

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

QUAIS SÃO OS LIMITES DE AÇÃO DAS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS NO QUE SE REFERE AO CARGO DE COORDENADOR DE ESCOLA?

**Estudo de Caso sobre capacidade e autonomia
do Coordenador de Estabelecimento**

Dissertação de Mestrado

Eugénio Miguel Rosas de Oliveira

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Orientadora: Professora Cláudia Neves

Coorientador: Professor Paulo Constantino

2023



Agradecimentos

À minha esposa e aos meus filhos, pelo apoio que me foram dando, a esposa, por vezes com ideias para o estudo, aos filhos pelos momentos que deixai de participar para realizar este trabalho, tudo isto se revelou crucial para a elaboração desta dissertação.

Aos meus orientadores, Prof. Doutora Cláudia Neves, por todo o apoio e paciência que teve comigo. Agradeço-lhe pela motivação, compreensão, conselhos e total disponibilidade que revelou em todas as fases do trabalho e, acima de tudo, pela confiança que depositou em mim. Ao Prof. Doutor Paulo Constantino, que mesmo noutra continente contribuiu com ideias da sua realidade e com o apoio ainda que distante.

À Diretora e restantes elementos da Direção do Agrupamento de Escolas Júlio Dinis – Gondomar, que permitiu que se realizasse este estudo. Ainda quero deixar o meu apreço pela participação das coordenadoras de escola/ estabelecimento, que participaram nas entrevistas com prontidão e de forma colaborativa.

Agradeço ainda, à minha colega de curso de mestrado e amiga, que frequentou este curso comigo, Patrícia Alexandra Polónio Soares Ferreira, pela partilha e as dicas para este trabalho.

Obrigado.

Declaração de Integridade



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

STATEMENT OF INTEGRITY

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação/tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.ª série, N.º 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, 13 de março de 2023

Nome completo/Full name: Eugénio Miguel Rosas de Oliveira

Assinatura/Signature:

Assinado por: **Eugénio Miguel Rosas de Oliveira**
Num. de Identificação: 10507479
Data: 2023.03.11 13:23:55+00'00'

manuscrita ou digital / handwritten or digital

Resumo

O Estudo seguinte pretende identificar os limites de autonomia de um professor com o cargo de coordenador de estabelecimento ou escola. Na necessidade deste estudo esteve a diversidade que se encontra no mundo educativo, escolas, onde cada escola, pertencente a um agrupamento ou não, reflete um clima e culturas diferentes que afetarão a ação do professor com esse cargo de liderança intermédia.

Ainda se pretende com o estudo, compreender a relação do professor coordenador com cargo de Diretor.

O estudo desenvolveu-se, através de entrevistas semiestruturadas aos coordenadores de escola, onde os dados aferidos foram analisados e de forma qualitativa se elaborou o estudo de caso.

Vimos a denotar que na realidade todos os coordenadores de escola têm a consciência da sua função enquanto uma liderança intermédia, mas que as suas ações se encontram limitadas às orientações e diretivas emanadas pelo Diretor. Também se apurou que, como referido acima, cada escola terá o seu clima, e cada coordenador sente a sua autonomia de forma diferente, nos resultados vimos coordenadores que refletirão alguma autonomia, outros relataram que não teriam nenhuma.

No caso da entrevista à Diretora do agrupamento, esta referiu que na realidade as diretivas principais seriam emanadas por ela, mas que pretende que os coordenadores de escola tenham alguma autonomia de decisão.

De uma forma geral, os resultados deste estudo enquadram-se com a literatura existente neste âmbito, destacando-se que a individualidade presente no ser humano permitirá que a perceção e operacionalização deste conceito de liderança intermédia seja, ou possa ser diferenciado por ação própria e não apenas por orientações emanadas superiormente pelo Ministério da Educação e pelas Delegações Regionais de Estabelecimentos.

Palavras-chave: Liderança / Estilos de Liderança / Organização / Coordenador de Escola / Autonomia

Abstrat

The following study aims to identify the limits of autonomy of a teacher with the position of establishment or school coordinator. The need for this study was the diversity found in the educational world, schools, where each school, belonging to a grouping or not, reflects a different climate and cultures that will affect the action of the teacher with this position of middle leadership.

This study also aims to understand the relationship between the coordinating teacher and the position of Director.

The study was developed through semi-structured interviews with the school coordinators, where the data obtained was analysed and the case study was elaborated in a qualitative manner.

We found that, in reality, all school coordinators are aware of their function as intermediate leadership, but that their actions are limited to the guidelines and directives issued by the Director. It was also found that, as mentioned above, each school has its own climate, and each coordinator feels their autonomy differently.

In the case of the interview with the grouping's Director, she mentioned that in reality, the main directives would be issued by her, but that she wants school coordinators to have some decision-making autonomy.

