

**Mestrado em Administração e Gestão Educacional**

Lideranças Intermédias: tomada de decisão e comunicação em  
Departamento Curricular num Agrupamento de Escolas  
(estudo de caso)

Isabel Maria Gomes Pires

Lisboa, 2012



Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Lideranças Intermédias: tomada de decisão e comunicação em  
Departamento Curricular num Agrupamento de Escolas

Isabel Maria Gomes Pires

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em  
Administração e Gestão Educacional

Orientadora: Professora Doutora Susana Alexandra Frutuoso Henriques

Lisboa, 2012



## Resumo

A investigação que agora apresentamos, é o resultado de um estudo empírico que realizámos no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Educacional.

As lideranças intermédias na organização escolar têm vindo a adquirir muita importância, podendo ser potenciadoras da melhoria de eficácia e eficiência das escolas. Os Agrupamentos de Escola fizeram surgir Departamentos Curriculares com um considerável número de docentes alterando-se por sua vez as funções e práticas do Coordenador de Departamento. A legislação atual que legitima os órgãos de gestão acabou com a democraticidade e colegialidade da eleição dos representantes dos docentes. Com base nestas transformações, e a partir de um estudo de caso num Agrupamento de Escolas situado no centro norte do país, procurámos perceber de que modo se processa agora a tomada de decisão e a comunicação em Departamento Curricular.

Começámos o nosso estudo pelo enquadramento teórico normativo uma vez que as alterações em educação decorrem dos normativos emanados pela Administração Central e o recurso à legislação permite compreender as mudanças socioeducativas e a contextualização "do tempo presente" (Lima, 2011). Procedeu-se de seguida à revisão da literatura nos aspetos essenciais para o desenvolvimento do nosso estudo - análise das lideranças intermédias; a tomada de decisão e a comunicação na organização escolar - para se selecionarem as metodologias e técnicas a aplicar. Optou-se então pelo estudo de caso com o recurso a técnicas metodológicas diversificadas (entrevistas e questionários), auscultando-se alguns dos agentes educativos, diretora do agrupamento, e professores de todos os grupos disciplinares.

A apresentação e análise de dados permitiu-nos concluir que apesar do órgão de gestão ser unipessoal se reconhecem lideranças intermédias na escola, independentemente das mudanças impostas a nível da administração central, havendo uma adaptação às novas realidades educativas decorrentes da participação / colaboração, tomada de decisão e comunicação assertiva que se vai desenvolvendo.

**Palavras-chave:** organização escolar; lideranças intermédias, tomada de decisão, comunicação organizacional.



## **Abstract**

The research here presented is the outcome of an empirical study done on the scope of a Master degree on Educational Administration and Management.

The intermediate leaderships in school organization have been getting too important and can trigger a better efficiency in schools. The school groupings led to the appearance of curricula Departments with a notable number of teachers, altering in turn the functions and practices of Department Coordinator. The present legislation that enforces the managements structures put an end to the democratic quality and collegial assumption of the teachers representatives. Based upon these changes and from a study case in a school group in the north centre of the country, we have tried to understand how decision making and communication in a curriculum department are taken.

Our study starts with the theoretical normative frame, since the changes in education derive from the norms proceeding from the Central Administration and to the resort to legislation allow the socio-educational changes and the contextualization of the "present time"( Lima:2011) are understood. Next we revised the literature on the essential features for the improvement of our study - analysis of intermediate leaderships; decision making and communication in school organization - to select the methodologies and techniques to be applied. We then opted for a case study resorting to diverse methodological techniques (interviews and questionnaires), enquiring some educational agents, the group headmistress and teachers from all disciplinary groups.

The presentation and analysis of the data made us conclude that in spite of an unipersonal management organ, there's a recognition of intermediate leadership in the school, independent of the impose changes by the central administration and the existence of an adaptation to the new realities in education, derived from the participation/cooperation, decision making and assertive communication being developed.

**Keywords:** school organization, intermediate leadership, decision making, organizational communication



A minha Mãe e ao meu Pai (em memória).

## **Agradecimentos**

Aos professores e colegas do 10º MAGE.

Um especial agradecimento à Professora Susana.

Ao Ricardo,

Ricardo Miguel e Marina pelo "tempo que me deram".

## Índice Geral

|  |           |
|--|-----------|
| Resumo.....  | v         |
| Abstract.....  | vii       |
| Dedicatória.....   | ix        |
| Agradecimentos.....  | x         |
| Índice Geral.....  | xi        |
| Índice de Quadros.....   | xiv       |
| Índice de Gráficos .....   | xv        |
| Índices de Tabelas.....  | xvi       |
| <b>Introdução .....</b>  | <b>1</b>  |
| 1-Objecto de Investigação.....   | 4         |
| 1.1-Problema de Investigação.....  | 5         |
| 1.2-Questões de investigação.....  | 5         |
| <b>Parte I – Enquadramento Teórico.....</b>                                | <b>7</b>  |
| <b>Capítulo I - Análise teórico – normativa.....</b>                       | <b>9</b>  |
| 1-Quadro Legal do Delegado de Grupo e do Coordenador de Departamento.....  | 11        |
| <b>Capítulo II - A Liderança Organizacional .....</b>                      | <b>21</b> |
| 1-O conceito organização.....  | 23        |
| 2-A Escola como organização.....   | 23        |
| 3- Liderança e Gestão.....   | 26        |
| 4- Liderança (s) em contexto escolar.....                                  | 31        |
| 5- As lideranças intermédias - o papel do Coordenador de Departamento..... | 35        |
| <b>Capítulo III - O processo de tomada de decisão .....</b>                | <b>39</b> |
| 1-A decisão nas organizações.....  | 41        |
| 2-O processo de tomada de decisão na organização escola.....               | 42        |

---

|   |           |
|---|-----------|
| 2.1-A tomada de decisão individual.....   | 43        |
| 2.2-A tomada de decisão em grupo.....   | 45        |
| 2.3-A tomada de decisão a nível organizacional.....                                       | 46        |
| <b>Capítulo IV - A Comunicação Organizacional.....</b>                                    | <b>51</b> |
| 1-O Processo de Comunicação.....  | 54        |
| 2-A Comunicação organizacional.....   | 55        |
| 3-A comunicação na organização escolar.....   | 58        |
| <b>Parte - II - Estudo Empírico.....</b>  | <b>61</b> |
| <b>Capítulo V - Procedimentos Metodológicos.....</b>                                      | <b>63</b> |
| 1-Natureza do Estudo.....   | 65        |
| 2 - Caracterização do Agrupamento.....  | 68        |
| 3-População em estudo.....  | 70        |
| 4-Técnicas de investigação e instrumentos de pesquisa.....                                | 71        |
| 5 - Validade e Fiabilidade do Estudo.....   | 74        |
| <b>Capítulo VI - Apresentação e análise de dado.....</b>                                  | <b>75</b> |
| 1-Characterização dos intervenientes no estudo.....                                       | 77        |
| 1.1-Diretora do Agrupamento.....  | 77        |
| 1.2- Coordenadores dos Departamentos.....   | 78        |
| 1.3- Docentes inquiridos.....   | 80        |
| 2-As lideranças intermédias.....  | 85        |
| 2.1-Seleccção do Coordenador.....   | 88        |
| 2.2-Funções e práticas do Coordenador.....  | 92        |
| 3-Cooperação entre as estruturas educativas e a participação na tomada de<br>decisão..... | 95        |
| 4 - A comunicação no Agrupamento.....   | 101       |

|   |      |
|---|------|
| <b>Conclusões</b> .....                           | 107  |
| 1-Conclusões.....                                 | 109  |
| 2-Limitações do estudo e contributos futuros..... | 111  |
| <b>Bibliografia</b> .....                         | 113  |
| <b>Anexos</b> .....                               | xvii |

## Índice de Quadros

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1: Estruturação dos grupos de recrutamento em departamentos.....                               | 17 |
| Quadro 2: Distinção entre líder e gestor .....  | 30 |
| Quadro 3: Número de alunos por ciclo de ensino .....  | 69 |
| Quadro 4: Caracterização dos Coordenadores de Departamento .....                                      | 79 |
| Quadro 5: Idade dos inquiridos .....  | 82 |
| Quadro 6: Departamento a que pertencem os inquiridos .....  | 83 |
| Quadro 7: Tempo de serviço dos inquiridos .....   | 84 |
| Quadro 8: Cargos que desempenham nas estruturas educativas do Agrupamento .....                       | 84 |
| Quadro 9: Critérios que devem ser tidos em conta para a nomeação do Coordenador de Departamento ..... | 89 |
| Quadro 10: Funções / práticas mais comuns no desempenho do cargo de Coordenador de Departamento ..... | 92 |

## Índice de Gráficos

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 1: Sexo dos Inquiridos .....   | 81  |
| Gráfico 2: Habilitações Académicas.....  | 82  |
| Gráfico 3: Situação profissional dos docentes .....  | 83  |
| Gráfico 4: Existência de lideranças intermédias .....  | 86  |
| Gráfico 5: Concordância com a decisão de ser a Diretora a nomear o Coordenador de Departamento ..... | 89  |
| Gráfico 6: Relação entre docentes e Diretor .....  | 95  |
| Gráfico 7: Ambiente no Departamento Curricular .....   | 95  |
| Gráfico 8: Ambiente no Grupo Disciplinar .....   | 96  |
| Gráfico 9: Relação entre docentes e Coordenador de Departamento .....                                | 97  |
| Gráfico 10: Cooperação entre as estruturas educativas .....  | 97  |
| Gráfico 11: Envolvimento dos docentes nas atividades .....   | 98  |
| Gráfico 12: Envolvimento dos Departamentos nos processos de tomada de decisão ...                    | 99  |
| Gráfico 13: Consideração das tomadas de decisão pelas estruturas educativas .....                    | 99  |
| Gráfico 14: Participação dos docentes na tomada de decisão .....                                     | 99  |
| Gráfico 15: Participação nas decisões do Departamento Curricular .....                               | 100 |
| Gráfico 16: Comunicação entre as estruturas educativas .....   | 101 |
| Gráfico 17: Suficiência dos meios de comunicação entre as estruturas educativas ...                  | 103 |
| Gráfico 18: Eficácia da comunicação no trabalho colaborativo .....                                   | 105 |

### **Índice de Tabelas**

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1: Eficácia de cada um dos meios de comunicação interna..... | 104 |
| Tabela 2: Aspectos do trabalho colaborativo .....                   | 105 |

## **INTRODUÇÃO**



As questões educativas têm sido objeto de interesse desde que iniciámos o nosso percurso profissional. As problemáticas sobre a organização escolar têm sido estudadas nas últimas três décadas, mas com as constantes alterações legislativas novas portas se abrem às temáticas de investigação dentro da organização educativa.

O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, no seu preâmbulo diz mesmo que é intenção

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

Ao longo de três décadas de «gestão democrática» das escolas, as estruturas de coordenação educativa escolhiam o seu «líder» de entre os seus pares, de cada grupo disciplinar. O cargo de Coordenador de Departamento/Grupo disciplinar, era rotativo, elegia-se o coordenador que participava no Conselho Pedagógico, por dois/três anos. A sua função era a de fazer cumprir os programas, os normativos, colaborar no Plano de Atividades e pouco mais.

Na gestão, organização e autonomia que se vai preconizando nas Escolas, têm importância as lideranças intermédias, assentes nos princípios da colegialidade, participação e colaboração. Os departamentos Curriculares podem ajudar a Escola na mudança, inovando, refletindo sobre as práticas e desenvolvendo um trabalho colaborativo com vista à sua eficácia e eficiência, contribuindo assim para a melhoria da qualidade do ensino.

As novas dinâmicas de poder, instituídas pelos atuais normativos, levam à necessidade de se estudarem as lideranças intermédias para se compreenderem as relações que existem na Escola entre os diferentes órgãos. É aqui que reside o fundamento do nosso estudo. As estruturas de coordenação têm, na sua composição, um número elevado de professores que interagem entre si. É daqui que emerge a ideia de «cultura de participação» que orienta e define as práticas que se desenvolvem no seu interior.

A motivação para esta investigação decorre também das mudanças que se estão a operar nas escolas, com o novo paradigma da avaliação de desempenho, a atribuição de novas tarefas aos professores e ao Coordenador de Departamento e ainda das alterações que se têm vindo a operar no sistema educativo.

As pesquisas na área da eficácia e melhoria das escolas, têm também reforçado a importância da(s) liderança(s) como um dos fatores de mudança, de desenvolvimento e de melhoria, desempenhando um papel importante na motivação de professores e alunos (Day *et al.*, 2000; Elmore, 2000; Fullan, 2001; Leithwood *et al.*, 2000; Mclaughlin *et al.*, 2001; Sammons, 1999; OCDE, 2005 citados in Santos 2007).

### **1-Objecto de Investigação**

As alterações legislativas definiram novas conceptualizações da Escola como organização. O Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, preconiza mudanças nas estruturas de coordenação educativa referindo mesmo no seu preâmbulo que

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

A investigação que nos propomos desenvolver, tem por tema **Lideranças Intermédias: a tomada de decisão e a comunicação em Departamento Curricular - estudo de caso num Agrupamento de Escolas**, enquanto estrutura de coordenação educativa e supervisão pedagógica. Estas estruturas de coordenação educativa têm importância, por um lado, pela composição diversificada, (seis Departamentos Curriculares que englobam cerca de 34 grupos disciplinares, do Pré-escolar ao secundário) competências e poderes que cada escola, e de acordo com a sua especificidade, pode incluir no seu Regulamento Interno, agora considerado como um dos instrumentos de autonomia. Por outro lado, pelo papel que os Coordenadores de Departamento desempenham e as suas tomadas de decisão contribuem para a melhoria do desempenho da Escola uma vez que participam diretamente no Conselho Pedagógico que, segundo o Decreto Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril "é o órgão de coordenação e

supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente". Consideramos este órgão de gestão a espinha dorsal de qualquer estabelecimento de ensino, uma vez que dele depende a eficiência e eficácia da escola

### **1.1-Problema de Investigação**

Pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, o Diretor é o responsável pela nomeação das lideranças intermédias: "no sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao diretor, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica".

Hoje as organizações inserem-se no chamado período da chamada pós-modernidade e são caracterizadas como "mais instáveis e flexíveis, com desarticulação interna e desordem, dependentes de disposições exteriores" (Costa:2000:24), havendo assim a necessidade constante de reestruturação e redefinição de estratégias em que os atores da organização, exercem um papel fundamental. As novas teorias defendem a existência de um líder que partilhe/distribua o "poder e a autoridade" para que se consiga uma mudança e inovação nas organizações.

Perante a formalização da importância das estruturas de coordenação educativa, emerge a seguinte questão para investigação:

### **Como se processam a tomada de decisão e a comunicação em Departamento Curricular num Agrupamento de Escolas?**

#### **1.2-Questões de investigação**

- ? Existem efetivamente lideranças intermédias num Agrupamento de Escolas?
- ? Que critérios estão na base da nomeação dos coordenadores de Departamento?
- ? Que competências estão atribuídas aos Departamentos Curriculares?
- ? Que poder de decisão dos Departamentos Curriculares na organização/escola?

- ? Que práticas colaborativas/participação desenvolvem/implementam os Departamentos curriculares?
- ? Como se processa a comunicação em Departamento Curricular?

A investigação em educação está centrada na procura de respostas a questões problemáticas. "A contextualização do problema coincide com uma resenha bem fundamentada do estado da arte sobre as questões respeitantes ao objeto de estudo" (Lima & Pacheco,2006:15). Vários autores consideram a revisão da literatura, como um dos caminhos mais adequados para orientar o investigador a definir o seu problema de estudo, desenvolver e interpretar os resultados do seu estudo. Assim, como refere Alves–Mazzotti (Lima & Pacheco,2006:30), a revisão da literatura servirá "dois aspetos básicos: a) a contextualização do problema dentro da área de estudo; e b) análise do referencial teórico".

A dissertação que agora se apresenta está organizada em vários capítulos distribuídos por duas partes. A primeira parte consiste no enquadramento teórico e normativo com quatro capítulos: no primeiro referimo-nos ao quadro legal e normativo que regeu e rege o cargo de Coordenador de departamento e discutimos o conceito de gestão escolar; no segundo desenvolvemos os processos de tomada de decisão na organização escolar; no terceiro faz-se referência à liderança organizacional e clarificaram-se os conceitos de organização, organização escolar, liderança e gestão para se depois explanar as várias lideranças que existem na organização escolar e terminar com a importância que têm as lideranças intermédias. Esta parte termina com o capítulo quatro, dedicado à comunicação onde se procura compreender a importância da comunicação na organização escolar.

A segunda parte dedicada à investigação empírica inicia-se com o capítulo cinco onde se explicita o tipo de estudo que foi realizado (estudo de caso) e a metodologia de investigação privilegiada (abordagem qualitativa e quantitativa ), as razões desta opção e as técnicas e procedimentos de investigação e o tratamento de dados utilizado. No capítulo seis apresentam-se e analisam-se os dados relacionando-os e cruzando-os com os elementos resultantes do trabalho de pesquisa teórico-empírica. As conclusões são a parte final do nosso trabalho e dela fazem parte para além das limitações do nosso estudo as respostas encontradas às questões de investigação.

## **Parte I - Enquadramento Teórico**



## **Capítulo I - Análise teórico - normativa**



Segundo Lima (2011), os estudos das mudanças no sistema educativo e nas escolas envolve sempre o recurso à via jurídico-normativa, *especialmente em contextos políticos e administrativos centralizados*. O recurso à legislação escolar é reconhecido a nível académico e social e o seu estudo (Lima,2011:168-169)

"...parece indispensável não apenas à compreensão histórica, política e sociológica, do processo de construção das instituições e das mudanças socioeducativas, mas também à contextualização e à elucidação de muitas questões do tempo presente."

Foi nesta perspetiva que optámos considerar o enquadramento normativo, como ponto de partida do nosso estudo, uma vez que desde a gestão democrática das escolas (1974) até à atualidade, se têm verificado mudanças significativas sobre as estruturas de gestão intermédia das escolas, emanada pelos serviços centrais do Ministério da Educação. Estas alterações têm-se adaptado às mudanças do mundo moderno, assim como aos paradigmas que vão caracterizando as políticas educativas no nosso país e requerem que os atores escolares olhem a escola de outra forma.

### **1-Quadro Legal do Delegado de Grupo e do Coordenador de Departamento**

A importância e responsabilidade que o coordenador de departamento tem vindo a adquirir na organização escolar portuguesa é fruto da evolução das políticas educativas e dos normativos legais que vão formalizando as suas diferentes modalidades de participação, estabelecendo um quadro de competências das estruturas de orientação educativa e de gestão intermédia.

A partir de 1974 a instituição escolar sofreu uma profunda transformação. Foi após a "Revolução de Abril" que a participação dos professores ultrapassou a simples funcionalidade e se alargou às estruturas escolares. Barroso (2003:65) refere que "a evolução recente do sistema educativo português está indelevelmente marcada pela mudança do regime em 24 de Abril de 1974". A mudança política leva a que a escola seja repensada no seu todo, se democratize e tenha a participação de toda a comunidade escolar e meio envolvente, deixando-se de lado as políticas centralizadoras e controladoras do Estado Novo. Lima (2011:17-18) reforça a ideia de transformação das escolas, das mudanças e do reforço das tomadas de decisão salientando que o

"...afastamento dos reitores e diretores, ocorrido em diversas escolas e a sua substituição por órgãos colegiais com distintas designações, composições e processos de eleição variados, a abertura à participação de professores (..) e tomadas de decisões em múltiplas áreas (...) ainda não decretados..."

Daqui resulta que um mês depois da Revolução se "reconheçam os órgãos escolares eleitos ou a eleger" com o normativo Decreto-Lei n.º 221/74 de 27 de Maio, embora este ainda tenha mais uma vertente de procedimental do que uma vertente de atribuição de competências. A instabilidade política que se viveu ainda em 1974 leva ao Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro, que regulou os órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino. Procurou-se aqui normalizar a vida das escolas impondo-se "um modelo de gestão uniforme baseado na criação de três órgãos (conselho diretivo, pedagógico e administrativo) e na consagração do carácter eletivo e colegial destes órgãos" (Lima:2011:19) Sendo o normativo que formaliza a "democracia nas escolas", ainda não é feita qualquer referência aos órgãos de gestão intermédia da escola.

A agitação e o incumprimento do que estipulava o normativo citado anteriormente, leva ao Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, que teve como principal objetivo "normalizar" a vida das escolas a partir do que se convencionou designar por "gestão democrática", e que consistiu em regulamentar o exercício do poder nas escolas, era já visível a preocupação de partilhar e responsabilizar toda a comunidade escolar, uma vez que no seu preâmbulo diz:

“...é tempo já de, colhendo da experiência com a necessária lucidez, separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar. A definição entre competência deliberativa e funções executivas é essencial para uma gestão que acautele os interesses coletivos. Todavia, não poderá esquecer-se que toda a organização se destina a permitir alcançar objetivos de ordem pedagógica, o que anteriormente não foi regulamentado e agora se considera fundamental.”

Neste normativo é ainda inexistente a figura de coordenador de departamento, mas as várias disciplinas elegem um delegado de grupo que tinha assento no Conselho Pedagógico, a quem cabia coordenar e orientar o grupo disciplinar; estipula também os requisitos que são necessários para o exercício deste cargo como a formação científica e

pedagógica, o espírito de iniciativa, a capacidade de organização e coordenação das atividades pedagógicas e a direção das instalações próprias do grupo<sup>1</sup>:

“Art.º 23.º - 1. Os professores delegados de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade serão eleitos pelos respetivos docentes.

2. Os delegados referidos no número anterior serão professores profissionalizados, salvo quando os não houver no estabelecimento de ensino, caso em que competirá ao conselho diretivo a sua designação, ouvidos os respetivos conselhos a que se refere o n.º 1 do artigo 25.º.

Art.º 29.º - 1. Compete ao professor delegado no conselho pedagógico de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade coordenar e orientar os trabalhos de quantos exerçam a docência nesse grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, bem como a direção de instalações próprias e a responsabilidade, perante o conselho diretivo, pelo património que lhe esteja confiado.

2. Nos casos em que reconheça conveniente, o conselho diretivo pode atribuir a responsabilidade da direção de instalações próprias a um outro professor, ouvida a comissão dos docentes da respetiva disciplina ou disciplinas.”

São ainda indicadas aos conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, no seu artigo 26º, as suas atribuições:

"Compete aos conselhos de docentes de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade estudar, propor e aplicar, de forma coordenada, as soluções mais adequadas ao ensino das respetivas disciplinas ou especialidades, bem como dar parecer e desenvolver atividades que lhe sejam solicitadas pelos conselhos diretivo ou pedagógico."

Embora se assista a um reforço da estrutura de coordenação dos professores, considera-se que este cargo tinha ainda pouca responsabilidade na gestão intermédia da escola.

Quase dez anos mais tarde é que o Decreto-Lei n.º 211-B/86 de 31 de Julho vem redefinir a chamada "gestão democrática" e determinar as competências dos diversos órgãos da escola. Este normativo vai também definir os requisitos para o desempenho do cargo de delegado de grupo, a obrigatoriedade de aceitação do cargo, as reduções do tempo letivo tendo em conta o número de professores do grupo disciplinar e as competências e atribuições do docente eleito: coordenar as atividades pedagógicas,

---

<sup>1</sup> Considera-se como instalações específicas, os laboratórios e salas específicas existentes, cujo zelo e inventário de material é realizado pelo delegado de grupo.

promover a troca de experiências e a cooperação; apoiar e enquadrar os professores menos experientes. Mais tarde o Despacho n.º8/SERE/89 de 8 de Fevereiro, define já o perfil do delegado de grupo (ponto 20, Cap. II) que "deverá ser um professor portador de habilitação própria, de preferência profissionalizado, escolhido pela sua competência científica e pedagógica, bem como pela sua capacidade de relacionamento e liderança"; as suas funções e competências, reforçando-se as capacidades de liderança e de supervisão das práticas educativas. O cargo é exercido na componente letiva com redução de horas consoante o número de docentes do grupo disciplinar.

Somente com a Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro se estabeleceram as competências específicas das estruturas de orientação educativa, constantes do artigo 36º do Decreto - Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, que estabelecia o novo regime jurídico de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Aplicado em regime experimental em cerca de 50 escolas do país, estabelecia alterações a nível dos departamentos curriculares, que se constituía como estrutura de apoio ao conselho pedagógico com a incumbência de desenvolver medidas de reforço da articulação interdisciplinar na aplicação dos planos de estudos (nº1 do artigo 2º). São também definidas as competências do departamento curricular<sup>2</sup>, que agora passa a:

- "a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do respetivo departamento;
- b) Assegurar a articulação entre o departamento e as restantes estruturas de orientação educativa, nomeadamente na análise e desenvolvimento de medidas de orientação pedagógica;
- c) Apresentar ao conselho pedagógico proposta de agrupamentos flexíveis de tempos letivos semanais para as diferentes disciplinas;
- d) Assegurar a participação do departamento na elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da escola, bem como do plano de atividades e do regulamento interno do estabelecimento;
- e) Estimular a cooperação com outras escolas da região no que se refere à partilha de recursos e à dinamização de projetos de inovação pedagógica;
- f) Promover a articulação entre a formação inicial e a formação contínua dos professores do departamento;
- g) Colaborar com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de formação dos professores do departamento;
- h) Propor ao conselho pedagógico, ouvido o conselho de delegados, a designação dos professores responsáveis pelo acompanhamento da profissionalização em serviço, dos orientadores de prática pedagógica das

---

<sup>2</sup> Artigo 3º da Portaria nº 921/92, de 23 de Setembro

licenciaturas em ensino e do ramo de formação educacional, bem como dos professores cooperantes na formação inicial;

i) Assegurar a articulação com o conselho de delegados de disciplina e os órgãos, de direção da escola no que se refere à avaliação do desempenho global dos docentes do departamento;

j) Promover medidas de planificação e avaliação das atividades do departamento;

l) Apresentar ao diretor executivo, até 30 de Junho de cada ano, um relatório das atividades desenvolvidas."

É também definido o perfil do chefe de departamento<sup>3</sup> que deverá ser profissionalizado e na sua eleição deverão ser tidas em conta as competências pedagógica e científica assim como a capacidade de relacionamento e liderança.

O Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário introduz novas mudanças nos órgãos de gestão intermédia. Agora os departamentos curriculares asseguram a articulação curricular entre as disciplinas que fazem parte dos grupos disciplinares existentes

O Decreto Regulamentar n.º10/99 de 21 de Julho definiu as condições de funcionamento e respetiva coordenação das estruturas de orientação educativa prevista nos artigos 34.º a 37.º do supracitado Decreto-Lei, quer quanto às competências que, em geral, lhes são atribuídas, quer quanto ao modo como a escola poderia gerir a sua organização. No que se refere aos departamentos curriculares o artigo 4º estabelecia, para além do legislado, a possibilidade da escola fixar em Regulamento Interno outras competências.

No que respeitava às competências do coordenador de departamento curricular o artigo 5º determinava, no número um, que a coordenação

"...é realizada por docentes profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram e que possuam, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores."

E que, para além do que se podia estabelecer em regulamento interno, cabia ao coordenador:

---

<sup>3</sup> Artigo 4º da Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro

- “a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular;
- b) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas;
- c) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;
- d) Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;
- e) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas;
- f) Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;
- g) Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.”

Decorrente do alargamento e consolidação da autonomia das escolas, os normativos legais de finais dos anos 90, estabelecem mais responsabilidades de carácter pedagógico e administrativo aos órgãos colegiais das escolas, nomeadamente aos departamentos curriculares enquanto estruturas de gestão intermédia. A tomada de decisões, o desenvolvimento de ações e a liderança estão bem presentes nos diversos itens do artigo 5º.

A nova estrutura organizativa das escolas em seis Departamentos Curriculares decorreu das alterações no Estatuto da Carreira Docente (ECD) em 2007, formalizado pelo Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro e consequente divisão da carreira docente em Professor e Professor Titular<sup>4</sup>. A necessidade de um concurso para a carreira de professor titular, agrupou de novo os grupos disciplinares a um determinado departamento, conforme o quadro que a seguir se apresenta e retirado do anexo I do Decreto-Lei n.º 200/2007 de 22 de Maio:

---

<sup>4</sup> Divisão que entretanto foi revogada pela última alteração feita ao ECD, Decreto-lei n.º75/2010 de 23 de Junho.

