar” – E3

“Muitas vezes contactam-me e pedem-me a opinião... Há alturas em que não é mesmo possível, mas... Normalmente sou ouvida em muitas situações e depois resolve-se, decidem de acordo também daquilo... de acordo com a informação que eu dei.” – E6

“Somos ouvidos. Depois aqui depende de quem está deste lado e como é que interpreta as coisas. Até que ponto e o que é que eu tenho de ser ouvido, porque senão então passavam todos os dias a fazer as perguntas x, y e z, mas no que é essencial, somos bastante ouvidos aqui e perguntam-nos. Não quer dizer que depois a minha opinião seja tomada em conta. Mas isso é outra coisa.” – E7

O coordenador E6 explica que, para além da auscultação, a sua opinião sobre determinado assunto é tomada em conta. Isto é importante, porque não basta auscultar e ouvir. Numa conceção *polítco-social* do papel diretor, como é apresentada por Barroso (2005), o diretor tem de conseguir conciliar lógicas e interesses diferentes. A nível do exercício da liderança trata-se de uma liderança partilhada. A perspetiva do coordenador E7 é muito interessante de analisar, porque remete a questão da auscultação, afirmando que auscultar é muito importante, mas que deve deixar espaço para a decisão, isto é, quem é auscultado, tem de aceitar as decisões ainda que estas não venham a estar de acordo com a sua opinião. E ainda que a auscultação não pode ser feita a todo o momento (“Somos ouvidos no que é essencial e no que é importante.” – E7). Num universo alargado como o deste agrupamento, esta capacidade é muito importante, uma vez que o diretor terá, em

algumas circunstâncias, de ouvir todos e tomar posteriormente decisões que podem não ter em conta a opinião de todos.

Perante esta análise podemos concluir que existem vários estilos de liderança. O coordenador E1 apresenta um estilo marcadamente passivo, enquanto o coordenador E3 um estilo marcadamente participativo/colaborativo. O coordenador E6 apresenta marcadamente uma característica relacionada com a firmeza, mais associada aos líderes transacionais. Finalmente, os coordenadores E2, E4, E5 e E7 apresentam um conjunto de características que nos permitem considerá-los líderes transformacionais. No entanto, temos de destacar que todos os coordenadores parecem agir sobre os acontecimentos.

Relativamente ao diretor, os coordenadores apontam um conjunto de características próximas daquelas que acabaram de ser apresentadas:

a) firmeza

“O diretor acaba por ter uma visão mais geral. E por exemplo, no ano passado tínhamos aí problemas com uma turma de vocacional e o diretor veio cá. Veio com a (...) (subdiretora) e foram à turma. Eu até nem pude ir com eles. Mas teve um bom impacto. As coisas acalmaram bastante depois de ele vir. E depois acabou por vir também ao refeitório e obrigou toda a gente a comer a sopa. Sabes? Houve por aí muita agitação... os pais. Mas acho que resultou.” – E1

“Eu acho que tem de ser... e aí eu acho que o prof. (...) (diretor) tem carisma. Tanto que eu trato-o por “prof. (...)”, continuo a não conseguir tratar só pelo nome próprio, porque é uma pessoa que tem uma imagem, aí está, de firmeza” – E4

“Tem que ser firme nas decisões” – E6

b) disponibilidade /
saber ouvir

“Também tem de ser acessível, porque se se chega lá e não é acessível...” – E4

“Para já através do fácil trato e também pelo respeito e pela disponibilidade permanente para comunicar. Para mim isso são as características que eles possuem que mais me atraem.” – E5

“E tem que saber ouvir.” – E6

c) exemplo { “Também através do exemplo, acima de tudo. Através do exemplo.” - E5

d) personalidade {“Primeiro que tudo passa pela personalidade da pessoa.” – E7

Comparando com as características que o diretor apresenta encontramos também muitas semelhanças. O diretor fala em reconhecimento por parte daqueles que são liderados e da sua parte o gosto, o conhecimento das funções e da realidade da escola, a disponibilidade, a responsabilidade, o trabalho de equipa, o respeito pelos outros, a humildade, o saber ouvir os outros e a relação interpessoal. Afirma que tem alguma dificuldade nesta última característica.

Apesar de anteriormente o diretor ter afirmado estar sobrecarregado de tarefas de natureza de gestão, as características apontadas como líder apontam não para uma liderança administrativa, mas sim uma liderança transformacional e moral à semelhança dos coordenadores. A firmeza apontada pelos coordenadores é uma atitude que advém do conhecimento das suas funções e da realidade da escola, como é visível nos excertos transcritos. A ênfase, uma vez mais, no trabalho de equipa é coerente com a sua afirmação inicial relativamente ao desempenho do cargo e das competências enquanto diretor.

As características atrás apontadas poderão ser analisadas em função de um outro indicador – os processos de tomada de decisão.

Neste campo, encontramos o coordenador E1 que dá um exemplo de uma situação concreta em que o diretor tomou uma decisão sem o consultar. Este exemplo de tomada de decisão reforça a caracterização feita anteriormente de um diretor com uma postura ativa *versus* um coordenador passivo e ainda a associação ao poder duro. Confirma ainda a caracterização de um coordenador que age sobre os acontecimentos.

O coordenador E4 apresenta um discurso ambíguo. Por um lado, parece entender que as decisões não devem ser tomadas sem que haja uma consulta prévia, deixando subjacente a ideia de dependência e de rigidez hierárquica, o que poderemos entender como um exemplo de exercício de um poder duro; por outro lado, afirma que ao ter de comunicar as suas decisões se sente mais seguro:

“Houve uma situação no final do ano passado que me deixou um bocadinho... assim. Foi por causa das fotocopiadoras. Até foi a funcionária da Reprografia que me disse: “Então professora vamos ter fotocopiadoras novas”. E eu fiquei, até acho que a fotocopiadoras não são novas, mas o diretor não me disse nada e eu fiquei à espera e as máquinas vieram e pronto. Se calhar até lhe podia ter perguntado e ele não me disse nada porque no meio de tanta coisa se esqueceu. Mas acho um bocado chato, porque podia ter dito. Porque quando nós precisamos de alguma coisa assim... ou se se avaria, eu telefono e falamos e vê-se.” – E1

“Eu pelo menos sinto que tenho sempre alguém a quem posso ligar e dizer: “Olha passa-se isto...” E a pessoa responde: “Pronto, está bem, faz!” Ainda na segunda-feira liguei e falei com a (...). Tinha aqui o assunto de uma aluna, pai e mãe separados uma guerra feia e eu queria falar com a Segurança Social. Se fosse no antigo agrupamento, eu falava com a Segurança Social. Aqui não.

E – E isso é bom ou é mau? É positivo ou negativo?

E4 – Não... Eu penso também que é positivo. Porque quando chega... se calhar eu ia tomar uma determinada atitude mais precipitada e assim, faz pensar. E eu telefonei e expliquei a situação. E ela respondeu, então faz, liga não tem problema nenhum. Mas eu sei perfeitamente que ao ligar não estou a passar nenhuma hierarquia. Aprendi isso, mais agora aqui no novo agrupamento.

E – Sim.

E4 – Estão mais demarcadas as hierarquias. Não negativamente, porque não, não é. Não são as hierarquias à força. Mas a presença das pessoas. – E4

O diretor distingue decisões de caráter pedagógico de decisões a nível de gestão, apontando o conselho pedagógico como órgão máximo decisivo para as primeiras e depois afirma ser muito recetivo à opinião em geral dos professores, sem concretizar a forma como esta é recolhida ou analisada. Não é claro nesta definição, havendo indícios de uma liderança partilhada. Relativamente aos coordenadores de estabelecimento, o diretor afirma:

“O coordenador de estabelecimento nunca toma nenhuma decisão, nenhuma decisão fora daquilo que está articulado e definido sem nos consultar previamente. Ou então se houver necessidade de agir de imediato, age e depois participa da tomada de decisão, mas há uma articulação sempre nesse sentido.” – E8

Parece claro que o poder decisivo dos coordenadores existe em função de metas, objetivos, valores que estão previamente estabelecidos. No entanto, também é claro o poder do diretor numa perspetiva de consulta e de articulação.

Após a análise apresentada, poderemos afirmar que, na sua relação com os colegas, e partindo das conceções apresentadas por Barroso (2005), o diretor é visto numa *conceção*:

- político-social, um negociador, mediador de lógicas e interesses;
- corporativa, profissional, pedagógica, é visto como um *‘primus inter pares’*;

Uma figura que seleciona as suas lideranças intermédias numa lógica que não sendo explicitada é clara, que ouve em muitas circunstâncias, antes de decidir e que é também visto como alguém suficientemente próximo.

Finalmente, não podemos deixar de assinalar que enquanto o diretor assume um cargo para o qual concorreu, o coordenador é nomeado, encontramos o reflexo dessa

diferença na afirmação de E4 - “o coordenador é o elo mais fraco”. São, portanto, dois cargos de liderança que resultam de ações diferentes e que resultam necessariamente em ações diferentes. Existe um último elemento presente em cinco das entrevistas dos coordenadores (E2, E3, E5, E6 e E7) e também na entrevista do diretor – a disponibilidade para trabalhar e ouvir os coordenadores e vice-versa. Esta característica destaca-se ao longo das entrevistas como um dos elementos característicos do exercício da liderança deste diretor e ao mesmo tempo como uma característica que os coordenadores apreciam e tentam replicar no seu exercício de liderança. Podemos associar este elemento à liderança pelo exercício de práticas exemplares.

5.4. Relações e comunicação entre lideranças intermédias e liderança principal

A comunicação entre os agentes educativos não pode ser vista apenas como um instrumento. Os processos que se constroem ou não dentro de uma comunicação organizacional permitem-nos tirar conclusões sobre as relações entre os seus agentes. Quando questionámos os coordenadores sobre a existência de conflitos e a forma como são solucionados, estes responderam que os conflitos eram pontuais e que o diálogo era a forma de resolução. O coordenador E4 acrescentou que nem sempre existe concordância nesse diálogo, mas que o importante é a argumentação. É a reciprocidade e reversibilidade da comunicação, apontadas por Rodrigues (1993). A definição de diálogo é algo muito abrangente, Rodrigues (1993) distingue informação de comunicação, associando respetivamente a objetividade e a subjetividade. Pensamos que aqui o diálogo existe na sua dimensão subjetiva de comunicação. Avançámos, então para a caracterização da comunicação. No caso do coordenador E1 existe uma clara referência à junção do agrupamento, fazendo uma caracterização negativa da comunicação no início do processo. Assim, no início, na perspetiva deste coordenador, houve uma recusa em comunicar, uma ausência de respostas que foi interpretada como “má vontade”:

“E1 - Agora a princípio foi muito complicado e parecia que do outro lado havia uma certa má vontade.

E – Como assim?

E1 – Sei lá, por exemplo, pedíamos alguma coisa...que era precisa claro... e nunca mais vinha resposta. Se era requisição, então eu ligava e diziam-me que não sabiam de nada. E eu dizia que tinha feito a requisição e tudo. Depois respondiam-me que não havia requisição nenhuma.

Até parecia que os papéis desapareciam. E algumas coisas que ficávamos sem resposta. Agora, pronto. Isso já não acontece. As coisas foram melhorando.”

São variadas as referências ao longo das entrevistas ao “antes” e ao “depois” da junção dos dois agrupamentos, não diretamente ao processo comunicacional, mas onde é possível verificar que se tratou de um momento de tensão a nível comunicacional.

O coordenador E3 refere-se à questão da dimensão, mas podemos analisar também a questão da comunicação relativamente à dificuldade de comunicar num universo mais alargado:

“...e há alguns anos atrás fazia parte de um agrupamento que se juntou com este e acho que obviamente esta direção tem muito mais dificuldades em dar a resposta necessária por vezes que possa existir do que havia anteriormente e não, na minha opinião, não temos melhorado nesse aspeto.” – E3

O coordenador E4 refere-se claramente a um problema comunicacional aquando da junção dos dois agrupamentos. Foram passadas informações, segundo este coordenador, com o objetivo de traçar uma imagem organizacional negativa :

“Em termos de distância física é muito e vimos de um outro agrupamento com realidades um bocadinho diferentes. Nós... eu noto que na altura nós funcionávamos muito bem na XXX. Contrariamente à imagem que foi transmitida, por alguém, por algumas pessoas, que a XXX não tinha boa organização, não sei.” – E4

O diretor também acaba por fazer uma referência indireta a dificuldades que são comunicacionais:

“São realidades totalmente diferentes. Enquanto nós, apesar de estarmos na cidade e também temos muitas escolas fora da cidade, a XXX era uma escola tipicamente rural, com características muito próprias e com conceitos diferentes, com forma de trabalhar diferente e não tem sido fácil. Como deves calcular.” – E8

Temos, pois, a referência a um momento concreto – junção dos dois agrupamentos - em que a comunicação nas suas dimensões normativa e funcional, segundo Wolton (1999), sofreu vários problemas – a simples difusão de informação nem sempre funcionou e a partilha de valores ideais poderá ter sido pontualmente adulterada.

Um elemento que é referido por todos os outros coordenadores, à exceção do coordenador da outra escola básica com 2º e 3º ciclos, é a existência da reunião com o diretor e a direção como um momento de comunicação formal muito importante, pois possibilita o desenvolvimento de duas das dimensões da comunicação de Wolton (1999) atrás referidas. Não se trata apenas de fazer chegar a informação aos interlocutores, mas

também de poder discutir e fazer passar valores. Pensamos que através desta reunião poderão também ser reforçadas as lideranças, uma vez que associado ao poder da liderança, está o poder da informação. Neste âmbito destacamos que os coordenadores também referem a existência de um processo informal designado por “porta aberta”. Pensamos que este processo é mais uma via de comunicação. O diretor e os membros da direção encontram-se sempre disponíveis para receber os coordenadores, não sendo necessário agendar uma reunião, ou marcar hora, basta aparecer e comunicar pessoalmente ou ainda telefonar, havendo também disponibilidade na comunicação telefónica.

“Por acaso, este ano houve uma reunião. Nós costumamos ter, mas este ano estiveram presentes todas as pessoas que fazem parte do gabinete, inclusive o diretor e estivemos presentes todos os coordenadores e interlocutores. E acho que se houvesse esse momento formal, poderia haver uma melhor articulação e também, porque é formal, não ficariam suspensas certas situações.” – E2

“Às vezes é necessário fazer uma comunicação por escrito de algumas situações que seja necessário. Às vezes resolvem informalmente, mas pronto. Não há tanto aquele local onde nos possamos dirigir. Haverá, pois a direção está sempre lá, mas acho que sim, temos conseguido sempre resolver as coisas à medida desta forma.” – E3

“É telefonar... Bem com o diretor é diferente, já não é tão informal, a pessoa dirige-se ao diretor ou ao gabinete da direção, que no fundo depois, a figura do diretor fica... no caso do 1º Ciclo fica um bocado esbatida, vai mais para a responsabilidade da vice, não, da adjunta que é responsável pelo 1ºCiclo. Mas de qualquer maneira, em relação aos outros coordenadores de estabelecimento é feito de forma mais informal.” – E4

“Porque como há abertura pela parte deles para nós inquirirmos dúvidas e afins, não é? Há gabinetes que funcionam de porta fechada e assim é complicado. Aqui como há... como o gabinete é de porta aberta, há sempre a hipótese de telefonarmos para esclarecer alguma dúvida, também não creio que seja assim tão fundamental reunirmos mais vezes para tirar dúvidas. (...) Informal e formal. Há sempre situações sem que eu me esclareço através do telefone, não é? Mais informalmente com os colegas, mas quando são assuntos de natureza séria, há sempre uma comunicação posterior por escrito. Para oficializar.” – E5

“Presencialmente ou por telefone. Sempre que eu tenho necessidade, nesse aspeto o professor (...) é disponível e sempre que eu preciso, ele ouve-me e eventualmente, ou seja, por telefone ou seja presencialmente ou sempre que ele precisa de falar comigo, é uma questão de telefonar e ou vir cá à escola. Em termos de disponibilidade, tanto da minha parte como da dele, isso não há... há sempre uma porta aberta.” – E6

“Eu sou muito suspeito para falar, porque quem já teve as experiências como eu tive, e sei o que é que são modelos demasiado autoritários e também sei o que são modelos de pessoas que depois pretendem dar o salto para outras situações e então querem mostrar serviço. Quando não aconteceu ou quando não acontece, nós falamos e ouvem-nos, depois é possível ou não é possível fazer. Agora, ouvem-nos. A porta está aberta.