In general, the results of this study are in line with the existing literature in this area, highlighting that the individuality present in human beings will allow the perception and operationalization of this concept of middle leadership to be, or can be, differentiated by own action and not only by guidelines issued by the Ministry of Education and the Regional Education Offices.

Keywords: Leadership / Leadership Styles / Organization / School Coordinator / Autonomy

ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Declaração de Integridade	iv
Resumo	v
Abstrat	vi
1. Introdução	10
1.1. Contexto da investigação	11
1.2. Problema (Questões e objetivos)	15
2. Enquadramento Teórico.....	16
2.1. Análise de normativos legais	17
2.2. A escola como organização	21
2.3. Conceitos de liderança escolar.....	24
2.3.1. As lideranças de topo.....	27
2.3.2. As lideranças intermédias.....	28
2.3.3. Coordenadores de escola	32
3. Metodologia.....	34
3.1. Método.....	35
3.1.1. O caso	37
3.1.2. Participantes	42
3.2. Instrumentos de recolha de dados	42
3.3. Análise de dados	45
4. Resultados.....	46
4.1. Discussão de resultados	51
5. Conclusão.....	55
6. Bibliografia	58
8. Apêndices.....	62
Apêndice I: Consentimento informado	62

Apêndice II: Guião de entrevista semiestruturada – coordenador de escola.....	63
Apêndice III: Guião de entrevista semiestruturada – diretor de escola.....	65
Apêndice IV: Matriz de categorização dos dados	66

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 3.1 – Dados Demográficos, Educação e Sociedade.....	40
Tabela 3.2 - População Educativa do Agrupamento – Ano letivo 2021/2022	41
Tabela 3.3 – Participantes.....	42
Tabela 4.1 – Matriz de categorização dos resultados.....	46

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 3.1 - Distribuição segundo o nível de habilitações.....	40
---	----

1. Introdução

A liderança é um processo de influência social por meio da qual um líder influencia outros no sentido de certos objetivos. Neste sentido, é um processo transversal às várias esferas da vivência humana, estando associado, quando bem conseguido, a maior eficácia e sucesso individual e coletivo.

A análise da literatura neste âmbito permite identificar lacunas claras quanto à sua investigação em contexto escolar. De facto, especialmente no que concerne a lideranças intermédias, constata-se a ausência de estudos empíricos dedicados e aprofundados sobre o tema e os seus impactos nos estabelecimentos de ensino.

Considerando ainda que nos últimos 10 anos têm existido uma série de mudanças nas escolas ao nível da autonomia, provocadas pelos normativos emanados pelo Ministério da Educação, contemplando procedimentos ao nível da gestão administrativa e pedagógica, é ainda de maior relevância explorar a liderança nas escolas especialmente nos níveis afetados pelas referidas alterações e tendencialmente menos escrutinados até à data. Além disto, impõe-se a necessidade de não apenas considerar a importância da liderança exercida nas escolas, mas também de analisar as condições para um desenvolvimento de estruturas de orientação educativa que promovam a cooperação, o empenho dos diferentes atores, com o objetivo de se alcançar uma maior qualidade e eficácia nas escolas.

Consequentemente, considerando a pertinência do sucesso do setor da educação para o futuro do país e a tendência de aumento do número de agrupamentos de escolas, destaca-se a relevância de aprofundar o corpo de conhecimento sobre a referida temática, na perspetiva de entender os limites de ação das lideranças escolares intermédias e identificar modelos e práticas de liderança que possam ser impulsionadoras e decisivas para estas e outras instituições semelhantes. Consideramos, pois, ser esta a grande justificação do estudo.

1.1. Contexto da investigação

Se pensarmos na qualidade da educação nas escolas temos de associar à liderança lá existente, não só a de topo como também a intermédia.

Além da importância do tipo de liderança, devemos criar um desenvolvimento de estruturas de orientação educativa que promovam a cooperação, o empenho dos diferentes atores, com o objetivo de se ter uma maior qualidade e eficácia nas escolas. Nos últimos 10 anos, tem havido uma série de mudanças nas escolas ao nível da autonomia, provocadas pelos normativos emanados pelo Ministério da Educação, contemplando procedimentos ao nível da gestão administrativa e pedagógica.

Segundo João Barroso (2000, p.179) “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 estudo do papel das lideranças intermédias (LI) tem crescido nos últimos anos, porém, o foco não tem sido, maioritariamente, o coordenador de escola e a sua relação com a direção, assim, partimos da análise do conceito de liderança escolar, de forma a conseguir-se correlacionar as diferentes lideranças nas suas autonomias ou mesmo no seu relacionamento.

Não obstante dos normativos legais, direcionados ao coordenador de escola ou estabelecimento, destaco o Decreto-Lei n.º 75/2008 - Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22, com alterações no Decreto-Lei n.º 137/2012 - Diário da República n.º 126/2012, Série I de 2012-07-02, estes fundamentam e normalizam a atuação do coordenador de escola e estabelecimento dentro da lei mas a questão é a autonomia dada ao Diretor para definir e alterar as responsabilidades/ funções desse coordenador.