**Quadro 1:** Estruturação dos grupos de recrutamento em departamentos

| <b>Departamento</b>                 | <b>Grupos de Recrutamento</b>   |
|-------------------------------------|---|
| Pré-escolar                         | 100—Educação Pré-Escolar  |
| 1ºCiclo                             | 110 — 1ºCiclo do Ensino Básico  |
| Línguas                             | 200—Português e Estudos Sociais/História (abrange exclusivamente os docentes recrutados com formação superior em Línguas)<br>210—Português e Francês<br>220—Português e Inglês<br>300—Português<br>310—Latim e Grego<br>320—Francês<br>330—Inglês<br>340—Alemão<br>350—Espanhol   |
| Ciências Sociais e Humanas          | 200—Português e Estudos Sociais/História (abrange todos os docentes recrutados para este grupo e que não estejam incluídos no departamento de Línguas)<br>290—Educação Moral e Religiosa Católica<br>400—História<br>410—Filosofia<br>420—Geografia<br>430—Economia e Contabilidade<br>530—Educação Tecnológica (abrange exclusivamente os docentes que foram recrutados para o 12.o grupo C — Secretariado)  |
| Matemática e Ciências Experimentais | 230—Matemática e Ciências da Natureza<br>500—Matemática<br>510—Física e Química<br>520—Biologia e Geologia<br>530—Educação Tecnológica (abrange exclusivamente os docentes que foram recrutados para os seguintes grupos de docência dos ensinos básico e secundário:<br>2º grupo — Mecanotecnia<br>3º grupo— Construção Civil<br>12.o grupo A— Mecanotecnia<br>12.o grupo B— Eletrotecnia)<br>540—Eletrotecnia<br>550—Informática<br>560—Ciências Agro - Pecuárias |
| Expressões                          | 240—Educação Visual Tecnológica<br>250—Educação Musical<br>260—Educação Física .<br>530—Educação Tecnológica (abrange todos os docentes recrutados para os grupos de docência dos ensinos básico e secundário que não estejam incluídos nos Departamentos de Ciências Sociais e Humanas e de Matemática e Ciências Experimentais)<br>600—Artes Visuais  |

|  |  |
|--|--|
|  | 610—Música<br>620—Educação Física<br>910—Educação Especial 1<br>920—Educação Especial 2<br>930—Educação Especial 3 |
|--|--|

Fonte: Decreto-Lei n.º 200/2007 de 22 de Maio, Anexo I

As mudanças estruturais que têm vindo a ser promovidas nos últimos anos pelos governos da República, nomeadamente os contratos de autonomia, a "territorialização"<sup>5</sup> do ensino; a alteração do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário, a avaliação externa das escolas e as alterações na avaliação de desempenho docente, fez aprovar o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril que substituiu o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. Este novo normativo formalizou o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação e vem alterar o modelo de gestão democrática e de colegialidade que vigorava até então.

Cria-se um quadro legal do novo modelo de gestão onde "domina" a figura do diretor e de um conselho geral onde os professores, pela primeira vez, não estão em maioria. Importante é também o sentido estratégico que os diretores das escolas vão ter de revelar para desenvolver uma política educativa centrada na escola, "para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa" (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008). O diretor passa a escolher e nomear os professores que farão parte do conselho pedagógico, os coordenadores de departamento e os representantes das várias estruturas da escola. O diretor escolhe a sua equipa e delega competências. Segundo o preâmbulo do normativo a intenção é

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

Ao nível das estruturas de coordenação educativa, estas são fixadas em regulamento interno e devem colaborar com o conselho pedagógico (nº 1 do artigo 42º) visando a

<sup>5</sup> Destacamos o normativo que veio efectivamente concretizar a chamada «territorialização da educação», o Decreto -Lei n.º144/2008 de 28 de Julho com a transferência de competências para os Municípios.

constituição dos departamentos curriculares, que na figura do seu coordenador (alíneas a) e d) do nº 2 do artigo 42º) procede à:

- “a) articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- d) avaliação de desempenho do pessoal docente.”

Este novo regime de autonomia, administração e gestão escolar pretende então reforçar as lideranças intermédias. Para se coordenar uma equipa de professores tão heterogénea como é a que agora forma os vários departamentos, o diretor tem de pautar a sua escolha dentro de um perfil de competências específico que lhe permita delegar funções nos professores *competentes*, com espírito colaborativo e de liderança, capazes de tomar decisões, uma vez que as suas atribuições e responsabilidades são alargadas e reforçadas.

No caso do nosso estudo, o Regulamento Interno do Agrupamento estabelece as competências ( art.º 59º) dos Conselhos de Docentes e dos Departamentos Curriculares:

- "a) propor ao Conselho Pedagógico os critérios de avaliação para o ano letivo;
- b) submeter à aprovação do mesmo órgão, anualmente, o plano de atividades;
- c) identificar necessidades de formação dos docentes;
- d) planificar e adequar à realidade da escola ou do agrupamento de escolas a aplicação dos planos de estudo estabelecidos ao nível nacional;"

Estabelece; ainda, o seu funcionamento (art.º 60):

- 1.** Os Conselhos de Docentes e os Departamentos Curriculares realizam reuniões ordinárias e extraordinárias.
- 2.** O Conselho ou Departamento reúne ordinariamente quando constem da ordem de trabalhos deliberações ou tomadas de posição. A transmissão de informações terá de ser feita no prazo de dois dias úteis (por via eletrónica ou outra).
- 3.** As reuniões extraordinárias ocorrem sempre que seja convocado pelo respetivo coordenador, por sua iniciativa, ou por solicitação da maioria dos seus respetivos membros.

4. O Conselho ou Departamento reúne em plenário com a presença de mais de metade dos seus membros em efetividade de funções.
5. As decisões do Conselho ou Departamento são tomadas por maioria simples de votos, dispondo o Coordenador de voto de qualidade.
6. Das reuniões do Conselho ou Departamento são lavradas atas, sendo admitidas declarações de voto devidamente fundamentadas."

E finalmente, as competências do coordenador (art.º 62º) que "é responsável pela coordenação das atividades do Conselho ou Departamento, tendo como competências e atribuições, entre outras, as seguintes":

- a)** convocar as reuniões ordinárias e extraordinárias do Conselho ou Departamento;
- b)** promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular;
- c)** registar as presenças e faltas às reuniões do Conselho ou Departamento;
- d)** dar parecer sobre os assuntos do âmbito pedagógico-didático específico do seu Conselho ou Departamento, sempre que o mesmo lhe seja solicitado pelo Diretor;
- e)** manter em ordem e devidamente atualizado o dossier de coordenação, dando conhecimento ao órgão de gestão de eventuais irregularidades;
- f)** outras que, por lei, regulamento interno, ou deliberação dos órgãos institucionais da Escola, lhe sejam atribuídas."

Em síntese, no decurso das transformações sociais, das políticas e das práticas educativas, assiste-se a um reforço da autonomia das escolas que traz consigo uma maior responsabilização, necessidade de melhor avaliação e de prestação de contas, para que se "melhore o serviço público de educação". Se a figura do diretor é criticada pelo facto de ser ele a escolher toda a sua equipa, de ter "todos os poderes", considera-se que na escola atual esta será a melhor forma de se concretizarem as mudanças, uma vez que o diretor é obrigado a partilhar lideranças.

A partilha de lideranças na organização escolar, implica a escolha de alguém que tome as decisões mais corretas e acertadas. Para uma melhor compreensão desta escolha teremos de clarificar o que entendemos por liderança na organização escolar. Analisaremos no capítulo seguinte os conceitos de organização, liderança e gestão para se perspetivar a liderança na organização escolar.

## **Capítulo II - A Liderança Organizacional**



Na atualidade é inevitável vivermos em organizações, "na situação atual, cada um de nós necessita das organizações para viver. [...] Somos, quer queiramos quer não, seres que vivem e trabalham nas organizações, inseridos em unidades organizacionais, intencionalmente construídas e reconstruídas, em permanente evolução e mudança" (Ferreira, Neves e Caetano, 2001: xxxi).

Consideramos assim importante clarificar conceitos como organização, liderança e gestão para caracterizarmos a escola como organização e analisarmos os tipos de liderança que dela decorrem e que são importantes para o nosso estudo.

### **1-O conceito organização**

A literatura é abundante em definições do conceito de *organização*. É complexa a forma de o definir uma vez que existem diversas abordagens e diferentes concepções "a definição de organização assume conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo, já que estamos em presença de um campo de investigação plurifacetado, constituído por modelos teóricos (teorias organizacionais) que enformam os diversos posicionamentos" (Costa,1996:12). A diversidade de definições decorre a complexidade do conceito. Scott (citado por Cunha, Rego, Cunha e Cabral-Cardoso, 2007:38) define organização como "coletividades orientadas para a procura de objetos específicos, as quais exibem estruturas sociais com uma formalização relativamente elevada" e Weick (citado pelos mesmos autores), define como "grupo de grupos, um conjunto de condições variáveis ou uma federação de subculturas". Segundo Hampton (1992:8), "Uma organização é uma combinação intencional de pessoas e de tecnologia para atingir um determinado objetivo"; ainda segundo o mesmo autor, (ib:8), a organização é constituída por três partes fundamentais: "pessoas, tarefas e administração".

### **2-A Escola como organização**

A escola é um espaço organizacional próprio, com valores, normas comportamentos, perceções e sentimentos próprios e como refere Costa (1996:7) "a escola, enquanto organização, constitui seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos".

Da leitura das várias conceções e teorias da organização salientamos o facto de todas se referirem a «pessoas» que trabalham e que contribuem para objetivos e fins comuns. Consideramos, assim, a escola como uma organização porque, tal como Etzioni (1984) referiu, as organizações são construções sociais, que geralmente refletem a natureza da estrutura da sociedade a que pertencem, combatendo e/ou assimilando os seus padrões, valores, reagindo às relações interpessoais dos atores organizacionais, determinando os seus objetivos, que orientam para uma determinada filosofia, política e/ou finalidade. Sierra (citado por Estêvão, 2006) identifica a escola como um sistema e uma organização pois é co-participante nos processos que aí existem.

Não podemos esquecer que as perspetivas sobre a organização ajudam também a explicar a escola como tal. Cunha *et al.* (2007:38) apresentam seis perspetivas das organizações assentes " numa metáfora, ou metáfora de metáforas, da organização como amálgama": a organização racional; a organização orgânica; a organização política; a organização cognitiva; a organização humana; e a organização como amálgama. Todas estas perspetivas ajudam-nos a compreender as organizações como realidades complexas e multidimensionais. Numa perspetiva racional as organizações são entendidas como "coletividades orientadas para a procura de objetivos específicos, as quais exibem estruturas sociais com uma formalização relativamente elevada" (Scott in Cunha *et al.*,2007:41); como unidade orgânica tem um carácter sistémico (existência de uma teia de relações interdependentes) situa-se num determinado contexto, é uma realidade dinâmica e tem recursos próprios para o seu funcionamento; a organização política diz respeito ao seu modo de gestão e diversidade de interesses, conflitos, negociações e mudança; a perspetiva cognitiva "assenta no estudo dos processos mentais dos atores organizacionais" (Cunha *et al.*, 2007:43); a organização humana reflete-se na equipa de gestão que cria as condições para se atingirem os objetivos estipulados; e por fim, a perspetiva organização como amálgama mostra-nos que todas as outras são válidas mas incompletas porque abarcam somente uma parte da organização. Para a sua compreensão devem ser olhadas todas as perspetivas que ajudarão a explicar o todo, "parece ser necessária uma meta-metáfora capaz de abarcar e de integrar a riqueza das diversas metáforas das organizações" (Cunha et al,2007:48).

Tal como as restantes organizações, também a escola se encontra sujeita a processos contínuos de mudança para se adaptar às alterações do seu meio envolvente.

Os **processos de mudança e de inovação** passam pela compreensão da instituição escolar, em toda a sua complexidade. A escola como sistema (organização) tem que ser vista para além do *modelo burocrático*, que caracterizou as instituições escolares durante alguns anos e do *modelo de anarquia organizada* que explica a sua organização interna. As novas teorias da administração contribuem para a caracterização da escola como organização no seu contexto mais abrangente.

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

A escola é uma organização peculiar e complexa. Fruto da conjuntura das mudanças reclamam-se lideranças fortes para as escolas. Mas qual será a melhor forma de liderar as escolas? Sabemos que o conceito de Liderança é de definição difícil, pois ao longo do século XX e inícios do XXI as pesquisas e abordagens existentes sobre este conceito são imensas.

Qualquer organização tem de ter uma liderança. Na organização escolar "o líder deve ser capaz de alcançar objetivos através dos liderados e, para isto, conforme o tipo de liderado e a ocasião agem de diferentes maneiras: ele ordena, comanda, motiva, persuade, dá exemplos pessoais, compartilha os problemas e ações, ou delega e cobra resultados, alterando a forma de agir de acordo com a necessidade de cada momento e com o tipo de liderado, visando a alcançar os objetivos da empresa" Lacombe e Heilborn

(2003:348). No contexto escolar a relação entre líder e liderados é influenciada pelas *características da estrutura organizacional*. Se nos inícios do século XX a organização escolar gozava de uma credibilidade equivalente à organização empresarial hoje, tal como as empresas, as escolas fazem face a desafios cada vez mais complexos e para se intervir na resolução dos problemas escolares tem de se conhecer a fundo a organização em si, ler cada uma das realidades (social, política, cultural e económica) para se saber como agir.

As pesquisas na área da eficácia e melhoria das escolas, têm também reforçado a importância da(s) liderança(s) como um dos fatores de mudança, de desenvolvimento e de melhoria, desempenhando um papel importante na motivação de professores e alunos (Day *et al.*, 2000; Elmore, 2000; Fullan, 2001; Leithwood *et al.*, 2000; Mclaughlin *et al.*, 2001; Sammons, 1999; OCDE, 2005, citados por Santos, 2007). "A liderança exerce-se num campo de intervenção que abrange dimensões fundamentais da vida quotidiana das organizações: a natureza dos processos de tomada de decisão, a gestão dos conflitos organizacionais, o nível de qualidade das suas realizações, as formas de prever e lidar com o impacto resultante da turbulência dos ambientes institucionais e sistémicos em que se movem e ainda o grau de abertura à comunidade envolvente" (Sanches, 1998:49). A liderança em contexto organizacional escolar deve ter dimensões que englobam toda a comunidade educativa, o ambiente da organização e as características locais onde está inserida a escola.

Tendo em conta que em qualquer organização existem líderes e gestores, analisaremos de seguida estes dois conceitos.

### **3- Liderança e Gestão**

Consideramos pertinente clarificar os conceitos de **liderança** e **gestão** antes de nos debruçarmos sobre a liderança em contexto escolar e as lideranças intermédias desta organização, uma vez que são conceitos essenciais ao bom funcionamento das organizações e levam a algumas confusões conceptuais.

Segundo Joseph S. Nye (2008:11) "há mais de duzentas definições / conceitos de liderança", quase tantas quantos os investigadores do tema em questão. Segundo este autor liderar "significa mobilizar pessoas com vista à concretização de um objetivo

particular" (ib:36). "A maioria das definições de liderança tende a apresentá-la como sendo um processo de influência exercido no âmbito de um grupo de forma a atingir determinados objetivos" (Bryman, 1996: 276). O conceito em questão é definido, por vezes, como uma característica inata ao indivíduo, outras vezes aprendida durante o seu processo de formação. Se nas primeiras décadas do século XX, o conceito estava ligado à capacidade do líder impor a sua vontade, hoje o conceito atribui uma maior reciprocidade às relações entre os líderes e seguidores.

Para uma grande parte dos autores (Bolívar, 2003; Rouch & Behling, 1984; Tannenbaum, Weschler & Massarik, 1961; Hemphill & Coons, 1957) liderança está intimamente associada à capacidade de mobilização de pessoas e de influências interpessoais com o objetivo focalizado na construção de objetivos comuns que faz resultar as ações de prever, decidir e organizar. A liderança pode ocorrer em qualquer lugar, em qualquer altura; não tem a ver com a personalidade, tem a ver com o comportamento; não pertence a homens ou mulheres carismáticos, "é um conjunto identificável de capacidades e competências que estão disponíveis em todos nós" (Kouzes & Posner, 2007:46-47).

A definição do termo liderança torna-se muito subjetiva, pois a conceptualização induz à descrição das características do líder<sup>6</sup>:

- é "o comportamento de um indivíduo quando está dirigindo as atividades de um grupo em direção a um objetivo comum" (Hemphill & Coons, 1957:7);
- é "um tipo especial de relacionamento de poder caracterizado pela percepção dos membros do grupo no sentido de que outro membro do grupo tem o direito de prescrever padrões de comportamento na posição daquele que dirige, no que diz respeito à sua atividade na qualidade de membro do grupo" (Janda: 1960:35);
- é "uma influência pessoal, exercida numa situação e dirigida através do processo de comunicação, no sentido de atingir um objetivo específico ou objetivos" (Tannenbaum, Weschler e Massarik, 1961: 24);
- é "uma interação entre pessoas na qual uma apresenta informação de um tipo e de tal maneira que os outros se tornam convencidos de que seus

---

<sup>6</sup> As definições que se seguem foram retiradas de <http://www.vocevencedor.com.br/artigos/arte-de-liderar/conceito-de-lideranca-o-que-e-lideranca>

resultados serão melhorados caso se comporte da maneira sugerida ou desejada" (Jacobs, 1970:232);

- "é o início e a manutenção da estrutura em termos de expectativa e interação" (Stogdill, 1974:411);

- é "o incremento da influência sobre e acima de uma submissão mecânica com as diretrizes rotineiras da organização" (Katz & Kahn, 1978:528);

- é "o processo de influenciar as atividades de um grupo organizado na direção da realização de um objetivo" (Rouch & Behling, 1984:46);

- "é o processo de exercer influência sobre um indivíduo ou um grupo, nos esforços para a realização de um objetivo, em determinada situação" (Hersey & Kenneth Blanchard, 1986:186);

- é "uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projetos comuns" (Bolívar, 2003: 256).

Verificamos assim que o conceito de liderança é "a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuir para a eficácia e sucesso das organizações de que são membros" (House *et al.*, 1999:184). Este conceito considera que os "líderes são carismáticos e inspiradores, tomam riscos, são dinâmicos e criativos, sabem lidar com a mudança, são visionários. Contrariamente, os gestores são mais racionais, lidam com a eficiência, o planejamento, os procedimentos, o controle, os regulamentos" (Hudges *et al.*, 1996:13).

Tal como o conceito de liderança também o de gestão é polissêmico, embora muitas vezes sejam tratados de forma sinónima. Encontramos autores que defendem que estes dois conceitos se interpenetram e inter-relacionam (Yukl, 1989) e outros que mostram que os conceitos têm funções distintas (Bennis & Nanus, 1985; Rost, Smith e Kotter, 1992).

Por gestão, considera-se "um conjunto de tarefas que procuram garantir a afetação eficaz de todos os recursos disponibilizados pela organização, a fim de serem atingidos os objetivos pré-determinados"<sup>7</sup>. Esta função da gestão (liderar e dirigir) pode ser definida como o processo de comando e motivação dos trabalhadores, através do qual os

---

<sup>7</sup> Para uma primeira definição do conceito gestão, optou-se por esta retirada do site <http://www.knoow.net/ciencconempr/gestao/gestao.htm>, cuja fonte não era referida.

gestores influenciam os membros da organização, no sentido de assegurar que estes assumem os comportamentos de trabalho indispensáveis à consecução dos objetivos estabelecidos (Santos, 2008:27). A gestão pode ser entendida como processo de planeamento, organização, liderança (ou direção) e controlo dos recursos de uma organização, com vista a assegurar a consecução da sua missão. Para os gestores atuais, são necessárias não só as competências do chefe, mas principalmente as do líder. A gestão implica a implementação da visão do líder e das mudanças por ele introduzidas e a manutenção e administração das infra-estruturas organizacionais (Cunha *et al*, 2007:333).

Uma estrutura organizacional tem três níveis de gestão: **gestores de topo** - são os gestores que ocupam o vértice da organização (ou próximos do topo), tomam as decisões de âmbito mais geral e definem as políticas e estratégias que afetam toda a organização (ex. presidente da comissão executiva, diretor-geral, presidente do conselho de administração, presidente da direção, diretor de escola, etc.); **gestores intermédios** - ou gestores departamentais ou funcionais, são gestores que planeiam, organizam, lideram, controlam outros gestores e que eles próprios são objecto de supervisão (ex. diretores financeiros, diretores operacionais, diretores de vendas, diretores de marketing, diretores de turma e coordenadores de departamento, etc.); **gestores de primeira linha** - integram o nível hierárquico mais baixo da gestão. Coordenam e integram o trabalho de outros trabalhadores (subordinados) que não são gestores (ex. supervisores de linhas de montagem, chefes de vendas, chefes de contabilidade, chefes administrativos das escolas).

O gestor deve conhecer o funcionamento das organizações escolares porque o seu desconhecimento pode afetar a vida escolar, uma vez que as diferenças entre duas realidades escolares (duas escolas com características diferentes) explicam-se não só pelas características individuais de quem lá trabalha mas também pelo conhecimento da organização escolar. Nos estudos sobre liderança, importa fazermos a distinção entre líderes e gestores. Apresentam-se as principais diferenças entre líderes e gestores:

**Quadro 2: Distinção entre líder e gestor**

| <b>Líder</b><br><b>(ocupa-se das mudanças)</b>               | <b>Gestor</b><br><b>(ocupa-se da complexidade das organizações)</b>        |
|--|--|
| Mantém o equilíbrio e o controlo da organização – objetivos; | Responsáveis pelos recursos organizacionais;                               |
| Líderes interessam-se pelo futuro                            | Os gestores pelo presente  |
| Líderes respiram a mudança                                   | Os gestores preferem a estabilidade  |
| Líderes pensam no longo prazo                                | Os gestores actuam no curto prazo  |
| Líderes são cativados por uma visão                          | Os gestores (preocupados com as regras e regulamentos) preferem a execução |
| Líderes tratam do “porquê”                                   | Os gestores tratam do “como”   |
| Líderes sabem como simplificar                               | Os gestores apreciam a complexidade  |
| Líderes confiam na intuição                                  | Os gestores prezam a lógica  |
| Líderes têm uma perspetiva social alargada                   | Os gestores preocupam-se com a organização                                 |

Fonte: Adaptado de West-Burnham, 1997; Uribe, 2005; Cunha *et al.*, 2007.

Liderar não tem, assim, o mesmo significado que gerir e nem todos os líderes são gestores. Do mesmo modo, nem todos os gestores, só porque o são, são líderes (Teixeira, 1998). De facto, uma pessoa pode ser um gestor eficaz e mesmo assim não ter as capacidades motivacionais de um líder (Stoner & Freeman, 1982). Os líderes são responsáveis por construir organizações onde as pessoas expandem continuamente as suas capacidades de entender complexidades, esclarecer visões e aperfeiçoar modelos mentais compartilhados. São responsáveis pela aprendizagem (Senge, 2004). O interesse maior é "criar a mudança nas organizações de forma a permitir que essas mesmas se tornem Organizações de Aprendizagem" (Hooper e Potter, 2010:41). Por sua vez, os gestores estão mais enquadrados na cultura e história das organizações, calculam as vantagens e a competição, são mais conservadores e analíticos, trabalham também com pessoas mas evitam um envolvimento mais emocional (Cunha *et al.*, 2007:334-335).

Sendo estes conceitos polissêmicos e distintos analisaremos seguidamente a liderança em contexto escolar.

#### **4- Liderança (s) em contexto escolar**

No contexto atual de mudança acelerada, globalização e desenvolvimento tecnológico, sendo a escola uma instituição dinâmica e complexa, é necessária uma mobilização coletiva dos atores educativos em torno de objetivos comuns, num clima de flexibilidade, criatividade e responsabilidade. As lideranças em contexto escolar são, assim, diferentes das lideranças noutros contextos / organizações: os líderes de uma escola têm de ser pessoas que forneçam diretivas e exerçam influência para se atingir as finalidades da escola. Esta exige líderes que respondam aos desafios atuais: diversidade, complexidade e inovação (Whitaker, 2000; Neto, 2002; Costa, 2008); as escolas têm "de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam" (Sergiovanni, 2004:172).

Perrenoud (2003:105) refere mesmo que para a eficácia dos sistemas educativos são necessárias "chefias que exerçam uma liderança profissional mais do que um controlo burocrático". Um líder educativo deve ser capaz de organizar, planificar e orientar as várias atividades que o ocupam, sejam na Direção Executiva, no Conselho Pedagógico ou no Conselho Administrativo e simultaneamente ser capaz de desenvolver nos órgãos intermédios (Conselhos de Turma, Conselhos de Diretores de Turma, Departamentos Curriculares, Conselhos de Docentes) o trabalho cooperativo / participativo, com responsabilidades delegadas, procurando cumprir da forma mais eficiente os seus objetivos, tendo como fim último servir melhor toda a comunidade educativa. A liderança na escola não tem somente "a ver com poder e autoridade (...). A liderança tem a ver com relacionamentos, com credibilidade e com aquilo que se faz" (Kouzes & Posner, 2007:369-370). O "líder não intervém diretamente nas questões didáticas e curriculares, mas procura transformar a cultura escolar, instaurando mecanismos e estruturas que possibilitem o planeamento conjunto e a colaboração, num processo decisório participativo e partilhado" (Santos, 2008:31).

Os líderes que mais influenciam os outros são os que estão mais próximo deles, pois, tal como Kouzes e Posner (2007:49) consideramos que a liderança na organização escolar é um problema de todos, pois os "líderes não conseguem feitos extraordinários

sozinhos". Os líderes eficazes têm de se mobilizar coletivamente, envolver todos num objetivo comum pois as lideranças educativas são fundamentais para a mudança na escola, no aumento da sua eficácia e na melhoria da sua qualidade.

A liderança transformacional constitui o paradigma mais recente dos fenómenos de liderança (Burns, 1978; Sergiovanni, 1984, 1990; Bass, 1985; Bass *et al* 1994; Leithwood *et al*, 1996). Este tipo de liderança centra-se numa visão a médio / longo prazo, sendo “pautada por valores e concentrada na mudança estrutural, cultural e sistémica das escolas e, neste sentido, mostra potencial de resposta aos desafios da mudança” (Diogo, 2004:270). O líder transformacional: motiva os seguidores; é respeitado; é proactivo; é criativo e inovador; é um gestor de sentido, muda a cultura da escola desempenha um papel fundamental na implementação da mudança, na modificação e transformação dos outros, tendo em conta as suas necessidades (Diogo, 2004).

Os líderes transformacionais incitam e inspiram, apelando à consciência dos subordinados no sentido de alcançarem elevados ideais e valores, induzindo-os a ultrapassarem os seus interesses em prol dos interesses da organização (Bento, 2008:148). Nye (2009:89) diz que estes líderes "inspiram e fortalecem os seus seguidores, usando os momentos de conflito e crise para despertarem as suas consciências e os transformarem. Mobilizam-se assim os recursos de poder com vista à mudança do *bem comum*.

Na perspectiva da liderança transaccional os líderes conduzem e motivam os subordinados na direção dos objetivos estabelecidos, clarificando as funções de cada um e as exigências da tarefa. Apela-se também ao interesse individual, a liderança transaccional baseia-se no uso da motivação extrínseca, num sistema de recompensas e castigos aplicados em função do cumprimento ou não dos objetivos propostos (Bento, 2008:148). Os líderes transaccionais promovem a estabilidade pois apenas indicam os comportamentos a adotar e os objetivos a atingir, não motivam nem influenciam. Os líderes transaccionais definem os objetivos e também o reconhecimento e recompensa dados quando os mesmos são atingidos, baseado no pressuposto que esta recompensa provoca a melhoria do desempenho, quer individual quer de grupo. Esta característica pode ser efetivada dando assistência em troca do esforço, demonstrando satisfação

quando os objetivos são alcançados, definindo, cuidadosamente, os responsáveis de cada tarefa e as recompensas que do seu cumprimento podem ocorrer (Nye, 2009).

Atualmente novos paradigmas têm posto em causa os dois já citados. A teoria da complexidade tem mostrado que a liderança transformacional não se adapta aos seus «princípios». Morisson (2002) defende que se deve evoluir para um modelo de liderança democrática, distribuída, transcendental, quântica e devota, apropriada à complexidade dos sistemas. Diogo (2004:272) argumenta que: "o papel das lideranças das escolas será o de as saber preparar para construir um projeto que antecipe o futuro, e que, como tal, exige não só criatividade e pensamento inteligente, como também capacidade para reinventar as culturas profissionais dominantes, encarando as relações de trabalho de modo mais holístico e multifuncional, de poder mais distribuído, e onde a rigidez das estruturas dá lugar à cooperação, responsabilidade, flexibilidade e parceria".

A liderança democrática valoriza o trabalho em equipa, onde ideias e medidas são tomadas em conjunto, fazendo com que a equipa chegue às próprias decisões. É uma liderança extremamente comunicativa, colaborativa, participativa. O líder atua como agente facilitador para orientar, ajudar nas soluções de problemas, coordenar as atividades e sugerir ideias. Os atores submetidos pela liderança democrática apresentam qualidade no trabalho e grande volume de produção, porque trabalham com satisfação, interagem com o grupo e a organização, com responsabilidade e comprometimento mútuo (Rego & Cunha., 2009). Neste estilo de liderança todo o grupo pode dar sugestões e o líder que aplica este estilo, geralmente, tem um conceito equilibrado sobre si, não temendo que haja liderados que sejam melhores do que ele, em determinados aspetos. Para ele é fácil entender e compreender os seus liderados, bem como ouvir e aceitar opiniões diferentes das suas. Aqui, a dificuldade é a demora para tomada de decisões em tempos de crises (Cunha *et al.*, 2007).

Em contexto escolar salientamos também as cinco práticas de liderança defendidas por Kouzes & Posner (2007:23-47), pois adaptam-se a este tipo de organização:

- "mostrar o caminho - os líderes dão o exemplo, clarificam os valores e envolvem todos;

- inspirar uma visão conjunta – os líderes sabem o que querem no futuro, descrevem esta visão para que os outros a compreendam e entendam e contribuam para a mudança;
- desafiar o processo – só se aventurando é que se conseguem resultados, o líder tem de ser pioneiro para inovar e mudar; tem de experimentar e correr riscos, tem de confiar nos outros para se mudar;
- permitir que os outros ajam – a mudança só é possível com o trabalho colaborativo, com a criação de confiança e distribuição do poder;
- encorajar a vontade - para se alcançarem os objetivos, o líder encoraja a ir em frente e deve também reconhecer, individual ou publicamente, as contribuições de cada um."