(...) E pedem desculpa... Já aconteceu.” – E7

Ferreira (2011) apresenta as vantagens da comunicação face-a-face. Estas parecem estar presentes nestes testemunhos, nomeadamente a rapidez quer da comunicação, quer da resolução de problemas. Os coordenadores referem ainda a existência de comunicação

formal, sempre se trata de assuntos onde é importante que haja registos por escrito. Este equilíbrio entre a utilização destes dois processos – formal *versus* informal – parece ser bem gerido pelos intervenientes, pois todos afirmam que não existem dificuldades a nível comunicacional. Assim, dentro da organização coexistem processos que são utilizados conforme a situação e a utilidade. Poderemos retomar, neste ponto, a questão da eficácia da comunicação atrás levantada. Através dos testemunhos atrás transcritos, podemos concluir que existe eficácia na comunicação dentro do agrupamento o que poderá ser um indicador para um bom nível de desempenho dos cargos em análise.

Em relação às redes de comunicação, não foi fácil observar. Parece claro que existem fluxos de informação descente e ascendente decorrentes da estrutura formal e das competências quer do diretor quer do coordenador. Também é possível observar esses fluxos nas dinâmicas atrás descritas de auscultação e tomada de decisão que parecem ocorrer num modelo em cadeia, tal como se encontra descrito por Chiavenato (1999), com o diretor no topo dessa cadeia e os coordenadores abaixo. Parece claro que os coordenadores não comunicam regularmente entre si, o que vem confirmar este modelo em cadeia.

Em suma, pensamos poder aferir que não existe apenas transmissão de informação, mas também existe comunicação no sentido da reversibilidade da informação e também no sentido da subjetividade. Todos os entrevistados relataram facilidade em comunicar a um nível informal e formal. A própria informalidade é perceptível na forma como este tópico é abordado nas respostas:

“Há sempre situações em que eu me esclareço através do telefone, não é? Mais informalmente com os colegas, mas quando são assuntos de natureza séria, há sempre uma comunicação posterior por escrito. Para oficializar.” – E5

“Há muita coisa que nós já sabemos o que temos de fazer e muitas coisas são-nos ditas informalmente ou via oral ou só nos é comunicado. Há muita coisa que é por email. Funcionamos muito por email, cada vez mais. Tem de fazer isto e isto e isto, mas há situações que são por via informal, por necessidade: tens esta situação para fazer, tens isto para comunicar.” E7

Há um privilégio na comunicação informal e parece claro para todos os intervenientes a distinção entre a comunicação que tem de ter um registo formal, pois não foi relatada nenhuma situação de conflito em relação a este tópico. O “email” é o meio formal privilegiado. A existência de um mail institucional terá contribuído para a facilidade

de comunicação dentro do agrupamento, pois é mais fácil encontrar contactos, criar grupos, enviar lembretes.

Relacionando os processos comunicacionais com um dos primeiros pontos analisados – a delegação de competências – verificamos que a delegação de competências funciona a vários níveis e parte desse funcionamento só é possível também porque existe uma comunicação eficiente dentro da organização.

CONCLUSÃO

Depois da análise dos dados que apresentamos anteriormente, sobressai a complexidade do desempenho do cargo de coordenador de estabelecimento: tem de ser alguém que se assume como um líder no desempenho das suas funções, no entanto, encontra-se numa relação de estreita dependência de outra liderança – o diretor e ainda numa relação de interdependência com os outros coordenadores – líderes que se encontram, entre si, ao mesmo nível hierárquico, mas que trabalham com realidades muito diferentes, necessitando de encontrar todos os dias respostas muito distintas dentro de um universo que é o agrupamento.

A nível do exercício da liderança e da forma como os coordenadores se observam analiticamente enquanto líderes, chegamos à conclusão que nos encontrávamos perante estilos de liderança muito diferentes. Quatro dos coordenadores apresentam características de líderes transformacionais, segundo Thurler (2001) - no seu discurso encontra-se subjacente o cuidado e a preocupação com a comunidade escolar, com a necessidade de existência de diálogo e de proximidade e ainda de desenvolver ações que mobilizem a comunidade para a sua melhoria e evolução. Dois dos coordenadores apresentam características que estão associadas ao trabalho colaborativo. Estes dois coordenadores, de estabelecimentos muito distantes e distintos entre si, foram sempre referindo o seu trabalho e o trabalho desenvolvido na sua escola como o resultado da vontade de todos, havendo uma insistência na perspetiva de que o coordenador é apenas um elemento da equipa e que é a equipa quem decide, organiza e concretiza. Finalmente, um dos coordenadores afirma exercer a sua liderança com pouca firmeza e acrescenta que nem sempre é compreendido pelos seus colegas sobre quem deveria exercer o papel de superior hierárquico, o que pode significar, numa certa medida, uma ausência de reconhecimento da sua liderança, como refere Thurler (2001). Este coordenador apresenta características de um líder transacional – assume o seu papel como agente de uma liderança hierarquicamente superior e age principalmente sobre os acontecimentos. Encontramo-nos, assim, perante um conjunto heterogéneo de líderes que articulam o seu trabalho com o diretor de forma regular, mas quase nunca entre si.

Do desempenho do diretor destaca-se a sua disponibilidade e também dos membros da direção. Esta disponibilidade traduz-se no facto de ouvir os coordenadores e de agir na grande maioria das vezes em função daquilo que lhe é transmitido. É também reconhecido como um líder que age em coerência com os valores que defende. Estas são características de uma liderança voltada para a cultura.

Outra questão importante, neste nosso estudo, tem a ver com os critérios para as nomeações dos coordenadores. Todos os coordenadores afirmaram desconhecer estes critérios, mas ao mesmo tempo, todos julgaram saber quais foram os critérios que se encontram implícitos à sua nomeação e esses critérios implícitos estão relacionados com a confiança no trabalho desenvolvido. Assim, podemos concluir que existe neste ponto uma dinâmica de escola como cultura. Sem nunca explicitar os critérios, os coordenadores afirmam pensar que ocupam o cargo de liderança devido à confiança que o diretor deposita na sua pessoa e no seu trabalho. Desta forma, quando questionados sobre a importância e/ou necessidade de explicitar ou até definir na lei os critérios, nenhum coordenador pensa que seja necessário fazê-lo, o que poderá levar a concluir que consideram que a confiança é um critério a ser seguido. O diretor parece conhecer bem os seus coordenadores e as suas características de líder, até porque estes foram os líderes por si escolhidos, apontando a confiança como uma das características mais importantes. Encontramos aqui a duplicidade de significado das expressões à volta da palavra “depositar confiança” e “ser de confiança”. A confiança pode estar ligada à honestidade, característica apontada nos inquéritos realizados por Kouzes & Posner (2009) como a característica fundamental para o exercício da liderança. Ainda segundo estes autores, a liderança tem a ver com o comportamento e credibilidade do líder. Parece claro que estas nomeações foram feitas com base no comportamento e credibilidade perante a comunidade destes professores.

Este é um dos pontos do estudo que pensamos que deveria ser aprofundado, isto é, a nomeação para este cargo deveria estar baseada em critérios que poderiam não se encontrar na lei, mas que poderiam ser definidos pelo próprio diretor. Trata-se de uma questão não só de clareza, mas também de reforçar o papel de líder do coordenador.

Pensamos que será ainda importante destacar que no caso do coordenador, se trata de um cargo exercido por nomeação, enquanto no caso do diretor é um lugar para o qual se concorre. Assim, enquanto aqueles que ocupam os cargos de coordenadores aceitaram

desempenhar um cargo para o qual foram nomeados, mas podem não ter sequer desejado exercer esse cargo, o diretor só estará a desempenhar funções, caso tenha concorrido, isto é, caso tenha mostrado expressamente a sua vontade. Cremos que existem dois pontos de partida distintos que podem explicar alguns relatos e até algumas das formas como alguns coordenadores se veem como líderes e exercem a sua liderança. Esta nomeação para o cargo surge numa perspetiva de construção de equipa por parte do diretor, porque é ele que não só nomeia os coordenadores, como também designa os membros de trabalho da sua equipa. O diretor deste agrupamento deixou clara a sua discordância com o atual modelo relativamente ao facto de o diretor apresentar uma candidatura unipessoal. Esta posição demonstra que seria importante a apresentação de uma candidatura onde não só o diretor, mas toda a equipa apresentasse a sua candidatura, desta forma aqueles que rodeiam de perto o líder assumir-se-iam também como lideranças que concorrem a um cargo e não como elementos nomeados *a posteriori*.

Relativamente às competências que os coordenadores têm de desempenhar, os coordenadores afirmam conhecê-las e todos afirmam que se encontram ajustadas à realidade. Esse conhecimento encontra-se retratado ao longo dos seus discursos, quer nos relatos sobre o funcionamento em geral da escola e do agrupamento, quer nos pequenos pormenores de gestão do dia a dia. No entanto, surge de imediato, neste ponto, a questão da gestão do tempo. Todos os coordenadores consideram que o tempo e os recursos para o exercício das funções são poucos, tendo sido feitas comparações com o modelo anterior onde o coordenador tinha mais horas para o exercício do cargo. A principal dificuldade que encontramos encontra-se ligada à carga de trabalho burocrático que os coordenadores têm. Todos referiram a dificuldade, por exemplo, em gerir pessoal não docente que desempenha funções similares e que pode envolver quatro entidades diferentes (pessoal do quadro do agrupamento, da Câmara Municipal, da Junta de Freguesia e do Centro de Emprego).

De entre as competências a desempenhar, tínhamos destacado o “cumprir e fazer cumprir as ordens do diretor”. Não encontramos em nenhum dos coordenadores qualquer dificuldade na concretização desta competência, apesar de ter sido relatado que o faziam, mesmo quando não estavam de acordo. Poderemos aqui relacionar com o que atrás já foi referido – muitas das decisões do diretor são tomadas depois da auscultação dos próprios

coordenadores. Assim, pensamos que muitas das vezes os coordenadores encontram refletidas nas decisões do diretor, as suas sugestões, as suas visões.

O processo de agregação dos dois agrupamentos encontra-se claramente em decurso na vida do agrupamento. Ainda é muito palpável, no discurso de alguns coordenadores, o “outro agrupamento”, a “outra direção”. Não existe ainda uma verdadeira junção. Parecem estar a decorrer processos que visam a criação de uma ligação de uma cultura de agrupamento, visíveis principalmente na disponibilidade da direção para a comunicação, no facto de existirem vários coordenadores que “vêm” do “outro agrupamento”, mas existem ainda alguns processos que necessitam de consolidação, nomeadamente o conhecimento, por parte do diretor e da direção, das novas realidades do agrupamento. Este processo é ainda dificultado pela dimensão do agrupamento. À exceção de um dos coordenadores, todos consideram que a dimensão do agrupamento – 27 estabelecimentos – é um fator que dificulta o seu funcionamento a vários níveis, nomeadamente na relação entre diretor e coordenadores, na capacidade de trabalho. Encontramos também, pelo menos em três dos discursos dos coordenadores, a questão de serem escolas “periféricas” no agrupamento. A dimensão, não só numérica, como também a localização geográfica faz com que mais dificilmente o diretor e os coordenadores se desloquem, respetivamente, às escolas e à escola sede. A sustentabilidade associada à liderança e à mudança apresentada por Hargreaves and Fink (2007) pode estar em causa. A liderança sustentável baseia-se num conjunto de fatores e um deles pode ser esta amplitude geográfica e dimensão associadas aos poucos recursos físicos e humanos. Assim, os processos de constituição dos agrupamentos deveriam ser feitos caso a caso, tendo em conta as suas realidades específicas,

Este constrangimento que acaba por ter influência nas relações que se estabelecem entre diretor e coordenadores a nível da comunicação. A este nível foi possível verificar que existe um canal formal de comunicação: o email, mas o grande fluxo de comunicação entre o diretor e os coordenadores reveste-se de um carácter informal através de contactos telefónicos e presenciais. A necessidade de formalizar a comunicação levou à criação e uma reunião entre estas duas lideranças, a qual não se encontra prevista nem na legislação nem nos documentos legais do agrupamento. Pelos relatos registados, esta reunião funciona com mesmo modelo da comunicação informal – em cadeia. A reunião é marcada e dirigida

pelo diretor e apesar de alguns coordenadores referirem que alguns assuntos são articulados entre os coordenadores, todos afirmam que a reunião é importante para a divulgação de informações e uniformização de atitudes e critérios.

Podemos constatar que existe uma relação de proximidade e de informalidade entre os atores deste estudo, mas os papéis estão bem definidos. O coordenador é um dos pilares do funcionamento do agrupamento, é quem lidera os grupos de professores em cada escola e é ao mesmo tempo um elemento dessa comunidade e é ainda um elo de ligação. O facto de as suas competências estarem redigidas de forma tão generalizada e de poder receber do seu diretor muitas outras competências, torna este cargo, um cargo pouco definido à partida. Pensamos que muitas vezes o trabalho do coordenador não é muito visível e talvez por isso a tutela tenha vindo a reduzir a carga horária que permite desempenhar estas funções.

Pensamos que uma das limitações deste estudo será a ausência da perspectiva da comunidade escolar – alunos, pais, professores e funcionários – sobre o papel dos coordenadores de estabelecimento. Esse teria de se constituir num âmbito de estudo mais alargado tendo em conta a dimensão do agrupamento em estudo e dos agrupamentos em geral.

Dezoito anos após a entrada em vigor do Decreto-lei n.º 115-A/98 e de inúmeros pareceres e estudos, é necessário continuar a contribuir com estudos de caso que possam servir de base às decisões necessárias para que o modelo de gestão das escolas possa evoluir de forma equilibrada e sustentada.

BIBLIOGRAFIA

Referências gerais:

- AFONSO, N. (1994). *A reforma da administração escolar. A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ANDRESEN, S. (1991). *Obra Poética II*. Lisboa: Caminho.
- BARDIN, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, J. (2004). A Autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho. 49-83.
- BARROSO, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BENTO, A. (2008). “Desafios à Liderança em Contextos de Mudança”. *Educação em Tempo de Mudança*. Universidade da Madeira.
- BILHIM, J. (2013). *Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- BRETON, P. (1992). *A Utopia da Comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BOGDAN, R. & BLIKEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BUENO, M. R. e GARRIDO, M.A. (2012). *Relaciones Interpersonales en la Educación*. Madrid: Ed. Pirámide.
- BUSH, T. and GLOVER, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. National College for School Leadership. Full Report.
- CARMO, H. e FERREIRA, M.M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CHIAVENATO, I. (1999). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- COSTA, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Lisboa: Edições Asa.
- DAHL, R. (1957, July). “The Concept of Power” – *Behavioral Science*. 201.
- DAY, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- DEWEY, J. (1959). *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

- FERREIRA, J.M.C., NEVES, J. e CAETANO. A. (2011). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Escolar Editora.
- FORMOSINHO, J., FERNANDES, A., MACHADO, J. e FERREIRA, F. (2005). *Administração da Educação – Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa.
- FISKE, J. (1997). *Introdução ao Estudo da Comunicação*. Lisboa: Edições Asa.
- FULLAN, M. (1992). "Visions that Blind". *Educational Leadership*. (49). 18-20.
- FULLAN, M. (2002, May) Principals as Leaders in a Culture of Change. *Educational Leadership*. Special Issue.
- FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (1991) *Por que é que vale a pena lutar? – O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- HARGREAVES, A. e FINK, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- KOUZES, J. M. e POSNER, B. Z. (2009). *O Desafio da Liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- JOHNSON, P. and SHORT, P. (1998, April). "Principal's Leader Power, Teacher Empowerment, Teacher Compliance and Conflict". *Educational Management & Administration*. (2). 147-159.
- LIMA, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, J. e PACHECO, J. (2006). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- MAYO, E. (1990) "Hawthorne and the Western Electric Company". *Organization Theory. Selected Readings*. London, Penguin Books, 345-357.
- MORAIS, J. (2011, julho) "A Organização Interna das Escolas como Caminho de Autonomia". ELO – Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda – *A Cidadania e a Democracia nas Escolas*. (18).
- NYE, J., Jr. (2009). *Liderança e Poder* (R. Cabral Trad.). Lisboa: Gradiva.
- OUCHI, W. (1982). *Théorie Z: faire Face ao Défi Japonais*. Paris: Intereditions.
- PASCALE, R. T & ATHOS, A. G. (1984) *Le Management est-il un Art Japonais?*. Paris: Editions d'Organisation.
- RODRIGUES, A. D. (1993) *Comunicação e Cultura – A experiência cultural na era da informação*. Lisboa: Editorial Presença.

- RODRIGUES, A. D. (2000). *Dicionário Breve de Informação e Comunicação*. Lisboa: Editorial Presença.
- SAINT-EXUPÈRY, A. (1987). *O Príncipezinho*. Lisboa: Caravela.
- SERGIOVANNI, T. (1984, February) “Leadership and Excellence in Schooling – Excellent Schools need Freedom with Boundaries”. *Educational Leadership*. 4-13.
- TAYLOR, F. W. (1990). *Princípios de Administração Científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- THURLER, M. (2001). “Liderança e Modos de Exercício do Poder”. *Inovar no Interior da Escola*: Artmed Editora.
- YIN, R. (2005) *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- WATZLAWICK, P. (1991) *A Realidade é Real?* Lisboa: Relógio d’Água.
- WOLF, M. (1987). *Teorias da Comunicação*. Lisboa: Editorial Presença.
- WOLTON, D. (1999). *Pensar a Comunicação*. Lisboa: Difel.