Neste sentido, apresentamos a questão a investigar: “Quais são os limites de ação das lideranças intermédias no que se refere ao cargo de coordenador de escola?”

A nível europeu existem várias análises de dados sobre lideranças, mas nenhuma específica sobre os coordenadores de escola. No entanto, instituições como a OCDE fizeram estudos alargados sobre a liderança escolar. A OCDE tornou esta temática como uma área de desenvolvimento prioritário em muitos países, realizando assim, de

2006 e 2007, em conjunto com 22 escolas em 19 países, uma atividade para avaliar o estado da liderança escolar e investigar diferentes sistemas ou abordagens dos países, com os objetivos de melhorar a qualidade e sustentabilidade da liderança escolar. Esta atividade/estudo identificou 4 eixos políticos, que em conjunto, podem melhorar a prática da liderança escolar. OCDE (2009). São eles:

1. (Re)definir as responsabilidades de liderança da escola;
2. Distribuição de liderança escolar;
3. Desenvolver competências para uma liderança escolar eficaz;
4. Tornar a liderança escolar uma profissão atrativa.

Relativamente a recursos humanos, temos de destacar uma escola básica, 2º e 3º ciclos, onde nessa escola temos 36% de alunos do agrupamento e 78 docentes, e na outra 23% de alunos e 58 docentes, depois temos dois centros escolares de ensino básico, um tem 14% de alunos e 20 docentes, o outro 15% de alunos e 24 docentes, ainda temos uma escola básica com jardim de infância com 7% de alunos e 8 docentes, por fim temos um jardim de infância com 5% de alunos e 4 docentes. No universo do agrupamento temos 2220 alunos e 192 docentes.

Das 7 escolas, a Diretora está na escola sede e coordena essa mesma escola, nas outras 6 existe um coordenador de escola/estabelecimento. A Diretora delega nestas lideranças intermédias a coordenação de atividades educativas, espaços e pessoal.

A um nível mais global, por todos países da Europa existem adaptações de lideranças partilhadas (exemplo do nosso país quando a constituição de agrupamentos).

A liderança escolar é partilhada de modo tradicional entre as equipas formais de liderança na maioria dos países (EACEA, 2013).

A comissão europeia apresentou uma importante iniciativa, a rede de política europeia em liderança escolar (the European Policy Network on School Leadership - EPNoSL), cujo objetivo visava a melhoria das políticas e das práticas em liderança educacional na europa.

Esta rede disponibiliza um conjunto de recursos e ferramentas nas mais diversas línguas, assim como um conjunto de webinares e uma mediateca (com cerca de 100 vídeos), desta forma, de acordo com as conclusões do conselho da europa (2013) “os bons dirigentes educativos desenvolvem uma visão estratégica para os seus

estabelecimentos, desempenham o papel de modelos tanto para os aprendentes como para os docentes e são essenciais para criar um ambiente eficaz e atrativo que seja propício à aprendizagem.” Este conceito de liderança educacional tem sofrido uma evolução bastante significativa ao longo do tempo, mais especificamente, segundo Costa & Castanheira (2015), as concepções de liderança podem ser consideradas de três formas distintas: visão mecanicista, visão cultural e visão ambígua. Assim de acordo com a primeira classificação pode dizer-se que toda a ação é realizada por forma a atingir um conjunto de objetivos e resultados pré-estabelecidos. Numa visão, mais cultural o autor refere a existência de uma cultura de organização e de um conjunto de valores que serão partilhados por todos. Na perspectiva da visão ambígua, há um enfoque na liderança participativa, na importância dada à constituição das equipas, nomeadamente, e às lideranças intermédias e aos líderes informais. Considera-se, neste sentido, a permanente mudança e a necessidade de adaptação e de resposta aos desafios que vão surgindo.

Na visão de Bento (2010), o conceito de liderança é compreendido como um traço de personalidade, uma prática influenciadora, por forma a provocar mudanças nos comportamentos, onde o objetivo do líder é, usando uma combinação de múltiplos elementos por forma a atingir os seus fins.

Na opinião de Cunha e Rego (2005), não existe um consenso sobre a definição de liderança.

Ora vejamos, liderança para uns autores é inata e para outros será uma aprendizagem. Carapeto e Fonseca (2006) referem que a liderança é uma capacidade que se aprende e desenvolve. Tracy (2010) que concorda com o autor anterior, acrescenta mesmo que os líderes são “feitos”, não nascem. Tal como Kouses e Posner (2009), também partilham da mesma ideia, referindo que a liderança não é genética e nem sequer uma herança.

Autores como Caruso e Salovey (2007) ainda assumem que a liderança se associa à inteligência emocional. Para Cashman (2010), um líder para responder a desafios cruciais é necessário explorar oito princípios de liderança: intenção, conexão, ética, agilidade, resiliência, treino e presença.