Os líderes eficazes devem ser proactivos, orientados para a mudança, inovadores, motivadores, e inspiradores, e infundir uma visão ou missão no grupo. Devem também estar interessados nos outros, ser capazes de promover o empenhamento no grupo estimular os esforços extra e partilhar o poder pelos membros da equipa (Hogg, 2005). Como referimos anteriormente, na escola atual defende-se um tipo de liderança que envolva toda a comunidade docente. As sete competências da liderança defendidas por Hooper e Potter (2010:75) mostram-nos que na organização escolar, estas são essenciais para se fazer face à *velocidade* das mudanças e para se transformar os seus atores:

- "- os líderes precisam de ter uma visão do futuro para estabelecer um rumo na organização;
- os líderes eficazes são modelos de referência e exemplo para os outros;
- os líderes são comunicadores eficazes na sua visão e inspiração para a mudança;
- os líderes têm de ser convincentes para que todos trabalhem para o mesmo objetivo;
- os líderes devem motivar, fazer sobressair o que há de melhor em cada colaborador, delegar poderes (*empowerment*), orientar (*coaching*) e encorajar;
- os líderes devem ser proactivos, numa situação de contínua mudança;
- os líderes têm de ter capacidade de tomar decisões em tempos incertos e de crise."

Mais do que se defender um tipo de liderança para a organização escolar, devem ser desenvolvidas estruturas de orientação educativa que possibilitem a partilha dessa liderança e se aumente a eficácia e qualidade das escolas. A autonomia dada pelos normativos à organização escolar exige que se empreendam mudanças. Barroso (2000:179) defende que "se a autonomia exige participação, ela exige, também o desenvolvimento do «sentido de gestão» na organização e funcionamento da escola e a

emergência de formas explícitas de lideranças (individuais ou coletivas) capazes de empreenderem as mudanças que a autonomia obriga".

O poder partilhado e colaborativo é um dos caminhos para que as mudanças se façam sem grande sobressalto. As escolas são contextos de afirmação de liderança, "exige-se novos líderes que concretizem os novos desafios impostos por um sistema escolar, também ele, renovado" (Rocha, 2007:115).

As mudanças na organização escolar pressupõem lideranças intermédias com o objetivo de se concretizar a eficácia e a melhoria da qualidade da escola. Tendo em conta o papel que desempenha, o coordenador de departamento tem de ser líder com capacidade de envolver o seu grupo na organização e gestor para resolver conflitos. Costa *et al.* (2001:43) referem mesmo, que "foi com o advento da escola de massas, com a consequente complexificação das estruturas, dos processos e do tipo de população escolar, que se acentuou a necessidade de gestores pedagógicos intermédios".

##### **5- As lideranças intermédias - o papel do Coordenador de Departamento**

Se os estudos em liderança escolar se centravam no *papel do seu líder*, atualmente as mudanças educacionais apontam para a participação dos professores na liderança da escola. Segundo Goleman *et al.* (2002:14), "numa organização há muitos líderes, não apenas um. A liderança está distribuída Não está apenas no indivíduo que detém a posição cimeira, mas reparte-se por todas as pessoas de todos os níveis". A partilha e a colaboração é agora mais visível. Tem de haver uma mobilização coletiva, de todos os atores educativos para que se atinjam os objetivos comuns. Há a necessidade de se trabalhar em equipa para se delinear o rumo da escola e alcançar os objetivos propostos. A liderança neste contexto tem de ser transmitida para ser adotada e não imposta. Formosinho e Machado (2002) defendem que todos os elementos do contexto escolar se devem ajudar mutuamente. Fullan (2002) por sua vez, alerta que a liderança em contexto escolar, como complexa que é, deve ser partilhada por vários elementos da escola, tendo esta a necessidade de desenvolver culturas colaborativas.

A escola, enquanto organização e com lógicas de funcionamento próprias, é dotada de uma estrutura hierárquica da qual fazem parte os órgãos de gestão de topo e as estruturas de gestão intermédia como os departamentos curriculares. Na escola atual,

com um projeto educativo próprio que define os seus objetivos e metas específicas e com o novo modelo de gestão têm de surgir lideranças intermédias. Na gestão intermédia encontramos estruturas diversas com atribuições e competências específicas - Direção de Turma, Coordenação de Departamento, Conselho Pedagógico... - escolhidas / designadas dentro da autonomia que é dada às escolas (Decreto -Lei n.º 75/2008). As estruturas de gestão intermédias são essenciais no processo de melhoria da escola, pois são as responsáveis pelas estratégias da mudança, pelo envolvimento dos professores nos processos de tomada de decisão. Até há pouco tempo os coordenadores de departamento, no exercício das suas funções "enfaticavam os aspetos de cariz burocrático e administrativo, em vez de imprimirem novos rumos e novas trajetórias para as suas escolas" (Diogo, 2004:268).

Pelo facto de ser agora o Diretor da Escola ou do Agrupamento de escolas a escolher / nomear os Coordenadores de Departamento, é posta em causa a democraticidade e a colegialidade que vigorou nas escolas, na escolha dos delegados de Grupo disciplinares e Coordenadores de Departamento, desde o 25 de Abril. Até ao normativo de 2008, o Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, os cargos eram de eleição direta entre os professores dos grupos disciplinares e nem sempre se pautavam pelas competências de cada um. Na maior parte dos casos estes cargos eram «rotativos, para que calhasse a vez a cada dois ou três anos, a um dos professores do quadro de escola». O perfil de competências que era pedido para o desempenho dos cargos não era tomado em conta e verificou-se que ao longo dos anos os delegados de grupo / coordenadores de departamento limitavam-se a ser meros transmissores das informações do Conselho Pedagógico e a cumprir o que estava legislado. O apoio que se deveria dar aos professores mais novos, as propostas de formação necessárias ao grupo / departamento, a avaliação de desempenho do pessoal docente, a mudança das práticas docentes não eram, na maior parte das vezes, objeto de discussão em Grupo ou Departamento Curricular.

As mudanças / alterações que se têm vindo a processar na organização escolar ao longo dos quatro últimos anos, assim como estudos de vários autores (como Leithwood, 1999; Day, 2000; Fullan e Donalson, 2001; Diogo, 2004) revelam que para além das lideranças de topo, as lideranças intermédias são fundamentais para os resultados escolares e devem atuar como fonte de mobilização coletiva, encorajando o trabalho

colaborativo, favorecendo o desenvolvimento organizacional e incentivando o desenvolvimento profissional dos docentes. A liderança eficaz da mudança tem mais a ver com o que o líder faz e como lida com as pessoas do que com o que diz (Hooper & Potter, 2010). A necessidade do líder de topo ter de partilhar o seu poder de forma estratégica, tendo em conta os interesses da organização, leva a que os seus interesses pessoais não prevaleçam. Este aspeto faz crer que a escolha dos líderes intermédios, no caso os Coordenadores de Departamento, seja ponderada e feita com base em critérios previamente definidos e delineados com o objetivo principal de serem mais um elemento da equipa da escola *que trabalha para o bem comum*.

Podemos definir como gestor intermédio "um ator educativo que, pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo" (Oliveira, 2000:48).

O Coordenador de Departamento é, segundo alguns autores (Busher, Harris e Benett, citados por Cabral, 2008:32), considerado a chave para a mudança das práticas ou seja as estruturas intermédias são o meio de desenvolvimento das escolas. É a ação dos coordenadores que levará à mudança e em consequência à melhoria das escolas. O papel que o coordenador de departamento tem tido nas escolas portuguesas, pelas atribuições e competências que lhe têm sido designadas, tem sido cada vez mais exigente. Recorde-se que para além da coordenação pedagógica dos professores, orientação dos professores menos experientes e a representação que faz dos grupos disciplinares no Conselho Pedagógico, tem agora a seu «cargo» a avaliação de desempenho docente ou a delegação de competências noutros professores do departamento para exercerem essa função. Acrescente-se que a recente autonomia das escolas exige também estruturas de gestão multidisciplinares capazes de estimular o trabalho de equipa. As mudanças só serão efetivas se os professores forem colocados "no papel de agentes de desenvolvimento curricular e provocarem o desenvolvimento organizativo interno nas escolas" (Bolívar, 2003:22).

O modo de implicar todos os professores na mudança depende em parte do Coordenador de Departamento, da sua visão da organização escolar, das tomadas de

decisão, da influência, do modo como exerce as suas funções no grupo / departamento e do modo como comunica.

## **Capitulo III - O processo de tomada de decisão**



" Nada é mais difícil do que ser capaz de tomar decisões"

Napoleão Bonaparte (s/d)

A vida é feita de decisões. Todos os dias nas mais diferentes circunstâncias e contextos deparamo-nos com problemas e temos de decidir, optar pela solução que o resolva. Sozinhos ou em grupo, no ambiente doméstico ou organizacional do local de trabalho confrontamo-nos com problemas que requerem resposta mais ou menos rápida, mais racional ou emotiva. Por ser um facto do quotidiano, supõe-se que a tomada de uma decisão seja completamente compreendida e conhecida.

Frequentemente as decisões são triviais, fáceis de tomar e seguem procedimentos padrão. Noutros casos tomar decisões torna-se numa tarefa morosa e complexa pois a realidade atual enfrenta todos os dias novos problemas, cujo processo de decisão requer maior cuidado e ponderação.

Ao consultarmos um dicionário de Língua Portuguesa (Dicionário Houaiss, 2011:727) para a palavra, decidir, encontramos como sinónimo, "deliberar, determinar e resolver". Decidir é então escolher uma ação entre várias possíveis para se resolver determinada situação ou problema, inicia-se com a identificação de um problema e termina com uma ação ou solução para o resolver.

### **1-A decisão nas organizações**

As organizações debatem-se constantemente com problemas que requerem medidas de resolução imediata. Cabe ao gestor ou líder encontrar as estratégias que melhor contribuam para a resolução dos problemas tendo em conta o seu grau de importância e complexidade. As constantes mudanças que ocorrem nas organizações fazem com que a tomada de decisão tenha de ser clara, eficiente e fundamentada, capaz de contribuir para a melhoria da qualidade do seu serviço.

Consideramos a tomada de decisão como a escolha de uma entre várias hipóteses de ação, a opção de aceitar ou rejeitar, a opção entre o sim e o não. Nas organizações, considera-se como o mecanismo que liga as ideias organizacionais com a ação (Cray, 1991). As pessoas decidem em função das suas características pessoais, das percepções que têm dos assuntos, da informação transmitida. Também o modo como cada um está

presente na organização, as funções que desempenha, o relacionamento que tem com os outros, a importância que dá ao seu desempenho e o modo como contribui para a melhoria e ou mudança da organização faz com que os processos de decisão sejam cada mais pessoais e complexos.

Nos dias de hoje o problema é mais o excesso de informação, uma vez que na organização os fluxos de comunicação são variados e levam a significâncias diferentes e a *excedentes*<sup>8</sup> de comunicação.

Em qualquer organização, a resolução dos problemas mais usuais / habituais é mais simples e requer tomadas de decisão programadas, ou seja, as que resultam de regras explícitas e/ou implícitas e que são conhecidas pelos atores. Estes "procedimentos fixos conhecidos por todos, libertam os decisores para as atividades mais importantes, que são aquelas que resultam das decisões não programadas" (Ferreira *et al.*, 1996:212). São os problemas menos familiares e mais complexos, os que requerem decisões não programadas que são considerados como a verdadeira decisão. Aqui o estabelecimento de estratégias requer, na maior parte dos casos, inovação, criatividade e risco pois os resultados nem sempre são os esperados e, uma má decisão pode desencadear um conjunto de reações negativas dentro da organização (Turban, 1995).

## **2-O processo de tomada de decisão na organização escolar**

A tomada de decisão decorre do contexto onde se insere. As mudanças organizacionais escolares continuam na ordem do dia: mudanças no processo de gestão, nos procedimentos e na organização do trabalho, nas estruturas de orientação educativa, nos valores e atitudes dos seus atores e na mudança sobre a avaliação de desempenho.

Como *sistema aberto* (Ferreira *et al.*, 1996) a organização é influenciada e influencia as mudanças que vão ocorrendo. Na escola o processo de tomada de decisão está condicionado pelas normas legais que definem o modo de se administrar a educação. Este processo exige assim precaução, sob pena de se incorrer em infrações aos normativos vigentes. Na organização escolar, o tempo para a tomada de decisão

---

<sup>8</sup> Consideramos que o excesso de comunicação pode afectar o modo como são descodificadas as mensagens. No processo comunicativo organizacional é considerada uma das barreiras que afeta a comunicação (Cunha *et al.*:2007).

e a sua complexidade podem levar à indecisão. Como a tomada de decisão implica uma escolha e no contexto escolar os problemas implicam vários atores, gera-se o conflito / confronto, declarado ou não, que advém do jogo de interesses ou de poderes. Sabe-se que esta situação é geradora de riscos para o sistema escolar. Os fatores de contexto escolar afetam assim os processos e os resultados da decisão.

Exige-se hoje, que a escola pública seja eficiente e eficaz na prestação dos seus serviços. A experiência do decisor no contexto escolar será uma referência importante no processo de tomada de decisão pois daí pode advir uma melhoria na qualidade dos serviços. Se se conhece o contexto há sempre uma escolha de solução mais adequada ao problema. Na organização escolar, as decisões não têm todas o mesmo grau de importância; umas têm implicações limitadas (por exemplo situações pontuais de indisciplina), outras são muito importantes para o seu funcionamento (aponta-se a avaliação de desempenho e as decisões referentes aos grupos disciplinares como exemplo, pois são situações que envolvem todos os docentes). Uma organização é bem gerida se as suas decisões forem boas e bem tomadas, tomadas dentro do contexto e tendo sempre em conta os fatores que envolvem o problema.

O processo de tomada de decisão pode ser desencadeado e conduzido por uma pessoa que atua individualmente ou em grupo. Qualquer que seja a situação é o contexto organizacional que afeta o processo e o resultado da decisão. Na organização escolar a tomada de decisão apresenta três níveis de análise: decisão a nível individual, grupal e organizacional. Estes níveis serão analisados de forma autónoma uma vez que as situações e problemas em contexto escolar fazem com que os processos de tomada de decisão sejam diferentes.

### **2.1-A tomada de decisão individual**

Este nível de análise do processo de tomada de decisão, foi bastante defendido pelas teorias clássicas das organizações (Taylor, 1911; Fayol, 1916) quando a gestão das mesmas estava entregue a uma só pessoa. Chamado de modelo da escolha racional assenta em duas premissas fundamentais: o interesse próprio e as preferências do decisor, levando a que a decisão se traduza na escolha mais benéfica para si próprio.

Segundo Ferreira *et al.* (1996: 214-216) o modelo racional defende sete etapas do processo de decisão: identificação do problema; definição de objetivos; criação de alternativas; recolha de informação; avaliação das alternativas; escolha da melhor alternativa; implementação da decisão. A primeira etapa implica que o decisor tenha a completa perceção do problema. A formulação de objetivos que pretende alcançar na sua organização é o essencial da segunda etapa. Para que se alcancem os objetivos o decisor tem, seguidamente, de "criar o maior número possível de alternativas e para isso deverá usar uma dose de criatividade e imaginação". A recolha de informação para se avaliar cada uma das alternativas propostas e a avaliação de cada uma destas, de forma a verificar de que modo contribui para se atingirem os objetivos, são as etapas seguintes. Considerada a etapa mais simples, a escolha da melhor alternativa, é aquela que é considerada superior às demais. Finalmente, a implementação da decisão vai mostrar se a decisão foi bem aplicada para a consecução dos objetivos.

Este modelo é bastante criticado (Lindblom, Quinn, Aidar, 2003) devido à sua difícil aplicabilidade, pois o decisor gasta muito tempo para avaliar todas as alternativas e nem sempre está na posse de toda a informação para proceder à decisão mais correta, além disso a "única vantagem deste modelo é a de fornecer um quadro de análise e diagnóstico para o aperfeiçoamento do processo de tomada de decisão" (Ferreira *et al.*, 1996:216).

Defendendo a racionalidade limitada, Simon (cit. por Ferreira *et al.*, 1996:216) diz que as decisões podem ser tomadas com base numa compreensão incompleta do problema, "uma vez que a capacidade da mente humana é demasiado limitada para poder formular e resolver problemas numa perspetiva de racionalidade objetiva". Assim e segundo este autor, as decisões são sempre tomadas sem se avaliarem todas as alternativas possíveis e os resultados são sempre previsíveis, para as alternativas identificadas. Este autor contrapõe um modelo comportamental em que o decisor conhece as suas limitações, tem consciência da sua racionalidade limitada e preocupa-se com a racionalidade do processo de tomada de decisão. Não cria excesso de cenários e não recolhe informação desnecessária mas "desenha processos decisórios que potenciem as suas aptidões, criatividade e intuição prática para a escolha de alternativas viáveis" (Feldman e Arnold:1985, cit. por Ferreira *et al.*, 1996:218).

Analisando em síntese o processo de tomada de decisão individual na organização escolar, este é limitado porque: o decisor faz uma escolha de acordo com as suas expectativas, atitudes e valores, o que pode dar origem a conflitos se o mesmo quiser impor a sua vontade; pode identificar incorretamente o problema e levar a soluções que não eliminem o problema, desvirtuando os objetivos pretendidos. A existência de grupos de interesses divergentes pode ser também fator de limitação da decisão.

## **2.2-A tomada de decisão em grupo**

Se nas teorias clássicas de Taylor e Fayol a tomada de decisão era da responsabilidade do «chefe/líder», hoje a complexidade das organizações fez com que se "tornasse um processo complexo de interações entre diferentes subsistemas" (Sfez, 1990:117).

Na organização escolar, com a sua complexidade e a diversidade de atores que desempenham as mais variadas funções, a tomada de decisão em grupo é cada vez mais frequente e adquire uma importância maior. Esta pressupõe uma grande quantidade e diversidade de informação necessária para a fundamentação das decisões não programadas. Como refere Ferreira *et al.* (1996:221) "a eficácia de uma tomada de decisão participada depende da natureza do problema", das aptidões dos membros que formam o grupo, da partilha de informação e da dimensão do mesmo. A participação pode assim ser positiva, negativa ou neutra.

O próprio Estado cria hoje mecanismos que levam os cidadãos a serem cada vez mais interventivos e participativos. Na escola, seja pela participação direta que se formaliza nos normativos vigentes (Conselho Geral, Conselho Pedagógico), ou pelas formas de representação indireta (exemplo das associações de pais, grupos de interesse económico ou cultural), cada vez mais atores são «responsabilizados» pela sua eficácia, qualidade e melhoria da prestação de serviços. Esta decisão participada relaciona-se também com a autonomia que é dada à escola. O desempenho do grupo é importante para que a decisão seja o mais imparcial possível. Na literatura encontramos a ideia de que a tomada de decisão em grupo se torna improdutiva e desgastante e que faz perder muito tempo, mas reconhece-se também que as decisões em grupo (nas organizações) são as de qualidade superior, as que geram mais motivação para a solução e as que

podem trazer menos conflitos organizacionais (Cunha *et al.*, 2007; Ferreira *et al.*, 1996; Vroom e Yetton, 1973).

Consideram alguns investigadores (Mitchell e Larson, 1987) as seguintes vantagens na decisão em grupo: 1) há um maior conhecimento do problema tendo em conta o número de intervenientes para o resolver; 2) o modo como cada um vê a decisão pode levar a uma solução mais extraordinária; 3) o grupo permite a exploração de hipóteses que a nível individual não seriam consideradas; 4) permite a partilha de responsabilização na decisão, uma vez que o grupo sabe os riscos que corre; 5) há um maior compromisso na implementação da decisão, pois todos contribuíram para a «*solução do problema*». Todavia, as desvantagens também são claras: o tempo gasto é maior do que na decisão individual; a indecisão entre o grupo pode levar ao impasse e à dificuldade de se encontrar um consenso; por vezes corre-se o risco das responsabilidades serem diluídas, pois alguns elementos do grupo podem não assumi-las se a implementação da solução não se traduzir nos resultados esperados; o grupo pode ser também dominado por um líder que faz prevalecer os seus pontos de vista e que não contemple todas as opiniões e ideias; ou haver alguns elementos com a predisposição para o «consenso geral», ou seja, estar sempre de acordo com o que a maioria decide e assim não contribuir para a discussão de alternativas também válidas; e por fim o que Irving Janis chamou de *groupthink* em que o grupo se considera como “o único que tem poderes para decidir e que é senhor de toda a razão” o que o leva a subestimar as consequências das suas decisões e a criar a ideia de unanimidade sobre as opiniões (cit. por Ferreira *et al.*, 1996: 230).

Tal como a decisão a nível individual também a participativa ou grupal conhece enviesamentos que podem impedir que o grupo maximize os seus recursos. Tal pode ser contornado se na decisão participada o envolvimento de todos for efetivo e todos forem motivados a implementar essas decisões. Aqui o «líder» é importante, pois a sua função é conseguir os objetivos descritos.

### **2.3-A tomada de decisão a nível organizacional**

O processo de decisão a nível organizacional começa agora a ser investigado, tradicionalmente era estudado a nível individual ou grupal. O processo de tomada de decisões para as organizações é sempre desafiante para quem toma as decisões e para

quem participa no processo decisório e requer a participação de todos. Mais do que nunca a partilha e participação nas decisões aumenta o gosto de se trabalhar nas organizações. Não se defende que todos estejam de acordo com as decisões a tomar, pois sabemos que a oposição de decisões pode contribuir para a discussão e alargamento de propostas de resultados mais concretos para se atingirem os objetivos/ metas propostos para a resolução do problema.

A mudança organizacional da instituição escolar leva, nos dias de hoje, a novas estratégias de ação e decisão consonantes as metas e objetivos plasmados em cada Projeto Educativo. Os novos desafios da organização escolar requerem uma gestão mais eficaz e de qualidade e os processos de tomada de decisão participativos requerem líderes intermédios que envolvam os seus pares nos vários processos decisórios. Em qualquer dos níveis de tomada de decisão (individual, grupal e organizacional) é importante que se percecione a realidade organizacional para que os resultados sejam positivos.

Na escola têm-se vindo a romper com alguns *status quo* existentes no que respeita ao processo de tomada de decisão. Já na década de 90, o Relatório da Comissão de Educação para a educação no século XXI, dizia que "os professores, enquanto agentes de mudança, deviam estar intimamente associados às decisões relacionadas com a educação" (1996:143). Também Rego e Cunha (2009:69-70) defendem que ao serem envolvidas nas tarefas de decisão mais importantes, as pessoas desenvolvem capacidades e competências, esforçam-se por responderem positivamente aos desafios e aprendem a executar funções relevantes. Além disso, aprendem a escutar os outros, a tomar iniciativa e a sentirem-se responsabilizados pelas decisões.

A linha de pensamento que seguimos, permite recordar Cunha *et al.* (2007:587) que dizem que é surpreendente "a tendência dos indivíduos e dos grupos, nas organizações, tomarem decisões que os critérios estritos da racionalidade recomendariam que não fossem tomadas".

Já foi referido anteriormente que as decisões podem ser programadas e não programadas. As primeiras são consideradas as que têm um carácter repetitivo ou que são esperadas e para as quais já existem procedimentos padronizados e as segundas são as que envolvem um contexto novo, não são esperadas e as que envolvem um maior

conflito entre as partes e maior ambiguidade na resolução dos problemas. Segundo alguns autores (Cunha *et al.*, 2003) as decisões organizacionais deviam ser programadas, mas há um conjunto de fatores que concorre para essa não programação, como os acontecimentos não habituais, os conflitos entre os atores, as novas decisões e uma fonte inesperada na origem do problema. Sendo os problemas organizacionais cada vez mais complexos os estudos sobre a matéria deram origem a vários modelos teóricos de tomada de decisão, cada um com sua particularidade e diferentes maneiras de analisar os processos que envolvem a decisão.

Para Cunha *et al.* (2007) o modelo mais estudado na literatura é o racional, aquele cuja regra é "pensar primeiro", seguindo-se o intuitivo, aquele que vê primeiro e o improvisacional que defende "fazer primeiro".

Ferreira *et al.* (1996:233) citando Koopman e Pool, propõem um modelo "integral" de carácter descritivo para se compreender a diversidade da decisão organizacional. Segundo estes autores, o processo de tomada de decisão numa organização resulta de uma escolha que varia em quatro dimensões: *o grau de centralização* - que tem em conta o grau em que o responsável decide envolver a participação de outros indivíduos ou grupos; *o grau de formalização* - que compreende o grau em que o processo de decisão se encontra ou não definido ou se vai sendo informalmente discutido ao longo do processo; *o grau de informação* - compreende o grau em que são "cumpridos os requisitos do modelo racional, as soluções alternativas, a informação necessária e a praticidade da solução selecionada; e o grau de confrontação" - que compreende o grau de conflito associado à decisão. Na escolha da decisão pesará sempre, como já foi referido, a complexidade e o tipo de problema, o contexto da decisão, as características dos decisores da organização e as características ambientais. Embora limitados por estes fatores, os intervenientes têm sempre uma «margem» na escolha das ações que constituem a tomada de decisão e é (segundo investigadores citados anteriormente) "na forma como é utilizada esta margem de escolha individual que residirá a eficácia e eficiência no processo decisório" (Ferreira *et al.*, 1996:233).

Koopman e Pool (1990) apresentaram, a partir da combinação dos diferentes graus, quatro modelos tipo de decisão estratégica, que também são citados por vários autores (designadamente Ferreira *et al.*, 1996 e Cunha *et al.*, 2007): *neo-racional*; *burocrático*;

*arena; e de fim-aberto*. Estes modelos permitem aos decisores diversificar as estratégias de decisão, conforme as diversas situações do contexto organizacional. Consideramos que na organização escolar não podemos definir uma tipologia para o processo decisório mas englobamos as três últimas como características da organização escolar. O *modelo neo-racional* é aplicado às organizações de estrutura simples ou autocracia cujo poder está no topo e o objetivo é maximizar os seus ganhos sendo as decisões pouco complexas. Este modelo é caracterizado por uma elevada centralização, fraca formalização de procedimentos e baixa conflitualidade, as decisões não têm em conta a análise das alternativas de resposta e este é um aspeto essencial na organização escolar. O *modelo burocrático* é característico das instituições em que há uma clara definição dos papéis que cada um desempenha. A decisão organizacional obedece assim a regras estabelecidas no interior da organização e à legislação imposta pelos organismos do Governo Central. Neste modelo, a decisão resulta da "*formalização de procedimentos de planeamento e controlo elevado, circulação de informação e por uma centralização moderada*" (Ferreira *et al.*, 1996:235). O *modelo de arena* reflete-se nas organizações onde existe uma distribuição de poder por diferentes grupos profissionais. Neste modelo o processo decisório é negociado pelas partes havendo uma envolvimento de todos. Aqui a informação é muito importante, havendo um conhecimento e controlo sobre o processo de tomada de decisão. Por último, o *modelo de fim aberto* é utilizado nas organizações às quais Mintzberg chama de *adhocracia* (cit. in Ferreira *et al.*, 1996:304), em que os decisores têm de se adaptar a novas exigências e a novas possibilidades de uma envolvente complexa e dinâmica e na qual os problemas ganham novas formas, à medida que se fazem novas escolhas. "*O processo decisório caracteriza-se por uma baixa centralização e baixa formalização mas elevada informação e confrontação*" (Ferreira *et al.*, 1996:236) e a tomada de decisão é uma *anarquia organizada* onde os problemas e soluções coexistem, significando que, ao contrário do modelo racional onde se defende que a identificação de um problema gera soluções alternativas, a solução pode existir sem o problema e o problema existente pode aguardar pela solução mais conveniente.

Os modelos descritos permitem mostrar como dar respostas aos problemas organizacionais que se mostram cada vez mais complexos. Os processos decisórios na organização escolar podem ser tomados a vários níveis – individual, grupal e

organizacional – e revelar características dos vários modelos que acabámos de descrever, pois estes são metáforas que procuram explicar determinados aspetos da tomada de decisão na organização (Koopman e Pool, citados por Ferreira *et al.*, 1996:237).

Sendo o processo de tomada de decisão específico de cada organização, na escola, decorrente dos processos comunicativos que se desenvolvem, há uma maior envolvência e participação de todos os atores. É sobre a comunicação organizacional que nos debruçaremos no capítulo seguinte, para analisarmos os processos comunicativos, a comunicação nas organizações e algumas das características da comunicação na organização escolar.

## **Capitulo IV - A Comunicação Organizacional**



Desde os primórdios da Humanidade que a comunicação desempenha um papel fundamental na existência humana. Os meios que o Homem desenvolveu ao longo dos séculos, mostram a necessidade e importância que a comunicação tem. A comunicação é a matriz na qual assentam todas as atividades humanas, Pereira (2005:1985) refere mesmo que há uma "crescente valorização dos processos comunicativos enquanto elementos essenciais da vida em sociedade" o que leva alguns autores a considerar que «a sociedade é comunicação» e que esta é «uma das chaves da vida em sociedade e da vivência humana» ( Marín *et al.*. cit. por Pereira,2004:1985).

O ser humano, como ser social está continuamente em interação com os outros. Comunica constantemente, verbalmente ou não. Procura fazer-se compreender. Para Costa e Matos (2007:7) e numa perspetiva sistémico-desenvolvimental da comunicação todo "o indivíduo desde que nasce até que morre faz parte integrante de um sistema complexo de relações e é através destas que ele constrói um modelo de si e um modelo do outro que estruturam a sua personalidade".