Legislação

Decreto-Lei 115-A/1998. *Diário da República*, 1º Suplemento, 1ª Série-A n.º 102 de 4 de maio de 1998. - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.

Decreto-Lei nº 75/2008. *Diário da República*, 1ª Série – nº 79 de 22 de abril de 2008. - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º137/2012. *Diário da República*, 1.ª série. N.º 126 de 2 de Julho de 2012. - procede à 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.

Decreto-Regulamentar nº12/2000. *Diário da República*, I Série B - nº199 de 29 de agosto de 2000. - Fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do ensino básico, adiante designados por agrupamentos, bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento.

Despacho normativo nº27/97. *Diário da República*. I Série B, nº126 de 2 de junho de 1997. - Regulamenta a participação dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino.

Resolução do Conselho de Ministro nº44/2010. *Diário da República*, 1ª Série, nº 113 de 14 junho de 2010. - Define os critérios de reordenamento da rede escolar.

Parecer nº 3/2008. Conselho Nacional de Educação. *Diário da República*, 2.ª série. nº42 de 28 de Fevereiro de 2008. - Parecer sobre o projecto de decreto -lei «Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré - escolar e dos ensinos básico e secundário».

Dissertações e Teses

- CAETANO, J. (2005). *Estilo de Liderança e Relações Interpessoais e Intergrupais em Contexto Escolar*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre. Universidade Aberta.
- CASTRO, D. (2010). *A Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escolas – Os Coordenadores de Estabelecimento e as Lideranças Periféricas*. Tese para a obtenção de grau de doutor. Departamento de Ciências de Educação da Universidade de Aveiro.
- FERNANDES, P. (2015). *O Papel do Diretor num Curso Profissional: Entre a Gestão e a Liderança*. Dissertação para a obtenção do grau de mestre. Universidade Aberta. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.2/5064> (7 de setembro de 2016).
- SILVA, J. (2008). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas – Trajetos individuais e impactos organizacionais*. Tese para a obtenção de grau de doutor. Departamento de Ciências de la Educacion. Facultad de Education. Universidade Extremadura. Rcuperado de <http://hdl.handle.net/10400.8/163> (7 de setembro de 2016).

Documentos online

- MEIRINHOS, M. e OSÓRIO, A. (2010) “O estudo de caso como estratégia de investigação em educação”. *EDUSER, Revista de Educação*, Vol2 (2). Instituto Politécnico de Bragança. Recuperado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educ%C3%A7%C3%A3o.pdf> (2 de outubro de 2016).
- SERRA, J. P. (2007). *Manual da Teoria da Comunicação*. Covilhã: Livros Labcom. Recuperado de http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20110824-serra_paulo_manual_teorias_comunicacao.pdf (13 de outubro de 2015).
- TRIGO, J. R. e COSTA, J. A. (2008) “Lideranças nas organizações educativas: a direção por valores”. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf> (22 de março de 2016).
- Relatório de Autoavaliação do Agrupamento. Recuperado de http://moodle.aggsg.net/pluginfile.php/3743/block_html/content/Relat%C3%B3rio%20autoaval%20AE%20S.%20Gon%C3%A7alo%20FINALissimo%20%28corrigido-maio2016%29.pdf (29 de julho de 2016).
- Listagem dos agrupamentos. Sítio da DGEstE. Recuperado de <http://www.dgeste.mec.pt/index.php/escolas/pesquisa-de-agrupamentos/> (25 de agosto de 2016).

ANEXO I

Pedido de autorização para a realização do estudo

Torres Vedras, 19 de janeiro de 2015

Exmo Senhor Diretor [REDACTED]

Dr. [REDACTED]

Assunto: Pedido de autorização para efetuar investigação no Agrupamento no âmbito de uma dissertação de mestrado, no ano letivo de 2014/2015.

Eugénia Maria Batista Miranda Póvoa, professora do quadro de agrupamento do Agrupamento de Escolas de São Gonçalo em Torres Vedras, encontrando-se a realizar a dissertação de mestrado em Administração e Gestão Escolar na Universidade Aberta de Lisboa, com o Tema “Modelos de interação entre os coordenadores de estabelecimento e o diretor num agrupamento de escolas – estudo de caso”, vem, por este meio, solicitar a V. Ex^a. Autorização para proceder à recolha de dados nesse Agrupamento.

Assim, solicita que seja permitido o contacto com os professores coordenadores de estabelecimento do agrupamento aos quais será solicitada a realização de uma entrevista e, para completar o estudo, a autorização para a realização de uma entrevista a V. Ex^a.

Lembro e afirmo o compromisso de respeitar o direito à confidencialidade, ao anonimato (a identificação da escola e dos entrevistados terá códigos) bem como aos dados pessoais que serão usados apenas para fins estatísticos. Também me comprometo a facultar os resultados do estudo.

Atenciosamente, solicito deferimento.

A professora

(Eugénia Miranda Póvoa)

ANEXO II

Grelha de análise de conteúdo

Grelha análise conteúdo		
Indicadores	Excertos	Análise
- Competências definidas por lei/essenciais para o desempenho do cargo de diretor e de coordenador.	<p>Entrevista 1</p> <p>“...eu acho que as mais importantes são: coordenar as atividades educativas, de acordo com o projeto educativo, em articulação com o diretor; e gerir os equipamentos afetos aos estabelecimentos de ensino e educação.”</p>	<p>Coordenar atividades educativas – Lei</p> <p>Gerir os espaços – Regulamento Interno</p>
	<p>Entrevista 2</p> <p>“a parte da coordenação das atividades para que as coisas, ou seja, tudo o que esteja no plano... no projeto educativo do agrupamento seja cumprido. Também a parte da transmissão da informação.”</p>	<p>Coordena as atividades – Lei</p> <p>Transmitir informações – lei</p> <p>Coordenar=projeto educativo seja cumprido, transmissão informação</p>
	<p>Entrevista 3</p> <p>“E - Em relação às competências que estão definidas na Lei e no Regulamento Interno, aquelas que acabam por ocupar, são as primeiras, o coordenar e o gerir os espaços?</p> <p>E3 – Exatamente, exatamente.”</p> <p>“...há uma sobrecarga que eu acho que neste caso da coordenação é a maior dificuldade. Acho que é. No meu caso o que eu sinto é isso. Em termos de gestão de pessoal docente e não docente também há as suas dificuldades, não é, não é fácil. São muitas pessoas, há mudanças às vezes, todos os anos, que levam a adaptações por parte das pessoas que entram, não só a</p>	<p>Coordenar as atividades – Lei</p> <p>Gerir espaços – RI</p> <p>Gestão de pessoal docente e não docente – RI</p> <p>Coordenação=sobrecarga, muitas pessoas (docentes e não docentes), mudança</p>

	<p>nível docente, como não docente. E é preciso estar sempre atento a essas dificuldades que vão surgindo ao longo do ano, esses problemas que vão surgindo e que tem de ser resolvidos e pronto e tem sido assim.”</p>	
	<p>Entrevista 4</p> <p>“O papel do coordenador para mim é, vá... digamos, a “cara da escola”.</p> <p>– É a pessoa que reúne os consensos, que tenta reunir os consensos e tenta de certa forma ser a ponte entre os professores e a comunidade e vice-versa e depois também com os funcionários. Portanto, aqui há várias vertentes, o coordenador é “o rosto”, é a pessoa que está e que depois no fundo tenta com os “tentáculos”, tenta chegar a todos os lados, mas é “a figura”, é a “cara”, perante os pais é “a cara”.”</p> <p>“Penso que o que está aqui é mais ou menos o que nós temos de fazer. De qualquer forma, umas mais do que outras, porque é a tal coisa, o coordenador é um veículo. É um veículo, pensante, mas veículo...”</p>	<p>Ligação entre escola e comunidade – Lei</p> <p>Transmissão de informação - Lei</p> <p>Coordenação=reunir consensos, ser a ponte entre profs e comunidade</p>
	<p>Entrevista 5</p> <p>“Para mim, de facto, a principal é a articulação. A articulação quer com o diretor, quer com os alunos, quer com as colegas, quer com as famílias. A mais importante e também, no fundo, a fundamental.”</p> <p>“...depois todas as outras são importantes: manter o bom estado do edifício, o</p>	<p>Coordenar em <u>articulação</u> – Lei</p> <p>Ênfase na articulação</p> <p>Coordenar=articular, gerir</p>

	<p>promover o interesse dos alunos acima de tudo, todas as outras que são inerentes...”</p>	
	<p>Entrevista 6</p> <p>“... uma extremamente importante. Será fazer cumprir as orientações do diretor, porque eu tenho de trabalhar sempre de acordo com... com o que me é dito. Portanto, eu tenho de fazer cumprir as orientações superiores e essa é extremamente importante.”</p> <p>“Competências... Eu acho que temos que ser abertas, ouvir, ouvir e tentar chegar a pontos de consenso e equilíbrio, porque há muitas situações que nós sem ouvir as duas partes, sem ouvir pais, sem ouvir professores, sem ouvir auxiliares, nós não conseguimos resolver uma determinada situação. Portanto temos de tentar chegar a pontos de encontro.”</p>	<p>Cumprir as decisões do diretor – Lei</p> <p>Articular</p> <p>Coordenar=cumprir</p>
	<p>Entrevista 7</p> <p>“Neste momento aquilo que é mais importante para mim é uma questão de bom senso e trabalho de equipa. Depois temos muitas na Lei, mas passa tudo por bom senso e trabalho de equipa, porque nós temos de transmitir informações à direção e depois aos colegas que não é de todo, às vezes, fácil, por isso, para mim, passa muito pelo “gerir”, instalações, equipamentos, pessoal docente, passa pela “gestão”. Depois temos estes pontos todos e cumprir todas as normas, mas a gestão e a liderança é o mais difícil.”</p> <p>“Sim. As próprias funções e as competências que nós temos no fundo acabam por ser generalistas, porque eu</p>	<p>Transmitir informações - Lei</p> <p>Gerir instalações - RI</p> <p>Coordenar=bom senso e trabalho de equipa=transmitir informações e gerir</p> <p>Liderança</p>

	<p>consigo encaixar nestes pontos todos (as competências definidas) outras coisas que fazemos e que não estão cá. Nomeadamente, estou a falar só 1º Ciclo. E o que é que acontece: existem pontos como, na realidade da minha escola, por exemplo, não compete a quem está à frente, ao coordenador compete fazer uma lista de material, mas não compete vir buscar ao agrupamento, não compete fazer o transporte. Tudo isso é feito e isso não vem na Lei, compete-nos, por exemplo, articular com entidades diferentes e fazer chegar à direção ou a direção trabalhar com essas entidades, desde Juntas de Freguesia, desde Câmaras. No meu caso, tenho que articular muito com a Junta, mas essa articulação existe, mas dentro das funções, há coisas que não estão cá e que nós temos que fazer no dia a dia e que não passam por aí: solicitar materiais para fazer uma festa, o ter que utilizar espaços da Junta que não são nossos, o ter que fazer determinados documentos para coisas que são necessárias pela Lei, mas não são tão exequíveis numa escola de 1ºCiclo, mas que hoje percebo. E depois teres que reunir. Há que gerir funcionários, que é o que vem na Lei...”</p>	<p>Inúmeras tarefas que não estão contempladas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ligação entre as escolas - articulação entre várias entidades
	<p>Entrevista 8</p> <p>“Eu acho que este modelo com base na responsabilidade unipessoal é um bocadinho redutor”</p> <p>“a lista (de competências) é enorme e para fazer com que elas sejam respeitadas (...) é</p>	<p>Questiona-se o modelo unipessoal</p> <p>Dificuldade em cumprir todas as competências definidas</p>

	<p>extremamente difícil (...) é na base de haver uma liderança.”</p> <p>“a nossa função dilui-se um bocado no cumprimento dessas competências, uma parte delas com uma carga burocrática muito grande, que nos deixa, às vezes muito pouco tempo para pensar a escola e o agrupamento em termos pedagógicos.”</p> <p>“a tutela delegou no órgão de gestão muitas responsabilidades”</p> <p>“essa responsabilidade, por vezes, também tem outra falha, que é o suporte de apoio de retaguarda que nós devíamos ter e não temos”</p>	<p>“Muitas” no sentido de demasiadas.</p> <p>Falta de apoio da tutela</p>
- Delegação de competências.	<p>Entrevista 1</p> <p>“Mas o diretor pode delegar todas as suas competências?”</p>	Desconhecimento
	<p>Entrevista 2</p> <p>“como há um adjunto para o 1º Ciclo, normalmente eu articulo mais com a adjunta do diretor através do 1º Ciclo”</p> <p>“achei que ao delegarem-me este tipo (fazer comunicações aos pais em nome do diretor) e outras competências, acho que têm confiança em mim.”</p>	<p>Sim, há delegação:</p> <p>Delegação de competências do diretor na adjunta</p> <p>Delegação competências do diretor na coordenadora de escola</p> <p>Confiança</p>
	<p>Entrevista 3</p> <p>“Eu acho que o diretor delega o seu trabalho em determinados coordenadores, pelo menos no que eu vejo na realidade do 1ºCiclo, não é? E essa delegação para nós tem sido boa. Nós sempre que é preciso</p>	<p>Sim, há delegação (“boa”)</p> <p>Delegação em determinados coordenadores</p>

	<p>mais alguma coisa, também é solicitada a ajuda do diretor, mas normalmente as respostas que precisamos, obtemos sempre pelas vice-diretor ou adjuntos que estão disponíveis para essas funções.”</p>	<p>Disponibilidade para obter respostas</p>
	<p>Entrevista 4</p> <p>“– Sim, penso que sim e há certas situações em que mesmo que nós as saibamos gerir, há sempre que ouvir por parte da direção, por exemplo: “Posso...?” ou “Achas que...?” para não tomar uma atitude isolada, não é? E ouvir: “Ah, faz, faz como entendes”. De qualquer forma a pessoa dá conhecimento de ... Acho que isso também deve haver: dar conhecimento. Tentar também não sobrecarregar as pessoas da direção com assuntos, enfim, de “abre a porta” ou “fecha o portão”. Será que faço ou não? Não. Claro que se são assuntos que já envolvem outras partes ou um encarregado de educação em que há uma situação litigiosa, por exemplo.”</p> <p>“eu acho que as competências que nos são delegadas e aqui eu não sinto pressão nenhuma”</p>	<p>Tem de haver delegação, mas com confiança</p> <p>Sim, há delegação</p> <p>O coordenador mostra ter cuidado e fazer triagem na seleção de situações que passa para a direção</p> <p>Confiança</p>
	<p>Entrevista 5</p> <p>“Portanto em termos de comunicação, o facto de ele (diretor) delegar algumas responsabilidades para nós, acaba por nos facilitar imenso. Pelo menos, poupa-nos tempo, ok? Nós acabamos por o manter informado sobre aquilo que de facto é importante, não é? Que seja, no entanto, há coisas pequeninas do dia a dia que nós temos de ter alguma autonomia para</p>	<p>Sim, há delegação</p> <p>O coordenador mostra ter cuidado e fazer triagem na seleção de situações que passa para a direção</p>

	<p>resolver. Se não, passava o dia inteiro ao telefone com eles, como é lógico. Portanto, nesse sentido, sim. O tentar fazer a triagem das pequenas situações que possam eventualmente surgir com os pais. Tentamos primeiro resolver na escola, só depois recorrer à direção, se entendermos que assim o seja.”</p>	<p>Há disponibilidade</p>
	<p>Entrevista 6</p> <p>“Acontece, por exemplo em relação à avaliação dos funcionários, eu sei que este ano vou ser eu, vou avaliar as funcionárias que tenho aqui. Já me delegaram essa competência.”</p> <p>“Não, os horários são feitos pela adjunta, mas são ouvidas sugestões. Eles sabem que tem de haver duas horas de almoço, porque... por sugestão nossa. Nós pedimos para as turmas de 1º ano almoçarem primeiro, as de primeiro e segundo, e as de terceiro e quarto almoçarem depois. Houve também algumas orientações sobre o número de turmas que podiam ter atividades, podiam ter jogos, pelo uso do ginásio. Portanto, nós damos algumas orientações, mas essas orientações, no caso dos horários, são eles que fazem. A distribuição do pessoal docente também é feita por eles, embora nós façamos sempre um levantamento das necessidades e digamos quantos funcionários precisamos ou se precisamos de mais ou de mais horas, mas essas são... não delegaram essas competências, mas ouvem e auscultam”</p>	<p>Sim há delegação e exemplifica</p> <p>Delegação versus auscultação:</p> <p>Nem sempre há delegação, mas o coordenador é auscultado</p>
	<p>Entrevista 7</p>	<p>Sim há delegação</p>