Correia e Grave (2018) distinguem claramente o que é um gestor e o que é um líder, mas concluem que estes dois papéis poderão ser desempenhados pela mesma pessoa.

Ora se até agora ainda não se conseguiu concluir o que seria a definição de liderança educacional, destaco a opinião de Northouse (2010), que refere que existem pelo menos 65 diferentes classificações para definir liderança.

Analisando a publicação de Almeida e Brandão (2019), estes autores fazem uma investigação entre a teoria da vinculação e da TABELIS (Theory of attachment based Exploratory Interest Sharing), por um lado o modo exploratório do indivíduo, por outro, o sistema de defesa do self no processo de transição para um novo posto de liderança. Em breve conclusão, os autores, referem que as diversas situações ativadoras do sistema de autodefesa e as estratégias para manter ativo o comportamento exploratório têm consistência interna, isto é, constituem temas relevantes e, ao mesmo tempo, semelhantes entre si e que, por isso, formam grupos homogêneos. Esses grupos estão, de um modo complexo, interrelacionados entre si.

1.2. Problema (Questões e objetivos)

O presente estudo tem por base o conceito de liderança escolar e, em particular, debruçar-se-á sobre a capacidade e autonomia do coordenador de estabelecimento enquanto liderança intermédia. Este propósito destaca-se dos demais já explorados na literatura pela particularidade de se direcionar a lideranças intermédias, por oposição às lideranças de topo do agrupamento (diretores), já mais amplamente analisadas.

Assim, os principais objetivos desta investigação, decorrentes do propósito apresentado, apresentam-se de seguida, sendo que, uma vez que qualquer investigação se fundamenta também na formulação de questões que pretende esclarecer, ambos os elementos são apresentados de forma articulada (Quivy e Campenhoudt, 2003).

O1 – Identificar os diferentes estilos de liderança de cada Coordenador de Escola, das escolas de um agrupamento, partindo da perceção de si mesmo.

Qual o estilo de liderança mais predominante nas Escolas do Agrupamento, considerando a perceção que cada coordenador de escola tem acerca do desempenho das suas funções?

O2 – Compreender as diferentes autonomias que cada coordenador pode, ou não, executar face a liderança exercida pelo seu Diretor de agrupamento ou escola não agrupada.

Até onde vai a autonomia de cada Coordenador de Escola, face à liderança exercida pelo Diretor de Agrupamento, partindo da análise que cada indivíduo faz do seu desempenho enquanto coordenador de escola?

O3 – Analisar as perceções do/a Diretor/a relativamente ao estilo de liderança dos Coordenadores de Escola de cada escola do agrupamento.

Que perceções manifesta o/a Diretor/a relativamente ao(s) estilo(s) de liderança dos Coordenadores de Escola?

2. Enquadramento Teórico

Neste capítulo pretende-se abordar os diferentes conceitos associados a este estudo partindo de uma pesquisa e análise da literatura existente no que se refere aos conceitos de liderança, e mais especificamente, acerca da distinção entre liderança de topo de liderança intermédia em contexto escolar. Procuramos informação considerada como pertinente para a compreensão destes conceitos em estudo, e que nos permitisse obter um ponto de partida consolidado por forma a orientar o nosso estudo e a responder às nossas questões com base científica.

Iniciamos com uma análise legislativa tendo em conta a constante evolução que se denota neste mundo, que é a educação e os construtos que lhe estão associados, apresentado assim uma breve resenha histórica. Prosseguimos com a exploração do conceito de escola enquanto organização, embora conscientes da dificuldade que isso implica se a consideremos como uma entidade sujeita a um processo de desenvolvimento que contempla um contexto e missão específicos.

Seguimos com a análise dos vários tipos de liderança escolar, destacando-se o conceito de liderança intermédia; por fim, apresentamos o papel de coordenador de escola/estabelecimento uma vez que consideremos ser este o construto central do nosso estudo.

2.1. Análise de normativos legais

Se tivermos em conta o passado e recordando a nossa história educativa a partir de 1974 a escola como instituição viu-se sempre num movimento transformacional. Neste momento da nossa história o professor deixou de ser visto como o professor instrutor, mas passou também a exercer outras funções. As estruturas escolares também sofrem alterações e algumas bem profundas.

O ambiente revolucionário instalado no país fez com que a escola fosse transformada e repensada, e que houve introduzida a figura de comunidade escolar, ou seja, a participação de todos na escola. O controlo central do Estado Novo já não seria possível. Para Lima (2011, p.17-18) reitera que as transformações profundas e o reforço das tomadas de decisão destacando 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[...]

Atualmente tínhamos chegado a este novo estado político democrático onde se iriam reconhecer os órgãos escolares que foram eleitos e eleger com o Decreto-Lei n.º 221/74 de maio, mas os tempos ainda eram conturbados, o que levou os novos governantes de uma forma rápida colocar em prática o Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, que pretendia regular os órgãos de gestão das escolas.