O conceito de comunicação é tão antigo que por vezes se confunde com a interação entre os seres vivos. A palavra comunicar, deriva do latim " *communicare*" e significa: tornar comum; levar ao conhecimento; tornar conhecido; participar; transmitir; fazer; ter contacto com; entregar; ligar; unir; juntar; ter relações; estar em contacto; corresponder; estar ligado; aproximar-se (Machado, 1989:346). No seu significado está implícita a ideia de uma atividade realizada conjuntamente com alguém / com o outro.

Comunicar é o modo como o Homem compreende o outro, tornando-se cada vez mais complexo pois a comunicação visa fins pessoais e sociais: comunicamos para informar e estar informados, influenciar, realizar tarefas, criar, desenvolver... (Fernandes,1999). A comunicação é também o processo pelo qual as hierarquias de uma organização garantem o envolvimento da participação e desempenho dos diferentes atores que integram a organização. Acaba por ser o meio de se conduzir as tarefas de forma eficiente e de motivar e desenvolver a cooperação entre todos. Podemos considerar que contribui também para a promoção de um ambiente favorável e cooperativo e de satisfação dos atores organizacionais. No processo de tomada de decisão é importante a informação que está distribuída pelos vários atores que compõem as equipas de resolução de problemas, chega-se mais facilmente a consenso se a comunicação for adequada.

## 1-O Processo de Comunicação

A comunicação implica a troca de informação e esta tem de ser transmitida, rececionada e decodificada significando que só podemos considerar que houve comunicação eficaz quando o recetor indica ao emissor que a informação lhe foi enviada reenviando-lhe informação (*feedback*) (Ferreira *et al.*, 1996).

Importante é também a perceção do significado da comunicação. Existe um modelo básico do processo comunicacional que nos permite ter uma visão ampla dos vários modelos teóricos conhecidos. Este modelo básico integra as características principais dos vários modelos: *emissor, recetor, código, mensagem, canal e feedback* (Ferreira *et al.*, 1996:177). O *emissor* pode ser um indivíduo, grupo ou organização que pretende comunicar com determinado recetor. Este é o que recebe e decodifica a mensagem. Nas organizações os vários atores comunicam entre si e podem atuar como emissores ou recetores. O *código* é a linguagem usada pelo emissor para transmitir a sua mensagem e, para Fiske (1999:36), define-se como "um sistema de significados comum aos membros de uma cultura ou subcultura". Sabendo que os signos usados podem ser verbais (linguagem) e não-verbais (símbolos, sinais, desenhos...) existem constrangimentos na utilização do código usado se os mesmos não tiverem o mesmo significado para o recetor. Nas organizações sabemos que os significados das palavras podem ser diferentes, dependendo do contexto, da linguagem utilizada (erudita, vernácula) e da significância das palavras (Ferreira *et al.*, 1996). A *mensagem* é o resultado da codificação e é apreendida pelo recetor pela forma como é transmitida pelo emissor. Importante é a forma pela qual a mensagem é transmitida - *o canal*. Aqui realçamos o facto das expressões faciais, modo de falar, forma de estar / atuar - se falarmos em comunicação presencial - poderem levar a interpretações diferentes das que se pretendem transmitir. A forma como a comunicação é transmitida é tão importante como o conteúdo. Consideramos que, por vezes, a comunicação eletrónica pode empobrecer a comunicação e gerar equívocos interpretativos. O *feedback* é a mensagem de retorno que o recetor, agora emissor, envia ao emissor de origem. Podemos afirmar que o *feedback* "ajuda o comunicador a adaptar as suas mensagens às necessidades e reações do recetor" (Cunha *et al.*, 2007:443) e faz com que o recetor se sinta envolvido na comunicação e a participar das decisões.

Na comunicação não se pode descurar tudo aquilo que interfere na transmissão e receção das mensagens - *o ruído*. São várias as fontes de ruído: fracas ligações telefónicas, barulhos que rodeiam uma conversa ou os vírus nos sistemas informáticos, entre outros (como veremos a diante).

Não se concebe o processo comunicacional sem se referir a importância do *contexto* situacional em que decorre, uma vez que "representa o quadro cultural, social e psicológico em que a comunicação se processa. Por exemplo, a mesma mensagem pode ser interpretada de modos diferentes e dar origem a diferentes respostas do recetor, consoante a cultura a que pertencem os comunicadores" (Rego, 2007:53). Um dos mitos da comunicação é pensar-se que numa mesma organização todos comunicam da mesma forma, esquecendo que o contexto está na mente e na forma de nos relacionarmos com os outros, no cargo e função que desempenhamos. Este processo não é assim um processo linear e simples é muitas vezes um processo ambíguo com a interferência de condicionantes como *o ruído, contexto e sinais não verbais* que levam ao condicionamento dos resultados. Acaba por ser um processo complexo que deriva da interação não só do código utilizado mas das características de cada um dos atores, e das estruturas sociais e contextuais em que se insere.

## **2-A Comunicação organizacional**

As organizações formadas por pessoas, não existiriam sem comunicação e o seu funcionamento depende da clareza com que se comunica. Na organização o ato comunicativo não causa os mesmos efeitos em todos os atores, a informação não é recebida e (des)codificada da mesma maneira. Os aspetos relacionais, os contextos, as condicionantes internas e externas, bem como a complexidade que permeia todo o processo comunicativo têm de ser tidos em conta. Não podemos analisar a comunicação na organização à luz dos processos de como se faz a transmissão das mensagens ou do conhecimento, "mas como uma atividade prática que tem como resultado a formação de relacionamento" (Taylor, 2005:215).

Numa organização é muito difícil que os seus objetivos consigam ser atingidos sem comunicação entre os seus atores. Na literatura sobre as organizações, a comunicação é, depois das lideranças, *o requisito-chave para as mudanças* (Cunha *et al.*, 2007:434), mas também é vista como a causa de muitos constrangimentos e *o remédio para alguns*

*males*. Consideramos sim que a comunicação acaba por ser o método / meio de resolução de grande parte dos problemas organizacionais. Como refere Cunha *et al.* (2007:434) a comunicação "representa uma espécie de aparelho circulatório da vida organizacional".

As organizações constituídas por grupos sociais têm um propósito / objetivo / intenção: promover o desenvolvimento e a realização pessoal. Na medida em que estes grupos não vivem isolados, a organização assenta na comunicação que leva à procura de consensos aquando da resolução de problemas. Os processos de decisão assentam cada vez mais na "discussão entre participantes, na troca de informações, na própria mediatização" (Serra, 2007:1-2), pois ocupa um lugar privilegiado nas organizações. Os processos de comunicação condicionam a existência e a eficácia da organização, e esta depende da segurança, rapidez e exatidão das suas comunicações, quer a nível interno como externo.

A comunicação eficaz faz-se sentir em todas as organizações, e na escola, o sucesso dos seus alunos, a sua avaliação, a resolução dos problemas / conflitos e o seu bom funcionamento e clima, dependem da qualidade da comunicação que se estabelece entre os seus atores. Na organização, o processo comunicacional visa atingir dois objetivos fundamentais: disponibilização de informação para que os atores se orientem nas tarefas que têm de cumprir; e a promoção da motivação e satisfação no trabalho bem como a cooperação que assegura o trabalho de equipa. A questão da comunicação constitui pois um aspeto fundamental da administração das organizações e a informação assume uma importância para o seu desempenho racional. Como refere Downs (cit. por Cunha *et al.*, 2007:434) "uma organização humana é simplesmente uma rede comunicacional: se a comunicação falha, uma parte da estrutura organizacional também falha".

Referimos que um dos elementos do modelo básico e muito importante no do processo comunicativo é o ruído ou barreiras existentes na comunicação organizacional Estes podem ser de vária ordem: *pessoais; administrativos / burocráticos; excesso de informação; e as informações incompletas* (Kunsch, 2003:75). As *pessoais* têm a ver com o modo como cada um, na organização, pode ou não facilitar as comunicações, dependendo este *ruído* da personalidade, estado de espírito, emoções, valores e forma de comportamento no contexto da organização. As *administrativas*, decorrem da forma como a organização atua e processa as suas informações. O *excesso de informação* está

presente nas instituições atuais, a "*imensidão*" de papéis, mensagens, impressos, reuniões, com que os recetores das mensagens se deparam, não propiciam uma comunicação eficaz devido à dificuldade em se observar e absorver todas as mensagens. As *incompletas ou parciais* são as que chegam de forma fragmentada, distorcida, não são transmitidas ou são sonegadas (Kunsch, 2003:76). Consideramos ainda que a *filtragem e a sobrecarga de comunicação* são outras duas barreiras existentes no processo comunicativo organizacional da atualidade. É comum filtrarem-se mensagens para que estas cheguem de forma positiva ao recetor e esconder informações desfavoráveis nas mensagens para as hierarquias. A *sobrecarga de comunicação* decorre das formas e da diversidade de meios disponíveis para se comunicar, a avalanche de informação é tão grande que não se consegue responder adequadamente a todas as mensagens (Kunsch, 2003:76-77).

Outro aspeto a não descurar é o modo como os atores organizacionais comunicam. Há uma variedade de tipologias de estilos pessoais de comunicação na literatura, sendo a mais comum a que distingue os estilos *assertivo, agressivo e passivo* (Waters, 1982; Zuker, 1984; Wilson, 1997). O comunicador *assertivo* caracteriza-se por respeitar ambas as partes envolvidas sentindo que, embora tenha direitos, a outra pessoa também tem direitos semelhantes. É também sensível aos sentimentos dos outros e mostra caminhos a seguir na resolução de problemas. Realista, decidido e confiante negocia em vez de impor uma decisão. Assim considera-se que os resultados que advêm deste estilo possam ser melhores do que os de outros. O comunicador *agressivo* não ouve os outros e tende a monopolizar a comunicação. Com uma atitude dominadora, estes comunicadores conseguem, muitas vezes, o que querem, muitas vezes em detrimento dos outros. Em situações de crise, estes comunicadores podem ser eficazes, mas em situações normais tendem a alienar as pessoas e a provocar, muitas vezes, contra agressões, o que poderá levar a resultados ineficazes pois os outros fazem porque foram coagidos. O *passivo* comporta-se de forma tímida e retraída, raramente fala e concorda sempre com os outros executando o que lhe é exigido. É o tipo de pessoa que evita conflitos e tem dificuldade em defender os seus interesses, na organização não é tido em consideração pelos outros, principalmente quando reclamam constantemente em vez de fazer o que é necessário. São os seguidores ideais, pois promovem as causas dos outros, mas geralmente não são tidos em muita consideração pelos seus colegas.

Concluindo, o estilo agressivo pode ser uma barreira à comunicação; um comunicador com um estilo muito vincado pode ter dificuldade em comunicar com alguém de estilo diferente; estilos semelhantes facilitam a comunicação e diferentes estilos podem dificultar a comunicação ou ser motivo de se resolverem os problemas de forma criativa. Ou seja o estilo mais adequado é o assertivo uma vez que negocia e não impõe uma decisão, respeitando assim os outros.

### 3-A Comunicação na organização escolar

A Escola de hoje, sempre em constante mutação e evolução, necessita que os seus profissionais sejam eficazes e eficientes e, por esse motivo, não devem trabalhar isolada e individualmente, é pois necessário o trabalho colaborativo, em equipa, de forma a poderem dar as respostas adequadas às situações e dificuldades que se lhes deparam. A organização escolar como organização que «*aprende*» é formada por pessoas que aprendem juntas e que comunicam continuamente (Senge, 1990). Já referimos também que as mudanças constantes preconizadas pelos normativos legais contemplam uma constante inovação e adaptação da organização escolar às necessidades individuais ou coletivas dos seus elementos ou da comunidade que a rodeia.

Na organização educativa a comunicação visa o fornecimento de informação necessária aos seus atores para que funcione de acordo com as normas legais e o seu projeto educativo atinja os seus objetivos e metas e motive todos os seus atores. É fundamental que a escola / agrupamento saiba o que comunicar e a forma de o fazer. Para melhorar o desempenho / performance da organização é necessário um bom esquema de comunicação, fácil, rápido e eficaz. A eficácia pode ser medida a partir dos modelos de análise desenvolvidos por Thayer (1979), o modelo intrapessoal, interpessoal, o organizacional e o tecnológico. O primeiro modelo, **intrapessoal**, é a comunicação que a uma pessoa tem consigo mesma. O emissor e o recetor são um só e este modelo baseia-se na reflexão e diálogo interior. O segundo, **interpessoal**, tem em conta a comunicação entre os indivíduos. Deve-se ter em conta cada pessoa tem as suas próprias capacidades e formas de compreender o mundo, sendo que estas aptidões devem ser respeitadas pelas organizações. O aperfeiçoamento das boas relações interpessoais é um dos objetivos decisivos na educação, podendo contribuir para a

facilitação das relações com os diversos atores educativos. O modelo **organizacional** caracteriza-se pelas redes de fluxos de informação que se estabelecem entre os membros da organização. Finalmente, o modelo **tecnológico** diz respeito aos equipamentos que servem para armazenar, processar e distribuir informação. Todos estes modelos estão presentes na organização educativa e precisa de entender todos os fenómenos que estão ligados ao indivíduo, de forma a melhorar a comunicação.

Na compreensão dos fenómenos comunicacionais na organização educativa, deveremos também fazer referência aos fluxos e estruturas da comunicação. A comunicação pode ser **formal** e **informal**. Denominamos de comunicação **formal** a que é oficial, normalmente é escrita e percorre os canais usados na instituição, emana pois da estrutura organizacional podendo ser "uma comunicação administrativa que se relaciona com o sistema expresso das normas que regem o comportamento, objetivos, as estratégias e conduzem a responsabilidades dos que integram as organizações" (Kunsch, 2003:84). A **informal** é mais espontânea, ocorre independentemente dos canais oficiais e emerge das relações sociais entre os atores educativos. Podemos integrar aqui a especificidade que pode adquirir a comunicação entre os pares dos Departamentos Curriculares. Segundo Krackherdt e Hanson (1993:104) "se a organização formal é o esqueleto de uma empresa, a informal constitui o sistema nervoso central que guia os processos de pensamento coletivo, as ações e as reações das suas unidades de negócios".

Segundo Kreeps (1995) a existência de comunicação informal por parte dos membros das organizações, decorre da necessidade de terem de saber se as mudanças organizacionais afetarão as suas vidas uma vez que a comunicação formal nem sempre lhes dá as respostas mais adequadas. Como salienta Kunsch (2003) a comunicação informal deve ser canalizada para o lado construtivo e ajudar a organização a encontrar respostas rápidas para as inquietações ambientais e facilitar o convívio e a gestão das pessoas com vista a uma administração mais participativa.

As informações são processadas por diversos meios e nas organizações constituídas por públicos diversos os meios são diversificados. Utilizando a classificação de Redfield (1985) para uma descrição sumária, verificamos que os meios são efetivamente todos utilizados na organização educativa: **os meios orais** dividem-se em **diretos**, com os diálogos, entrevistas, reuniões que se vão realizando e os **indiretos** como o telefone, intercomunicadores; **os escritos**, correspondem a toda a informação impressa como

circulares, avisos, boletins, convocatórias, jornais...; **os pictográficos** como mapas, fotografias, pinturas, desenhos...; **os escrito-pictográficos** utilizam a escrita e a ilustração; **os audiovisuais** constituídos por vídeos institucionais, filmes, documentários e **os telemáticos**, meios interativos e virtuais aliam o uso do computador com os meios de telecomunicações, sendo exemplo a intranet, o correio eletrónico e o telemóvel.

Quanto aos fluxos de comunicação numa organização Cunha *et al.* (2007:465-466) consideram a existência de quatro: **descendente, ascendente, lateral/horizontal e diagonal**. Consubstanciada em instruções de trabalho, diretrizes, repreensões, procedimentos, avisos, informações, a **comunicação descendente** é aquela que flui dos níveis hierárquicos superiores para inferiores. A comunicação ascendente, que utiliza o caminho contrário da anterior, dos subordinados para os superiores hierárquicos é menos frequente e concretiza-se nos pedidos de esclarecimentos, relatórios, queixas, sugestões, solicitações. A **comunicação horizontal ou lateral** é feita entre pessoas do mesmo nível hierárquico tendo três funções principais: a coordenação do trabalho; a partilha de informações; e a resolução de problemas interdepartamentais. Por último, a **comunicação diagonal**, do ponto de vista formal é a mais rara, uma vez que é importante quando as pessoas não podem comunicar de modo eficaz através de outros canais - o exemplo que podemos dar é a necessidade das estruturas centrais do Ministério da Educação de determinada informação que pedem diretamente à escola / agrupamento. Os meios eletrónicos de comunicação estão a facilitar o desenvolvimento deste fluxo.

As organizações educativas, como fontes de informações para os seus diversos atores, não devem ter a ilusão de que todos os seus atos comunicativos causam os efeitos positivos desejados ou que são respondidos e aceites por todos. Os aspetos relacionais, os contextos, os condicionantes internos e externos, bem como a complexidade que permeia todo o processo comunicativo têm também de ser tidos em conta.

## **Parte II - Estudo Empírico**



## **Capitulo V - Procedimientos Metodológicos**



Um problema de investigação em educação é um objeto de estudo que se inicia quando se procura a resposta a uma questão ou problema. Estuda-se o problema seguindo uma metodologia própria que caracteriza a investigação. Na investigação tem de haver processos metodológicos próprios que se aliam a paradigmas já construídos e que verificam o conhecimento. Pacheco (1995:67) salienta que "toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora".

Por método entende-se um conjunto de processos pelos quais se torna possível conhecer uma determinada realidade, produzir determinado objeto ou desenvolver certos procedimentos ou comportamentos. "O método científico caracteriza-se pela escolha de procedimentos sistemáticos para descrição e explicação de uma determinada situação sob estudo e a sua escolha deve estar baseada em dois critérios básicos: a natureza do objetivo ao qual se aplica e o objetivo que se tem em vista no estudo" (Fachin, 2001:113).

### **1-Natureza do Estudo**

Dentro do método científico podemos optar por abordagens de carácter quantitativo ou qualitativo. Hoje a investigação é desenvolvida num contexto mais específico e constata-se que para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área da educação temos de utilizar perspetivas e metodologias variadas. A investigação qualitativa "abarca um conjunto de abordagens as quais, consoante os investigadores, tomam diferentes denominações" (Freixo,2011:145). Os procedimentos metodológicos deste tipo de investigação são variados e podem ser conjugados com diversas técnicas. O objetivo desta abordagem é "descrever ou interpretar mais do que avaliar" (ibidem:146), o que importa ao investigador é compreender e dar sentido à investigação. Neste tipo de investigação "a preocupação central não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados" (Bogdan & Biklen citados por Carmo & Ferreira, 2008:199).

Segundo Fernandes<sup>9</sup> "o foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda, é investigar o que está por trás de certos comportamentos, atitudes ou convicções" (1991:3).

Para Bogdan e Biklen (1994:47-50) são cinco as principais características da investigação qualitativa:

- o investigador é o "instrumento" principal de recolha de dados que se processa no seu ambiente;
- a descrição antecede a análise de dados;
- o processo é mais importante que "os resultados e produtos";
- a análise de dados é feita de forma indutiva;
- o mais importante é o significado do que é investigado."

A abordagem qualitativa parece constituir aquela que melhor responde aos desafios que se colocam, hoje, em investigação educacional, pois pressupõe: que a recolha de dados se realize em contextos reais valorizando a descrição e interpretação de situações (Afonso,1994). Num estudo desta natureza e citando Bogdan e Biklen (1994:16) "as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural".

A vertente qualitativa do nosso estudo advém do facto deste decorrer no ambiente natural da escola. Aliada a esta vertente temos também uma de cariz quantitativo, necessária para se "fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos" (Carmo & Ferreira:2008:196). A necessidade de se recolherem dados observáveis e quantificáveis levaram à utilização de um inquérito por questionário e de entrevistas que resultaram numa *triangulação metodológica*.

Segundo Patton (citado por Carmo & Ferreira, 2008:201-202) *a triangulação* "torna um plano de investigação mais sólido" sendo necessária a combinação dos dois métodos. Este autor cita os diferentes tipos de triangulação enunciados por Denzin (1978):

- triangulação de dados - o uso de uma variedade de fontes num mesmo estudo;
- triangulação de investigadores – o uso de vários investigadores ou avaliadores;

---

<sup>9</sup> O artigo completo poder ser consultado na revista Noesis (18) 64-66 -Fernandes, D.(1991) Notas sobre os paradigmas da investigação em educação.

- triangulação de teorias – o uso de várias perspectivas para interpretar um conjunto de dados;
- triangulação metodológica – o uso de diferentes métodos para estudar um dado problema.

A justificação da utilização neste estudo da triangulação metodológica é de que cada método revela diferentes aspetos da realidade e por isso devemos utilizar diferentes métodos para observar essa realidade. Por outro lado, a utilização de uma combinação de métodos pode permitir uma melhor compreensão dos fenómenos e assim, alcançar resultados mais seguros. No entanto, esta combinação de métodos apresenta como desvantagem o custo, o tempo e a habilidade do investigador para dominar os dois métodos de investigação.

Pelas características descritas, a nossa investigação terá um cariz misto, predominantemente qualitativo, no entanto os instrumentos e técnicas de análise de dados pertencem às abordagens da *investigação qualitativa* e da *investigação quantitativa*. Segundo alguns autores (Reichardt & Cook, 1986; Patton, 1990; Oliveira e Santiago, 2004; Moreira, 2006) os dois tipos de abordagens metodológicas podem ser utilizados numa mesma investigação, se seleccionarmos os passos que melhor se adequam à investigação em curso. A conjugação de metodologias tem-se também traduzido numa mais valia no que respeita ao complemento e/ou contraste de informação (ou conclusões) e na validação de dados.

Ao pretendermos analisar a tomada de decisão e a comunicação em Departamento Curricular, num Agrupamento de Escolas, pareceu-nos que a opção metodológica mais correta, seria o estudo de caso, pois como refere Merriam (citado por Carmo & Ferreira, 2008:235) num estudo de caso de natureza qualitativa "a definição do problema de investigação resultou da nossa própria experiência".

Relembrando Lessard-Hébert *et al.* (2008:169) o estudo de caso ocupa uma posição privilegiada no campo da investigação pois é mais real, mais aberto e menos controlado, estando o investigador pessoalmente implicado pois "aborda o seu campo de investigação a partir do interior" e analisa-se o fenómeno no seu contexto real (ib, 170).

Para se definir estudo de caso podemos dizer que é o meio utilizado por um investigador que pretende abordar um problema / temática, um grupo ou uma atividade mais específica dentro duma determinada organização. Tal como refere Ponte

(2006:105) um estudo de caso "visa conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social", consistindo "na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico" (Merriam, cit. por Bogdan & Biklen, 1994:89). Para Yin (1998, cit. por Carmo & Ferreira, 2004) é "uma abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto real". O seu objetivo é compreender o "como" ou o "porquê" desse fenómeno" (Carmo & Ferreira, 2008:234) e Bell (2003:24) considera mesmo que "um estudo de caso bem sucedido fornecerá ao leitor uma ideia tridimensional e ilustrará relações, questões micro políticas e padrões de influências num contexto particular".

## **2 - Caracterização do Agrupamento**

Optamos pelo estudo de caso num Agrupamento de Escolas do Distrito de Aveiro<sup>10</sup>. A escolha do local para o desenvolvimento da investigação relaciona-se com o facto do mesmo abranger toda a escolaridade obrigatória e o ensino secundário (do pré-escolar ao 12º ano) e de no mesmo estarem presentes os seis Departamentos Curriculares que fazem parte das estruturas de coordenação educativa.

O Agrupamento, constituído em 2007 por decisão dos organismos ministeriais, passou a integrar as escolas do 1º Ciclo e Jardins de infância de 5 das 9 freguesias que compõem o concelho onde está inserido, num total de 23 estabelecimentos de ensino (14 jardins -de-infância e 9 escolas do primeiro ciclo) e ainda uma escola E.B-2,3 e uma Escola Secundária/3, agora sede do agrupamento (embora em edifícios separados por cerca de 100 metros, a designação destas duas escolas passou a ser de Escola Básica 2,3/S). É neste último edifício que funcionam os Serviços Administrativos de todo o agrupamento assim como a Direção. O Agrupamento abrange atualmente uma população de 237 professores, 80 funcionários e cerca de 2000 alunos, distribuídos pelos cinco níveis de ensino:

---

<sup>10</sup> Adotou-se o procedimento de não se identificar o agrupamento pelo nome próprio para se proteger a identidade de todos os que aceitaram colaborar nesta investigação.

**Quadro 3: Número de alunos por ciclo de ensino**

|                      | <b>Pré -<br/>Escolar</b> | <b>1º Ciclo</b> | <b>2º Ciclo</b> | <b>3º Ciclo</b> | <b>Secundário</b> |
|----------------------|--------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------------|
| <b>Nº de alunos</b>  | 354                      | 473             | 300             | 392             | 424               |
| <b>CEF</b>           |                          |                 |                 | 62              |                   |
| <b>Profissionais</b> |                          |                 |                 |                 | 203               |

Fonte: Direção do Agrupamento de Escolas

Nos cursos CEF (Cursos de Educação e Formação) referentes ao 3º ciclo do ensino básico, os alunos distribuem-se pelos cursos de Cozinha, Soldadura, Empregado de Mesa e Serralheiro Mecânico e nos profissionais referentes ao ensino secundário a oferta formativa versa as áreas de Produção Metalomecânica, Energias Renováveis, Restauração, Processamento e Controle Alimentar, Apoio Psicossocial, Informática e Contabilidade. Os cursos de ensino secundário de prosseguimento de estudos contemplam ainda os Cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, Humanidades e Artes Visuais.

No ano letivo de 2010/2011 existem cerca de 35 alunos com Necessidades Educativas Especiais, em todo o Agrupamento. No que respeita à adequação do processo de ensino e de aprendizagem destes alunos existem as seguintes medidas: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação e currículos específicos individuais, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Relativamente ao Ensino Articulado de Música, 41 alunos beneficiam desta modalidade de ensino (21 alunos do 2º ciclo e 20 do 3º ciclo).

A Escola Básica 2,3/S recebe alunos para os 2º, 3º ciclos e Ensino Secundário de 5 das 9 freguesias do concelho. A população destas freguesias vive das atividades económicas ligadas aos serviços e à indústria, tendo a agricultura uma expressão significativa em algumas das freguesias. Embora não haja estudos exaustivos, pelas informações dos diretores de turma, a maioria dos Pais e Encarregados de Educação possuem a escolaridade obrigatória, embora se note certa tendência para um maior nível da escolaridade nos pais dos alunos mais novos.

### 3-População em estudo

A investigação qualitativa foca-se em amostras de pequena dimensão. A este nível, os participantes da nossa investigação serão: a Diretora do Agrupamento e os Coordenadores de todos os departamentos (num total de seis).

Quanto à Diretora pretendeu-se, em entrevista, desenvolver o tema das lideranças intermédias, adequando os objetivos às questões de investigação. Assim procurámos conhecer o modo como envolve as estruturas intermédias nas tomadas de decisão, a sua opinião sobre a nomeação dos coordenadores e a forma como se processa a comunicação num Agrupamento desta dimensão (Anexos I e IV).

A entrevista (coletiva) aos Coordenadores de Departamento teve em conta questões, entre outras, sobre a importância das lideranças intermédias, e das tomadas de decisão em departamento e o grau de envolvimento dos docentes dos grupos disciplinares nas tomadas de decisão e o modo de comunicação que se desenvolve em Departamento Curricular (Anexos II e V).

Referimos já que se revela necessário o cruzamento dos vários instrumentos de recolha de dados que pertencem às duas metodologias, qualitativa e quantitativa. A realização de um inquérito por questionário aos professores pretendeu caracterizar sumariamente a população em estudo e visualizar o modo como percecionam as lideranças do Agrupamento, o grau de envolvimento nas tomadas de decisão e a importância da comunicação no Departamento. Não se pretendia aplicar o questionário ao *Universo* dos professores do Agrupamento, mas, considerou-se que a sua aplicação seria mais consistente para a análise dos resultados do nosso trabalho, o que efetivamente se veio a verificar. As respostas dos inquiridos permitiram assim dados mais válidos, uma vez que conseguimos respostas de 65% do total de professores do Agrupamento.

Ao longo da pesquisa foram observados todos os princípios éticos que regem a investigação em educação, sendo contratualizadas todas as autorizações necessárias e todos os intervenientes na investigação foram devidamente informados dos objetivos da nossa investigação.

#### 4-Técnicas de investigação e instrumentos de pesquisa

O processo de investigação que desenvolvemos incluiu em primeiro lugar a revisão da literatura com leituras de obras de referência da área em estudo e a análise dos normativos legais, o que constituiu o referencial teórico dos domínios a desenvolver, a realização das entrevistas e a administração dos questionários.

Em qualquer investigação é necessária a elaboração de instrumentos específicos para a recolha de dados, pois será a partir dessa recolha que se tornará possível uma análise conducente à obtenção de resultados. Em investigação educacional podem ser utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados, de natureza qualitativa ou quantitativa. Ambas são adequadas, sendo necessário selecionar os passos em que se recorre à quantificação e os momentos em que se opta pelo conteúdo.

Considerámos para a nossa investigação, a **entrevista** e o **inquérito por questionário** como sendo os que melhor facilitariam a obtenção de respostas à nossa questão de partida.