	<p>“Aqui acontece e ... e o diretor tem feito. Eu, como conheço outras realidades e estive noutros agrupamentos, eu só tenho para dizer bem deste agrupamento e desta realidade. E realmente nós temos bastante liberdade para trabalhar as nossas competências e algumas que nos são passadas. Acontece muito em termos de trabalhar com a Junta de Freguesia, neste caso Junta de Freguesia- Associação de Almoços, é-nos delegado e temos uma abertura e um poder de decisão até um determinado limite bastante bom e bastante amplo e bastante apoio. Eu considero que aqui somos privilegiados em relação a determinados agrupamentos e não existe isso. É uma questão de, lá está, saber confiar, gerir, pois têm de confiar nas pessoas e as pessoas têm de provar o seu valor.”</p> <p>“Também porque muitas dessas competências e trabalho são delegadas</p> <p>E7 - Nas assessoras de 1ºCiclo.</p> <p>E – Nas vices.</p> <p>E7 – Nas assessoras. E trabalhamos muito diretamente com a assessora de 1ºCiclo e de JI e depois a parte de materiais com a XXX. Isso, acho que ele está bem auxiliado com as assessoras que tem que nos fazem essa passagem. Eventualmente pode existir falhas numa ou noutra situação, mas... que é compreensível e normal.”</p>	<p>Há liberdade para exercer as competências</p> <p>Há delegação do diretor na adjunta do 1º ciclo Liberdade</p> <p>Poder de decisão</p> <p>apoio</p>
	<p>Entrevista 8</p>	<p>Delegar é responsabilizar e acreditar nas</p>

	<p>“é extremamente importante que haja capacidade de descentralizar funções, acreditar nas estruturas intermédias, responsabilizar para que realmente haja um trabalho feito”</p> <p>“Olhando para essa lista enorme de competências logo à partida assusta e isso faz com que tenha de haver obrigatoriamente delegação”</p> <p>“Saber em quem é que vamos delegar para que não haja falhas e todas as funções sejam completadas e respeitadas.”</p>	<p>estruturas intermédias</p> <p>A quantidade de competências obriga/pressupõe delegação</p> <p>Delegação feita com base no perfil das pessoas e na confiança</p>
<p>- Critérios para a seleção das lideranças intermédias – coordenadores de escola / estabelecimento.</p>	<p>Entrevista 1</p> <p>“Eu acho que fui nomeada, porque já cá estava, quer dizer fazia parte da equipa...”</p> <p>“Quando eu vim para aqui, há trinta anos, o atual diretor, o XXX era na altura o presidente do conselho diretivo desta escola. Conhecemo-nos desde esse tempo e agora ele voltou a ser meu diretor. É engraçado. Mas quer dizer... já nos conhecemos há muito tempo. Pois os critérios... Olha eu acho que tem de ser alguém que tenha amor à escola...”</p> <p>“Alguém que ... que não se importe de ficar muitas mais horas do que estão no horário e que goste disto.”</p>	<p>Critérios:</p> <p>Experiência (fazer parte da antiga equipa de direção)</p> <p>Conhecimento pessoal= confiança</p> <p>Identificação com a comunidade</p> <p>Disponibilidade</p>
	<p>Entrevista 2</p> <p>“Sei que fui convidada. Apesar de saber que há uma nomeação, mas o gabinete na altura fez-me o convite. E é assim, eu já tinha sido coordenadora. Não é a primeira vez que assumo esta função... E já</p>	<p>Critérios:</p> <p>Experiência (já ter exercido o cargo)</p>

	<p>desempenhei este cargo em vários estabelecimentos de ensino”</p> <p>“Então pensas que um dos critérios pode ter sido a tua experiência?”</p> <p>E2 – Penso que sim, poderá ter sido...também penso que acho que já me conhecem e sou bastante organizada... ou tento e ... se calhar também tenho um bocadinho de líder, ou seja acabo por conseguir, apesar da falta de diplomacia, conseguir entender com todos.”</p>	<p>Capacidade de organização e liderança</p>
	<p>Entrevista 3</p> <p>“eu já trabalhava no agrupamento que antes... e que passou a pertencer a este, que era o agrupamento da XXX e calculo que, tenho a ideia que pessoas que já conheciam o meu trabalho desse local, deram uma informação positiva da minha parte e daí ter passado a coordenador da escola. Só vejo essa solução.”</p> <p>“A antiguidade é importantíssimo, tanto no local, como a nível geral, portanto os anos de serviço, podia ser um método. Acho que também é importante a opinião da direção. Os elementos que tem sobre uma determinada pessoa, porque vai escolher uma pessoa em quem tem de confiar, também é importante que conheça o trabalho dessa pessoa.”</p>	<p>Critérios:</p> <p>Experiência (já ter exercido o cargo) / conhecimento do trabalho realizado</p> <p>Conhecimento da realidade</p> <p>Antiguidade</p> <p>Confiança</p>
	<p>Entrevista 4</p> <p>“Sabes porque é que foste nomeada?”</p> <p>E4 – Não, não sei. Nem estava muito à espera, porque achava que estava bem sem ser a coordenadora.</p>	<p>Critérios:</p> <p>Personalidade/perfil</p>

	<p>Eu acho que é a personalidade, a personalidade das pessoas</p> <p>Tem de ser uma referência para os outros colegas. E tem de ser uma pessoa que tem de ser ativa, que seja um elo que no fundo consiga manobrar a restante máquina, porque se é uma pessoa que é pouco ativa ou que não consegue depois argumentar, acaba por a máquina fica parada. Tem que ser mesmo alguém... Tem que ser um impulsionador.”</p> <p>“E – Pensas que esses critérios deveriam estar na lei ou nem por isso?</p> <p>E4 – Não, porque a lei não consegue. A lei não consegue e nós temos os exemplos dos professores titulares.</p> <p>As pessoas têm de ter uma postura, uma postura ativa, porque se não a tiverem também não, penso que também não estão neste cargo.”</p>	<p>Capacidade de liderança</p> <p>Postura proactiva</p>
	<p>Entrevista 5</p> <p>“O primeiro, foi na altura em que eu entrei no estado e eram as colegas, era por votação, na altura. Depois passou a ser por nomeação. Nós estávamos num outro agrupamento, quando transitámos para o agrupamento XXX (atual), o diretor optou por manter os cargos, em virtude de não nos conhecer muito bem. Depois à partida, é assim, creio que tenha sido porque nós aqui não temos problemas. Está sempre tudo direitinho. Portanto deve ter sido esse o critério, presumo.”</p>	<p>Comparação com o antigo modelo:</p> <p>Votação pelos pares</p> <p>Critérios:</p> <p>Experiência (já ter exercido cargos anteriormente)</p> <p>Continuidade devido a um bom desempenho</p>

	<p>“Eu creio que seria benéfico era os coordenadores de estabelecimento rodarem com mais frequência, porque não é que seja difícil, mas há sempre uma série de procedimentos que se por algum motivo um de nós ficar doentes, o colegas que cá ficam, ficam sempre um bocadinho desamparados, por mais que tentemos colocá-los sempre a par do que é suposto estar. Devendo haver, a meu ver, um período de transição do antigo coordenador para o atual. O último ano do mandato de um ser, no fundo, o probatório do outro.”</p>	<p>SUGESTÃO:</p> <p>Importância da rotatividade</p>
	<p>Entrevista 6</p> <p>“... com a fusão dos dois agrupamentos o prof. XXX (diretor) convidou-me para vir fazer a coordenação desta escola, porque tinha sido, em parte porque a escola era a escola nova que a XXX (anterior agrupamento) esteve a implementar e, portanto, era assim um “menino”, o “nosso menino” e o prof. XXX (diretor) achou por bem oferecer-me, convidar-me para coordenar a escola e fiquei por aqui.”</p> <p>“Creio que o outro terá sido porque, eu fazia parte do corpo docente do outro agrupamento a que pertencia esta escola e estava na equipa da direção, portanto como pertencia aqui a esta zona, portanto foram os dois critérios, portanto: ter implementado, ter participado na construção da escola e depois pertencer ao corpo docente desta zona.”</p> <p>“... o critério mais importante é o professor fazer parte da escola, porque conhece a dinâmica da escola, conhece os pais,</p>	<p>Critérios:</p> <p>Conhecimento da realidade</p> <p>Experiência (ter sido membro da antiga equipa de direção)</p>

	<p>conhece a comunidade e é uma mais valia para conseguir coordenar a escola. Portanto, acho que é o critério mais importante.”</p>	<p>Conhecer a realidade</p>
	<p>Entrevista 7</p> <p>“O que foi explicado no momento e os critérios que me fizeram continuar, porque eu já pedi, numa ou duas situações, pedi para sair, devido ao cansaço, mas foi explicado e eu tenho de perceber, tenho que compreender que ... pelo que me explicaram oralmente. Na lei não vem por isto e por aquilo. Não vem lá, por antiguidade...”</p> <p>“Ah... Acho que o diretor deve apostar em quem acredita. E só se deve ir para a guerra com quem a gente acredita.”</p> <p>“Pretendemos que continues por isto e isto e isto. Eu também fui para uma escola bastante complicada e cheia de vícios e quando lá cheguei aquilo era muito, muito, muito complicado. E aquilo foi muito complicado e outras pessoas que estiveram na orientação eram todas mais velhas do que eu e por isso respondendo à pergunta, não acho que tenha de ser pela idade. Claro que a idade, em muitas situações, conta para algum consenso e alguma calma, mas não acho que tenha de ser só pela idade, nem só pelo currículo, porque, lá está, muito tempo no mesmo sítio, no mesmo formato, às vezes acomodamo-nos.”</p> <p>“Acho que podem tornar-se bastante limitativos (os critérios) e acho que</p>	<p>Critérios:</p> <p>Continuidade</p> <p>Confiança</p>

	antigamente os diretores, acontecia isso, terem algumas limitações e ainda têm, com outros níveis e com outros grupos... outros grupos não... outras”	
	<p>Entrevista 8</p> <p>“... perfil... o reconhecimento dos seus pares... capacidade de liderança”</p> <p>“...sobretudo na base da confiança ... perspectiva de reconhecimento das capacidades de trabalho”</p> <p>“haver realmente de parte a parte uma relação franca e honesta.”</p> <p>“devem ser pessoas que garantem colocação na escola ... mas nem sempre os quadros daqueles que fazem parte do quadro efetivo da escola ...são os melhores ou poderão ser os melhores.”</p> <p>“Eu penso que aí era fundamental uma certa autonomia dos órgãos de gestão. Saber quem é que tem... Melhor do que ninguém somos nós que os conhecemos e sabendo e tendo esse conhecimento por base, sabendo qual era a distribuição de serviço que devia ser feita.”</p>	<p>Critérios:</p> <p>Perfil</p> <p>Capacidade de liderança</p> <p>Confiança</p> <p>Reconhecimento de capacidades de trabalho</p> <p>Autonomia para a definição de critérios</p>
- Tarefas que mais ocupam os coordenadores de escola e o diretor.	<p>Entrevista 1</p> <p>“É aqui que eu perco mais tempo. Então na gestão dos equipamentos... Isto é uma escola muito grande e velha... É as obras que nunca mais vêm. Ainda hoje um colega veio aqui por causa dum estore que ‘tava partido. Eu até pensei que fosse há mais dias, mas tinha sido hoje. Temos sempre de andar por aí a resolver... parece que há sempre coisas a avariar a partir...”</p>	<p>Gestão dos equipamentos</p> <p>Imprevistos diários</p>

	<p>“Sim, perco muito tempo. E também com os miúdos. As questões disciplinares. Estamos sempre a resolver problemas.”</p>	<p>Questões disciplinares</p>
	<p>Entrevista 2</p> <p>“presentemente eu não tenho assim muitas horas. Quando iniciei, tinha vinte horas para coordenação e cinco para apoio educativo. Presentemente, tenho quinze para apoio educativo e dez para coordenação.”</p> <p>... “Com a dificuldade de ter dois edifícios para gerir. E então penso que o mais difícil é gerir os dois espaços”</p> <p>“E fazer também a parte administrativa, ou seja, elaborar todos os mapas de funcionários, de leite, de fruta, toda a requisição de material. Acaba por ser onde eu despendo mais tempo e às vezes nas substituições das colegas, porque também me cabe.”</p>	<p>Gestão dos equipamentos e falta de tempo (10 tempos semanais)</p> <p>Trabalho burocrático</p>
	<p>Entrevista 3</p> <p>“os momentos mais críticos são sempre o início do ano em que temos de definir, as várias coisas, como é que vai funcionar a escola, definir horários de monitoras, também é outra...”</p> <p>“neste caso a gestão do pessoal não docente, verificar os problemas que existem na escola em termos de avarias...!”</p> <p>“Às vezes, surgem situações diariamente, não há nada definido que vai ser num determinado dia, diariamente há situações novas que vão surgindo e eu como obviamente tenho o meu horário cinco horas letivas com os alunos, sou várias</p>	<p>Arranque do ano, funcionamento da escola</p> <p>Gestão de equipamentos</p> <p>Imprevistos diários</p>

	<p>vezes interrompido, várias vezes é solicitada a minha ajuda...”</p> <p>“Às vezes, as pessoas têm assim alguma dificuldade em entender se é assunto para coordenador, se é assunto para professor.”</p>	
	<p>Entrevista 4</p> <p>“o que ocupa mais tempo certamente são as partes burocráticas.”</p> <p>“Tem o Pré-escolar e o 1º Ciclo, tem toda a orgânica de almoços, carrinhas, ATL, etc...etc... SAF e tem uma coordenadora que tem uma turma de 4º ano e tem as horas com os alunos e não os pode prejudicar. Portanto, é muito limitativo, o tempo é muito limitativo.”</p>	<p>Trabalho burocrático</p>
	<p>Entrevista 5</p> <p>“as relações interpessoais com os alunos, com os pais, com as colegas.”</p> <p>“O pior, de facto, são aquelas que tem de ser resolvidas na hora. Eu estou a dar aula e há uma coisa que tem de ser resolvida na altura e eu tenho de parar a aula e falar com a pessoa ou uma colega que teve um problema com um aluno e tem de ser resolvido na altura. Aí, talvez, seja o mais complicado, mesmo em termos de preocupação permanente.”</p>	<p>Relações interpessoais</p> <p>Imprevistos</p>
	<p>Entrevista 6</p> <p>“A gestão do pessoal auxiliar ocupa-me muito tempo, porque tenho pessoal auxiliar de três entidades e às vezes quatro e gerir... hoje falta uma tenho de tirar uma de um sítio para pôr outra, hoje falta outra noutro sítio tenho aquelas salas para</p>	<p>Gestão de pessoal</p>

	<p>limpar tenho que ir trocar. Portanto, há sempre alterações. Às vezes, ao próprio trabalho que elas têm estipulado há sempre alterações por causa de faltar uma ou faltar outra, trocar. Ocupa-me muito tempo. Ocupa-me também bastante tempo os papéis.”</p> <p>“Sim a parte burocrática. Mapas, inquéritos, questionários muitos documentos que nós temos de preencher e ocupa-me imenso tempo.”</p> <p>“No meu caso, o número de horas que é atribuído à coordenação é muito pouco, numa escola grande, o coordenador tem oito horas de coordenação e o resto são apoios e nós ... eu não consigo dar as horas todas de apoio que tenho que cumprir. Há muitas situações em que estou... Neste momento não me está a acontecer isso porque estou sem componente letiva ao abrigo da legislação.”</p>	<p>Trabalho burocrático</p> <p>Pouco número de horas para a coordenação</p>
	<p>Entrevista 7</p> <p>“o tempo de gestão de escola e de liderança e orientação das funções é pós-letivo e é o mais complexo de realizar, porque o tempo é curto e é difícil reunires todas as pessoas fora do horário de trabalho.”</p> <p>“Muita logística. É, basicamente, passa por muita logística. São coisas que tens que resolver no dia a dia. Eu, por exemplo, tenho uma situação de que neste momento, no início do 2º período não tenho duas funcionárias, porque terminaram como tarefeiras, POC's do Centro de Emprego, pela Junta de</p>	<p>Logística</p> <p>Imprevistos</p>