Ora os que os legisladores pretenderam foi regular e estabilizar as estruturas e as vivências nas escolas, centrado num modelo de gestão com três estruturas, conselho diretivo, pedagógico e administrativo. A sua eleição era feita de forma colegial Lima (2011). Este normativo foi apelidado como instaurador do sistema democrático nas escolas.

Neste Decreto-Lei havia outras estruturas mencionadas, a destacar o coordenador de departamento que tinha assento no Conselho Pedagógico, e ainda existia a figura de coordenador de grupo disciplinar que coordenava os colegas dessa área disciplinar, no âmbito da formação científica e pedagógica, coordenação de atividades pedagógicas e se houvesse lugar, a direção de instalações dessa área disciplinar. Destaco excerto:

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 respectivos 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.

Passada uma década, foram feitas alterações a fim de renovar o normativo antigo e surge o atualizado Decreto-Lei n.º 211-B/86 de 31 de julho tendo como intuito as competências dos vários órgãos da escola. Este normativo difere do anterior em aspetos como requisitos para os cargos de coordenador de departamento, delegado de grupo, especificando reduções da componente letiva dependente do número de docentes de cada departamento ou grupo disciplinar. Assim como definir as competências do docente que obteve maioria na sua eleição.

Mais tarde e no âmbito da gestão escolar, foi criada uma Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro em que se definiram as competências próprias das estruturas de orientação educativa, aprofundando o artigo 36º do Decreto – Lei n.º 172/91, de 10 de maio, que assim criava o regime jurídico de direção, administração e gestão das escolas. Projeto piloto em cinco dezenas de escolas nacionais, em que as alterações eram a nível dos departamentos curriculares, que passavam a ser conselheiros pedagógicos (pertencentes à estrutura do conselho pedagógico) com o objetivo de tornar a articulação interdisciplinar mais ativa. Em relação ao anterior Decreto-Lei, este, veio definir o perfil de chefe de departamento que deveria ser um professor profissionalizado e deveria ter as competências pedagógica e científica apropriadas para o cargo, não estando obstante da capacidade de comunicação e vivência no clima da escola, tal como a competência de liderança. Foi ainda definido o papel de Chefe de departamento curricular, profissionalizado (preferencialmente), eleito entre pares do mesmo departamento curricular, ainda refere o Artigo 4º da Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro, que este professor terá de ter um perfil e competências pedagógicas e científicas assim como a capacidade de relacionamento e liderança.

Neste momento, aparece um normativo legal que muda um pouco, ou acrescenta a figura de estabelecimento/ escola. Refere-se o Decreto-Lei nº 115-A/98, neste, as

mudanças não foram só ao nível desse novo ator educativo, mas também na organização e gestão escolar. Neste âmbito não estamos só a referir a nível de estrutura orgânica, mas também em estrutura física com a formação de agrupamentos de escolas.

Este modelo descrito em que foi considerado um novo modelo de gestão, pelo Decreto-Lei nº172/91 de 10 de maio, tendo sido aplicado em escolas piloto do país e de onde o ministério educação da altura pode efetuar uma análise, de forma a elaborar um novo regime de autonomia, administração e gestão.

O ministério da educação formou um conselho de acompanhamento e avaliação desse projeto definido por esse decreto-lei, segundo Barroso (2004, p. 59), sugere que:

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

O resultado deste estudo terá sido concluído no último mês de 1996 e assim os legisladores produziram o Decreto-Lei nº115-A/98, depois de dois anos de discussão pública e com o parecer do Conselho Nacional de Educação.

O Decreto-Lei acima referido, é elaborado para ser implementado pelas instituições escolares uma organização autónoma (não na sua totalidade). A assembleia de escola foi uma das principais mudanças. Este órgão, é constituído por professores, comunidade e poder local, com alguns poderes, mas um dos mais importantes é a eleição do presidente do conselho executivo ou o diretor da escola. Este novo órgão é um sinal da intenção do governo central introduzir nas escolas o poder político local. Com isto, cai a eleição direta, entre pares, o cargo de direção da escola.

Numa lógica de autonomia, este normativo acrescenta dois documentos estruturantes para o funcionamento das escolas – Regulamento Interno e o Projeto educativo. Sem regulamento interno elaborado as escolas não poderiam exercer a sua autonomia. Este documento seria um documento estruturante e normativo, com regras e normas, mas sem ultrapassar o que são os normativos legais. O Projeto Educativo teve uma construção idêntica. Podemos referir (Lima 2011, p.8) “uma metáfora sem maiores consequências para o quotidiano das instituições”.

Neste normativo, e devido à nova estrutura organizacional, apareceu o papel de coordenador de estabelecimento, que teria de ser um professor do quadro e que exerça

funções no próprio estabelecimento, e ainda define as competências deste cargo. Reitera que na escola que seja sede de agrupamento não poderá ter esta figura.

As escolas tiveram de realizar contratos de autonomia e ainda envolver-se na criação de agrupamentos entre escolas.