A **entrevista** segundo Bingham e Moore (1924), é uma conversa com um objetivo," é um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinados, implicando a presença de um profissional e de um leigo" (Ghiglione & Matalon, 2005:64). Esta é uma das técnicas mais utilizadas em investigação qualitativa. Permite a obtenção de respostas completas e detalhadas sobre o assunto a investigar e "a recolha de dados descritivos na linguagem do sujeito vai permitir ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo" (Bogdan & Biklen, 1994:134).

Concordamos com Carmo & Ferreira (2001:144-145) quando dizem que a entrevista deve "ser escolhida em certos contextos e evitada noutros e que é recomendável em situações em que o investigador deseja ganhar tempo e economizar energias recorrendo a informadores qualificados como especialistas no campo da sua investigação".

Embora Bisquerra (1989:103) defina a entrevista como "uma conversa entre duas pessoas iniciada pelo entrevistador com o propósito específico de obter informação relevante para uma investigação", ela pode envolver mais pessoas tal como na nossa entrevista coletiva aos coordenadores de Departamento. Esta entrevista permitiu que se compreendessem os sentidos e significados que os coordenadores dão às suas ações e o

modo como encaram a realidade. Quanto à principal vantagem da entrevista, esta "possui laços evidentes com outras formas de recolha de dados" (Lessard-Hébert *et al.*, 2008:160).

Consideram os especialistas **três tipos de entrevista**: livre ou não estruturada, a estruturada e a semi-estruturada. Segundo Freixo (2011:192-194) pela entrevista não estruturada "o investigador procura livremente, sem recurso a qualquer guião previamente definido, dados que possam ser utilizados em análise qualitativa"; com a segunda "as questões encontram-se previamente formuladas e não há liberdade de alteração de tópicos ou inclusão de outras questões". Quanto à semi-estruturada este autor diz que é comum encontrarmos três tipos de classificações:

- **entrevista focalizada** - com a utilização de um roteiro de tópicos relativos ao problema e que podem incluir novas questões que se considerem oportunas;

- **entrevista clínica** - organizada numa série de questões específicas é utilizada no estudo *de motivos, sentimentos e conduta das pessoas*;

- **não-dirigida** - o entrevistado fala livremente depois do entrevistador sugerir o tema, este tem a função de incentivar o outro.

Valles (1997:196) aponta como vantagens das entrevistas semi-estruturadas o facto de termos: a possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa; do investigador poder esclarecer alguns aspetos no seguimento da entrevista; e desta poder ser na fase inicial, "geradora de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a seleção de outros instrumentos." Este tipo de entrevista foi, então, considerada a mais vantajosa para a nossa investigação pelas suas características: a existência de um guião previamente preparado (Anexos I e II) que serviu de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista e foi-se adaptando ao(s) entrevistado(s) permitindo também um certo grau de liberdade na exploração das questões. Além disso foi possível otimizar o tempo disponível para a entrevista, selecionar as temáticas que se pretendiam, aprofundar e introduzir novas questões e permitiu, no caso dos coordenadores que todos respondessem às mesmas questões. Este tipo de entrevista permite também a escolha das pessoas a serem entrevistadas assim como a organização das temáticas a apresentar. No nosso caso a organização das questões nas entrevistas resultou do quadro teórico que fundamenta a nossa investigação.

As entrevistas foram dirigidas à Diretora do Agrupamento( Anexo IV) e aos seis coordenadores dos departamentos curriculares (anexo V) cuja caracterização optámos por apresentar no capítulo seguinte referente à apresentação e análise de dados e deram informação relevante que foi percebida pelo investigador, uma vez que os entrevistados tiveram a liberdade de mostrar os seus pontos de vista sobre as questões ou situações apresentadas.

O **questionário** é o instrumento mais usado para a recolha de informação (Freixo, 2011:197). A escolha do **inquérito por questionário** para a recolha de dados deveu-se ao facto de ser o meio mais rápido e eficaz de obter informação de um grande número de pessoas e por ser "uma técnica relativamente simples de aplicar", apresentando ainda a vantagem de "ser praticamente o único método que podemos, se necessário, aplicar em grande escala, escolhendo os indivíduos" (Ghiglione & Matalon, 2005:14). Com esta técnica o investigador e os inquiridos não interagem, daí que a sua construção tenha de ser cuidada e bem organizada de modo a ter "coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica a quem a ele respondeu" (Carmo & Ferreira, 2008:154). Também a sua eficácia depende do modo como o construímos uma vez que colocamos a um conjunto de inquiridos, questões variadas e de acordo com a problemática que pretendemos investigar.

Este instrumento tem-se também mostrado muito vantajoso, pois o "investigador utiliza o questionário como instrumento que lhe permitirá confirmar ou uma ou várias hipóteses de investigação" (Freixo, 2011:197). O objetivo da utilização deste instrumento teve a ver com o facto de se pretender analisar e comparar algumas das questões com as entrevistas realizadas.

Numa primeira fase, o questionário foi administrado como pré-teste, a um grupo de professores de outro Agrupamento, não participantes na nossa investigação. Foi pedido a um elemento da Direção desse Agrupamento que seleccionasse cerca de 10 professores e que aplicasse o questionário, pedindo-se que identificassem todas as questões e dificuldades sentidas no preenchimento dos mesmos. Da análise dos resultados desse processo resultaram pequenas alterações que deram lugar à última versão do questionário (Anexo III).

O questionário foi dividido em três itens: no primeiro procedeu-se à recolha de dados pessoais e profissionais para melhor se caracterizar os inquiridos da nossa investigação; o segundo questionava o processo de escolha do Coordenador de

Departamento e as lideranças intermédias; e o terceiro incidiu sobre os processos de tomada de decisão e a comunicação organizacional nos departamentos curriculares.

## 5 - Validade e Fiabilidade do Estudo

A qualidade de um estudo / investigação deve assegurar dois princípios fundamentais: a validade e a fiabilidade. Conseguindo assegurar estes dois princípios, o investigador, à partida, terá cumprido o objetivo principal: o estudo de caso será claro, rigoroso e fidedigno.

A **validade** pretende mostrar ao investigador se «observa realmente aquilo que pensa observar» (Lessard-Hébert *et al.*, 2008:68). A **validade interna** deve corresponder sempre aos resultados atingidos com a realidade estudada ou seja «garantir que traduzem a realidade estudada» (Miles e Huberman, citados por Lessard-Hébert *et al.*, 2008:78). A **validade externa** poderá ser assegurada se os resultados forem generalizados a outras situações, o que implicaria novo estudo.

A **fiabilidade** tem a ver com o resultado do estudo, que não pode ser diferente, "caso houvesse necessidade de repetir esse mesmo estudo" (Carmo & Ferreira, 2008:236). A fiabilidade é garantida pela descrição pormenorizada e rigorosa da realização do estudo e inclui a revisão teórica, o processo de recolha e de obtenção de dados. Como refere Lessard-Hébert *et al* citando Kirk e Miller (2008:66), a fidelidade baseia-se em procedimentos de investigação cuja descrição está explícita. Para estes dois autores os instrumentos úteis para verificar a fidelidade de um trabalho, são «as notas de campo». Para se garantir a validação de uma investigação há a necessidade de documentar todas as fases da investigação para poder confirmar a fidelidade.

Ao utilizarmos a combinação de abordagens, o qualitativo e quantitativo, consideramos que tornamos o nosso estudo mais sólido, pela «triangulação», uma vez que usámos metodologias diferentes, que permitiram uma melhor compreensão dos fenómenos e a triangulação de técnicas que conduziram a resultados mais seguros.

## **Capítulo VI - Apresentação e análise de dados**



Depois de explanado o quadro teórico e de definirmos a metodologia utilizada, falta-nos apresentar e analisar os resultados do nosso estudo. Neste capítulo procederemos à apresentação dos dados da nossa investigação empírica e à reflexão obtida nos inquéritos e entrevistas que realizámos. Ericson (citado por Lessard-Hébert *et al*, 2008:107) diz mesmo que só podemos falar em dados de investigação a "partir do momento em que o espírito analisa o material já recolhido" uma vez que todo o material recolhido é somente "material documental a partir do qual os dados são construídos" (ibidem).

O questionário foi criado e disponibilizado com recurso a uma ferramenta do *Google Docs*. Esta ferramenta permitiu no final aceder aos gráficos dos resultados, correspondentes às questões / itens colocados, facilitando assim o nosso trabalho. No que respeita às entrevistas, procedeu-se a uma análise global das mesmas no sentido de podermos comparar os resultados dos inquéritos com as respostas da diretora e coordenadores de departamento, tendo em conta as respostas comuns ou divergentes. Articulámos os dados recolhidos a partir das duas técnicas usadas no sentido de confrontar os resultados.

Optámos então por organizar a nossa apresentação e análise de dados em quatro itens distintos: 1) Caracterização dos intervenientes no estudo; 2) Lideranças intermédias; 3) Cooperação entre as estruturas educativas e a participação na tomada de decisão; e 4) A comunicação no Agrupamento.

## **1- Caracterização dos intervenientes no estudo**

A pesquisa documental permitiu que procedêssemos à atualização de dados relativos ao enquadramento legal da figura da Diretora e dos procedimentos que estão na base da escolha e nomeação dos Coordenadores de Departamento assim como as competências e atribuições que lhes estão consignadas. Também os diferentes modos de ser e estar dos Coordenadores de Departamento e a importância que tem vindo a assumir nestes últimos anos, decorre da análise dos normativos legais.

### **1.1- Diretora do Agrupamento**

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril criou o quadro legal do novo modelo de gestão, um órgão unipessoal, onde sobressai a figura do diretor(a), eleito por um

Conselho Geral e onde agora os professores também não estão em maioria. Segundo este normativo) no seu art.º.18º, "o diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial" e tem competências, para além de outras, a de "designar os coordenadores dos departamentos curriculares" (alínea f do ponto 4 do art.º 20º) Foi assim alterado o modelo de gestão democrático privilegiado no Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio.

A diretora do Agrupamento onde decorreu a nossa investigação foi eleita pelo método concursal com a maioria dos votos do Conselho Geral do Agrupamento, exercendo estas funções desde o dia 31 de Maio de 2009. Com 57 anos de idade é professora do quadro do Agrupamento, detentora de um Mestrado na área da Administração Educacional e possui cerca de 26 anos de serviço docente, tendo lecionado e/ou participado nos órgãos de gestão, ao longo de 25 anos, sempre na escola que agora é sede do Agrupamento. De 1996 a 2007, teve a seu cargo a gestão da Escola Secundária como Presidente do Conselho Executivo e aquando da criação do Agrupamento, foi presidente da comissão executiva instaladora. Enquanto docente teve como cargos o de Diretora de turma, dois anos como Secretária do Conselho Diretivo e ainda dois anos como vice-presidente do Conselho Executivo.

Tendo em conta que exerce a sua profissão na escola-sede do Agrupamento há mais de 20 anos, conhece o trabalho e desempenho da maioria dos profissionais que com ela trabalham, o que facilita a sua escolha para as estruturas intermédias do mesmo. Sabemos que o conhecimento profundo de qualquer organização e dos seus atores contribui para que o líder ultrapasse "o poder e autoridade" e transforme a escola, pois os líderes que mais influenciam são os que mais próximo estão dos outros e que os mobilizam no sentido de um objetivo comum (Kouzes & Posner ,2007).

## **1.2- Coordenadores dos Departamentos**

Tal como definimos e apresentámos no quadro1 (capítulo I) a nova estrutura de seis Departamentos Curriculares decorreu das alterações no Estatuto da Carreira Docente (ECD) em 2007, formalizado pelo Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro. A clarificação do enquadramento legal permite compreender o porquê de serem *alguns* os escolhidos para os cargos intermédios. As competências e funções designadas nos

normativos e regulamentos da organização educativa e a importância que têm cada vez mais as estruturas intermédias na organização curricular mostram que a escolha deste cargo decorre do perfil e do modo como a escola vê cada um dos atores.

No caso do nosso estudo e como se trata de um Agrupamento de escolas do Pré-escolar ao 12º Ano, estão representados os seis departamentos curriculares, que integram docentes de quase todos os grupos disciplinares existentes nas escolas portuguesas.

Apresenta-se um quadro com a caracterização / perfil dos coordenadores entrevistados:

**Quadro 4: Caracterização dos Coordenadores de Departamento**

| Departamento | Sexo      | Idade | Grau de ensino       | Habilitações e grupo disciplinar a que pertence | Tempo de serviço | Tempo de serviço no Agrupamento | Cargos exercidos   |
|--------------|-----------|-------|----------------------|---|------------------|---------------------------------|--|
| <b>A</b>     | Feminino  | 52    | Pré-escolar          | Licenciatura<br>Grupo 100                       | 30               | 4                               | -----  |
| <b>B</b>     | Masculino | 51    | 1º Ciclo             | Licenciatura<br>Grupo 110                       | 31               | 4                               | Coordenador de escola  |
| <b>C</b>     | Feminino  | 51    | Secundário           | Licenciatura<br>Grupo 410                       | 29               | 23                              | Diretora de turma,<br>delegada de grupo<br>Assembleia de escola  |
| <b>D</b>     | Feminino  | 46    | 3º ciclo /secundário | Mestrado<br>Grupo 300                           | 23               | 21                              | Coordenadora dos Diretores de Turma<br>Delegada de grupo<br>Diretora de turma                                    |
| <b>E</b>     | Feminino  | 43    | 3º ciclo /secundário | Licenciatura<br>Grupo 500                       | 20               | 18                              | Diretora de turma<br>Delegada de Grupo   |
| <b>F</b>     | Masculino | 52    | 2ºCiclo              | Licenciatura<br>Grupo 240                       | 34               | 29                              | Diretor de Turma e de Instalações<br>Secretário do Conselho Executivo<br>Vice - presidente do Conselho Executivo |

Verificamos que os coordenadores são pessoas experientes, uma vez que todos possuem 20 ou mais anos de serviço docente e participaram de outras estruturas intermédias da organização escolar e/ou cargos de gestão. Pressupomos que tenham conhecimento do funcionamento das estruturas intermédias das escolas, dos normativos legais que as regem e também da orgânica de um Agrupamento. Não podemos esquecer que as políticas educativas dos últimos anos levaram ao alargamento do horário de trabalho do professor e alteraram as regras de participação nos diversos cargos das estruturas intermédias. A participação nos cargos não se faz por redução de horas da atividade letiva mas nas horas consideradas não letivas, de redução por idade/tempo de serviço. Como profissionais com tempo de serviço considerável, foram escolhidos para o desempenho do cargo de coordenador de departamento mais, pelo seu perfil, competências e desempenho e não tanto pela disponibilidade na componente não letiva, uma vez que as duas representantes dos Departamentos detêm o mínimo de horas de redução da componente letiva, 90 minutos semanais que são insuficientes para o desempenho do cargo, tendo em conta o elevado número de docentes destes Departamentos.

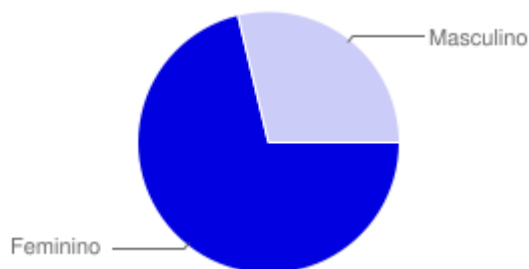
Os Coordenadores do Pré-escolar e do 1º Ciclo, embora pertençam a uma escola do Agrupamento só contabilizaram o seu tempo de serviço no mesmo, a partir da altura em que houve a fusão entre o Agrupamento já existente e a antiga Escola Secundária do concelho, mas pertenciam já ao Agrupamento (ou a uma escola do mesmo) que agrupou com a antiga escola secundária, hoje escola sede. Assim são também conhecedores da realidade em que se insere o Agrupamento. Mostraram-se, aquando da realização da entrevista, afáveis, abertos ao diálogo e disponíveis para ajudar. Deduzimos que a sua escolha para o cargo em questão adveio da capacidade de coordenar grupos e de comunicar de forma aberta e simples.

### **1.3- Docentes inquiridos**

A caracterização dos docentes inquiridos no nosso estudo traduz-se de certa importância uma vez que ajudará a compreender e a cruzar as respostas dadas no questionário pelo pessoal docente e as entrevistas feitas à Diretora e Coordenadores de Departamento. Partimos do princípio que a estabilidade profissional, o conhecimento da escola e do meio seria uma mais valia para a concretização do nosso estudo.

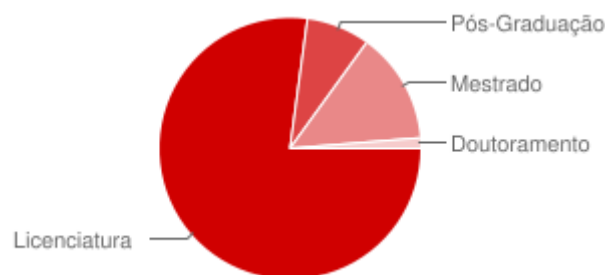
Os inquéritos foram entregues ao Coordenador de Departamento que os distribuiu aos delegados de disciplina ou os enviou via informática aos professores de cada um dos grupos disciplinares do seu Departamento. Este procedimento decorreu da ajuda preciosa de um colega, que criou o inquérito no Google Docs, facilitando assim a apresentação e a análise dos dados. Numa primeira fase foram entregues alguns inquéritos em suporte de papel posteriormente enviámos por via informática. Ressalve que não houve duplicação de respostas pois os grupos disciplinares receberam em suporte diferente, os que foram enviados por via informática não tinham recebido em papel. Todos os docentes que preencheram o inquérito em suporte de papel entregaram o mesmo ao delegado de grupo que os ia colocando num local acordado para tal e no final da data acordada foram levantados e inseridos, por nós; na ferramenta informática criada para o efeito.

Como o seu preenchimento foi maioritariamente realizado por via informática, íamos tendo *feedback* dos docentes que o iam fazendo. No final verificámos que dos cerca de 237 docentes a quem tinham sido enviados os inquéritos, 153 tinham respondido, o que se traduz numa percentagem de cerca de 64,6%, a qual pode ser considerada significativa para o presente estudo.



**Gráfico 1: Sexo dos inquiridos**

Dos 153 inquiridos 109 são do sexo feminino e 44 do masculino, confirmando-se o que as estatísticas têm vindo a revelar, que o corpo docente nas escolas oficiais é maioritariamente feminino, o que no nosso caso corresponde a 71% do total dos docentes inquiridos.



**Gráfico 2: Habilitações Académicas**

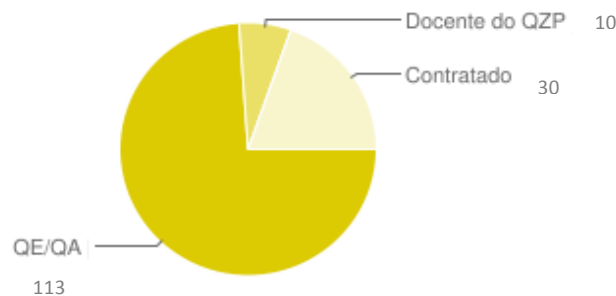
No que respeita nas habilitações académicas dos docentes, o agrupamento apresenta um corpo docente qualificado e profissionalizado com uma formação científica sólida. Predominam as licenciaturas com 118 docentes (77% do total), mas nota-se um aumento nas habilitações superiores com os mestrados a ocupar um segundo lugar, 21 dos docentes, o que perfaz uma percentagem de 14%, 12 pós-graduados e 2 docentes detentores de doutoramento. Cada vez mais a especialização faz parte da formação ao longo da vida. Notamos também que os bacharelatos «desapareceram». Os complementos de formação fizeram com que os docentes de bacharelato pudessem obter uma licenciatura.

**Quadro 5: Idade dos inquiridos**

| Idade                           | Nº de Professores | %           |
|---------------------------------|-------------------|-------------|
| Até 25 anos                     | 0                 | 0           |
| 26 a 30                         | 8                 | 5.2         |
| 31 a 35                         | 22                | 14.3        |
| 36 a 40                         | 38                | 24.9        |
| 41 a 45                         | 24                | 15.7        |
| Mais de 45                      | 61                | 39.9        |
| <b>n (Total de professores)</b> | <b>153</b>        | <b>100%</b> |

Pela análise do quadro anterior, verificamos que a quase totalidade do pessoal docente do agrupamento (79,9%) tem mais de 36 anos de idade o que nos permite afirmar que deverão ter mais de 10 anos de tempo de serviço, e que os docentes com mais de 41 anos e tendo em conta a situação profissional da maioria das escolas portuguesas, são professores do quadro do Agrupamento há mais de 10 anos. Estes profissionais são conhecedores da realidade educativa em que se inserem e conhecem bem as estruturas intermédias e os docentes que os coordenam.

Pelo que nos foi permitido saber, os docentes mais novos são contratados e alguns não detêm ainda a profissionalização em serviço, não podendo neste momento concorrer aos concursos de docentes a nível nacional e somente a concursos de contratos a nível de escola. Estes docentes são, na maioria das vezes, profissionais empenhados e participando ativamente nas atividades que os vários departamentos vão desenvolvendo, tornando-se uma mais valia para o Agrupamento, com a introdução de novas práticas pedagógicas.



**Gráfico3: Situação profissional dos docentes**

No que diz respeito à situação profissional dos docentes, a maioria dos inquiridos, 113, pertence ao quadro do Agrupamento (QE/QA) o que dá uma percentagem de cerca de 74% do total dos inquiridos, 30 são docentes contratados (DC) e 10 pertencem aos Quadros de zona Pedagógica (QZP). Consideramos que há um conhecimento efetivo do meio e do Agrupamento, o que contribui para um melhor conhecimento e relacionamento dos atores escolares e um melhor desempenho e facilidade da comunicação entre os docentes e as estruturas educativas.

**Quadro 6: Departamento a que pertencem os inquiridos**  
(N- total e n- de respondentes)

| Departamentos Curriculares          | Total de professores<br>N | Nº de Professores<br>n |
|-------------------------------------|---------------------------|------------------------|
| Educação Pré-escolar                | 22                        | 14                     |
| 1º Ciclo                            | 32                        | 13                     |
| Línguas                             | 38                        | 28                     |
| Ciências Sociais e Humanas          | 32                        | 26                     |
| Matemática e Ciências Experimentais | 85                        | 49                     |
| Expressões                          | 28                        | 23                     |
| <b>Total</b>                        | <b>237</b>                | <b>153</b>             |

Tendo em conta o número de docentes por Departamento, mais de metade de cada um deles respondeu ao nosso inquérito. A maior parte dos inquiridos pertence ao departamento de Matemática e Ciências Experimentais o que se justifica por ser o maior departamento e o que agrupa mais grupos disciplinares, cerca de 85 elementos, englobando as disciplinas de Matemática do 2º e 3º ciclos, Físico-química, Ciências da Natureza do 2º ciclo e Biologia do 3º ciclo, Informática e ainda as áreas de Mecânica e Eletrotécnica que neste Agrupamento tem uma expressão considerável.

**Quadro 7: Tempo de serviço dos inquiridos**

| <b>Tempo de serviço<br/>(anos)</b> | <b>N.º de Professores</b> | <b>%</b>    |
|------------------------------------|---------------------------|-------------|
| <b>1 a 5</b>                       | <b>10</b>                 | <b>6.5</b>  |
| <b>6 a 10</b>                      | <b>24</b>                 | <b>15.7</b> |
| <b>11 a 15</b>                     | <b>32</b>                 | <b>20.9</b> |
| <b>16 a 20</b>                     | <b>30</b>                 | <b>19.7</b> |
| <b>21 a 25</b>                     | <b>26</b>                 | <b>16.9</b> |
| <b>Mais de 25</b>                  | <b>31</b>                 | <b>20.3</b> |
| <b>Total de professores</b>        | <b>153</b>                | <b>100%</b> |

No que respeita ao tempo de serviço a maioria dos docentes do agrupamento, tem mais de 10 anos de serviço, um total de 119 docentes que corresponde a 77,8%. Os professores com menos tempo de serviço são contratados mas alguns deles detêm também licenciatura em ensino, com estágio pedagógico incluído. As mudanças legislativas dos últimos anos não têm permitido a sua entrada numa escola de afetação, sujeitando-se a um concurso anual. No entanto são profissionais atentos e contribuem de forma bastante positiva para o desenvolvimento das atividades do Agrupamento.

**Quadro 8: Cargos que desempenham nas estruturas educativas do Agrupamento**

| <b>Cargos</b>                               | <b>Nº de Professores</b> |
|---|--------------------------|
| <b>Diretor de Turma</b>                     | <b>61</b>                |
| <b>Coordenador (a) de escola/Ciclo</b>      | <b>5</b>                 |
| <b>Coordenador(a) de Diretores de Turma</b> | <b>3</b>                 |
| <b>Delegado de Grupo</b>                    | <b>16</b>                |
| <b>Direção do Agrupamento</b>               | <b>3</b>                 |
| <b>Adjunta/ Assessoria</b>                  | <b>4</b>                 |
| <b>Outros</b>                               | <b>77</b>                |

As estruturas educativas de um Agrupamento da dimensão do que analisámos implicam uma mobilização de docentes para o desempenho de vários e variados cargos. Como no nosso inquérito era possível selecionar mais do que um cargo não se apresentam as percentagens respetivas. Hoje, e com o alargamento da componente não letiva, um mesmo professor pode desempenhar o cargo de diretor de turma e, ao mesmo tempo, ser delegado do grupo disciplinar. Além disso, o perfil e as competências de desempenho que os docentes revelam, faz com que a direção os escolha para esse cargo, uma vez que é essencial no Agrupamento, termos pessoas eficientes e eficazes.

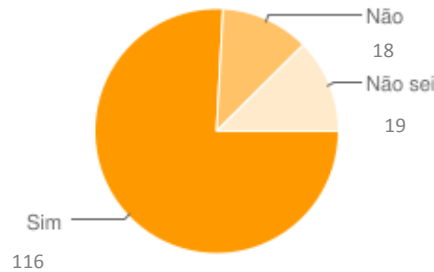
Salientamos que no item «Outros» cabem os docentes sem qualquer cargo, os diretores dos cursos profissionais, os diretores de instalações e formadores dos cursos noturnos. Verificámos ainda que dos 20 delegados de grupo disciplinar existentes, somente 4 não responderam ao nosso inquérito, e da totalidade dos 66 diretores de turma, responderam 61. Todos os Coordenadores de Diretores de turma, três responderam, assim como os elementos da direção excetuando a Diretora, a qual participou de uma entrevista individual.

## **2-As lideranças intermédias**

Vimos já que as lideranças em contexto escolar são diferentes das lideranças nas restantes organizações. A escola como organização dinâmica e complexa necessita que se mobilizem todos os seus atores em torno de objetivos comuns. O trabalho em equipa é necessário para que se alcancem os seus propósitos. Sergiovanni afirma que "as escolas necessitam de lideranças especiais porque são locais especiais" e realça que as escolas têm "de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam" (2004, 172).

Ao questionarmos sobre a existência de lideranças intermédias no Agrupamento, a maioria dos inquiridos, 116 (75%) concorda com a existência deste tipo de liderança. Considerando a caracterização do grupo docente do Agrupamento em estudo e as respostas dadas neste item a maioria dos docentes considera que o coordenador é um elemento fundamental na liderança intermédia. Verifica-se que o número de docentes que responderam *não sei* superou a nossa expectativa. Observando alguns dos docentes que preenchiem os questionários, alguns delegados de grupo tiveram de os esclarecer, já depois de terem respondido, sobre o que se consideram ser as lideranças intermédias na

organização escolar. Segundo dois deles os docentes "pensavam que líder só a Diretora" e que os outros órgãos da escola se limitavam mais a cumprir do que a decidir.



**Gráfico 4: Existência de lideranças intermédias**

Também os Coordenadores de Departamento foram unânimes em declarar que se consideram líderes intermédios:

- " Considero-me líder intermédio porque coordeno um grupo de docentes e faço a ligação entre o funcionamento do departamento e os órgãos de gestão" (F);

- "Sim pelas funções de coordenadora tenho de ser «líder intermédia» pois as decisões contribuem para o funcionamento e bom ambiente da escola" (E);

- "Sim, pela colaboração na tomada de decisão e pela Direção de um departamento onde tenho de fazer a articulação com o restante Agrupamento e Direção" (A);

- "A minha resposta é igual à do colega pois temos de articular e coordenar com escolas que distam mais de 10 km da escola sede do agrupamento" (B);

- "Às vezes... penso que sim" (C);

- "Sim considero-me líder intermédio, pois tenho a oportunidade de dar sugestões que são tidas em conta. E tenho uma grande responsabilidade no que diz respeito às informações transmitidas, à organização das atividades e à orientação do Departamento. Penso que o contributo dos coordenadores poderia ser mais rentabilizado, aproveitando-se a proximidade que temos com a generalidade dos professores e alunos" (D).

Pelas palavras dos Coordenadores verificamos que se concretizam as lideranças intermédias, que numa organização há muitos líderes e não apenas um, que a liderança está distribuída e reparte-se (Goleman *et al*, 2002). Estes dados são também reforçados pelo que dizem alguns autores como Leithwood (1999), Day (2000), Fullan e Donalson, (2001) e Diogo, (2004) que consideram que este tipo de lideranças são fundamentais

atuando como fonte de mobilização coletiva e encorajando o trabalho colaborativo. Barroso (2000), por sua vez, fala da emergência das lideranças coletivas que levam às mudanças e Rocha (2007) afirma a necessidade de novas lideranças para se concretizarem os novos desafios. Costa (2000:29) reafirma que "mais do que líder temos líderes, dispersos mas presentes e ativos na difusão de ideias, na definição de processos e no protagonismo das práticas".