	Freguesia. Estou à espera que sejam colocadas, ou seja, quem é que está a ajudar nos almoços? Sou eu.”	
	Entrevista 8 “a nossa função dilui-se(...) no cumprimento dessa competências, uma parte delas com uma carga burocrática muito grande, que nos deixa muito pouco tempo para pensar a escola e o agrupamento em termos pedagógicos”	Carga burocrática
- Participação dos coordenadores de estabelecimento nos órgãos do agrupamento.	Entrevista 1 “eu acho muito importante (presença do coordenador no c. pedagógico), porque no 1º Ciclo estão sempre presentes o coordenador de ciclo e o coordenador de departamento, ou seja, está garantida a presença de duas pessoas. No nosso caso, se os coordenadores de departamento do 2º e 3º ciclos fossem todos da escola sede, não haveria ninguém desta escola com lugar no pedagógico”... “somos uma escola com uma dimensão igual à escola sede e temos uma realidade diferente, é muito importante que esteja alguém e alguém que tenha uma visão mais geral, porque às vezes nem os coordenadores de departamento sabem bem o que se passa na escola. São professores, sim... mas não têm noção de tudo o que passa por aqui, as questões disciplinares que estávamos a falar à bocadinha... e depois as instalações.”	Participação no CP: garantir a discussão de assuntos diferenciados uma vez que se trata de estabelecimentos com características e realidades muito diferentes. SUGESTÃO A presença do coordenador de escola no CP deveria ser tendo em conta a dimensão dos estabelecimentos
	Entrevista 2 “(É importante participar no conselho pedagógico?) Sim, por um lado. Para poder também transmitir as vivências. Porque	- Participação no CP:

	<p>numa escola menor as dificuldades sentem-se menos. Numa escola como a que estou a coordenar presentemente é um “micro-agrupamento” e acabo por ter a noção do que se passa nas outras escolas. E depois há os colegas de escolas mais pequenas que têm a coordenação e têm turma. E eu já acho que tenho poucas horas para coordenar. Por outro lado, como estamos representados pelo departamento. Como há um conselho de docentes do qual eu também participo, acaba por haver também sempre uma comunicação.”</p>	<p>Possibilitar a transmissão dos pormenores da sua realidade.</p>
	<p>Entrevista 3</p> <p>“Acho que este ano fizemos uma reunião inicial com a direção e com os coordenadores de estabelecimento e acho que foi vantajoso a acho que até se poderia haver mais momentos em que pudesse existir. Pronto, em termos de estar presente no Pedagógico, nós aqui estamos um bocadinho à parte em relação a essa realidade, não é. Não somos muito ouvidos a esse nível, embora também tenhamos os nossos representantes que fazem levar as informações que há para esse conselho... Podia-se sempre verificar o que é que correu bem e o que é que correu mal e, pronto, e tentar melhorar o que aí vem.”</p>	<p>A reunião com a direção é vantajosa</p> <p>A título de balanço e planificação</p>
	<p>Entrevista 4</p> <p>“nós também temos os nossos coordenadores de departamento que não é só a parte burocrática é também temos informação. Eu acho que se calhar não fazia muito sentido. Podia haver talvez mais um encontro de coordenadores em</p>	<p>Participação no CP: não</p> <p>Reunião com a direção:</p>

	<p>que nós pudéssemos trabalhar entre coordenadores determinadas situações...”</p> <p>“Para nós aferirmos entre todas, as tais regras que entre todas as regras, as tais regras, é a tal coisa: o leite é um exemplo.”</p>	<p>Sim (para articular trabalho entre coordenadores)</p>
	<p>Entrevista 5</p> <p>“O nosso regulamento prevê, por exemplo, a presença do coordenador da outra escola básica com 2.º e 3.º ciclos no Conselho Pedagógico. Os outros coordenadores não estão até porque o número não o permite. Pensas que isso seria importante ou não?</p> <p>E5 – Não, não. Normalmente no Pedagógico são tratados assuntos de natureza mais pedagógica, não é?</p> <p>Pronto e nós aqui, no fundo, apesar da natureza pedagógica é no fundo o que envolve tudo o resto, são assuntos mais de ordem prática. Aqui na escola, as questões de natureza pedagógica são sempre resolvidas com as colegas não são comigo, e fazemos questão, no início do ano, quando fazemos a reunião geral com os pais, eu faço questão de frisar isso. Os assuntos de natureza pedagógica são sempre com o professor.</p> <p>Nós tivemos a reunião de princípio de ano com a direção e antigamente o diretor muitas vezes não ia, fazia-se representar pelos colegas que estavam ligados ao pré-escolar e ao 1º ciclo. Este ano ele foi e houve ali meia dúzia de situações que nós queríamos ver esclarecidas e eu creio que tenha sido importante.”</p>	<p>Participação noCP:</p> <p>Não é importante, porque as questões de ordem pedagógica são tratadas pessoalmente com as colegas</p> <p>Reunião com a direção:</p> <p>Sim (esclarecimento de algumas situações)</p>

	<p>“No princípio do ano penso que é significativo e talvez a meio do ano. Porque como há abertura pela parte deles para nós inquirirmos dúvidas e afins, não é? Há gabinetes que funcionam de porta fechada e assim é complicado. Aqui como há... como o gabinete é de porta aberta, há sempre a hipótese de telefonarmos para esclarecer alguma dúvida, também não creio que seja assim tão fundamental reunirmos mais vezes para tirar dúvidas.”</p>	<p>Reunião do diretor com todos os colegas coordenadores</p>
	<p>Entrevista 6</p> <p>“Eu... há uma situação em que sinto falta de informação... que é relativamente ao JI. Portanto, nós somos... temos 1º Ciclo e temos Jardim de Infância e eu vou às reuniões de coordenação de departamento do 1ºCiclo e recebo as informações do 1º Ciclo, portanto tudo o que vem do Pedagógico para o 1º Ciclo passa para mim... mas é filtrado (...) Através da coordenadora do Departamento. Informações do Jardim não me chegam. Aí sinto falta de outra... de fazer parte de um outro órgão que me pudesse passar essa informação, porque há... nós temos que organizar a Componente de Apoio à Família, temos que organizar as atividades, temos que organizar os almoços do Jardim e para além das outras atividades do PAA, que acabo por ser eu a coordenar e depois não tenho o “feed-back”, nem sei quando é que tenho de entregar essas informações, nem sei, às vezes há alterações e eu nem as sei, há indicações que são dadas às educadoras através do Pedagógico e que eu não as recebo e depois no final do período tenho de fazer</p>	<p>Participação no CP:</p> <p>Talvez, porque sente a falta de informação relativa aos JI</p>

	<p>articulação. Atas de articulação e reunião de articulação com elas e eu não tenho informação (...) Aí sinto falta de fazer parte de um outro tipo de órgão.”</p> <p>“... fez todo o sentido e que provavelmente havendo uma reunião dessas, nem que seja trimestralmente, a informação era passada e eram passadas outras informações a todas as escolas que estão na mesma situação que a minha. A minha não é exceção. “</p>	<p>Reunião com a direção:</p> <p>Sim, faz sentido uma reunião trimestral com a direção</p>
	<p>Entrevista 7</p> <p>“Tendo a experiência que tenho, eu acho que quantos mais lá estiverem, mais limitativo vai ser para o diretor, mais complicado vai ser gerir e vai ser mais complicado fazer o trabalho com alguma calma. Isto é a minha opinião.”</p> <p>“E neste caso não acho... neste modelo necessário. Se fosse assim, tínhamos mais vinte tal coordenadores... E ainda era maior e ainda iria ser mais complicado. Não é quantas mais cabeças pensarem, mas não é melhor, mas um órgão de gestão tão grande, eu acho que iria ser muito complicado.”</p> <p>“Nós temos reuniões de coordenadores com a direção. Esta direção é que o decide fazer. Ainda esta semana tive outra reunião, porque agora até estamos a fazer por período. Esta até o diretor esteve, na outra não esteve. Não, esteve e depois retirou-se, mas nós aqui temos. Lá está, a realidade é diferente.</p> <p>E – E achas importante?</p>	<p>Participação no CP:</p> <p>Não. pelo elevado número de participantes</p> <p>Reunião com a direção</p> <p>Sim, para criar dinâmicas de trabalho</p>

	<p>E7 – Acho. Acho que sim. Acho que isso é importante e acho que chega.</p> <p>Um diretor tem as reuniões com os coordenadores, explica o que é que quer, o que é que é para trabalhar e tendo a porta aberta para o diálogo e que cada um saiba estar... As pessoas também abusam, às vezes, do diálogo e acham que têm todos os direitos. Acho que essas reuniões não estando previstas, mas são importantes. Aqui como se fazem é normal. E lá está, não é preciso estar no Pedagógico.”</p>	
	<p>Entrevista 8</p> <p>“Nós também reunimos uma vez por cada período com os coordenadores de estabelecimento (...) foi uma necessidade e que implementámos aqui para tentar dar resposta a esta dimensão”</p>	<p>Não existindo um enquadramento legal, foi criado um espaço reunião com os coordenadores para dar resposta à dimensão, isto é, ao número de coordenadores</p>
<p>- A importância da autonomia nos modelos de escola num agrupamento de escolas.</p>	<p>Entrevista 1</p>	
	<p>Entrevista 2</p> <p>“Enquanto escola, eu acho que quando não estávamos agrupados tomaríamos outras atitudes, ou tínhamos outra autonomia que presentemente temos e não temos. (...) Anteriormente com as delegações também havia, mas era mais no aspeto burocrático. Era mais a nível de papel. Enquanto agrupamento nós só temos de responder mais na parte dos programas. Temos de fazer mais ou menos tudo por igual”</p>	<p>Antes dos agrupamentos menos autonomia a nível burocrático</p> <p>Depois dos agrupamentos há menos autonomia a nível pedagógico, os professores passaram a ter de trabalhar em conjunto</p>

	<p>“...enquanto professores temos menos autonomia.”</p> <p>“Pode ser positivo, porque é igual para todos e acaba por todos terem as mesmas igualdades de acesso a tudo e depois acaba por ... a nível depois de uma avaliação externa. Foram todos preparados para. Ou se cumpriu ou não se cumpriu. Por outro lado, acabamos por nos sentir perdidos porque temos de fazer as fichas todas iguais.”</p>	<p>Agrupar sinónimo de “fazer tudo igual”</p>
	Entrevista 3	
	Entrevista 4	
	Entrevista 5	
	Entrevista 6	
	Entrevista 7	
	<p>Entrevista 8</p> <p>“a autonomia é fundamental e aliás é uma das grandes lacunas com que nós nos debatemos (...) Eu penso que a tutela não acredita. Por um lado quer responsabilizar as direções e a gestão das escolas, mas por outro não acredita muito nelas, porque se acreditasse dar-lhe-ia outro tipo de autonomia à qual responderia a prestação de contas e a responsabilidade desse exercício, mas não acredita muito.”</p> <p>“... em termos pedagógicos a escola perde muito por não haver maior autonomia do órgão de gestão”</p>	<p>Autonomia fundamental associada a responsabilização (prestação de contas)</p> <p>Autonomia importante a nível pedagógico</p>
- Relação entre autonomia das escolas os modelos	<p>Entrevista 1</p> <p>“no ano passado tínhamos aí problemas com uma turma de vocacional e o diretor</p>	<p>O coordenador nem sempre consegue</p>

<p>de escola e a figura do diretor e do coordenador de estabelecimento.</p>	<p>veio cá. Veio com a XXX (subdiretora) e foram à turma. Eu até nem pude ir com eles. Mas teve um bom impacto. As coisas acalmaram bastante depois de ele vir. E depois acabou por vir também ao refeitório e obrigou toda a gente a comer a sopa. Sabes? Houve por aí muita agitação... os pais. Mas acho que resultou.”</p> <p>“E1 – Sim. É uma das coisas (problemas disciplinares) que tenho às vezes dificuldades em... em... decidir o que deve ou não ser enviado ao diretor.</p> <p>E – Como assim?</p> <p>E1 – Nós aqui aplicamos as medidas mais simples de... de integração ... as medidas corretivas ou sancionatórias ... mas depois o diretor é que aplica a suspensão. O que às vezes é difícil é avaliar o que deve ir para o diretor e o que deve ser feito aqui.</p> <p>E – Porquê?</p> <p>E1 – Por um lado, eu acho que até podia ser tudo feito aqui. Se eu acho que é caso para suspender... suspendo. Mas também assim, em cada escola do agrupamento cada um fazia como achava. Ao mandar para o diretor, há uma bitola igual para todos.”</p>	<p>exercer competências de aplicação de sanções disciplinares.</p> <p>Dificuldade em analisar as situações que são da sua competência ou do diretor</p> <p>Pouca autonomia</p> <p>Papel de coordenador versus papel do diretor</p>
	<p>Entrevista 2</p> <p>“Quando há situações que nos transcendem, que nós não conseguimos resolver, efetivamente é o diretor com o qual acabo por partilhar e transmitir os meus receios e as minhas ansiedades e</p>	<p>O coordenador remete para o diretor - a figura à qual cabe</p>

	<p>efetivamente também a situação e como é que a podemos resolver.”</p> <p>“Eu acho que tenho, até ao momento presente, uma boa relação com o diretor, de me sentir de igual para igual.”</p> <p>“Eu penso que a minha relação, ou seja, sentirem que eu sou uma pessoa responsável para poder fazer esse tipo de trabalho. E em outras atividades que acabam sempre por me ouvir, me convidar para...</p> <p>Eu – ...trabalhar em conjunto.”</p>	<p>resolver as situações mais problemáticas</p> <p>Pouca autonomia</p>
	<p>Entrevista 3</p> <p>“porque de facto recai tudo muito sobre nós, todos os assuntos que haja e pronto, nós também tentamos depois com a direção, pedir o apoio que precisamos e que a direção nos apoie em determinadas situações que nós vemos que não nos possa dizer respeito ou que nos possa ultrapassar e pronto, obviamente depois esse aspeto também é importante.”</p> <p>“Da direção, não especificamente do diretor, mas a direção sempre que surge uma situação em que nós precisemos de apoio, a disponibilidade existe e é lá que nós nos tentamos dirigir.”</p>	<p>A direção funciona como um apoio</p> <p>Destaque para a ideia de direção versus diretor</p>
	<p>Entrevista 4</p> <p>“(o coordenador) É quem dá a cara pelas decisões que vêm de cima; as regras que nos são emanadas do diretor ou que são dadas. É estas as regras que nós temos de cumprir.”</p>	<p>Pouca autonomia</p>

	<p>“Estão mais demarcadas as hierarquias. Não negativamente, porque não, não é. Não são as hierarquias à força. Mas a presença das pessoas. Aí está a presença do diretor e todos os outros é a imagem que nós temos que também faz que nós tenhamos um bocadinho mais de cuidado. No outro agrupamento, fazíamos mais sozinhos. Vivíamos mais sozinhos.”</p>	
	<p>Entrevista 5</p> <p>“A grande vantagem, para mim, sem dúvida, a grande vantagem, é a possibilidade que nós temos em esclarecer algumas situações com outros colegas de outras áreas, doutros níveis de ensino. Outra grande vantagem é a variedade de pessoas, de colegas que existem e que enriquecesse o nosso trabalho a nível de partilha, troca de ideias, experiências. É engraçado conhecer pessoas diferentes e tomar contacto com outras maneiras diferentes de trabalhar. Outra vantagem é sairmos aqui da localidade e andarmos uns quilómetros, para termos as reuniões um bocado longe daqui.”</p>	<p>Vantagem do agrupamento: articular; enriquecimento do trabalho</p>
	<p>Entrevista 6</p>	
	<p>Entrevista 7</p> <p>“Acho que o diretor deveria ter maior liberdade.</p> <p>E – Neste caso estás a referir-te às competências do diretor, que ele deveria, nas competências, ele deveria ter um alargamento.</p>	<p>O diretor deveria ter mais autonomia</p> <p>O coordenador tem muita autonomia</p>

	<p>E7 – Acho, acho. Poderia ser mau nalguns casos, mas acho.</p> <p>Sentir o apoio da direção, porque nós temos muitas decisões durante quinze dias, eles subscrevem, um mês, ouvem-nos, apoiam, mas eu posso numa semana pôr em causa o trabalho de um diretor e a escola e ele não vai lá.”</p>	
	<p>Entrevista 8</p> <p>“Trabalho de equipa, não só a nível de gabinete, como depois em relação às estruturas intermédias”</p>	<p>Trabalho de equipa com os coordenadores</p>
<p>- Impacto entre a dimensão e conceção do agrupamento e o papel do coordenador de estabelecimento/diretor.</p>	<p>Entrevista 1</p> <p>“Às vezes os colegas dizem-me que eu não os defendo junto do diretor.”</p> <p>“Eu percebo que não podemos enviar tudo para o diretor, senão ele não fazia mais nada.”</p>	<p>Sentimento por parte dos docentes de que a coordenadora não faz chegar junto do diretor as situações da sua escola.</p> <p>Podemos subentender que o diretor não conhece o suficiente da realidade da escola</p>
	<p>Entrevista 2</p> <p>“No meu trabalho o que eu sinto mais é no princípio do ano letivo, na parte de gerir horários, de gerir pessoal. É onde eu sinto o maior impacto, por ter um agrupamento tão grande, porque a nível de serviços administrativos é mais difícil porque eles têm uma sobrecarga muito grande com o 1º Ciclo. No dia-a-dia não sinto. Sinto mais no início do ano e também tem a ver com o período de férias em que fica tudo em “stand-by”, porque a nível de legislação a</p>	<p>Na gestão administrativa a dimensão é negativa e acaba por ter impacto principalmente no início do ano.</p> <p>Sobrecarga</p>