Uma década após o Decreto-Lei nº115-A/98, os legisladores produziram o Decreto-Lei nº 75/2008. Este diploma visa aperfeiçoar o anterior e introduziu algumas mudanças, algumas significativas, a fim de reforçar a autonomia das escolas. Entre as mudanças, destacamos liderança de topo agora é representada pela figura de um Diretor como órgão unipessoal, onde a responsabilidade recai sobre ele.

O ponto fulcral deste normativo, continua a ser a autonomia. Refere Lima (2011, p. 94) esta autonomia é ainda leve e que se trata de uma autonomia “técnica e processual, de execução e não de decisão.” A intensão do normativo era mesmo que as escolas mudassem e fossem mais autónomas, mas o que na realidade aconteceu foi um pouco de mudança de nome, os diretores/presidentes eleitos no antigo regime legislativo, alteraram o seu cargo por empossamento.

De uma forma genérica, existiram dois momentos diferentes em relação à autonomia das escolas, com o Decreto-Lei nº115-A/98, foi imposto que houvesse uma responsabilização das escolas na construção do novo movimento de autonomia em que através dos instrumentos (Projeto Educativo e Regulamento Interno). O que se veio a verificar foi que estes dois instrumentos não refletiriam a cultura e clima da escola.

Por fim, foi elaborado o Decreto-Lei nº137/2012, que já introduz algumas alterações que serão específicas, mas insiste na autonomia escolar, agora com contratos de autonomia obrigatórios e uma reorganização que tem o nome popular de mega-agrupamentos. De seguida exploramos alguns dos conceitos basilares aos normativos legais revistos, que consagram a escola como uma organização complexa e multifacetada.

2.2. A escola como organização

A escola desempenha um papel crucial na sociedade, sendo responsável pelo percurso de desenvolvimento e aprendizagem inerente à formação do indivíduo ao longo do seu curso de vida. A escola é de uma complexidade abismal, sendo propulsionada por um conjunto vasto de pessoas, cujo objetivo principal é ou deveria ser a cooperação e o dinamismo, de forma a atingir o(s) objetivo(s) da instituição. Idealmente, demonstrando-se sensibilidade aos valores, crenças e aos hábitos e necessidade da comunidade escolar.

A educação não tem apenas uma faceta individual, mas também um pendor social decorrente da interação entre diferentes pessoas, gerações e seus contextos, própria do ato educativo e associada à pluralidade de atores sociais com responsabilidades pedagógicas (escola, família, comunidades, etc) (Costa, 2003).

Neste sentido, a escola é efetivamente um sistema que operacionaliza uma política educativa dependente da realidade social e política vigente num dado momento. No âmbito das políticas e da ação pública da educação, a escola consiste numa entidade com dimensão pedagógica, organizativa e de gestão marcadamente importante na atualidade. Desta feita, conferir-lhe autonomia é evoluir para um sistema que, por oposição a unificado, é conectado, o que lhes confere capacidade para levar a cabo políticas educativas locais que respondem efetivamente aos desafios contextuais específicos (Barroso, 2005).

A escola consiste num espaço de materialização da educação cuja dimensão de concretização é inequivocamente organizacional. “A escola enquanto organização, constitui uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos” (Costa, 2003, p. 7). Neste sentido, como qualquer organização, é composta por a) valores, objetivos e cultura, b) indivíduos, c) conhecimentos e tecnologias e d) um nível de integração dos anteriores (Guillemet & Bertand, 1994).

Uma organização é um sistema situado num meio que compreende: um subsistema cultural (intenções, valores, convicções), um subsistema tecno cognitivo (conhecimentos, técnicas, tecnologias e experiências), um subsistema estrutural (uma divisão formal e informal do trabalho), um subsistema psicossocial (pessoas que têm relações entre elas) assim como um subsistema de gestão (planificação, controlo e coordenação) (Guillemet & Bertand, 1994, p. 14).

Do ponto de vista da sociologia:

Compreender a escola como organização educativa especializada exige a consideração da sua historicidade enquanto unidade social artificialmente construída e das suas especificidades em termos de políticas e objetivos educacionais, de tecnologias pedagógicas e de processos didáticos, de estruturas de controlo e de coordenação do trabalho discente, etc. (Lima, 2011, p. 15).

Assim, como o autor refere, “a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada” (Lima, 2011, p. 47).

A definição da escola como uma organização ainda não é unânime, isto porque “a escola tem características próprias, quando comparadas com outras organizações, como por exemplo as empresas”, o que “tem servido de álibi para justificar resistências à consideração da escola como objeto de estudo de análise organizacional” (Afonso, 1992, p. 42).

Contudo, o que é facto é que os seus componentes integrantes e funcionamento, ainda que específicos, enquadram-se nas compreensões organizacionais vigentes, ainda que numa perspetiva não unicamente gestonária, mas também marcadamente social.