Referimos também na análise teórica que a existência de lideranças intermédias na organização contribui para a sua melhoria e são responsáveis pelas estratégias de mudança e pelo envolvimento dos professores nos processos de tomada de decisão. Já em 2009 aquando da avaliação externa levada a cabo pela IGE<sup>11</sup>, no item da Liderança, o Agrupamento foi classificado de Muito Bom, mostrando que havia a preocupação de melhorar as lideranças intermédias o que indiciava já a sua existência:

"Não obstante a sua curta vigência enquanto Agrupamento, este definiu um rumo claro, (...) pela via da melhoria do funcionamento de todas as estruturas intermédias e órgãos de gestão e administração, são aspetos que sobressaem e que marcam, de forma muito positiva, a atitude quotidiana das várias lideranças. Para além de se destacar a motivação e o empenho da Comissão Executiva Instaladora, cujos membros, na sua maioria, já possuíam experiência de gestão de parte do Agrupamento e que pauta a sua ação pelo princípio da confiança, não se pode deixar de referir, também, a ação muito motivada e deliberada das diferentes lideranças intermédias de gestão..."

Pelo cruzamento da informação parece-nos que os coordenadores de Departamento deixaram de ser meros transmissores das informações emanadas pelos órgãos diretivos e pedagógicos da escola e que caracterizou este cargo durante anos, para se tornarem atores participativos das decisões. Kouzes e Posner (2007) defendem mesmo que os líderes que mais influenciam os outros são os que estão mais próximos e os que conseguem mobilizar o grupo. Pelo seu papel, o coordenador de departamento tem de envolver todos num objetivo comum, pois as lideranças educativas são fundamentais para a mudança na escola, no aumento da sua eficácia e na melhoria da sua qualidade.

Quanto à opinião da Diretora e no respeitante a esta temática salientou que também para ela "existem efetivamente" lideranças intermédias no Agrupamento, "porque as

---

<sup>11</sup> O relatório de Avaliação Externa pode ser consultado no *CD rom* anexo(II) ao nosso trabalho.

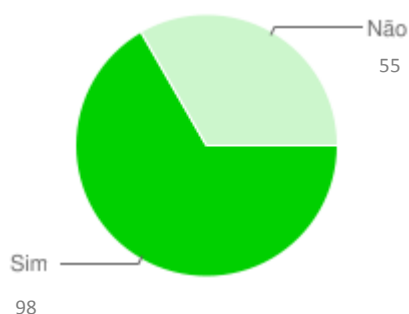
peças são deixadas à vontade para tomar determinado tipo de decisões, considerou ainda que as sugestões e novas ideias vêm dessas lideranças, o trabalho em departamento é útil porque a colaboração entre todos pode levar a decisões importantes."

Ao contrário do que afirmam Kouzes e Posner (2007:24) que consideram que "inspirar uma visão partilhada é a prática de liderança com a qual (diretores) se sentem menos à vontade," neste Agrupamento a partilha de poder e de decisão parece estar concretizada nas lideranças intermédias existentes, nomeadamente na importância que se dá aos departamentos curriculares. Há a preocupação de um trabalho conjunto e participativo, de uma liderança democrática que valoriza o trabalho em equipa.

## **2.1-Seleção do Coordenador**

Anteriormente já tínhamos avançado que a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril implicou uma mudança relativa ao processo de seleção do Coordenador de Departamento. De uma eleição democrática entre pares do mesmo grupo disciplinar e departamento, passou-se para a designação do coordenador por parte do Diretor da organização escolar. Numa primeira fase, este aspeto gerou bastantes conflitos na classe docente, uma vez que se perdia a colegialidade, característica de alterações legislativas anteriores. Até 2008 não havia qualquer alteração ao estipulado após a Revolução de Abril. A pesquisa documental proporcionou ainda a atualização de dados referentes ao perfil de competências e funções a desempenhar pelos Coordenadores de Departamento.

Com vista a conhecermos a opinião dos docentes do agrupamento sobre a seleção do Coordenador de Departamento por parte da Diretora do Agrupamento, optámos por colocar a questão da concordância ou não que cada um tem sobre esta decisão. Os que respondessem «não» teriam de indicar uma opção de seleção e os que respondessem sim teriam de escolher três critérios que considerassem mais importantes para essa seleção / escolha. O nosso objetivo era comparar as respostas com as que foram dadas pela Diretora e pelos coordenadores para daí concluirmos se as diferenças são ou não significativas. Considerámos que o cruzamento de respostas neste item permitia uma maior validade das nossas conclusões sobre os critérios que estão na base da seleção do Coordenador.



**Gráfico 5: Concordância com a decisão de ser a Diretora a nomear o Coordenador de Departamento**

Dos 153 respondentes, 98 (correspondente a 64%) dos inquiridos responderam que concordam com o método de seleção pelo Diretor e 55 (36%) são de opinião contrária. Estes últimos são de opinião que a escolha do coordenador de departamento deve ser feita por voto secreto em eleição no departamento curricular, segundo 43 inquiridos, que correspondem a 28%, 8 deles consideraram que a escolha deveria ser feita por consenso, em departamento curricular e 4 que deveria ser um cargo rotativo por tempo de serviço.

Consideramos que a maioria das opiniões dos docentes vai ao encontro do que Sergiovanni (2004) defende, as escolas têm "de dar resposta às realidades políticas" que vão enfrentando e que os líderes não podem trabalhar sozinhos, têm de envolver todos num objetivo comum (Kouzes & Posner, 2007).

Notamos assim que o descontentamento da classe docente neste Agrupamento perante esta nova situação não foi motivo de desagradado ou gerador de conflito, havendo uma maioria que concorda com a designação do Coordenador por parte da Diretora, fruto talvez do conhecimento que tem e da liderança que exerce no Agrupamento.

**Quadro 9: Critérios que devem ser tidos em conta para a nomeação do Coordenador de Departamento**

| Critérios   | Nº de Prof. | %   |
|---|-------------|-----|
| Antiguidade   | 12          | 11% |
| Facilidade de Comunicação   | 39          | 35% |
| Capacidade de liderança   | 89          | 79% |
| Experiência de desempenho no cargo                                | 41          | 37% |
| Facilidade de se relacionar com os outros / estruturas educativas | 78          | 70% |
| Área de formação  | 15          | 13% |
| Capacidade de resolver problemas/                                 | 66          | 59% |

|   |          |           |
|---|----------|-----------|
| <b>conflitos</b>                              |          |           |
| <b>Afinidade com o Diretor do Agrupamento</b> | <b>6</b> | <b>5%</b> |
| <b>Outra</b>                                  | <b>3</b> | <b>3%</b> |

Da análise dos que concordam que a seleção do Coordenador de Departamento, deve ser feita pelo diretor, os critérios a serem tidos em conta e selecionados pelos inquiridos (quadro 9) por ordem decrescente de preferência foram:

- a capacidade de liderança (79%);
- a facilidade de se relacionar com os outros ou com as estruturas educativas (70%);
- a capacidade de resolver problemas e ou conflitos (59%);
- a experiência de desempenho no cargo (37%);
- a facilidade de comunicação (35%).

Realçamos que por vezes aquilo que é defendido pelas estruturas centrais do Ministério da Educação, a importância da formação na área e a antiguidade (tempo de serviço) não têm importância para escolher quem deve ou não desempenhar um cargo de liderança intermédia. As afinidades com a estrutura máxima da escola, também não são consideradas relevantes para o desempenho do cargo, pois contou somente com seis votos. A capacidade de liderança e de se relacionar com os outros acabam por ser uma mais valia na gestão intermédia das Escolas. Analisando os itens selecionados pelos inquiridos quer-nos parecer que por vezes a *escolha democrática* dentro do grupo disciplinar e no departamento seria mais problemática e não incidiria sobre um perfil de competências definido superiormente.

Do cruzamento das respostas dos inquiridos e da entrevista da Diretora, no que respeita a este item de escolha do Coordenador e dos critérios para a sua seleção, podemos concluir que pelo facto da Diretora consultar o Departamento antes da escolha do seu representante leva a que os docentes se sintam bem representados e considerem que participaram também na seleção do seu representante.

Realçamos aqui a importância que os tipos de liderança têm na organização escolar destacando, por um lado, a perspectiva da liderança transacional em que os líderes

conduzem e motivam os subordinados para objetivos comuns e, por outro, a liderança transformacional que tal como é defendido por Diogo (2004) e Bento (2008) tem a capacidade de saber mudar e implementar essas mudanças tendo em vista os interesses da organização.

Ao se analisar a opinião dos próprios coordenadores verificamos que todos são unânimes em concordar que a escolha seja feita pelo Diretor (Anexo V). Quanto aos critérios que consideraram essenciais para o desempenho do cargo em questão, já as respostas contemplaram itens diferentes, tais como: "dinamismo, experiência e liderança; promoção da cooperação entre os docentes; disponibilidade para apoiar os docentes; estimular a participação com crítica e sugestões; cooperação, disponibilidade e abertura ao diálogo; facilidade de comunicação e relacionamento com os outros; conhecimento das suas competências e envolvimento na vida do Agrupamento; disponibilidade e empenho; comunicação fácil e espírito conciliador; a capacidade de relacionamento será a mais importante, as competências de liderança e a capacidade de organização para gerir departamentos com mais de 30 pessoas".

Também aqui parece haver uma certa consonância entre os critérios selecionados pelos inquiridos e pelos Coordenadores. Verifica-se que os critérios apontados por estes são complementares ou parecidos com aqueles que foram selecionados pelos docentes inquiridos.

Quanto à opinião da Diretora considera que a nomeação que faz dos coordenadores tem por base certas características e competências dos mesmos: "As pessoas são abordadas e é-lhes perguntado se estão interessadas em assumir o cargo... é-lhes demonstrado que têm as qualidades para o desempenharem. Pode ser também pedida a opinião a outros professores do departamento sobre quem é o melhor para desempenhar... como as pessoas trabalham há muito connosco, também se torna mais fácil." Salientou ainda que para serem nomeados têm "de reunir o consenso de quase todo o departamento, tem de saber gerir conflitos, pois há departamentos com elevado número de docentes e têm ainda de demonstrar disponibilidade para reunir com os membros do seu departamento... no fundo serem capazes de liderar um grupo".

A preocupação que a Diretora tem em auscultar a opinião dos docentes dos vários Departamentos faz com que a maioria das respostas deste item traduzisse a

concordância na sua designação dos Coordenadores de Departamento. De salientar assim a importância que tem a comunicação numa organização sendo esta última, na opinião de Cunha *et al* (2007) o requisito chave para as mudanças.

## 2.2-Funções e práticas do Coordenador

Seguindo a linha do nosso estudo e tendo em conta as questões investigativas, nomeadamente a que diz respeito às competências que estão atribuídas aos Departamento Curricular, elencámos alguns itens correspondentes a este assunto. Tendo em conta a legislação em vigor e o estipulado no Regulamento Interno do Agrupamento, pretendíamos saber quais as funções do coordenador e as práticas mais comuns que desempenham ao longo do ano letivo (quadro 10).

**Quadro 10: Funções / práticas mais comuns no desempenho do cargo de Coordenador de Departamento**

| Funções/ Práticas  | Nº de Prof. | %   |
|--|-------------|-----|
| Promoção da troca de experiências e cooperação entre docentes  | 55          | 36% |
| Transmissão das informações decorrentes das estruturas educativas  | 124         | 81% |
| Promoção da articulação entre as outras estruturas da escola ou do agrupamento de escolas                    | 55          | 36% |
| Planificação do processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica | 45          | 29% |
| Envolvimento dos docentes do departamento nas orientações do Agrupamento                                     | 71          | 46% |
| Promoção de formação que leve à melhoria das práticas educativas   | 30          | 20% |
| Implementação de processos participativos de tomadas de decisão  | 25          | 16% |
| Apresentação do relatório crítico de atividades do Departamento  | 20          | 13% |
| Avaliação do Desempenho Docente  | 42          | 27% |

Dos inquiridos, a grande maioria, 124 docentes (81%) considera que a função mais comum é a transmissão das informações decorrentes das estruturas educativas. Em segundo lugar reportamos o envolvimento dos docentes do Departamento nas orientações do Agrupamento, com 71 opiniões (46%) e somente em terceiro lugar vem a articulação e a partilha de experiências e a cooperação entre os docentes, com 55 respostas (36%), cada um desses itens.

Verificamos que a implementação de processos participativos de tomada de decisão não é muito expressiva, verificando-se que somente 25 docentes (16%) a consideram como prática mais comum, embora esteja presente no próprio Regulamento Interno do Agrupamento, que diz que "o Conselho ou Departamento reúne ordinariamente quando constem da ordem de trabalhos deliberações ou tomadas de posição (n.º 2 do art.º 60º do Regulamento Interno) e que o coordenador deve dar parecer sobre os assuntos do âmbito pedagógico-didático específico do seu Conselho ou Departamento, sempre que o mesmo lhe seja solicitado pelo Diretor. "

Importa referir que o facto de nos apercebermos de um certo *imobilismo* na classe docente no que respeita às tomadas de decisão, levou-nos a este estudo que nos propusemos realizar. A centralização das decisões faz com que os docentes se tenham habituado a cumprir e não tanto decidir. Ao longo dos anos considerámos que os docentes em Departamento Curricular poderiam fazer a diferença, propondo, tomando decisões, mas continuamos a ver que a maioria continua a esperar pelas orientações que lhes são transmitidas. Segundo Ferreira *et al* (1996) as organizações são influenciadas e influenciam as mudanças e Cray (1991) defende que o processo de tomada de decisão faz com que as ações sejam concretizadas.

Sabemos que os processos de tomada de decisão em grupo são morosos e geram mais conflitos do que os outros e que a sobrecarga de trabalho burocrático que se verifica nas escolas, não permite que os docentes alterem o seu modo de ver a escola.

Quanto às opiniões dos coordenadores são mais diversificadas e têm em conta as competências que devem desenvolver como:" a coordenação das reuniões do departamento e das atividades - as letivas e não letivas - e ainda a articulação entre os grupos são as principais; representar os professores do departamento; promover a cooperação e trocas de ideias entre os docentes também não podem ser esquecidas; e... a reflexão com vista à melhoria da qualidade e das práticas educativas; ... a promoção da análise, discussão e reflexão dos documentos orientadores do Agrupamento como o Projeto Educativo, o Plano de atividades e os Projetos Curriculares; ...não esquecendo ...a disponibilização de apoio e ajuda quando somos solicitados e a articulação entre os vários grupos uma vez que somos o elo de ligação entre a Direção e o Conselho Pedagógico; ...a transmissão e partilha de informação e a participação ativa no Conselho Pedagógico; ...a articulação e partilha entre os ciclos". As funções que cada

um dos coordenadores descreveu são mais abrangentes e dão-nos a ideia de uma participação ativa por parte destes representantes dos docentes. Mesmo as práticas mais comuns vão para além dos itens selecionados pelos docentes inquiridos.

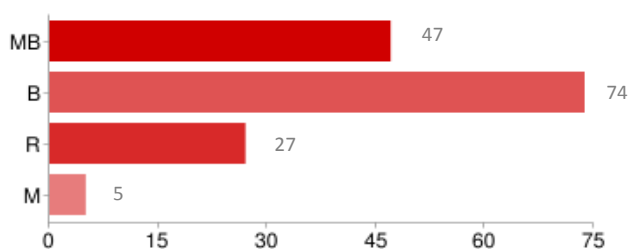
No que respeita às práticas dos coordenadores vemos que também a transmissão das informações é relevante num dos departamentos com o coordenador(a) a dizer que das práticas mais comuns salienta "as reuniões que realizamos com os delegados e colegas de grupo disciplinar, a organização e atualização do dossier de coordenação e o envio de mensagens por correio eletrónico com informações e documentação; embora para outros as reuniões do Conselho Pedagógico" são consideradas como "o coração da escola/agrupamento", e a articulação entre os dois primeiros ciclos sejam também relevantes.

Para a diretora os coordenadores desempenham uma função de ligação entre as estruturas da escola, são "uma correia de transmissão de todos os órgãos da escola, do Conselho Pedagógico, do Conselho de Escolas. O coordenador transmite as decisões pedagógicas a todos os restantes membros, tem de reunir, tratar de assuntos do interesse da escola..." Esta função já era defendida na década de 90 pela Comissão da Educação em que se defendia a ligação dos professores às decisões em educação. Por sua vez, Rego e Cunha (2009) consideram essencial o envolvimento de todos nos processos de tomada de decisão, pois assim se desenvolvem capacidades e competências e se responde positivamente aos desafios impostos.

Continuamos no entanto a verificar que as funções e práticas não vão para além do que está estabelecido nos normativos legais e no regulamento interno. Concluímos que as funções e práticas do Coordenador de Departamento vão ao encontro do que se encontra plasmado na legislação em vigor. Daqui decorre a sua ligação ao modelo burocrático de decisão estratégica. Este é característico das instituições em que há uma clara definição dos papéis que cada um desempenha. A decisão organizacional obedece assim a regras estabelecidas no interior da organização e à legislação imposta pelos organismos do Governo Central. Neste modelo, a decisão resulta da "formalização de procedimentos de planeamento e controlo elevado, circulação de informação e por uma centralização moderada" (Ferreira *et al*, 1996:235).

### 3-Cooperação entre as estruturas educativas e a participação na tomada de decisão

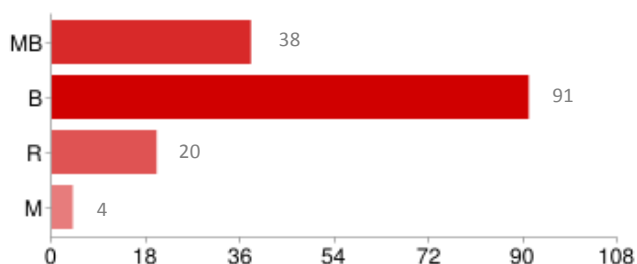
O bom funcionamento de toda e qualquer organização tem também a ver com o relacionamento existente entre os atores. Os processos decisórios na organização escolar podem ser tomados a vários níveis - individual, grupal e organizacional. Nas tomadas de decisão de nível organizacional são importantes a partilha, a participação e o envolvimento dos pares.



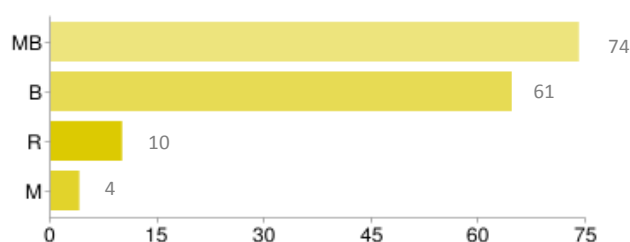
**Gráfico 6: Relação entre docentes e Diretor**

O relacionamento positivo que se faz sentir neste Agrupamento pode conduzir a que o desempenho e trabalho se realizam com certa satisfação e haja interesse em participar e colaborar com as estruturas educativas. Da totalidade dos inquiridos, 121 (79%) consideram que a relação com a Diretora é Muito Boa e Boa.

Os itens relacionados com o ambiente que se estabelece entre os docentes do Departamento / grupo disciplinar e o seu respetivo envolvimento nas atividades e estruturas educativas, permitem uma melhor compreensão da cooperação e da importância da tomada de decisão. Consideramos que satisfação entre pares contribui para que as tomadas de decisão em grupo sejam concretizadas e imparciais e as que menos conflito trazem para as organizações.



**Gráfico 7: Ambiente no Departamento Curricular**



**Gráfico 8: Ambiente no Grupo Disciplinar**

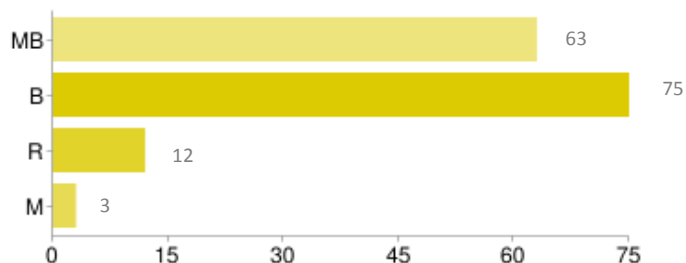
Nos dois primeiros itens - gráficos 7 e 8 - esperavam-se respostas mais equilibradas, com um número menos discrepante entre o Muito Bom e o Bom. Deduz-se que a maior envolvimento continua a existir no grupo disciplinar, onde os docentes se identificam mais com as áreas disciplinares do que com os docentes das outras disciplinas (e que pertencem ao mesmo Departamento).

Os próprios coordenadores consideraram que há obstáculos ao exercício das suas "funções, o elevado número de docentes do departamento, a diversidade de disciplinas e conteúdos e a reduzida carga horária para o desempenho das nossas funções, são obstáculos", o reduzido número de horas para a realização das tarefas também "pode condicionar o trabalho da coordenação..." Na tomada de decisão em grupo a desvantagem reside do número de pessoas que o compõem e que aumenta o tempo gasto e pode levar à indecisão e ao impasse. Mas também se defende que as decisões em grupo são mais eficazes e de qualidade superior (Cunha et al, 2007; Ferreira et al, 1996; Vroom&Yetton, 1973) chegando mesmo Mitchell e Larson (1987) a enumerar algumas das vantagens deste tipo de decisões.

O aspeto comunicacional também é apontado como obstáculo às funções do coordenador, pois segundo um deles "há uma certa falta de comunicação, não existe um canal oficial de transmissão de informações e avisos, o que obriga a uma atenção e esforços constantes por parte dos coordenadores... e por vezes há também conflitos entre a fidelidade à direção do agrupamento e o dever moral de apoio aos colegas... e as convicções e princípios que decorrem de valores pessoais".

Sabemos que a comunicação eficaz é o *coração* de qualquer organização e que os seus objetivos podem não ser conseguidos por falta e ou falha na comunicação. Serra (2007) defende que os processos de decisão assentam cada vez mais na "discussão entre

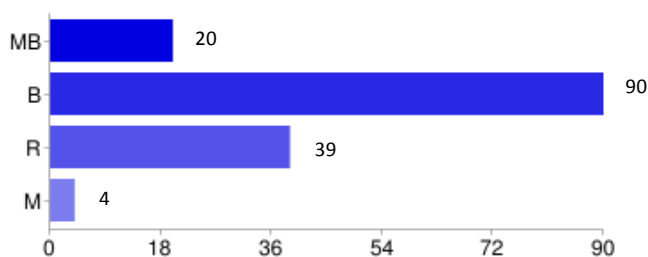
participantes e na troca de informações". Se não existir uma comunicação eficaz a orientação dos atores para desenvolverem as suas tarefas pode ser comprometida e levar ao descontentamento e falta de motivação.



**Gráfico 9: Relação entre docentes e Coordenador de Departamento**

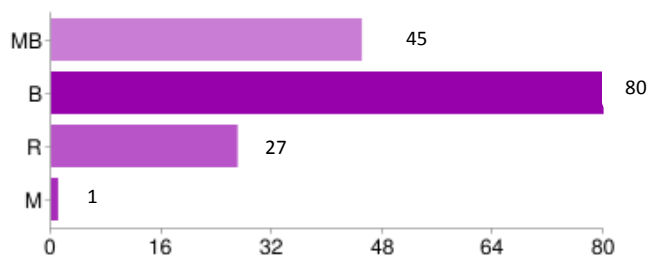
Mas a existência de obstáculos não parece interferir assim tanto na relação entre os docentes do departamento e o seu coordenador uma vez que para 90% dos inquiridos essa relação é considerada de Muito Boa ou Boa e somente 10% a considera Razoável ou Má. Os docentes vêm-se mais próximo do Coordenador de Departamento do que da Diretora, uma vez que 63 dos docentes consideram a relação com o coordenador de Muito Boa, contra 47 com a Diretora. Este item leva-nos a concluir que parece não existir na tomada de decisão em grupo, um líder que faça prevalecer os seus pontos de vista, mas que leva à decisão participada. Segundo a literatura, a liderança democrática é a que mais valoriza o trabalho em equipa e para Rego e Cunha (2009) os atores neste tipo de liderança, interagem com o grupo e trabalham com mais satisfação.

A cooperação entre as estruturas educativas (gráfico 10) do Agrupamento é positiva, com uma avaliação de Muito boa e Boa que ronda os 71% do total dos inquiridos (110 docentes).



**Gráfico 10: Cooperação entre as estruturas educativas**

No que diz respeito às atividades desenvolvidas pelo Agrupamento, depois de analisado o Plano Anual de Atividades do Agrupamento <sup>12</sup>verificou-se que todos os Departamentos Curriculares desenvolvem atividades diversificadas ao longo do ano letivo, daí que na questão referente ao envolvimento dos docentes nas atividades a grande maioria participa de forma bastante positiva, uma vez que 125 docentes consideram o seu envolvimento Bom (80 inquiridos) e muito bom (45 inquiridos).



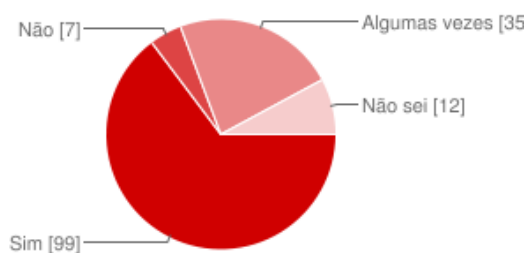
**Gráfico 11: Envolvimento dos docentes nas atividades**

Tendo em conta que o desenvolvimento de atividades comuns a determinado Departamento Curricular é objeto de decisão conjunta, as práticas colaborativas são aqui uma mais valia.

Quanto aos processos de tomada de decisão, estes são essenciais para o bom funcionamento das estruturas organizacionais. Num Agrupamento como o do nosso estudo, a resolução dos problemas mais usuais / habituais é mais simples e requer tomadas de decisão programadas, ou seja, as que resultam de regras explícitas e/ou implícitas e que são conhecidas pelos atores. Por outro lado surgem sempre problemas com os quais não contamos e que têm de ser resolvidos com eficiência e eficácia.

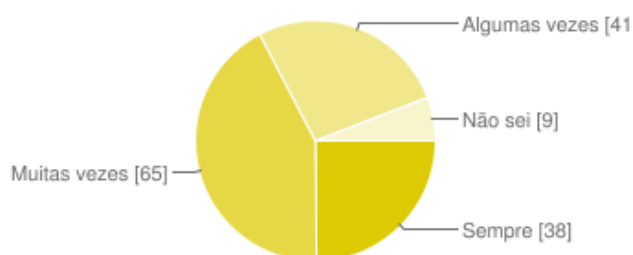
Colocámos esta questão com o intuito de saber se os inquiridos consideravam a existência de participação nas tomadas de decisão. A Diretora considerou essencial a auscultação dos elementos dos grupos disciplinares na escolha dos Coordenadores, daí que no caso do nosso estudo, haja um grande envolvimento dos Departamentos curriculares nos processos de tomada de decisão (gráfico 12), uma vez que 134 inquiridos (87%) responderam que existe a preocupação da Direção envolver os docentes / departamentos curriculares nestes processos.

<sup>12</sup> Ver Anexo I no CD-rom anexo à dissertação.



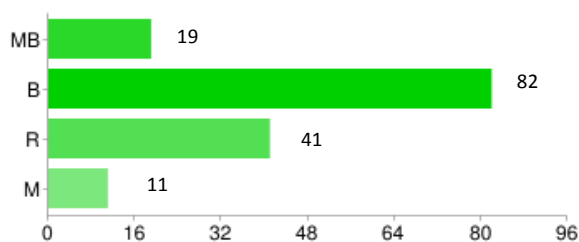
**Gráfico 12: Envioimento dos Departamentos nos processos de tomada de decisão**

A maioria também considera que as estruturas educativas têm em conta as decisões propostas pelos Departamentos Curriculares, já que os itens «sempre e muitas vezes», foram considerados por 103 inquiridos (67%). Realçamos novamente a importância do envolvimento do grupo na tomada de decisão como garante de uma maior motivação e gerador de mudanças na organização escolar.



**Gráfico 13: Consideração das tomadas de decisão pelas estruturas educativas**

A participação dos docentes nas tomadas de decisão é também significativa com 101 (65%) dos inqueridos a avaliarem essa participação de forma positiva. As respostas neste sentido mostram a importância que os processos decisórios participados têm nas organizações educativas.

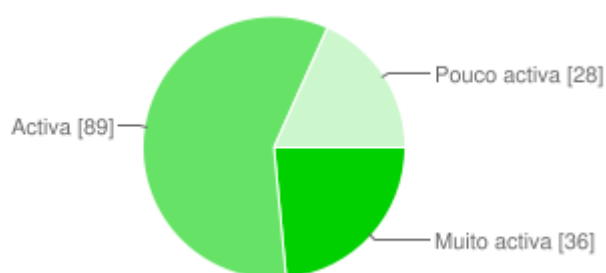


**Gráfico 24: Participação dos docentes na tomada de decisão**

Como refere Ferreira *et al.* (1996) também a experiência do decisor no contexto escolar será uma referência importante no processo de tomada de decisão pois daí pode advir uma melhoria na qualidade dos serviços. Se se conhece o contexto há sempre uma escolha de solução mais adequada ao problema. Uma organização é bem gerida se as suas decisões forem boas e bem tomadas, tomadas dentro do contexto e tendo sempre em conta os fatores que envolvem o problema (Cunha *et al.*, 2007).