	<p>coisas normalmente aparecem hoje para serem feitas ontem e acaba por prejudicar, ou seja, é mais confuso o início do ano letivo.”</p> <p>“Eu sei que efetivamente o diretor tem uma carga muito grande e então no nosso agrupamento nem se fala”</p>	<p>Há a ideia de que o diretor tem uma carga muito grande</p>
	<p>Entrevista 3</p> <p>“Acho que é um dos problemas que se tem vindo a verificar é isso mesmo. Os agrupamentos verticais já existem há alguns anos, mas o aumento que se tem verificado, nestes últimos anos, faz com que não haja a mesma capacidade de resposta por parte da direção que existia há alguns anos atrás e há alguns anos atrás fazia parte de um agrupamento que se juntou com este e acho que obviamente esta direção tem muito mais dificuldades em dar a resposta necessária por vezes que possa existir do que havia anteriormente e não, na minha opinião, não temos melhorado nesse aspeto. Acho que o agrupamento tem feito um bom trabalho, mas acho que está um trabalho muito dificultado pela dimensão, já até física, em termos de espaço, porque muitas das escolas estão distanciadas em vários quilómetros e também dificulta, às vezes, quando é necessário alguma coisa que seja preciso tratar diretamente na escola sede e mesmo em termos da quantidade de pessoas que é preciso de gerir, de funcionários é muito mais difícil.”</p>	<p>A dimensão traduz-se na falta de capacidade de resposta</p>
	<p>Entrevista 4</p>	

	<p>“Para já é que estamos longe da direção. Em termos de distância física é muito e vimos de um outro agrupamento com realidades um bocadinho diferentes.”</p>	<p>- Distância da escola sede</p>
	<p>Entrevista 5</p> <p>“Se tivermos um problema, temos muitos lados para nos virarmos. Outra vantagem, sem dúvida, para os miúdos, acaba por ser bastante enriquecedor, porque parece que há um “staff” maior por trás, que lhes dá ali algum amparo, não é? Há maior supervisão, há maior acompanhamento. Se um professor ficar doente, há sempre alguém que pode vir substituir, portanto não vão para casa. Há todas essas vantagens. As desvantagens, a grande desvantagem, para mim, são as reuniões que acontecem só porque estão calendarizadas, independentemente de haver ou não alguma coisa ou algum assunto e aí é queimar o pouco tempo que nós já temos.</p> <p>A outra desvantagem, apesar de ser bom sair daqui, são os quilómetros, ainda são alguns quilómetros até XXX.”</p> <p>“Não. Até acho que é levezinho (o peso do agrupamento). Eu até costumo dizer que nós aqui, e os colegas lá sabem, nós aqui acabamos por estar um pouco no paraíso. Estamos aqui à beira-mar e os nossos pais são pessoas muito tranquilas. A grande maioria age sempre pelo melhor. As pessoas confiam, não é? As pessoas confiam em nós e o clima é ligeiro e mesmo as relações entre as pessoas. Há respeito, mas há muita ligeireza no trato e depois, de facto, aqui à volta há muitas escolas que</p>	<p>Vantagens:</p> <p>Dentro do agrupamento há uma equipa de suporte</p> <p>Desvantagens:</p> <p>Distância escola sede</p>

	<p>pertencem de facto ao agrupamento que é muito grande, mas como há tanta relação cordial entre escolas e entre colegas, nós de facto apoiamo-nos e ajudamo-nos e há transparência, eu não sinto assim uma carga excessiva. Somos parte de um todo”</p>	
	<p>Entrevista 6</p> <p>“Servimos duzentas e tal refeições por dia. Tem umas instalações técnicas, material e equipamentos que as outras escolas não têm e que, às vezes, são tão ... são situações tão pontuais...</p> <p>Específicas, que às vezes essa autonomia faz-me um bocadinho de falta e aí faz falta também e há situações que até o próprio diretor não tem conhecimento (é impossível ele conhecer tudo) até ele não sabe que existem ou que situações são essas. Portanto, nessas situações, às vezes, faz-me um bocadinho de falta a autonomia, mas pronto, nós habituamo-nos a gerir as coisas de acordo com o que nos é permitido.”</p> <p>“ E - Sente o peso da dimensão do agrupamento no seu trabalho, aqui como coordenadora deste estabelecimento?</p> <p>E6 – Do agrupamento em si não.</p> <p>E – É mais da própria escola.</p> <p>E6 – É mais da própria escola.”</p>	<p>Coordenador sente falta de autonomia, tendo em conta a dimensão da própria escola</p>
	<p>Entrevista 7</p> <p>“Eu sinto que a postura da equipa é muito pró-ativa e muito positiva e eu tiro-lhes o chapéu, porque com a dimensão do agrupamento e que esse impacto pode e</p>	<p>Muitos coordenadores para</p>

	<p>tem, e tem. Porque têm que gerir muitos coordenadores de escola e muitos colegas, muitos professores, conseguem equilibrar. Aqui conseguem equilibrar as situações. Se fosse outro diretor e por outras realidades em eu já estive, a dimensão do agrupamento acho que ainda tinha mais impacto no trabalho dos outros coordenadores, porque aqui há questão da decisão e a liberdade que dão e com muito trabalho. Por isso tem sempre algum impacto, porque há as comparações, por que é que tem e por que não tem, por que é que fez e por que é que não fez e nós queremos ter direito e por que é a minha escola tem estas condições e a outra não tem e quando é que a minha vai ser intervencionada ou por que é que eu recebi o funcionário tal e não recebi o funcionário tal ou eu solicitei este funcionário, porque trabalhou bem e não me renovaram e não continuou ou por que é nós recebemos tanto material, porque é uma Junta que dá. E é uma Junta mais favorecida que outra. São essas as situações em que nós trabalhamos. Com outro diretor, se calhar, se calhar, não! O impacto seria muito maior. Por isso esta direção trabalho isso, trabalha bem. Mas relativamente à questão e esquecendo esta direção, naquilo que eu acho a um nível geral tem muito impacto e este agrupamento é muito grande.”</p>	<p>gerir – a dimensão faz-se sentir</p>
	<p>Entrevista 8</p> <p>“É uma agregação imposta que foi feita não por razões pedagógicas, mas por razões de ordem financeira e administrativa”</p>	<p>Impacto negativo: agregação imposta Elevado número de pessoas</p>

	<p>“Nós também reunimos uma vez por cada período com os coordenadores de estabelecimento (...) foi uma necessidade e que implementámos aqui para tentar dar resposta a esta dimensão”</p> <p>“o universo do nosso 1.ºCiclo é enorme, nós temos cerca de 1300 e qualquer coisa alunos... estivemos a afixar pautas de 70 turmas. É um universo bastante grande”</p> <p>“O mais difícil é juntar as pessoas... Ter de deslocar as pessoas aqui com alguma frequência implica que as pessoas façam isso, uma boa parte das vezes, para além do seu horário de trabalho.”</p>	<p>Dificuldade em criar e gerir grupos de trabalho</p>
<p>- A autonomia das escolas dentro de um agrupamento.</p>	<p>Entrevista 1</p> <p>“Bom o mais positivo foi o deixar de ter me preocupar com as compras, com a gestão de comprar coisas e ter o dinheiro. Agora fazemos a requisição para a sede e depois ou há ou não há e eu só vou buscar coisas que é preciso.”</p> <p>“Agora a princípio foi muito complicado e parecia que do outro lado havia uma certa má vontade.”</p> <p>“...algumas coisas que ficávamos sem resposta. Agora, pronto. Isso já não acontece. As coisas foram melhorando.”</p> <p>“As pautas de avaliação têm de ser assinadas pelo diretor antes de serem afixadas. Então eu tenho de pegar nas pautas todas e ir à escola sede e o XXX assinar e só depois é que posso afixá-las. Dava imenso jeito que pudesse fazer tudo aqui.”</p>	<p>Dentro do agrupamento é positivo deixar de ser necessário realizar algumas tarefas burocráticas como as compras</p> <p>É negativo não poder dar resposta a algumas situações</p> <p>Exemplo: afixação de pautas</p>

	<p>Entrevista 2</p> <p>“E também sinto que já me deram autonomia para poder, ou seja, penso que há uma confiança grande, na minha pessoa, porque eu lembro-me há dois anos atrás quando tivemos obras e a escola não pôde abrir. Não foi preciso que ninguém da direção se deslocasse à escola para falar com os pais. Fui eu que assumi perante os pais em nome do agrupamento”</p> <p>“(com a autonomia) há uma proximidade maior com os nossos superiores, porque alguém, ou seja, há um rosto.”</p>	<p>Autonomia traz um “rosto”, há proximidade</p>
	<p>Entrevista 3</p> <p>“ E – Porque há situações em que tem de ser a direção resolver, ou seja, competências que cabem...</p> <p>E3 - ... que me ultrapassam, que não tem tanto a ver com a nossa gestão de escola, mas mais a nível de agrupamento e nós estamos aqui, um pouco às vezes... existe a Junta também que tem as suas competências a nível da escola e há coisas que me ultrapassam a esse nível.</p> <p>Eu aqui nesta escola, também sinto que a nível de Junta de Freguesia que há muito apoio e sempre que há alguma necessidade também é um local onde nos podemos dirigir e ser apoiados sempre que há alguma coisa que precisemos ou que é necessário.”</p>	<p>A autonomia faz com que as grandes decisões sejam tomadas pelo diretor ou por outros “atores” como a Junta de Freguesia</p> <p>No entanto sente apoio quer da direção quer da Junta</p>
	<p>Entrevista 4</p> <p>“(No antigo agrupamento) não se sentia tanto o peso da tutela, tanto o peso da direção. Nós éramos mais autónomos. Ou</p>	

	<p>seja, fazíamos mais, aquilo que queríamos, em abono da verdade. Agora, também não fazíamos mal! Funcionávamos bem. Éramos pessoas responsáveis...</p> <p>Aqui sinto-me mais protegida, mais protegida. Aí está porque as atitudes, tudo aquilo que nós possamos fazer, já não as fazemos tão em vão.”</p>	<p>Menos autonomia atualmente mas mais apoio</p> <p>Proteção</p>
	<p>Entrevista 5</p> <p>“A questão também de termos alguma autonomia em termos de resolução de situações imprevistas em que não é possível na altura ter a intervenção dos colegas, porque não é possível ou porque têm o telemóvel desligado ou porque acontece muito cedo. Portanto, nesse sentido, creio que sim, que é importante, porque as situações algumas têm que ser resolvidas na hora e se assim não fosse...”</p>	<p>Existe alguma autonomia nas situações de imprevisto</p>
	<p>Entrevista 6</p> <p>“Nós não podemos fazer... não temos autonomia, não podemos agir sem acordo e sem ...à parte do agrupamento.</p> <p>Às vezes sim, porque neste caso porque a escola é grande. Tem uma dinâmica logística diferente das outras escolas do 1º Ciclo. Portanto, tem uma rede de transportes que as outras escolas não têm, tem um refeitório que as outras escolas não têm...”</p>	<p>Não sente autonomia</p> <p>Mas por vezes tem</p>
	<p>Entrevista 7</p>	
	<p>Entrevista 8</p> <p>“essa escola (escola básica 2.3 agregada) perdeu, deixou de ter um órgão de direção</p>	<p>Autonomia muito limitada – dependência do</p>

	presente, diariamente, passou a ter uma coordenação e passou a ter uma coordenação e passou a ter que funcionar num regime totalmente diferente dependente depois de um agrupamento que foi construído.”	diretor e da equipa que funciona na escola sede	
- A autonomia “real e tangível” versus a autonomia presente na legislação e nos documentos do agrupamento.	Entrevista 1		
	Entrevista 2		
	Entrevista 3		
	Entrevista 4	“E esse regimento, então, não vir um regimento feito de cima, da hierarquia, do diretor em que nós só preenchemos os espaços. Se calhar, se nós tivéssemos numa reunião em que... “como é que vamos fazer isto”, “Olha isto precisa de ir para o regimento”, porque é um assunto que não está legislado em lado nenhum, não há lei.”	Não existem registos nos doc do agrupamento que regulem a autonomia
	Entrevista 5		
	Entrevista 6		
	Entrevista 7		
	Entrevista 8	“autonomia falta na renovação de contratos, quer de docentes quer de não docentes, na própria gestão curricular, da distribuição de serviço, na apresentação de projetos... Em termos pedagógicos a escola perde muito por não haver maior autonomia do órgão de gestão.”	A autonomia parece existir mas com “balizas” que deixam muito pouco espaço real de decisão.
- Caracterização do(s) estilo(s) de liderança dos	Entrevista 1 “Não sei se tem a ver com ele (o aluno) noutra dia me ter perguntado, porque	COORDENADOR - O aluno da sua turma desconhece	

<p>coordenadores de estabelecimento / diretor: características psicológicas, comportamentais, morais, culturais.</p>	<p>ficou admirado quando viu o meu horário, se eu só tinha uma turma. Eu disse que sim, porque tinha outras funções. E ele perguntou o quê e eu disse que era a coordenadora. Não sei se é por isso.”</p> <p>“Eu acho que... um líder deve ser ... como é que eu hei de dizer... alguém que faz impor a sua vontade. Se quiseres um pouco autoritário. É assim e pronto”... “Eu sou muito passiva. Eu tenho dificuldade em impor. Gosto de explicar as coisas às pessoas de levá-las a compreender e depois nem sempre consigo fazer aquilo que quero... quer dizer ... aquilo que é preciso.”</p> <p>DIRETOR</p> <p>“O diretor acaba por ter uma visão mais geral. E por exemplo, no ano passado tínhamos aí problemas com uma turma de vocacional e o diretor veio cá. Veio com a XXX (subdiretora) e foram à turma. Eu até nem pude ir com eles. Mas teve um bom impacto. As coisas acalmaram bastante depois de ele vir. E depois acabou por vir também ao refeitório e obrigou toda a gente a comer a sopa. Sabes? Houve por aí muita agitação... os pais. Mas acho que resultou.”</p>	<p>que exerce o cargo de coordenadora – líder que não é reconhecido...</p> <p>- líder passivo. Gosta de levar os outros a...</p> <p>DIRETOR</p> <p>- líder ativo, interventivo</p>
	<p>Entrevista 2</p> <p>COORDENADOR</p> <p>“Achei que não era a pessoa mais indicada, porque... e disse mesmo... porque a minha diplomacia ou a minha capacidade de me calar a certas situações...Eu sou muito frontal e às vezes acho que para lidar com a parte humana das pessoas, tem de se ter</p>	<p>COORDENADOR</p> <p>- Frontal</p> <p>- Capacidade de evoluir</p>

	<p>uma certa diplomacia que eu acho que ainda me falta. Claro que ao longo destes anos, também estou a ficar mais velha, também penso que está a crescer comigo, mas pronto, aceitei e acho que...”</p> <p>“é a organização é o respeitar, tentar respeitar todos e tratar todos de maneira igual, independentemente.”...</p> <p>“Tento ao máximo estar presente e também dialogar com muita frequência com o gabinete e caso tenha dúvidas ou que haja em que efetivamente eu não consiga resolver na escola enquanto coordenadora é passar essas situações ao gabinete e tentar com eles articular e resolver.”</p> <p>“ primeiro eu acho que o mais importante é a capacidade de manter um bom relacionamento com a comunidade escolar. Depois é a capacidade de organização. Pelo menos eu penso que isso é importante a parte da disciplina que acaba por ser a mesma coisa. A pessoa estar disciplinada para exercer o cargo. E depois é a capacidade para ouvir e também fazer cumprir ou pelo menos independentemente de achar que está mais correto ou menos correto, mas se é essa a informação que tem que dar. Pessoalmente posso não concordar, mas enquanto coordenadora tenho de fazer cumprir.”</p> <p>DIRETOR</p> <p>“Eu acho que tenho, até ao momento presente, uma boa relação com o diretor, de me sentir de igual para igual. Porque eu</p>	<p>- Capacidade de organização</p> <p>- Respeito</p> <p>-Diálogo</p> <p>- Bom relacionamento com a comunidade escolar</p> <p>DIRETOR</p> <p>- Distanciamento no tratamento</p>
--	---	--