Assim, a escola é uma organização construída colaborativamente por elementos da sociedade com uma multiplicidade de formações, percursos e perspetivas cuja integração em prol da prestação de educação a adolescentes e jovens torna única a sua operacionalização. Mesmo considerando os níveis de gestão e professores com percursos mais homogéneos, a verdade é que a complexidade continua imensa ao nível individual, nomeadamente na forma como a visão e missão da escola é percebida, reconhecida, valorizada e perseguida (Bush, 1986).

Sendo que uma das características organizacionais mais relevantes da escola enquanto organização se prende com a sua:

Hetero-organização, conferindo, desde logo, às suas abordagens um cariz mais complexo e polifacetado e, não raras vezes, controverso pela parcialidade analítica em que alguns estudos parecem incorrer ao privilegiar, exclusivamente, níveis de análise mais gestonários ou empresariais, esquecendo este duplo enquadramento da escola como organização: por um lado o Ministério da Educação como produtor normativo/cultural e, por outro lado, os atores periféricamente localizados, como seus (in)fiéis decalques (Torres, 1997, p. 55).

Em suma, a escola é uma organização, e uma organização complexa.

A compreensão da escola como organização educativa demanda, de forma privilegiada, o concurso dos modelos organizacionais analíticos/interpretativos e, no caso da abordagem que vimos propondo, especialmente das teorias e perspectivas de análise sociológica das organizações. Mas exige também que, a partir dos referenciais de análise fornecidos por aqueles, se integrem enquanto objetos de estudo os modelos organizacionais normativistas/pragmáticos, isto é, as teorias das organizações, as escolas e as doutrinas de gestão (Lima, 2011, p. 16).

A progressiva descentralização do sistema educativo e a autonomização que lhe é inerente implica que a interação entre os seus elementos é crescentemente dependente dos decisores que as compõem internamente, sendo que os líderes escolares dependem da sua liderança como o conduto para influenciarem os ativos da comunidade escolar a de uma forma voluntária, provocar mudança nas suas preferências, e assim fazerem uma contribuição para a cultura de escola e também o seu clima. De seguida exploramos os conceitos subjacentes à liderança escolar, nomeadamente de topo, intermédias e dos coordenadores de escola.

2.3. Conceitos de liderança escolar

George Terry (1960) definiu liderança como o processo de influenciar as pessoas motivando-as para o empenho de forma voluntária com objetivos de equipa. Esta definição aplica-se a qualquer tipo de organização ou até situação em que um indivíduo procure influenciar o comportamento de outro indivíduo. Assim, a liderança é um momento de influência executada em determinado momento, para determinada situação, através de comunicação, e que visa determinados objetivos.

Podemos caracterizar a ação de liderar de acordo com vários fatores, assim liderar tem na sua nuvem de funções: planificar, supervisionar, motivar, avaliar, recuperar, etc. No entanto, a liderança é na sua génese orientar a equipa, ou individualmente, pessoas de forma a se atingir os objetivos traçados.

A liderança é definida como um processo de influência social, intencional, por uma pessoa individual ou por um grupo por forma a estruturar atividades ou relações de um dado grupo ou de uma organização (Bush, 2001) em prol do alcance de certos objetivos.

O estilo de liderança refere-se às características do que o líder faz e como o faz. Os autores White e Lippitt (1939) encontraram e identificaram empiricamente três estilos de liderança: *Autocrática*, *Democrática* e *Liberal*.

Resumindo os três estilos, e começando pelo *Autocrático*, o líder define os objetivos sem participar na equipa; o líder não dá autonomia aos liderados definindo o que fazer, como, quando; O líder define as equipas sem auscultar os liderados; O líder comenta o trabalho de cada liderado diretamente sem ter o cuidado no uso das palavras.

O *Democrático*, por sua vez, discute os objetivos com os liderados, estimula e assiste, não impondo. É a equipa que define as técnicas de forma a atingir as metas ou objetivos, sempre usando os conselhos do líder. A equipa define os cronogramas, tal como as tarefas e sua divisão. O líder quando tem de avaliar cria críticas e elogios, mas centrado unicamente nos factos.

Por último, o *Liberal*, a equipa tem toda a liberdade para adotar decisões, limitando assim a participação do líder. A equipa decide a divisão de tarefas tanto como as subequipas. O líder no seu momento avaliativo tece alguns comentários, não muito concisos sobre o trabalho da equipa e unicamente quando questionado.

Estudos mais recentes (e. g., Hamstra, Van Yperen, Wisse, & Sassenberg, 2014; Nielsen, Boye, Holten, Jacobsen, & Andersen, 2019) apontam (essencialmente) para dois estilos distintos de liderança: *transformacional* e *transaccional*, considerando que o primeiro se caracteriza por inspirar os outros e levá-los além dos seus próprios interesses, em prol do bem da organização. (Robbins, 2002, p. 319). O segundo estilo assenta na definição exata das funções e das ações a executar pelos dirigidos e num controlo efetivo do desempenho, através da utilização de compensações e de punições (Bento, 2008, citando Kinicki & Kreitner, 2006).