Da parte dos coordenadores todos foram unânimes em considerar (anexo V) que há uma solicitação para se colaborar com as estruturas educativas, solicitações que decorrem "do processo educativo ao longo do ano, para além dos pareceres ou decisões que vêm do Conselho Pedagógico, a Diretora solicita a nossa colaboração em aspetos que requerem consenso ao bom funcionamento da escola» e nas tomadas de decisão tem sempre em conta a nossa opinião..." Importa reforçar o que defendem alguns autores como Leithwood (1999), Day (2000), Fullan e Donalson (2001) e Diogo (2004), para quem as lideranças intermédias favorecem o desenvolvimento organizacional.

Os dados apresentados mostram-nos também que poderemos considerar neste Agrupamento dois dos modelos de decisão estratégia apresentados por Ferreira *et al.* (1996): *o modelo de arena* uma vez que há uma envolvimento de todos pelo facto de o poder estar distribuído e *o modelo de fim aberto* em que os decisores se adaptam às mudanças e novas exigências.



**Gráfico 15: Participação nas decisões do Departamento Curricular**

Individualmente e questionando-se como cada um define a sua participação nas decisões em Departamento Curricular verificamos que, embora a maioria considere que participe de forma activa (89 docentes/ 58%) e muito activa (36 docentes, 23%) uma minoria ( 28 docentes do total) reconhece que, é pouco participativo / ativo nas decisões

Nos dias de hoje, todos deveriam envolver-se mais nas decisões tomadas mas continuamos a verificar que há ainda uma pequena percentagem de docentes que tem «consciência» que não participa nas decisões do seu Departamento.

#### 4 - A comunicação no Agrupamento

Referimos que a comunicação é importante para o Homem desde os primórdios da humanidade e que é também o processo pelo qual as hierarquias de uma organização garantem o envolvimento da participação e desempenho dos diferentes atores que a integram. Acaba por ser o meio de se conduzir as tarefas de forma eficiente e de motivar e desenvolver a cooperação entre todos. Podemos considerar que contribui também para a promoção de um ambiente favorável e cooperativo e de satisfação dos atores organizacionais. No processo de tomada de decisão é importante a informação que está distribuída pelos vários atores que compõem as equipas de resolução de problemas, chega-se mais facilmente a consenso se a comunicação for adequada.

Tendo em conta o exposto questionámos como os docentes avaliavam a comunicação entre as estruturas educativas do Agrupamento em questão. A maioria dos docentes classificou-a de Muito Bom e Bom (15 e 83 docentes respetivamente, o que perfaz uma percentagem de 64%). Inferimos que há um bom envolvimento da participação dos atores deste agrupamento e que "existe um bom relacionamento humano, o que facilita a comunicação", segundo um dos Coordenadores de Departamento ( Anexo V).

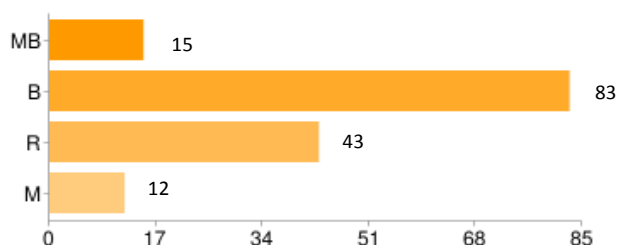


Gráfico 16: Comunicação entre as estruturas educativas

Para estes a comunicação entre as estruturas educativas

"é razoável... há um clima de abertura e diálogo que facilita a comunicação dentro do departamento e o facto de trabalharmos com as mesmas pessoas há alguns anos, facilita o diálogo e abertura que existe, embora esse conhecimento seja por vezes uma condicionante."

Um dos Coordenadores adianta mesmo que:

"mantenho com os delegados reuniões regulares e sempre que é necessário efetuo contactos pessoais, telefónicos ou por correio eletrónico. A cooperação, coordenador/delegados tem sido contínua e sistemática ao longo do ano letivo"

Estas opiniões traduzem o que a literatura refere, que sendo a escola uma organização que aprende é formada por pessoas que comunicam continuamente (Senge, 1990) e que a comunicação é o seu "aparelho circulatório" e, se esta falha, também parte da estrutura organizacional falha (Cunha *et al*, 2007).

Parece-nos também que o estilo assertivo de comunicação é o que melhor caracteriza os intervenientes do nosso estudo. Como defende Kunsch (2003) , a comunicação deve facilitar a gestão das pessoas para que a administração seja mais participada.

No entanto temos que salientar a opinião de que certos constrangimentos advêm do facto de que

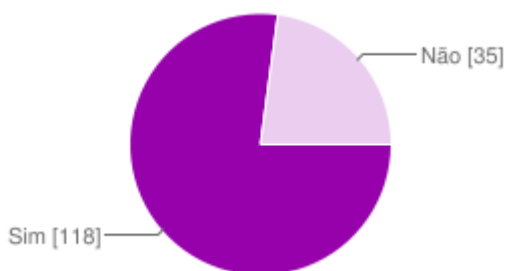
"a dispersão do departamento por duas escolas por vezes dificulta a comunicação. Também o elevado número de docentes e a dispersão de horários, como sabem há atividades letivas das 8.30 até às 23.00 horas, também complica a comunicação. Estas dificuldades vão sendo superadas com o recurso ao correio eletrónico e com a criação de momentos informais de diálogo e partilha sobretudo nos intervalos e nos tempos de planificação conjunta".

Quanto à suficiência dos meios de comunicação existentes a grande maioria considerou que são suficientes (118 docentes, 77%) para que desenvolva uma comunicação positiva entre as várias estruturas educativas.

Segundo a Diretora

"os processos existentes foram melhorados, com a introdução do novo portal tem havido uma maior comunicação e que chega a todos ao mesmo tempo.

Mas não deixa de haver a comunicação via papel e via coordenador de departamento e de delegado de grupo, que continuam a ser o principal elo de ligação entre os docentes. A área que o Agrupamento abrange não permite que haja só um meio de comunicação, todas as formas que utilizamos acabam por ser importantes. Mas neste momento considero que a criação do portal vai facilitar o trabalho no Agrupamento."



**Gráfico 17: Suficiência dos meios de comunicação entre as estruturas educativas**

Já as respostas à eficácia dos meios de comunicação interna existentes (Tabela 1) são discrepantes. Nos dias de hoje consideramos que os meios tecnológicos/ eletrónicos são mais vantajosos e requerem um gasto de tempo menor, mas os inquiridos continuam a privilegiar como principal fonte de informação os suportes escritos, elegendo os placards informativos e a comunicação escrita em papel como das mais eficazes.

O portal do Agrupamento não tem sido muito eficaz e não têm sido aproveitadas as suas potencialidades uma vez que mais de metade dos inquiridos foram unânimes em considerá-lo pouco eficaz e ineficaz (81 docentes, 53%). O Agrupamento considera no seu Relatório de Avaliação Interna que este será mesmo um dos pontos a melhorar, propondo a sua reestruturação. Já o correio eletrónico destaca-se com uma percentagem de 81% de eficácia (125 docentes) e o «gosto» pelos materiais em suporte escrito (placares e comunicação escrita em papel) lideram como meios de comunicação interna.

Esta situação parece ir contra o que Pereira (2004:5) defende quando diz que "as tecnologias eletrónicas marcam profundamente toda a atividade humana".

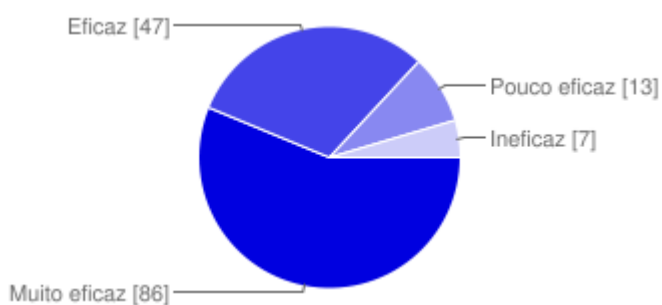
**Tabela 1: Eficácia de cada um dos meios de comunicação interna**

| Meios de comunicação interna | Muito eficaz | Eficaz | Pouco Eficaz | Ineficaz | N/A Não aplicável |
|------------------------------|--------------|--------|--------------|----------|-------------------|
| Site/ portal do Agrupamento  | 9            | 60     | 54           | 27       | 3                 |
| Correio eletrónico           | 59           | 66     | 23           | 3        | 2                 |
| Placares informativos        | 32           | 90     | 27           | 4        | 0                 |
| Reuniões                     | 53           | 85     | 14           | 1        | 0                 |
| Comunicação escrita em papel | 36           | 82     | 26           | 4        | 5                 |
| Comunicação oral             | 20           | 93     | 28           | 7        | 0                 |

Nas organizações escolares privilegia-se a comunicação interna como forma de levar o conhecimento a todos os atores e também agilizar os processos de tomada de decisão. Concordamos com Pereira (2004:1) quando diz que os recursos tecnológicos estão agora presentes no dia a dia destes atores e começam a desempenhar um papel cada vez mais importante, uma vez que "as pessoas vão descobrindo na sua utilização um recurso valioso, de acordo com os interesses das suas estratégias pessoais". A mesma autora defende ainda que a informação é essencial para se "tomar as decisões estratégicas adequadas" e que as organizações "devem ter conta que é necessária uma informação selecionada e de qualidade para que o sistema seja eficaz"( 2004: 6).

Importa lembrar que os modelos de análise da eficácia da comunicação desenvolvidos por Thayer (1979) se concretizam na nossa organização escolar, uma vez que todos estão presentes - *intrapessoal, interpessoal, organizacional e tecnológico*. Estes dados são reforçados pelo que nos diz Cunha *et al* (2007) sobre os fluxos de comunicação numa organização. Este autor considera a existência de quatro fluxos, tendo em conta as hierarquias e estruturas intermédias de funcionamento de qualquer organização todos eles são necessários ao seu bom funcionamento.

Todos os professores do mesmo grupo disciplinar beneficiam de um bloco comum semanal, de 90 minutos, para trabalho conjunto. Os professores têm agora a oportunidade de trabalharem de forma mais colaborativa. Inquiridos sobre a eficácia que tem tido este tempo, a maioria respondeu que a comunicação neste trabalho é muito eficaz e eficaz, num total de 133 docentes.



**Gráfico 18: Eficácia da comunicação no trabalho colaborativo**

Segundo a Diretora este tempo conjunto "nasceu a pedido de alguns professores que achavam que não tinham tempo para trabalhar com os colegas com o mesmo ano de escolaridade". Serra (2007) corrobora esta opinião quando diz que os processos de decisão "assentam cada vez mais na troca de informações".

A importância da comunicação informal também se encontra aqui presente uma vez que numa organização ela é "o sistema nervoso central" que rege as ações (Krackherdt & Hanson, 1993) e deve ser canalizada para uma ajuda mais participativa (Kunsch, 2003).

Ao solicitarmos para serem indicados três dos aspetos mais importantes que se desenvolve neste tempo conjunto (Tabela 2), os docentes consideraram que a partilha de experiências e ideias no desenvolvimento das temáticas e o desenvolvimento do trabalho colaborativo por ano de escolaridade são os itens que se destacam nos inquéritos (com 79% e 71% das respostas), seguidos da partilha de materiais e das novas práticas resultantes da comunicação que se estabelece.

**Tabela 2: Aspetos do trabalho colaborativo**

| Aspetos do trabalho docente conjunto  | Nº de prof. | %   |
|---|-------------|-----|
| Aferição das matérias lecionadas  | 44          | 29% |
| Aferição da avaliação por ano de escolaridade                                       | 39          | 25% |
| Desenvolvimento do trabalho colaborativo por ano de escolaridade                    | 109         | 71% |
| Introdução de novas práticas decorrentes da comunicação entre os elementos do grupo | 61          | 40% |
| Partilha de experiências e ideias no desenvolvimento das temáticas                  | 121         | 79% |
| Partilha de materiais   | 61          | 40% |
| Concertação tendo em vista a tomada de decisões                                     | 32          | 21% |

Ao analisarmos as palavras da Diretora o mesmo tempo conjunto foi criada com

"o objetivo final seria planificar atividades, trocaram ideias, materiais, aferir critérios e matérias para testes. Temos um trabalho conjunto do próprio grupo disciplinar e juntam-se depois a outros grupos do departamento para haver articulação entre grupos e ciclos de ensino".

E para os coordenadores o feedback dado pelos delegados dos grupos disciplinares é bastante positivo e o objetivo para o qual foi proposto está a ser aproveitado, sem que se exceda o numero de horas na escola, como podemos comprovar pelas suas respostas:

C – Sim, sim ... o feedback que é dado pelos delegados diz que esse tempo é aproveitado de forma positiva.....Tem-se a oportunidade de planificar os mesmos anos de escolaridade e preparar as aulas...

F - E de se fazer formação sem sobrecarregar o nosso horário...

E - A partilha de materiais e de experiências tem sido importante no nosso departamento, há colegas que dão exemplos das suas práticas e que depois são aproveitadas por outros;

D - Temos também a aferição das matérias e a preparação conjunta da avaliação...os professores do mesmo ano de escolaridade aplicam os mesmos testes ou fichas de avaliação similares.

Concluimos assim que a comunicação no Agrupamento em estudo utiliza vários tipos de suporte como fonte de informação e que os mesmos mostram ser eficazes. Parece que aqui emerge um novo cenário que Pereira (2004:14) designa de *democracia digital* e cujo "objetivo consiste em fortalecer a organização seguindo uma estratégia que possibilite a todos desenvolver habilidades criativas, partilha e uso de conhecimentos organizacionais" sem no entanto se sair do *feudalismo digital* "que tende a manter os papeis e as estruturas que se encontram na organização".

Num outro sentido, a importância da comunicação no Agrupamento prende-se com as práticas colaborativas que se desenvolvem na planificação conjunta dos grupos disciplinares e que são consideradas essenciais para as mudanças organizativas. A organização conjunta do trabalho científico e pedagógico dos docentes, permite a uniformização de critérios e de trabalho nos mesmos anos de escolaridade o que se reflete decerto na melhoria da qualidade do ensino e na diversidades das práticas pedagógicas.

## **Conclusões**



Nesta parte final do nosso estudo, impõe-se registrar as principais conclusões a que chegámos com a nossa investigação. Procurámos responder ao modo como se processam a tomada de decisão e comunicação em Departamento Curricular e a importância que as lideranças intermédias têm na organização escolar. Iniciaremos com uma síntese dos vários capítulos, seguem-se as conclusões gerais e na parte final apresentaremos as limitações deste estudo e teceremos algumas sugestões para trabalhos futuros.

## **1-Conclusões**

Iniciámos o nosso trabalho com a perspectiva histórico-legal da evolução do cargo de Coordenador de Departamento, perfil, funções e competências que ao longo da gestão democrática das escolas, lhe estão subjacentes. Consideramos dividir esta evolução em quatro em fases: uma primeira fase de 1974 até 1986, em que se assistiu ao reforço da estrutura de coordenação dos docentes, mas com o cargo de delegado de grupo a ter pouco peso na gestão intermédia da escola; uma segunda fase a partir de 1986 em que se determinam as diversas competências para os diversos órgãos da escola e se definem competências e atribuições ao docente eleito para delegado de grupo; uma terceira diz respeito à figura de coordenador de departamento, criada em 1992 com a definição de competências para o departamento curricular e do perfil do chefe de departamento; em 1999 a reorganização das estruturas intermédias não acrescenta nada de novo, continuando as práticas do coordenador centradas na gestão burocrática e administrativa do Departamento; e por último consideramos as alterações em 2007 e 2008, decorrentes das políticas educativas da época em que se altera o modelo de gestão democrática e de colegialidade que vigorava até então.

Tendo em conta a importância das lideranças intermédias que emergem dos normativos, nomeadamente a Coordenação de Departamento, optámos por organizar o nosso estudo teórico em capítulos relacionados com o que pretendíamos investigar. No capítulo dois analisámos a Liderança Organizacional, clarificando os conceitos de organização, liderança e gestão para percebermos qual a melhor liderança e de que forma a figura do Diretor, com competências agora reforçadas, faz a escolha para o Coordenador de Departamento.

No capítulo três sobre os processos de tomada de decisão, conhecemos os modos como estes se processam e a sua importância para a organização escolar. Este capítulo mostrou-se importante para dele tirarmos as relações sobre como se processa a tomada de decisão em Departamento Curricular. A comunicação está intrinsecamente ligada aos processos decisórios, e foi de todo importante dedicarmos um capítulo a esta temática.

A apresentação da metodologia a desenvolver e as técnicas a utilizar no nosso estudo mostraram o trabalho que pretendíamos desenvolver e os meios a utilizar para a sua concretização.

Organizámos a nossa apresentação e análise de dados em quatro itens distintos:

1) Caracterização dos intervenientes no estudo; 2) Lideranças intermédias; 3) Cooperação entre as estruturas educativas e a participação na tomada de decisão e 4) A comunicação no Agrupamento.

Como conclusões gerais consideramos que:

- apesar de todas as mudanças legislativas, mesmo as que deram origem «à revolta dos docentes», notámos que a escola e os seus atores se moldam facilmente às mudanças acabando por se empenharem em fazer cumprir o que de novo se estipula nos normativos legais; os conflitos que possam advir das novas mudanças acabam por ser disseminados na adoção das novas regras como aconteceu com a designação dos Coordenadores de Departamento;

- na escola de hoje tem de haver uma partilha de «poder» e a escolha para os cargos das estruturas intermédias têm de ser feitos com base no perfil de competência dos docentes a nomear, no caso do nosso estudo o facto da Diretora ter auscultado os docentes, antes da sua designação, permitiu que os docentes considerassem a escolha como «sua» e se sintam próximos de quem por vezes toma decisões em nome de todos;

- as funções e práticas desempenhadas pelos coordenadores estão de acordo com os normativos que as regulamentam, mas verificamos que essas práticas continuam a centrar-se mais na gestão burocrática e administrativa dos departamentos, embora estes sejam o elo entre as várias estruturas do Agrupamento a as de topo, no entanto como representantes dos docentes nas estruturas intermédias do Agrupamento, o cargo que

desempenham permite-lhes tomar decisões e contribuir para o a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento do trabalho colaborativo;

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

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

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

- o envolvimento de todos os docentes na vida do Agrupamento através de uma comunicação adequada, faz com que os objetivos de desenvolvimento da organização escolar sejam melhor compreendidos e se reduza a resistência à inovação e à mudança;

- a acumulação das funções de coordenação com as atividades da componente letiva têm levantado alguns constrangimentos que não podem ser solucionados em virtude da legislação em vigor não permitir a redução da componente letiva para o desempenho deste cargo.

## **2-Limitações do estudo e contributos futuros**

A realização de uma investigação no âmbito de um curso de Mestrado tem limites de ordem logística e temporal. Ao chegarmos a este ponto do nosso trabalho ficamos com a impressão de que se o iniciássemos hoje tudo seria realizado de modo diferente, pois conhecimento que agora temos do que é um trabalho de investigação é diferente.

Consideramos que poderíamos ter feito uma melhor investigação, no entanto alguns constrangimentos e limitações contribuíram para a sua execução: a falta de experiência aprofundada ao nível da investigação, uma vez que este é o nosso primeiro trabalho com

estas características; as condições em que foi realizada, com uma limitação de tempo para quem exerce a atividade letiva a nível do ensino secundário e tem o cargo de Adjunta de Direção num Agrupamento de escolas, facto que não permitiu aumentar a amplitude da análise, limitámos o estudo a um Agrupamento de escolas embora considerássemos que a comparação entre dois Agrupamentos pudesse enriquecê-lo com possíveis diferenças e ou semelhanças ou ser o ponto de partida para outras reflexões e ainda o numero de questionários entregues (237) e os devolvidos (153) que poderão tornar os resultados menos significativos embora não inviabilizassem o estudo.

Embora o estudo se tivesse circunscrito a uma única realidade organizacional, consideramos que os resultados e conclusões poderão ser objeto para novos estudos na área das estruturas de lideranças intermédias da escola. Parece-nos ser possível a, partir de uma nova revisão da literatura, de um enquadramento teórico mais aprofundado e de uma diversificação das técnicas de recolha de dados partir para outros estudos:

- Estudo comparativo das lideranças intermédias em dois / três Agrupamentos de Escolas;
- Estudos das práticas de liderança dos Coordenadores de Departamento;

**BIBLIOGRAFIA**



## Referências Bibliográficas

- Afonso, N. G.** (1994). *A Reforma da Administração Escolar – A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J.** (2000). *Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia*. In Costa, Jorge Adelino; Mendes, António Neto; Ventura, Alexandre (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 165-183.
- Barroso, J.** (2003). *Organização e regulação dos ensinos básico e secundário em Portugal: sentidos de uma evolução*. Educ.Soc.Campinas24(82),pp 63-92. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Bell, J.** (2003). *Como realizar um projecto de investigação*. Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação. Lisboa: Gradiva.
- Bento, A.** (2008). *Estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira*. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (org.). *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 145-157.
- Bisquerra, R.** (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: Ediciones; CEAC.
- Biklen, S.& Bogdan, R.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A.** (2003). *Como Melhorar as Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Bryman, A.** (1996). *Leadership in organizations*. In S. R. Clegg, C. Hardy, & W. R. Nord (Eds.), *Handbook of Organization Studies* (pp. 276-292). London: Sage.
- Carmo, H & Ferreira, M.** (2008). *Metodologia da Investigação*. (2ª edição) Lisboa: Universidade Aberta.

**Castanheira, P. & Costa, J. A.** (2007). *Lideranças transformacional, transaccional e "laissez-faire: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ*. In J. Sousa & C. Fino (org.). *A Escola sob Suspeita*. Porto: Edições ASA.

**Costa, J. A.** (1996). *Imagens Organizacionais das Escolas*. Porto: ASA.

**Costa, J. A.** (2000) *Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp.15-33).Aveiro: Universidade de Aveiro.

**Costa, J. A e J. R. Trigo** (2008) *Liderança nas organizações educativas: a direção por valores* Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf>(Consultado em Setembro de 2010).

**Costa M. & Matos P.**(2007), *Abordagem Sistémica do Conflito*; Lisboa; Universidade Aberta.

**Cunha, M.; Rego, A.; Cunha, R.; e Cabral-Cardoso, C. ;** (2007) *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão* ; 6ª edição revista e actualizada; Lisboa; Editora RH, Lda.

**Diogo, J.** (2004). *Liderança das Escolas: sinfonia ou jazz?* In J. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura. *Políticas e gestão local da educação: Actas do III simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 267-277.

**Estêvão, C** (2006). *Abordagens sociológicas outras da escola como organização*. In Licínio Lima (org.). *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*. Porto: ASA, pp. 248-286.

**Fachin,** (2001) O. *Fundamentos de Metodologia*. 3ª. Edição. São Paulo: Saraiva,

**Fernandes, A.G. F.** (1999) *Comunicação interna na empresa - um grande desafio*. Revista Imes, São Paulo: v.16, n.47, p.13-18.

**Ferreira, J. .Neves, J.; Nunes, P.; e Caetano, A.**(1996) *Psicossociologia das organizações*. Lisboa: Mcgraw-Hill.

**Ferreira, J. .Neves, J.; Caetano, A.(2001) *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: Mcgraw-Hill.**

**Formosinho, J.& Machado J.(1998), *A Administração das Escolas no Portugal Democrático*. Cursos de Verão. disponível em <http://www.cursoverao.pt/>.( consultado em 15 de Setembro de 2010).**

**Freixo, M.J. (2011).*Metodologia Científica - Fundamentos Métodos e Técnicas*.3ª Ed., Lisboa: Instituto Piaget .**

**Ghiglione ,R.& Matalon B.(2005).*O Inquérito: Teoria e Prática*;(4ª Ed),Oeiras, Celta Editora.**

**Goleman, D. et al (2002). *Os novos líderes: Inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.**

**Hampton, D. R.(1992) *Administração contemporânea: teoria, prática e casos*. 3 ed. São Paulo, McGraw-Hill, 1992.**

**Hooper,A.& Potter,J.(2010) *Liderança Inteligente, Criar a paixão pela mudança*,8ª Ed ,Lisboa; Actual Editora.**

**House, R.J. et al.(1999). *Cultural influences on leadership and Organizations: Project GLOBE*. In W. H. Mobley, M.J. Gessner & V. Arnold (Eds), *Advances in global leadership* Stamford pp. 171-233. Disponível em: [http://www.thunderbird.edu/about\\_thunderbird/\\_searchresults.htm?cx=010915527315007367814%3Ac-u9cwwdpr8&cof=FORID%3A11&ie=UTF-8&q=house%2Bleadership#1060](http://www.thunderbird.edu/about_thunderbird/_searchresults.htm?cx=010915527315007367814%3Ac-u9cwwdpr8&cof=FORID%3A11&ie=UTF-8&q=house%2Bleadership#1060).**

**Krackhardt, D.; Hanson, J. *Informal networks: the company Behind the chart*. Harvard Business Review, Boston, mass., v. 71, n. 4, P. 104-111, jul.-ago, 1993. Disponível em: <Http://www.andrew.cmu.edu/user/krack/publications.shtml>.**

**Kouzes &Posner, (2007) *O Desafio da Liderança*, Lisboa, Caleidoscópio.**

**Kunsch, M. M. (2003) *Planejamento de Relações Públicas na Comunicação Integrada*. São Paulo: Summus.**

**Lacombe, F. J. M.& Heilborn, G.(2003). *Administração Princípios e Tendências*. São Paulo. Saraiva.**

- Lessard - Hébert**, et al (2008). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*, 3ª Ed. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima**, J.A. & Pacheco J.A. (2006). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima**, L. C.(1998) *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima**, L. C. (2002) *25 anos de Gestão Escolar*. Revista do Fórum Português de Administração Educacional, nº 2,13-42.
- Lima**, L. C (2011) *Administração Escolar :estudos*; Porto; Porto Editora.
- Machado**, J. P., coord. 1989. *Comunicar* in Grande Dicionário da Língua Portuguesa. Tomo III. Lisboa: Sociedade de Língua Portuguesa. pp. 346.
- Mitchell**, T. & Larson, J. (1987) *People in Organizations: An Introduction to Organizational Behavior*, 3rd Edition, McGraw-Hill, New York.
- Nye**, J .S.,( 2008) *Liderança e Poder*, Lisboa, Gradiva.
- Oliveira**, M. L. (2000). *O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar*. In Alarcão, Isabel (org.) e outros. *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp.43-54.
- Pacheco**, J. (1995) *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pereira**, S. (2004) *O poder das redes ou as redes do poder. Análise estratégica numa organização com intranet*. Disponível em <http://hdl.handle.net/10071/359>.
- Pereira**, S. (2005) *Sociologia da Comunicação: as bases de um estudo no contexto das organizações*, in Livro de Atas - 4º SOPCOM, pp1985-1995.
- Perrenoud**, P. (2003) *Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz*. In: Azevedo, J. (Coord.). *Avaliação dos resultados escolares: medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: ASA.
- Ponte**, J.P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Bolema, 25, 105-132.

**Rego, A.** (2007). *Comunicação Pessoal e Organizacional – Teoria e Prática*. Lisboa: Edições Sílabo. pp. 24 - 119.

**Rego, A. e M. P. Cunha;** (2009) *Liderança Positiva*; Lisboa; Edições Sílabo Lda.

**Rocha, C.**(2007) *Racionalidades Organizacionais e Relações de Poder na Escola Pública Portuguesa: Construindo uma Gestão mais Democrática*; Educação em Revista da Educação VIII (1), 1 - 20.

**Sanches, M. F. C.** (1998). *Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial*. In Revista de Educação, VII (1), 49-63.

**Santos, A.J.** (2008), *Gestão Estratégica: Conceitos, Modelos e Instrumentos*, Lisboa: Escolar Editora.

**Santos, E.**(2007) *Processos de Liderança e Desenvolvimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: um Estudo de Caso*. Braga, Universidade do Minho. Dissertação de mestrado disponível em:<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7033/1/TESE%20DE%20EVA%20SANTOS.pdf>.

**Sergiovanni, T. J.** (1996). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: ASA Editores.

**Sergiovanni, T. J.** (2004). *O mundo da liderança – Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: ASA Editores.

**Serra, J.P.** (2007). *Manual de Teoria da Comunicação*, Covilhã, Livros Labcom, Universidade da Beira Interior.

**Sfez, L.** (1990) *Crítica da decisão*. Lisboa; Publicações D.Quixote.

**Silva, J.M.;** (2007) *Gestão e liderança nas escolas públicas portuguesas. Da revolução à globalização*; Comunicação ao IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

**Taylor, J.R.** (2005) *Engaging organization through worldview*. In: May, S. e Mumby, D. K. (ED.) *Engaging organizational communication theory and perspectives: multiple perspectives*. Thousand Oaks: Sage, 2005, p. 197-221.

**Thayer, Lee** (1979). *Comunicação – Fundamentos e Sistemas: na organização, na Administração e nas Relações Interpessoais*. (Tradução de E. Nascimento, & S. Coutinho). São Paulo – Brasil: Editora Atlas.

**Turban, E.** ( 1995) *Decision Support and Expert Systems*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

**Valles, M.** (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexion metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

### **Referências legislativas:**

**Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro** – Regula os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.

**Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de Outubro** – Estabelece a regulamentação da gestão das escolas.

**Lei nº 46/86, de 14 de Outubro** – Lei de Bases do Sistema Educativo.

**Despacho nº 8/SERE/89 , de 8 de Fevereiro** – define as regras da composição e funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias, preparatórias e secundárias e secundárias.