	<p>lembro-me que ao princípio, eu tratava-o por “Senhor Diretor” e a parte de “(nome próprio)”, como colega, ao princípio era-me difícil, porque como era o meu superior hierárquico, tinha essa dificuldade. Agora não sinto.”</p>	<p>- Líder que exerce a superioridade hierárquica</p>
	<p>Entrevista 3</p> <p>“Eu acho que o diretor delega o seu trabalho em determinados coordenadores, pelo menos no que eu vejo na realidade do 1ºCiclo, não é? E essa delegação para nós tem sido boa. Nós sempre que é preciso mais alguma coisa, também é solicitada a ajuda do diretor, mas normalmente as respostas que precisamos, obtemos sempre pelas vice-diretor ou adjuntos que estão disponíveis para essas funções.”</p> <p>“As principais dificuldades (liderança) têm a ver com a gestão entre o meu trabalho de coordenador e o trabalho de sala.”</p> <p>“... embora de facto seja o coordenador, há sempre uma partilha de responsabilidades, em determinados aspetos, alguns colegas ficam responsáveis por uma ou outra situação, para que todos, em entreajuda, consigamos que a nossa escola seja o melhor possível, não é, o que pretendemos para ela.”</p>	<p>DIRETOR</p> <p>- Delegação: partilha de responsabilidades</p> <p>COORDENADOR</p> <p>- Dificuldade de separar o trabalho enquanto professor e coordenador/líder</p> <p>- Líder que partilha responsabilidades</p>
	<p>Entrevista 4</p> <p>COORDENADOR</p> <p>“O papel do coordenador para mim é, vá... digamos, a “cara da escola”.</p> <p>Tem de ser uma pessoa firme. Sem dúvida, perante os pais. Acreditar, mesmo que não acredite, naquilo que está dizer... Continuo</p>	<p>COORDENADOR</p> <p>- “rosto da escola” – identificação</p> <p>- Firmeza</p>

	<p>a frisar que isso é importante e tem de ser uma pessoa que tenha uma boa relação com a comunidade, porque a relação com a comunidade é... Nós sentirmos que numa reunião de pais temos as pessoas connosco, dá-nos força até para fazer depois outras atividades extra, não só as escolares, não é? As festas de Natal, as festas de finais de ano. Estar em projetos disto e daquilo. Mas nós temos de sentir do lado dos pais que estão connosco e para isso tem de ser uma pessoa que reúna os tais consensos, que as pessoas venham à escola, falem com o coordenador e sintam que o coordenador é uma pessoa firme, não é? Nas suas decisões, mas também é uma pessoa acessível.”</p> <p>DIRETOR</p> <p>“ E4– Eu acho que tem de ser... e aí eu acho que o prof. XXX tem carisma. Tanto que eu trato-o por prof. XXX, continuo a não conseguir tratar só pelo nome próprio, porque é uma pessoa que tem uma imagem, aí está, de firmeza. No fundo também tem uma certa humanidade. Também tem de ser acessível, porque se se chega lá e não é acessível, mas também sentir a tal firmeza. É para fazer, é para fazer, mesmo que não concordemos com as situações é para ser feito. O coordenador tem as ordens do diretor, mas o diretor também tem as ordens da tutela, portanto acabamos por estar em cadeia. Claro que o coordenador é o elo mais fraco, é o que está cá em baixo no fundo da cadeia.”</p> <p>“É tentar que toda a gente caminhe no mesmo sentido, porque se não</p>	<p>- Disponibilidade</p> <p>- Bom relacionamento com a comunidade</p> <p>DIRETOR</p> <p>- Carisma</p> <p>- Distanciamento no tratamento</p> <p>- Firmeza</p> <p>- Acessibilidade</p> <p>Como deve ser o coordenador=faz</p>
--	---	---

	<p>caminharmos no mesmo sentido, não funciona e aí está a figura do coordenador. É fazer caminhar naquele sentido.”</p>	<p>caminhar no mesmo sentido</p>
	<p>Entrevista 5</p> <p>COORDENADOR</p> <p>“Olha, acima de tudo, o respeito, por toda a gente e do mesmo modo. Quando eu falo de respeito, obviamente que também é pelos miúdos, como é lógico. Mas acima de tudo pelas pessoas que trabalham comigo. As assistentes operacionais, professoras, tentar... tentar, não. Fazer que toda a gente nos respeite e que nós respeitemos toda a gente.”</p> <p>“A parte profissional sempre acima. As pessoas assumirem os seus erros, sendo... no fundo havendo uma reflexão para ver o que é que se falhou e porquê. Não partir logo para o ataque, porque às tantas isso cria medos nas pessoas e é promover o diálogo, no fundo, ajudar as pessoas a refletir no que fazem mal, promover ao máximo o trabalho de equipa...</p> <p>E dar o exemplo. No fundo ajudar a educar pelo exemplo.”</p> <p>DIRETOR</p> <p>“Também através do exemplo, acima de tudo. Através do exemplo. Para já através do fácil trato e também pelo respeito e pela disponibilidade permanente para comunicar. Para mim isso são as</p>	<p>COORDENADOR</p> <p>- Respeito</p> <p>- Líder carismático</p> <p>DIRETOR</p> <p>- Exemplo</p> <p>- Respeito</p> <p>- Disponibilidade</p>

	características que eles possuem que mais me atraem.”	
	<p>Entrevista 6</p> <p>COORDENADOR/DIRETOR</p> <p>“Tem que ser firme nas decisões, embora eu acho que às vezes não sou assim tão firme quanto isso (risos). Às vezes é difícil. E tem que saber ouvir. Ser firme sem se saber ouvir, não se consegue chegar a bom porto. Portanto, acho que são as duas principais características.”</p>	<p>COORDENADOR/DIRETOR</p> <ul style="list-style-type: none"> - Firmeza - Disponibilidade
	<p>Entrevista 7</p> <p>COORDENADOR</p> <p>“Eu, por exemplo, tenho uma situação de que neste momento, no início do 2º período não tenho duas funcionárias, porque terminaram como tarefas, POC’s do Centro de Emprego, pela Junta de Freguesia. Estou à espera que sejam colocadas, ou seja, quem é que está a ajudar nos almoços? Sou eu. Para quê? Por uma questão de exemplo e de liderança e gerir pessoal. Não posso só pedir às outras cinco funcionárias para colmatar as que faltam. Então para vestirmos a camisola e para que as coisas funcionem, e porque não gosto de fechar a escola, e porque os recursos são muito poucos, tens de tirar um pouco de ti e é o que acontece. Dou almoços. Às vezes tomo conta de recreios. É uma questão de logística e é uma questão de bom senso, porque eu não posso pedir a quem está a trabalhar comigo que dê mais tempo e que execute outras funções,</p>	<p>COORDENADOR</p> <ul style="list-style-type: none"> - Liderança pelo exemplo

	<p>porque isso depois já não serão as delas, e não dar o exemplo.”</p> <p>DIRETOR</p> <p>“Primeiro que tudo passa pela personalidade da pessoa. Nós por muito que queiramos, uma pessoa que vai para exercer estas funções pode beber de vários tipos de liderança, pode ler muita coisa, mas passa muito pela personalidade que tem e a personalidade advém depois da experiência de vida que teve e do que depois se cultivou e estudou e trabalhou para. E há muitas dessas pessoas que não o fizeram. Mas primeiro que tudo é uma questão de personalidade que depois, eu acho que uma pessoa que está neste tipo de situação, não pode ser um líder autoritário, não pode ser um líder “laissez-faire, laissez passer”, dentro do diretivo não pode ser só diretivo, também não pode ser não-diretivo, não pode ser só humanista ou espiritualista. Tem que ser uma pessoa que saiba ouvir. É fundamental, mas que depois tenha a capacidade de sabendo ouvir e saber dar quando é necessário e estar próximo quando é necessário. Também saber ser bastante diretivo, porque na nossa área e preciso ser diretivo e um diretor, a vida de um diretor, o sucesso do trabalho de um diretor pode ser colocado em causa por muitas instituições, muitos parceiros, muitos professores, muitos profissionais, porque o diretor não está lá todos os dias ao pé dos professores, não manda na sala de aula, não está na direção de uma escola e nas mãos de uma avaliação para um bom trabalho de um diretor estão centenas de</p>	<p>DIRETOR</p> <ul style="list-style-type: none"> - Personalidade - Experiência - Estudo - Líder diretivo+não diretivo+humanista+e espiritualista - Saber ouvir - Estar próximo
--	---	---

	<p> pessoas, cada uma com a sua personalidade, por isso, daí saber ouvir... Saber ouvir, ter essa capacidade de ouvir, pensar com calma, ter coração, porque nesta área cada vez mais é preciso ter coração, mas saber ser diretivo e ir com os seus objetivos até ao final, porque está sujeito a ...” </p> <p> “Ora um diretor trabalha a mutação ano letivo após ano letivo. Quando as coisas começam a estar bem consolidadas, ou porque mudou a lei, ou porque mudou a equipa de trabalho. Às vezes um elemento não é insubstituível, mas não quer dizer que seja substituído logo à primeira e o diretor precisa de ter uma grande margem intelectual e reflexiva para decidir. Ainda por cima tem de decidir muita coisa em cima da hora. E são seres humanos, basicamente, é a minha opinião. Eu acho que tem de ser diretivo. Tem que ser um líder democrático, mas quando tiver de ser autoritário, tem que o ser e quando tiver a necessidade de saber ouvir e ser um democrático com o coração. Agora passa tudo pela personalidade da pessoa e não é fácil – liderança e funcionário, numa carreira pública e numa escola em que se passa de bom a mau com muita facilidade e as pessoas quando estão a avaliar, não estão a avaliar um, estão a avaliar a sua situação e só pensam no seu formato. E o diretor tem de tomar decisões que tem de ser transversais. Porque todos nós temos problemas e é muito complicado agarrar só ao regulamento e à norma X, e Z, porque tem de ser tudo...” </p>	<p>- Intelectual, reflexivo</p> <p>- Democrático</p> <p>- Liderança de equipa</p>
--	---	---

	<p>“Eu sinto que a postura da equipa é muito pró-ativa e muito positiva e eu tiro-lhes o chapéu, porque com a dimensão do agrupamento e que esse impacto pode e tem, e tem. Porque têm que gerir muitos coordenadores de escola e muitos colegas, muitos professores, conseguem equilibrar. Aqui conseguem equilibrar as situações. Se fosse outro diretor e por outras realidades em eu já estive ...”</p>	<p>- Equilíbrio</p>
	<p>Entrevista 8</p> <p>DIRETOR</p> <p>“tem de haver uma liderança que seja forte e reconhecida”</p> <p>“é gostar da função docente, em primeiro lugar, ter um conhecimento da forma como funciona a escola, ter um conhecimento abrangente do funcionamento da escola, depois ter disponibilidade de tempo para o exercício da função”</p> <p>“Ter a noção da sua responsabilidade, ter conhecimento à partida daquilo que vai encontrar, saber trabalhar em equipa, respeitar os outros, ter a humildade suficiente para quando errar, reconhecer os seus erros, saber ouvir as pessoas e realmente ter a capacidade de ser honesto, ser responsável, ser cumpridor e não ter nenhum laivo de prepotência, nem de situações que possam causar desconforto. É muito importante ter uma relação interpessoal boa, eu admito que para mim esse é capaz de ser um dos aspetos, por exemplo, que eu não convivo muito bem.”</p>	<p>DIRETOR</p> <p>Reconhecimento</p> <p>Gosto</p> <p>Conhecimento das funções e da realidade da escola</p> <p>Disponibilidade</p> <p>Responsabilidade</p> <p>Trabalho de equipa</p> <p>Respeito pelos outros</p> <p>Humildade</p> <p>Ouvir os outros</p> <p>Responsabilidade</p> <p>Relação interpessoal</p>
	<p>Entrevista 1</p>	

<p>- Caracterização do poder exercido pelo coordenador de estabelecimento/diretor;</p>	<p>“Eu sou muito passiva. Eu tenho dificuldade em impor. Gosto de explicar as coisas às pessoas de levá-las a compreender e depois nem sempre consigo fazer aquilo que quero... quer dizer ... aquilo que é preciso.”</p> <p>“E - Mas achas então que um líder dever ser autoritário.</p> <p>E1 – Sim, aqui muitas vezes isso é preciso. Com os colegas e com os alunos...</p> <p>E – E pensas que o diretor é assim?</p> <p>E1 – Quando é preciso, sim.”</p>	<p>Reconhecimento da liderança</p> <p>Poder brando</p> <p>Poder duro</p>
	<p>Entrevista 2</p> <p>DIRETOR</p> <p>“Eu – Mas estavas a dizer que grande parte do trabalho acaba por ser feito com a adjunta, não é?</p> <p>E2 – Sim, com a adjunta.</p> <p>Eu – E nessa função, ela acaba por exercer a função de liderança?</p> <p>E2 – Sim.</p> <p>Eu – Como é que a caracterizarias, nesse caso à adjunta? Porque ela acaba por exercer as funções de diretor, nesse caso?</p> <p>E2 – Eu acho que o meu relacionamento com ela tem sido bom. Tentamos sempre, ao máximo, resolver as situações minimizando o resto. Por isso, eu penso que tenho uma boa relação, porque acabo por ser chamada para, isto como exemplo, para participar noutras atividades que integrem o 1º Ciclo, como por exemplo</p>	<p>Poder partilhado</p> <p>Trabalho cooperativo</p>

	<p>fazer horários, fazer as turmas. Eu penso que a minha relação, ou seja, sentirem que eu sou uma pessoa responsável para poder fazer esse tipo de trabalho. E em outras atividades que acabam sempre por me ouvir, me convidar para...”</p>	
	<p>Entrevista 3</p> <p>“... embora de facto seja o coordenador, há sempre uma partilha de responsabilidades, em determinados aspetos, alguns colegas ficam responsáveis por uma ou outra situação, para que todos, em entreaajuda, consigamos que a nossa escola seja o melhor possível, não é, o que pretendemos para ela...””</p>	<p>Poder partilhado Trabalho cooperativo</p>
	<p>Entrevista 4</p> <p>“...se o coordenador ao receber uma ordem superior, vai ter de a fazer cumprir... a forma como a vai transmitir aos pais. E aí o papel do coordenador é extremamente importante, porque o coordenador se transmite essas ordens de uma forma... mesmo que não esteja de acordo com as mesmas, mas se deixar transparecer eu realmente vamos ter que as cumprir e é assim, de uma forma que aceitou e está a transmiti-las, os pais aceitam-nas. Agora, se o coordenador tiver o papel de dizer: “- Pois lá está, recebi ordens e que chatice, vamos ter de fazer isto...”. Não! O coordenador também deve ter a função de pacificar.</p> <p>E – Sim. E isso já aconteceu? Teres de transmitir ordens com as quais não concordavas?</p>	<p>poder duro</p>

	E4 – Exatamente. Mas sempre de cara alegre, porque é essa a minha função é transmitir.”	
	Entrevista 5	
	Entrevista 6	
	<p>Entrevista 7</p> <p>“Passa muito por relação. Acho que passa muito por liderança e relação. É a minha opinião, porque o diretor precisa de ... é como um polvo que tem que confiar nas pessoas e aqui passa muito pela personalidade. Acho que um diretor tem de ter as pessoas “chave” nos sítios “chave”. Não quer dizer que eu o seja para a minha escola, com certeza que existem melhores, mas acho que não há muito para acrescentar.”</p>	Poder relacional
	<p>Entrevista 8</p> <p>COORDENADORES:</p> <p>“As pessoas que estão à frente destes estabelecimentos são pessoas (que) têm o tal perfil, são reconhecidas pelos pares e são pessoas que também vestiram a camisola e têm espírito de missão quase...”</p> <p>“...para todos os efeitos o coordenador é os nossos olhos, os nossos braços ali na escola e ele recebe diretivas para atuar e nem sempre há colegas que reconhecem que aquele coordenador pode exercer aquele tipo de liderança”</p>	Questão do reconhecimento das lideranças
	Entrevista 1	

<p>- Reações dos coordenadores /diretor ao exercício do poder.</p>	Entrevista 2	
	Entrevista 3	
	Entrevista 4	<p>“O Coordenador de estabelecimento como está na base. Depois se a ordem ou a diretriz vem do diretor do agrupamento, o diretor... as pessoas encaram de outra forma. A coordenadora é apenas a professora. É a professora. Não encaram com tanta autoridade.”</p>
	Entrevista 5	
	Entrevista 6	
	Entrevista 7	
	Entrevista 8	
<p>- Caracterização dos processos de tomada de decisão dos coordenadores de estabelecimento / diretor.</p> <p>- Processos de operacionalização das decisões tomadas.</p> <p>- Processos de discussão das decisões;</p>	Entrevista 1	<p>Exemplo de uma situação em que uma decisão é tomada sem consulta do coordenador</p>
	Entrevista 2	