**Portaria nº 921/92, de 23 de Setembro** - Estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa, constantes do artigo 36º do D. Lei 172/91, de 10 de Maio.

**Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio** – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

**Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho** – Define as condições de funcionamento e respectiva coordenação das estruturas de orientação educativa prevista nos artigos 34.º a 37.º do 115-A/98 de 4 de Maio.

**Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril** – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.



**ANEXOS**



**Anexo I**

Departamento de Educação e Ensino à Distância  
**Mestrado em Administração e Gestão Educacional**  
**Guião de Entrevista à Diretora do Agrupamento**

**1-Dados de Caracterização**

- Formação académica e profissional.
- Situação profissional.
- Sexo.
- Idade.
- Número de anos de serviço docente.
- Número de anos de serviço nesta Escola/Agrupamento.
- Número de anos como Presidente do Conselho Executivo/Diretor(a)
- Outros cargos que tenha exercido

**2-Guião**

Mudanças nas escolas decorrentes do atual modelo de gestão;

Importância das estruturas educativas intermédias na escola de hoje;

Papel dos Coordenadores de Departamento;

Critérios para a nomeação dos Coordenadores de Departamento – 3;

Adequação entre competências e exigências do cargo de Coordenador de Departamento;

Contributos para a concretização dos objetivos do PE;

Obstáculos no exercício das funções de Coordenadores de Departamento

Processo de concretização das tomadas as decisões no Agrupamento;

Formas de estímulo do trabalho colaborativo;

Caracterização da comunicação no Agrupamento;

Existência de lideranças intermédias no Agrupamento

Modo de concretização das lideranças intermédias

**Anexo II**

Departamento de Educação e Ensino à Distância  
**Mestrado em Administração e Gestão Educacional**

**Guião de Entrevista aos Coordenadores de Departamento****1-Dados de Caracterização**

- Formação académica e profissional.
- Situação profissional.
- Grupo disciplinar a que pertence
- Sexo.
- Idade.
- Número de anos de serviço docente.
- Número de anos de serviço nesta Escola/Agrupamento.
- Cargo que ocupa
- Anos que desempenha o cargo de Coordenador (ou desempenhou o de delegado de grupo)
- Outros cargos que exerceu

**2-Guião**

Preocupações reveladas pelo (a) Diretor(a) em relação às mudanças legislativas

Indicação de critérios essenciais ao desempenho do cargo de Coordenados de Departamento - 3

Funções mais importantes que desempenha - 3

Práticas que realiza ao longo do ano letivo - 3

Obstáculos no exercício de funções

Forma de colaboração dos Coordenadores de Departamento no funcionamento do Agrupamento

Aspetos em que são solicitados para a tomada de decisões

Processos de tomada de decisão em Departamento Curricular

Existência de lideranças intermédias

Caracterização da comunicação no Agrupamento e no Departamento



## Anexo III

### Departamento de Educação e Ensino à Distância Mestrado em Administração e Gestão Educacional

#### INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES

Caro Colega:

No âmbito do Mestrado em Administração e Gestão da Educação da UAb, criámos este questionário que se insere no projecto de investigação sobre Processos de tomada de decisão em Departamento Curricular.

O projecto referido pretende conhecer as funções e práticas do Coordenador de Departamento bem como os processos de tomada de decisão e comunicação na organização.

Os dados recolhidos neste inquérito serão apenas utilizados para fins científicos, pelo que o anonimato e confidencialidade estarão garantidos. Sabemos que irá despende algum tempo para o seu preenchimento e agradecemos desde já a sua colaboração

#### 1-Dados Pessoais/ Profissionais

##### 1.1-Sexo

Feminino

Masculino

##### 1.2-Idade

\_\_\_\_\_ anos

##### 1.3-Habilitações académicas :

Licenciatura  Pós-Graduação  Mestrado  Doutoramento

##### 1.4-Situação Profissional

Docente do QE/QA  Docente do QZP  Contratado

##### 1.5-Tempo de Serviço

\_\_\_\_\_ anos

##### 1.6 -Departamento a que pertence:

Educação Pré-escolar  1º Ciclo  Línguas   
Ciências Sociais e Humanas  Matemática e Ciências Experimentais  Expressões

##### 1.7- Se desempenha um cargo nas estruturas de orientação educativa, indique qual:

Diretor de Turma  Coordenador (a) de escola/Ciclo  Coordenador(a) de Diretores de Turma

Delegado de Grupo  Direção do Agrupamento  (Adjunta/ Assessoria)

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**1.8-Considera que existem lideranças intermédias no agrupamento?**

Sim  Não  Não sei

**1.9-Como avalia cada um dos seguintes aspetos do seu Agrupamento ( MB: Muito Bom; B:Bom; R: Razoável; M: Mau):**

|  | MB | B | R | M |
|--|----|---|---|---|
| Ambiente no Departamento Curricular                  |    |   |   |   |
| Ambiente no Grupo Disciplinar                        |    |   |   |   |
| Participação dos docentes na tomada de decisão       |    |   |   |   |
| Envolvimento dos docentes nas atividades             |    |   |   |   |
| Cooperação entre as estruturas educativas            |    |   |   |   |
| Comunicação entre as estruturas educativas           |    |   |   |   |
| Relação entre docentes e Diretor                     |    |   |   |   |
| Relação entre docentes e Coordenador de Departamento |    |   |   |   |

**2-Processo de escolha do Coordenador de Departamento e Lideranças****2.1-Tendo em conta que segundo os normativos legais é agora o Diretor(a) do Agrupamento que nomeia o Coordenador de Departamento, indique se está ou não de acordo com esta decisão:**

Sim  Não

**2.1.1-Se respondeu sim, passe à questão 2.2; se respondeu não, indique o modo como deveria então ser feita essa escolha/seleção (Assinale com um X a opção que melhor expressa a sua opinião - apenas 1)**

|  |  |
|--|--|
| Eleição em Departamento Curricular (voto secreto)  |  |
| Designação por consenso em Departamento Curricular |  |
| Rotatividade por tempo de serviço                  |  |
| Nomeação pelo Conselho Pedagógico                  |  |
| Nomeação pelo Conselho Geral                       |  |

**2.2-Seleccione três critérios que devem ser tidos em conta para a nomeação do Coordenador de Departamento (Assinale com X cada um dos 3critérios:):**

|   |  |
|---|--|
| Antiguidade   |  |
| Facilidade de Comunicação   |  |
| Capacidade de liderança   |  |
| Experiência de desempenho no cargo                                |  |
| Facilidade de se relacionar com os outros / estruturas educativas |  |
| Área de formação  |  |
| Capacidade de resolver problemas/ conflitos                       |  |
| Afinidade com o Diretor do Agrupamento                            |  |
| Outro. Qual?  |  |

**2.3-Seleccione três funções / práticas mais comuns no desempenho do cargo de Coordenador de Departamento (assinale com X cada uma das três opções:):**

|  |  |
|--|--|
| Promoção da troca de experiências e cooperação entre docentes  |  |
| Transmissão das informações decorrentes das estruturas educativas  |  |
| Promoção da articulação entre as outras estruturas da escola ou do agrupamento de escolas                    |  |
| Planificação do processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica |  |

|  |  |
|--|--|
| Envolvimento dos docentes do departamento nas orientações do Agrupamento |  |
| Promoção de formação que leve à melhoria das práticas educativas         |  |
| Implementação de processos participativos de tomadas de decisão          |  |
| Apresentação do relatório crítico de atividades do Departamento          |  |
| Avaliação do Desempenho Docente  |  |

### 3- Processos de tomada de decisão e comunicação organizacional

**3.1-A direção do Agrupamento preocupa-se em envolver os Departamentos curriculares nos processos de tomada de decisão:**

Sim  Não  Algumas vezes  Não sei

**3.2-As estruturas educativas têm em conta as decisões do Departamento Curricular:**

Sempre  Muitas vezes  Algumas vezes  Não sei

**3.3-Como define a sua participação nas decisões em Departamento Curricular:**

Muito ativa  Ativa  Pouco ativa

**3.4-Os meios de comunicação existentes no Agrupamento são suficientes para uma efetiva comunicação entre as estruturas educativas:**

Sim  Não

**3.5- Classifique a eficácia de cada um dos meios de comunicação interna abaixo listados:**

|                              | Muito eficaz | Eficaz | Pouco Eficaz | Ineficaz | N/A Não aplicável |
|------------------------------|--------------|--------|--------------|----------|-------------------|
| Site/ portal do Agrupamento  |              |        |              |          |                   |
| Correio eletrónico           |              |        |              |          |                   |
| Placares informativos        |              |        |              |          |                   |
| Reuniões                     |              |        |              |          |                   |
| Comunicação escrita em papel |              |        |              |          |                   |
| Comunicação oral             |              |        |              |          |                   |

**3.6-Todos os professores do mesmo grupo disciplinar beneficiam de um bloco comum semanal, de 90 minutos, para trabalho conjunto. Classifique a eficácia da comunicação nesse trabalho:**

Muito eficaz  Eficaz  Pouco eficaz  Ineficaz

**3.7-Indique três aspetos, do trabalho conjunto que considera mais importantes (assinale com X cada um dos 3 aspetos) :**

---

|   |  |
|---|--|
| Aferição das matérias lecionadas  |  |
| Aferição da avaliação por ano de escolaridade                                       |  |
| Desenvolvimento do trabalho colaborativo por ano de escolaridade                    |  |
| Introdução de novas práticas decorrentes da comunicação entre os elementos do grupo |  |
| Partilha de experiências e ideias no desenvolvimento de temáticas                   |  |
| Partilha de materiais   |  |
| Concertação tendo em vista a tomada de decisões                                     |  |

Obrigada pela sua colaboração!



Departamento de Educação e Ensino à Distância  
**Mestrado em Administração e Gestão Educacional**

**Transcrição da Entrevista à Diretora do Agrupamento**

**Dados de caracterização:**

Questionou-se a Diretora sobre os seus dados pessoais dos quais se tomaram notas escritas para se proceder à sua caracterização. Quanto aos elementos referentes ao seu tempo de serviço e exercício de cargos, solicitou os mesmos aos serviços administrativos do Agrupamento os quais foram entregues posteriormente (final da entrevista). Os dados fornecidos foram utilizados na sua caracterização.

Agradecemos a disponibilidade e iniciámos a nossa entrevista.

**Entrevistador (Ent)** - Nos últimos anos , as mudanças legislativas alteraram o modo de se estar nas escolas portuguesas. **Que mudanças reconhece na escola, decorrentes do atual modelo de gestão?**

**Diretora (Dir.)** - Foram algumas as mudanças efetuadas pelo decreto 75. As nomeações dos vários cargos são feitas pelo diretor e deixaram de ser escolhidos pelos pares, os coordenadores e delegados de grupo; no Concelho Pedagógico é também o diretor, por inerência do cargo o presidente deste órgão, já não é eleito....a direção da escola passou a ser unipessoal, a responsabilidade é toda do diretor; o numero de elementos que coadjuva a direção para além de ser escolhido pelo diretor depende do nº de alunos e anteriormente estava estipulado o seu nº independentemente do nº de alunos da escola.

**Ent-São então hoje importantes as estruturas intermédias na escola?**

**Dir**-Sim, sim, bastante...

**Ent-Que importância lhes atribui?**

**Dir.**-São fundamentais, uma vez que as escolas são estruturas muito grandes e tem de haver interligação entre as diversas equipas de trabalho e se houver uma falha esta resulta numa quebra do funcionamento e da qualidade do serviço prestado à estrutura educativa... Tem de haver delegação de competências nas várias estruturas...temos de distribuir responsabilidades, embora a final seja minha.

**Ent.-Então qual é o papel que desempenham os Coordenadores de Departamento?**

**Dir.**-O Coordenador de Departamento é uma correia de transmissão de todos os órgãos da escola, do Conselho Pedagógico, do Conselho de Escolas. O coordenador transmite as decisões pedagógicas a todos os restantes membros, tem de reunir, tratar de assuntos do interesse da escola....

**Ent- Como se processa a sua nomeação/ escolha?**

**Dir** - As pessoas são abordadas e é-lhes perguntado se estão interessadas em assumir o cargo...é-lhes demonstrado que têm as qualidades para o desempenharem. Pode ser também pedida a opinião a outros professores do departamento sobre quem é o melhor para desempenhar ...como as pessoas trabalham há muito connosco, também se torna mais fácil.

**Ent- Quais os critérios (três) que levam à escolha/ nomeação dos Coordenadores?**

**Dir.**- Uma vez que representa um certo número de professores tem de reunir o consenso de quase todo o departamento, tem de saber gerir conflitos, pois há departamentos com elevado número de docentes e tem ainda de demonstrar disponibilidade para reunir com os membros do seu departamento...no fundo serem capazes de liderar um grupo.

**Ent-Considera que as competências que lhes são atribuídas são suficientes ou adequadas para o desempenho do cargo?**

**Dir.**- Nem todos estão preparados para este cargo. Os que têm mais anos de serviço poderão estar mais preparados, mas é difícil exigir que pessoas de grupos disciplinares diferentes coordenem todas as matérias, sejam «responsáveis» a nível pedagógico por uma variedade de disciplinas... No departamento de línguas este problema não se põe, mas nos outros com disciplinas dispares torna-se muito complicado as pessoas coordenarem as planificações, matérias, atividades...

**Ent- Qual a importância ou de que forma os coordenadores contribuem para a consecução dos objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento?**

**Dir.**-O contributo depende de quem o faz e de quem o quer dar, depende da maneira de ser e da dinâmica do coordenador de departamento. Há os que se envolvem bastante e

contribuem com sugestões e melhorias, para que se concretizem os objetivos do Projeto Educativo e outros que não se envolvem tanto.

**Ent- E que obstáculos encontram -os coordenadores no exercício das suas funções?**

**Dir** -Com as mudanças legislativas a falta de horas para se cumprir devidamente as funções... o crédito horário foi reduzido e nem todos têm redução do 79 para disporem de horas, pois nem sempre quem tem mais tempo de serviço e mais horas de redução tem as características para assumir este cargo... ao contrário dos «senhores que fizeram esta legislação», no nosso caso as colegas dispõem somente de 4 tempos da componente não letiva para coordenar um departamento de mais de 50 pessoas.

**Ent- E com as tomadas de decisão , como são concretizadas ?**

**Dir**- Quando se trata de tomadas de decisões é pedida a opinião aos coordenadores, alguns assuntos são tratados em departamento para que haja um maior consenso, em certos assuntos da escola os professores podem ter um papel fundamental... e uma decisão consensual resulta num melhor trabalho...há melhor ambiente. Há decisões em que é importante o aval de uma maioria.

**Ent-Considera então que existem lideranças intermédias no Agrupamento?**

**Dir**- Existem efetivamente porque as pessoas são deixadas à vontade para tomar determinado tipo de decisões, que depois são comunicadas e devem estar nos termos da lei. Muitas vezes as sugestões e novas ideias vêm dessas lideranças, o trabalho em departamento é útil porque a colaboração entre todos pode levar a decisões importantes... mas por vezes penso que há ideias a mais...

**Ent-No que respeita à comunicação...como é que se processa a nível do Agrupamento?**

**Dir**- Os processos existentes foram melhorados. Atualmente e com a introdução do novo portal tem havido uma maior comunicação e que chega a todos ao mesmo tempo. O desenvolvimento dos meios informáticos permite que este ano se vão instalar os sumários eletrónicos, e as plataformas associadas ao portal permitem facilitar o trabalho colaborativo. Mas não deixa de haver a comunicação via papel e via coordenador de departamento e de delegado de grupo, que continuam a ser o principal elo de ligação entre os docentes. A área que o Agrupamento abrange não permite que haja só um meio

de comunicação, todas as formas que utilizamos acabem por ser importantes. Mas neste momento considero que a criação do portal vai facilitar o trabalho no Agrupamento.

**Ent-Como caracteriza o trabalho conjunto de 90 minutos que têm todos os grupos disciplinares?**

**Dir** -É um trabalho colaborativo muito importante. Existe para que se trabalhe em conjunto, foi marcado a pedido de alguns professores que achavam que não tinham tempo para trabalhar com os colegas com o mesmo ano de escolaridade. O objetivo final seria planificar atividades, trocarem ideias, materiais, aferir critérios e matérias para testes. Temos um trabalho conjunto do próprio grupo disciplinar e juntam-se depois a outros grupos do departamento para haver articulação entre grupos e ciclos de ensino.

**Ent- Agradeço a sua colaboração.**



Departamento de Educação e Ensino à Distância  
**Mestrado em Administração e Gestão Educacional**

**Transcrição da Entrevista aos Coordenadores de Departamento**

Antes da entrevista, foi pedido a cada elemento que preenchesse uma folha com : os dados seguintes

**1-Dados de Caracterização**

- Formação académica e profissional. - 5 respostas com Licenciatura e uma com Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares;
- Situação profissional - Professores do quadro de Agrupamento;
- Sexo - 4 elementos do sexo feminino e dois do masculino;
- Idade.- 43,46, dois com 51 e dois com 52;
- Número de anos de serviço docente - 20,23,29,30,31,34
- Número de anos de serviço neste Agrupamento ou em escola de Agrupamento:18; 21 (3 docentes); 23 e 29.anos
- Anos que desempenha o cargo de Coordenador (ou desempenhou o de delegado de grupo):
  - como coordenador(a) - 1 ano ( 2 docentes); 3,5,7,8 anos
  - como delegado de grupo - 3,5,6 e 12 anos
- Outros cargos que exerceu: Diretor de turma, diretor de instalações, vice-presidente e secretário do Conselho Executivo ,coordenador de diretores de turma e membro da assembleia de escola.

Depois de agradecer o preenchimento da folha com os dados de caracterização passámos à entrevista. As questões realizadas apresentam a letra E e as respostas os nº 1 a 6 consoante o número de coordenadores respondentes. Os números das respostas não correspondem sempre ao mesmo coordenador.

**Entrevistador (E)** -Uma primeira questão a colocar-vos relaciona-se com as mudanças legislativas que têm vindo a acontecer no ensino. **Que preocupações são reveladas pela Diretora no que respeita a essas mudanças?**

C-As preocupações situam-se a dois níveis, a divulgação dessas alterações e a sua operacionalização. Estas tarefas não têm sido fáceis dada a quantidade de legislação e a sua «difícil» leitura que nem sempre é apresentada de forma clara e objetiva.

D-A Diretora tem também mostrado alguma apreensão em relação às mudanças pois têm sido demasiadas e muitas delas parecem conduzir a maiores dificuldades na gestão das escolas e a uma degradação das condições de trabalho e de estudo.

B-Sim, sim...embora conhecedora da legislação e das mudanças , nota-se uma preocupação em dar a conhecer as alterações mas não nos sobrecarrega com trabalho inútil e desnecessário.

F-Sim , concordo com o colega, a preocupação maior é a informação....

E- Tem tido também a preocupação de auscultar os docentes sobre o impacto da aplicação das medidas no Agrupamento, o que tem sido importante .

A- Concordo com que tem a preocupação de dar a conhecer as alterações mas não nos sobrecarrega ...

**E- Uma das mudanças foi a alteração do modo como se processava a escolha do coordenador de departamento, que agora é feito pelo Diretor. Estão de acordo com esta forma de nomeação?**

B-Sim, penso que agora a escolha terá de ser mais «certada» , no sentido de se poder escolher com quem se quer trabalhar ...

C-Escolher quem saiba...

D- Ou quem tenha mais competências...

F-Essencialmente quem se responsabilize e dinamize os grupos disciplinares....

**E os dois colegas? Também concordam?**

A- Sim concordo que seja o diretor.

E-Também...

**E- Tendo em conta o que responderam quais são então os critérios que consideram essenciais para o desempenho do vosso cargo?** ( foi pedido que cada um os indicasse por ordem crescente de importância)

F-Dinamismo, experiência e liderança;

B-Promoção da cooperação entre os docentes; Disponibilidade para apoiar os docentes; Estimular a participação com crítica e sugestões;

A-Cooperação, Disponibilidade e abertura ao diálogo;

E-Facilidade de comunicação e relacionamento com os outros; conhecimento das suas competências e envolvimento na vida do Agrupamento;

C-Disponibilidade e empenho; comunicação fácil e espírito conciliador;

D-A capacidade de relacionamento será a mais importante, as competências de liderança e a capacidade de organização para gerir departamentos com mais de 30 pessoas.

**E-E quanto às funções que vão desenvolvendo, quais são as que consideram essenciais ao desempenho do vosso cargo?**

E-Tendo em conta o nº de grupos disciplinares no departamento penso que a coordenação das reuniões do departamento e das atividades - as letivas e não letivas - e ainda a articulação entre os grupos são as principais;

F-Representar os professores do departamento, promover a cooperação e trocas de ideias entre os docentes também não podem ser esquecidas e... a reflexão com vista à melhoria da qualidade e das práticas educativas;

B-Para além do que já foi dito penso que há um aspeto que é essencial a promoção da análise, discussão e reflexão dos documentos orientadores do Agrupamento como o Projeto Educativo ,o Plano de atividades e os Projetos Curriculares;

C-Não esquecendo ...a disponibilização de apoio e ajuda quando somos solicitados e a articulação entre os vários grupos uma vez que somos o elo de ligação entre a Direção e o Conselho Pedagógico;

D-Reforço a ideia do apoio prestado aos colegas no sentido de melhorar as condições de trabalho, a transmissão e partilha de informação e a participação ativa no Conselho Pedagógico;

A- Acho que tudo foi dito, no meu caso reforço a articulação e partilha entre os ciclos .

**E-E quanto às práticas que desempenham ao longo do ano letivo? Quais são as mais comuns?**

D- Destaco as reuniões que realizamos com os delegados e colegas de grupo disciplinar, a organização e atualização do dossier de coordenação e o envio de mensagens por correio eletrónico com informações e documentação ;

C- Importantes são também as reuniões do Conselho Pedagógico pois é o coração da escola/agrupamento,

A-Eu e o colega temos o trabalho de articulação entre os dois ciclos que se tem mostrado muito proveitoso...

B-.....e tem contribuído para uma melhoria das práticas letivas nos primeiros anos escolares...

F- Estão a esquecer-se de uma prática constante ...a avaliação do pessoal docente que ultimamente tem alterado o nosso dia-a-dia;

E- e a elaboração dos relatórios das atividades no final do ano letivo, e as novas propostas de atividades?

**E- Com funções e práticas tão variadas consideram que existem obstáculos ao seu exercício?**

E-Sim..sim...nem tudo é perfeito. O elevado número de docentes do departamento, a diversidade de disciplinas e conteúdos e a reduzida carga horária para o desempenho das nossas funções são , obstáculos.

A-Estou de acordo, a indisponibilidade de horário para a realização de tantas tarefas pode condicionar o trabalho da coordenação...

B-estou de acordo com o colega, pois se falta um colega temos de o substituir o que nos condiciona o tempo para outras tarefas

F-E as frequentes alterações da legislação... e o facto de não exercer as funções letivas no mesmo espaço físico dos outros delegados...

D-Há um aspeto importante no nosso Agrupamento. Há uma certa falta de comunicação, não existe um canal oficial de transmissão de informações e avisos, o que obriga a uma atenção e esforços constantes por parte dos coordenadores ... e por vezes há também conflitos entre a fidelidade à direção do agrupamento e o dever moral de apoio aos colegas ... e as convicções e princípios que decorrem de valores pessoais.

**E- a Diretora solicita a vossa colaboração no processo de funcionamento do Agrupamento? Em que aspetos?**

( todos foram unânimes em afirmar que são solicitados a colaborar)

D -As solicitações decorrem do processo educativo ao longo do ano, para além dos pareceres ou decisões que vêm do Conselho Pedagógico solicita a nossa colaboração em aspetos mais formais e outros que requerem consenso ao bom funcionamento da escola.

F-Para além de sermos transmissores das ordens do Conselho Pedagógico, há situações de pedidos de colaboração no domínio da organização

E- Nas tomadas de decisão tem sempre em conta a nossa opinião...

A- São pedidas opiniões e ouve sempre o que tenho a dizer em assuntos relacionados com o meu departamento...

C -Pede sugestões e a colaboração em assuntos e problemas que vão surgindo ao longo do ano...em determinados campos a nível de organização e das práticas, com vista à melhoria e ao sucesso...

B- Nos assuntos sobre o agrupamento...tem sempre em conta a nossa opinião.

**E- Falando em tomadas de decisão ... de que forma a diretora concretiza as vossas sugestões?**

E- Quando há necessidade de elaborar ou atualizar documentos da escola ou decisões pontuais somos ouvidos.

C- Praticamente as decisões do Conselho Pedagógico têm em conta a opinião dos coordenadores....

A- Mas os assuntos mais específicos são muitas vezes decididos no gabinete da Direção , mas com a nossa opinião...

F- Somos também chamados a dar parecer ou sugestões...nos assuntos mais «delicados».

D-Sim sim ...só os assuntos que por lei são prorrogados pelo diretor é que não «passam por nós»...

- Mesmo assim há decisões da competência da direção em que somos ouvidos ...

**E- E em departamento Curricular, como se processa a tomada de decisão?**

D- No departamento procuro promover o diálogo e o debate, quer com os delegados de disciplina , quer com os colegas. As decisões mais importantes são tomadas em reunião e as pequenas decisões através do diálogo e da negociação de consensos. Quando não há consenso recorre-se à votação.

C- Os procedimentos normais são os que a colega referiu mas por vezes tomo decisões pessoais quando as questões são meramente organizativas.

A-Sim, o consenso e a votação continuam a fazer parte das decisões em grupo...

B-Na votação temos que ter sempre a maioria...embora como coordenadores possamos desempatar...

F -No meu departamento as decisões importantes são debatidas em cada um dos grupos disciplinares e as posições tomadas são apresentadas pelo delegado de grupo ao coordenador em reunião de departamento, aqui são analisadas e discutidas para finalmente se tomar uma decisão.

E- No nosso departamento, tendo em conta o número de pessoas, preferimos o consenso ...mas por vezes funciona a votação por maioria.

**E- Tendo em conta que tomam parte nos processos de tomada de decisão do Agrupamento, consideram-se líderes intermédios? Gostaria que justificassem ?**

F- Considero-me líder intermédio porque coordeno um grupo de docentes e faço a ligação entre o funcionamento do departamento e os órgãos de gestão.

E-Sim pelas funções de coordenadora tenho de ser «líder intermédia» pois as decisões contribuem para o funcionamento e bom ambiente da escola.

A-Sim , pela colaboração na tomada de decisão e pela direção de um departamento onde tenho de fazer a articulação com o restante Agrupamento e Direção.

B- A minha resposta é igual à do colega pois temos de articular e coordenar com escolas que distam mais de 10 km da escola sede do agrupamento.

C-Às vezes... penso que sim ( o coordenador não justificou)

D-Sim considero-me líder intermédio , pois tenho a oportunidade de dar sugestões que são tidas em conta. E tenho uma grande responsabilidade no que diz respeito à às informações transmitidas , à organização das atividades e à orientação do Departamento. Penso que o contributo dos coordenadores poderia ser mais rentabilizado, aproveitando-se a proximidade que temos com a generalidade dos professores e alunos.

**E- Para terminar há um aspeto que advém da tomada de decisão. A comunicação existente no vosso departamento. Como é que cada um de vós a caracteriza?**

C-No meu é razoável.

A-Há um clima de abertura e diálogo que facilita a comunicação dentro do departamento.

B-O facto de trabalharmos com as mesmas pessoas há alguns anos, facilita o diálogo e abertura que existe, embora esse conhecimento seja por vezes uma condicionante.

F-Consideramos existir uma boa comunicação no departamento. Normalmente esta é feita entre docentes e delegado de grupo , mas não impede que haja comunicação entre os professores dos diferentes grupos e o Coordenador.

E-Acho que comunicamos bem. Mantenho com os delegados reuniões regulares e sempre que é necessário efetuo contactos pessoais, telefónicos ou por correio eletrónico. A cooperação coordenador/delegados tem sido contínua e sistemática ao longo do ano letivo.

D-No meu existe um bom relacionamento humano, o que facilita a comunicação. Mas a dispersão do departamento por duas escolas por vezes dificulta a comunicação. Também o elevado número de docentes e a dispersão de horários , como sabem há atividades letivas das 8.30 até às 23.00 horas, também complica a comunicação. Estas dificuldades vão sendo superadas com o recurso ao correio eletrónico e com a criação de momentos informais de diálogo e partilha sobretudo nos intervalos e nos tempos de planificação conjunta.

**E- Esse tempo de planificação conjunta ( 90 minutos)que existe para todos os grupos disciplinares, tem facilitado a comunicação?**

C- Sim sim ... o feedback que é dado pelos delegados diz que esse tempo é aproveitado de forma positiva.....

C-Tem-se a oportunidade de planificar os mesmos anos de escolaridade e preparar as aulas...

F- E de se fazer formação sem sobrecarregar o nosso horário...

E-A partilha de materiais e de experiências tem sido importante no nosso departamento, há colegas que dão exemplos das suas práticas e que depois são aproveitadas por outros.

D- Temos também a aferição das matérias e a preparação conjunta da avaliação...os professores do mesmo ano de escolaridade aplicam os mesmos testes ou fichas de avaliação similares

( todos os coordenadores consideraram este tempo de planificação como uma mais valia para o trabalho da escola/agrupamento)

**E- Agradeço a vossa colaboração e o vosso tempo.**