	<p>“E em outras atividades que acabam sempre por me ouvir, me convidar para... Eu – ...trabalhar em conjunto. E2 – Sim. Eu – No fundo poderias dizer que existe muito trabalho colaborativo? E2 – Sim. E sinto que estão sempre disponíveis para me ajudar ou vice-versa. Se eu precisar, estão lá para me ajudarem. Eu sinto isso.”</p>	<p>- Auscultação</p>
	<p>Entrevista 3</p> <p>“... porque de facto recai tudo muito sobre nós, todos os assuntos que haja e pronto, nós também tentamos depois com a direção, pedir o apoio que precisamos e que a direção nos apoie em determinadas situações que nós vemos que não nos possa dizer respeito ou que nos possa ultrapassar e pronto, obviamente depois esse aspeto também é importante.”</p>	<p>Apoio</p>
	<p>Entrevista 4</p> <p>“Eu pelo menos sinto que tenho sempre alguém a quem posso ligar e dizer: “Olha passa-se isto...” E a pessoa responde: “Pronto, está bem, faz!” Ainda na segunda-feira liguei e falei com a XXX. Tinha aqui o assunto de uma aluna, pai e mãe separados uma guerra feia e eu queria falar com a Segurança Social. Se fosse no antigo agrupamento, eu falava com a Segurança Social. Aqui não. E – E isso é bom ou é mau? É positivo ou negativo?</p>	<p>Apoio</p> <p>As decisões têm de passar pela direção</p>

	<p>E4 – Não... Eu penso também que é positivo. Porque quando chega... se calhar eu ia tomar uma determinada atitude mais precipitada e assim, faz pensar. E eu telefonei e expliquei a situação. E ela respondeu, então faz, liga não tem problema nenhum. Mas eu sei perfeitamente que ao ligar não estou a passar nenhuma hierarquia. Aprendi isso, mais agora aqui no novo agrupamento.</p> <p>E – Sim.</p> <p>E4 – Estão mais demarcadas as hierarquias. Não negativamente, porque não, não é. Não são as hierarquias à força. Mas a presença das pessoas. Aí está a presença do diretor e todos os outros é a imagem que nós temos que também faz que nós tenhamos um bocadinho mais de cuidado. No outro agrupamento, fazíamos mais sozinhos. Vivíamos mais sozinhos.”</p>	
	<p>Entrevista 5</p> <p>“A maior parte das coisas, 90%, a maior parte das situações que acontecem, digamos sei lá 90%, são coisas banais do dia a dia. Já houve as experiências anteriores e a resolução é automática, como é lógico, não é? O restante, às vezes, não são resoluções serem possíveis imediatamente, porque mete procedimentos legais, mete CPCJ, mete GNR, mete Polícia. Pronto, aí o que é que eu faço? Sigo os trâmites previstos na lei.”</p>	<p>As decisões passam pela direção</p>
	<p>Entrevista 6</p> <p>“Há muitas situações que são decididas em conjunto. Nós fazemos aqui na escola fazemos, embora não seja obrigatório, não</p>	<p>Decisões partilhadas</p>

	<p>esteja definido na Lei e seja uma situação informal, uma reunião entre todas, somos vinte e uma colegas, para organizar atividades, para resolver situações em que é preciso, às vezes a opinião de todos. Normalmente, a maioria das decisões é tomada em conjunto, depois há outras que são situações pontuais e que são de urgência e que sou eu que resolvo, mas normalmente, gosto de ouvir a opinião das minhas colegas.”</p> <p>“ E - Existe um bom ambiente de trabalho?</p> <p>E6 – Existe, existe. Trabalhamos muito em conjunto, normalmente planeamos as atividades todas em conjunto, o Jardim, 1ºCiclo. Portanto, gostamos e sentimos necessidade deste... de nos encontrarmos, nem que seja uma vez por semana para estarmos mais próximas e para passar informação umas às outras e estabelecer atividades, encontrar soluções, às vezes resolver situações. É muito mais fácil.</p> <p>Muitas vezes contactem-me e pedem-me a opinião... Há alturas em que não é mesmo possível, mas... Normalmente sou ouvida em muitas situações e depois resolve-se decidem de acordo também daquilo... de acordo com a informação que eu dei.”</p>	<p>Auscultação</p>
	<p>Entrevista 7</p> <p>“Somos ouvidos. Depois aqui depende de quem está deste lado e como é que interpreta as coisas. Até que ponto e o que é que eu tenho de ser ouvido, porque senão então passavam todos os dias a fazer as perguntas x, y e z, mas no que é essencial, somos bastante ouvidos aqui e</p>	<p>Auscultação</p>

	<p>perguntam-nos. Não quer dizer que depois a minha opinião seja tomada em conta. Mas isso é outra coisa. E eu também tenho de ter a capacidade de perceber: “perguntaram-me, olha! Fui ouvido. Ótimo”. Depois as decisões não tem de ser aquilo que eu acho, porque eu dei a opinião. Acho que há bastante diálogo e são bastante recetivos. Na minha opinião, são um exemplo a tomar. As coisas tem de ser feitas dentro das datas, com tempo e com calma, não vamos acelerar as coisas só para ser os primeiros, até porque o agrupamento é muito grande, por isso nós somos ouvidos para aquilo que nos pedem. Agora se eu fosse a expor todos os meus problemas e tudo aquilo que eu quero de escola. Se a minha escola é de uma dimensão e eu tenho de gerir e fico cansado, então o agrupamento que tem o número de alunos que tem, então diretor não fazia mais nada. Somos ouvidos no que é essencial e no que é importante.”</p>	
	<p>Entrevista 8</p> <p>DIRETOR:</p> <p>“a maior parte das tomadas de decisão que são feitas no agrupamento, uma boa parte delas passa pelo pedagógico.”</p> <p>“Em termos pedagógicos, nós não tomamos nenhuma decisão praticamente sem ouvir o conselho pedagógico. Por sua vez, o conselho pedagógico, e através dos seus departamentos, também ouve os seus pares e os diretores de turma. A nossa prática tem sido muito recetiva àquilo que vem da sala dos professores, digamos assim, e dos colegas relativamente a</p>	<p>Auscultação do C. Pedagógico</p> <p>Auscultação</p>

	<p>opiniões que possam manifestar em relação aos assuntos a tratar.”</p> <p>COORDENADOR</p> <p>“O coordenador de estabelecimento nunca toma nenhuma decisão, nenhuma decisão fora daquilo que está articulado e definido sem nos consultar previamente. Ou então se houver necessidade de agir de imediato, age e depois participa da tomada de decisão, mas há uma articulação sempre nesse sentido.”</p>	Auscultação/articulação
- Resolução de conflitos entre diretor e coordenador.	Entrevista 1	
	Entrevista 2	
	Entrevista 3	Diálogo
	Entrevista 4	Diálogo

	<p>E4 – Sim. Nem sempre as respostas são do meu agrado, mas aí está. Se há uma resposta, se há uma argumentação, eu tenho que ceder.</p> <p>E – Que aceitar essa argumentação.”</p>	
	<p>Entrevista 5</p> <p>“Este ano, por acaso, aconteceu isso uma vez e conversámos. Eu manifestei o meu desagrado, obviamente. Eu gosto imenso deles, mas eles respeitam-me, não é? Eu também os respeito como é lógico e manifestamos aquilo que sentimos independentemente de agradar ou desagradar às pessoas e pronto as coisas são resolvidas, são esclarecidas, são resolvidas.</p> <p>Eu – Claro, claro...</p> <p>E5 – Sim.</p> <p>Eu – Não existe, no geral, coisas que ficaram por resolver.</p> <p>E5 – Comigo e com eles não. Não tenho razão de queixa nesse sentido.”</p>	<p>Diálogo</p> <p>Argumentação</p>
	<p>Entrevista 6</p> <p>“Quando há algo, por exemplo quando há uma situação que precisa de ser resolvida urgentemente e não há ou não chega cá a informação, eu assumo, resolve-se a situação e depois comunico que não chegou essa informação ou então que fiz de outra forma que resolvi de outra maneira, porque na nossa escola não funcionava daquela maneira e foi necessário optar por outra, mas nunca</p>	<p>Comunicação=diálogo</p>

	houve, não tem havido problemas... resolve-se a situação e comunicamos e...”	
	Entrevista 7	
	Entrevista 8 “Pois... cabe-nos a nós resolver, ir às reuniões (...) e fazer a nossa intervenção.” “Não tem surgido com muita frequência”	
- Caracterização da comunicação entre coordenadores e diretor.	Entrevista 1 “Agora a princípio foi muito complicado e parecia que do outro lado havia uma certa má vontade. E – Como assim? E1 – Sei lá, por exemplo, pedíamos alguma coisa...que era precisa claro... e nunca mais vinha resposta. Se era requisição, então eu ligava e diziam-me que não sabiam de nada. E eu dizia que tinha feito a requisição e tudo. Depois respondiam-me que não havia requisição nenhuma. Até parecia que os papéis desapareciam. E algumas coisas que ficávamos sem resposta. Agora, pronto. Isso já não acontece. As coisas foram melhorando.”	Comunicação com falhas Subjetividade
	Entrevista 2 “Por acaso, este ano houve uma reunião. Nós costumamos ter, mas este ano estiveram presentes todas as pessoas que fazem parte do gabinete, inclusive o diretor e estivemos presentes todos os coordenadores e interlocutores. E acho que se houvesse esse momento formal, poderia haver uma melhor articulação e	Importância da existência de um momento formal. Para melhor articular e resolver questões de gestão.

	<p>também, porque é formal, não ficariam suspensas certas situações.”</p>	
	<p>Entrevista 3</p> <p>“Às vezes é necessário fazer uma comunicação por escrito de algumas situações que seja necessário. Às vezes resolvem informalmente, mas pronto. Não há tanto aquele local onde nos possamos dirigir. Haverá, pois a direção está sempre lá, mas acho que sim, temos conseguido sempre resolver as coisas à medida desta forma.”</p>	
	<p>Entrevista 4</p> <p>“ E4 – É telefonar... Bem com o diretor é diferente, já não é tão informal, a pessoa dirige-se ao diretor ou ao gabinete da direção, que no fundo depois, a figura do diretor fica... no caso do 1º Ciclo fica um bocado esbatida, vai mais para a responsabilidade da vice, não, da adjunta que é responsável pelo 1ºCiclo. Mas de qualquer maneira, em relação aos outros coordenadores de estabelecimento é feito de forma mais informal.”</p>	
	<p>Entrevista 5</p> <p>“Porque como há abertura pela parte deles para nós inquirirmos dúvidas e afins, não é? Há gabinetes que funcionam de porta fechada e assim é complicado. Aqui como há... como o gabinete é de porta aberta, há sempre a hipótese de telefonarmos para esclarecer alguma dúvida, também não</p>	

	<p>creio que seja assim tão fundamental reunirmos mais vezes para tirar dúvidas.</p> <p>Eu – Portanto, a comunicação com a direção acaba por acontecer de uma maneira bastante próxima.</p> <p>E5 – Sim... sim.</p> <p>Eu – E informal.</p> <p>E5 – Informal e formal. Há sempre situações sem que eu me esclareço através do telefone, não é? Mais informalmente com os colegas, mas quando são assuntos de natureza séria, há sempre uma comunicação posterior por escrito. Para oficializar.”</p>	
	<p>Entrevista 6</p> <p>“Presencialmente ou por telefone. Sempre que eu tenho necessidade, nesse aspeto o professor XXX é disponível e sempre que eu preciso, ele ouve-me e eventualmente, ou seja, por telefone ou seja presencialmente ou sempre que ele precisa de falar comigo, é uma questão de telefonar e ou vir cá à escola. Em termos de disponibilidade, tanto da minha parte como da dele, isso não há... há sempre uma porta aberta.”</p>	
	<p>Entrevista 7</p> <p>“ Eu sou muito suspeito para falar, porque quem já teve as experiências como eu tive, e sei o que é que são modelos demasiado autoritários e também sei o que são modelos de pessoas que depois pretendem dar o salto para outras situações e então querem mostrar serviço. Quando não aconteceu ou quando não acontece, nós</p>	

	<p>falamos e ouvem-nos, depois é possível ou não é possível fazer. Agora, ouvem-nos. A porta está aberta.</p> <p>E – Portanto, há diálogo.</p> <p>E7 – E pedem desculpa... Já aconteceu.</p> <p>E – Sim.</p> <p>E7 – Diretor, vice, assessores.”</p>	
	<p>Entrevista 8</p> <p>“Nós também reunimos uma vez por cada período com os coordenadores de estabelecimento... há uma articulação bastante grande e tem havido alguma supervisão, também alguma presença nossa nessas escolas”</p> <p>“Nós gostaríamos muito de juntar cada vez mais as pessoas”</p>	
<p>- Identificação dos modelos e canais (formais e informais), redes e fluxos de comunicação, existentes entre os coordenadores de estabelecimento e o diretor.</p>	<p>Entrevista 1</p> <p>Entrevista 2</p> <p>“Se houver situações em que eu tenha que comunicar faltas, substituições ou alguma reclamação, eu transmito via email. Outras situações que têm de ser na altura, via telefone. Claro que não há registos. E penso que o formalizar é importante.</p> <p>Quando são situações que tem de ser mesmo tratadas. Eu acabo por vir ao agrupamento e estar no gabinete não digo diariamente, mas pelo menos três vezes por semana. Acabo por estar cá sempre e há sempre disponibilidade. O gabinete está sempre aberto para nos ouvir.”</p>	<p>Abertura para ouvir por parte da direção</p>

	<p>Entrevista 3</p> <p>“Normalmente, via mail, via telefónica, pontualmente no local, quando nos dirigimos lá por alguma razão, a mesma coisa, a direção por alguma coisa também se dirige, por vezes, aqui à escola, mas é a esse nível que tem que funcionar.</p> <p>E3 – Talvez, talvez fosse uma boa opção (canal formal de comunicação). Não tinha pensado muito nisso, mas podia ser uma boa opção. Nós estamos agora começar a utilizar o mail institucional que também confesso que ainda me estou a adaptar um bocadinho a isso. Estou habituado a usar o outro, habitualmente. E às vezes alguns locais já usam outros ainda não, é confuso.”</p>	
	<p>Entrevista 4</p> <p>“...É utópico dizer que corre sempre tudo bem. Há coisas... Ou porque uma veio mais tarde ou porque o mail não foi enviado ou...”</p> <p>E – O mail é um dos instrumentos mais utilizados?</p> <p>E4 – É, é o mail.</p> <p>E – E costuma obter respostas para as questões?</p> <p>E4 – Sim, acho que sim.</p> <p>E – E obter as respostas é o mais importante, independentemente das respostas em si.</p> <p>E4 – Sim. Nem sempre as respostas são do meu agrado, mas aí está. Se há uma</p>	

	<p>resposta, se há uma argumentação, eu tenho que ceder.”</p>	
	<p>Entrevista 5</p> <p>“Informal e formal. Há sempre situações em que eu me esclareço através do telefone, não é? Mais informalmente com os colegas, mas quando são assuntos de natureza séria, há sempre uma comunicação posterior por escrito. Para oficializar.</p> <p>Eu – Por email ou por carta?</p> <p>E5 – Sim por email. Normalmente é sempre por email.</p> <p>O que eu sentia necessidade a nível formal já foi criado. Uma compilação de documentos facilitadores, para não estarmos permanentemente mandar para trás, falta isto, falta aquilo. Os memorandos, os modelos. Isso está tudo criado. Tudo o resto vem com o diálogo, com a conversa e com a articulação e com a boa vontade das pessoas, portanto.”</p>	
	<p>Entrevista 6</p> <p>“... já houve situações formais, em que marquei reunião com ele para debater alguns assuntos e ele também.</p> <p>Há muita informação que vai por mail. É a forma mais rápida, neste momento. E há muita informação que vai por mail: mapas que são enviados por mail, ofícios que são enviados por mail. É muito mais prático, evita deslocações e a informação chega num instante.”</p>	

	<p>Entrevista 7</p> <p>“Há muita coisa que nós já sabemos o que temos de fazer e muitas coisas são-nos ditas informalmente ou via oral ou só nos é comunicado. Há muita coisa que é por email. Funcionamos muito por email, cada vez mais. Tem de fazer isto e isto e isto, mas há situações que são por via informal, por necessidade: tens esta situação para fazer, tens isto para comunicar. Por exemplo, uma coisa que nos é solicitado – relatórios de crianças que estão a ser visionadas ou os pais, relativamente aos apoios. Recebemos o papel via formal, mas, muitas vezes, já nos foi comunicado uma semana antes: “Olha, tens de fazer isto, isto e isto, vai já preparando por causa dos escalões do aluno tal e tal, ou vais ter de fazer sobre a Comissão de Proteção de Menores da criança tal...”. Acontece várias vezes isso. Sabemos informalmente antes da via formal.”</p> <p>“Eu acho que todos esses utensílios são positivos quando realizados e quando há tempo. Se o diretor quer delegar e confia e reúne trimestralmente não julgo ser necessário fazê-lo noutra formato e mensalmente e noutras situações, na minha opinião, porque eu acho é que o diretor precisa de pessoas capazes junto de, que façam cumprir aquilo que ele pede no início do ano e durante o ano, porque então não sei que horário é que ele vai ter, porque nós somos muitos.”</p>	
	<p>Entrevista 8</p> <p>“Eu penso que ambas existem (comunicação formal e informal), porque</p>	

	felizmente os coordenadores vêm muitas vezes aqui à escola sede por iniciativa própria, e quando não vêm nós comunicamos através de correio eletrónico”	
--	---	--