Ainda que muita investigação tenha vindo a ser realizada sobre a eficácia dos diferentes tipos de liderança (e. g., Golshani & Rahiminejad, 2018; Sudha, Shahnawaz, & Farhat, 2016), aquilo que se reconhece é que a mesma varia grandemente consoante o contexto específico a que se refere. No contexto escolar, expõe Figueiredo (2013), a liderança pode influenciar o desempenho dos professores e alunos e, conseqüentemente, o sucesso das escolas e do sistema de ensino/aprendizagem.

Por todos os países da Europa existem adaptações na concetualização de lideranças escolares partilhadas (exemplo do nosso país quando a constituição de agrupamentos). A liderança escolar é tendencialmente partilhada de modo tradicional entre as equipas formais de liderança na maioria dos países (EACEA, 2013). De acordo com as conclusões do conselho da europa (2013) “os bons dirigentes educativos desenvolvem uma visão estratégica para os seus estabelecimentos, desempenham o papel de modelos tanto para os aprendentes como para os docentes e são essenciais para criar um ambiente eficaz e atrativo que seja propicio à aprendizagem.”

Este conceito de liderança educacional tem sofrido uma evolução bastante significativa ao longo do tempo, mais especificamente, segundo Costa & Castanheira (2015), as conceções de liderança podem ser perspetivadas sob três formas distintas: visão mecanicista, visão cultural e visão ambígua. Assim, de acordo com a primeira, pode dizer-se que toda a ação é realizada por forma a atingir um conjunto de objetivos e resultados pré-estabelecidos. Numa visão mais cultural o autor refere a existência de uma cultura de organização e de um conjunto de valores que serão partilhados por todos. Na perspetiva de visão ambígua, há um enfoque na liderança participativa, na importância dada à constituição das equipas, nomeadamente, e às lideranças intermédias e aos líderes informais. Considera-se, neste sentido, a permanente mudança e a necessidade de adaptação e de resposta aos desafios que vão surgindo.

Quando um líder pretende concretizar ideias ou projetos a nível de regulação de uma organização, exerce a sua liderança (Platão, ed. 2001). Platão acreditava que um líder seria inato e que tomando como ponto de partida a própria experiência pessoal, as influências sociais e culturais, pode-se revelar um líder. Por outro lado, na visão de Bento (2010), o conceito de liderança é compreendido como um traço de personalidade, uma prática influenciadora, por forma a provocar mudanças nos comportamentos, onde o objetivo do líder é, usando uma combinação de múltiplos elementos por forma a atingir os seus fins.

Assim, como constataam Cunha e Rego (2005), não existe um consenso sobre a definição de liderança. Ora vejamos, liderança para uns autores é inata e para outros será uma aprendizagem. Já Carapeto e Fonseca (2006) referem que a liderança é uma capacidade que se aprende e desenvolve. Tracy (2010), que concorda com o autor anterior, acrescenta mesmo que os líderes são “feitos”, não nascem. Por sua vez, Kouses e Posner (2009), referem que a liderança não é genética e nem sequer uma herança. Autores como Caruso e Salovey (2007) ainda assumem que a liderança se associa à inteligência emocional. Para Cashman (2010), um líder para responder a desafios cruciais é necessário explorar oito princípios de liderança: intenção, conexão, ética, agilidade, resiliência, treino e presença. Finalmente, Correia e Grave (2018) distinguem claramente o que é um gestor e o que é um líder, mas concluem que estes dois papéis poderão ser desempenhados pela mesma pessoa.

Ora, constata-se a existência de uma pluralidade de definições de liderança educacional, sendo que, como refere Northouse (2010) existem pelo menos 65 diferentes classificações para definir liderança.

De seguida exploramos alguns tipos de liderança numa perspetiva de enquadrar a posição dos participantes do nosso estudo enquanto líderes de topo (diretor) e protagonistas de liderança intermédias, os coordenadores de escola/estabelecimento.

2.3.1. As lideranças de topo

No ensino como liderança de topo temos o cargo de Diretor de escola. Este cargo foi inserido no contexto educativo através do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, que foi considerado por muitos, como um cargo menos democrático. Na referida década havia uma tendência para novas modas de gestão na educação (Martins, 2009).

Com estas medidas, este novo método de escolha do líder, deixou de ser uma votação colegial, que deu lugar a um órgão de gestão unipessoal onde não se conhece à partida a equipa constituinte da “direção” de escola. Este órgão de gestão unipessoal, acarreta também maiores responsabilidades individuais, que no passado seriam diluídas no órgão “Conselho Executivo”.

No anterior Decreto – Lei nº 115-A/98, o Presidente do Conselho Executivo teria de sofrer um sufrágio dos órgãos colegiais. Este órgão colegial também era capaz de ter influência e algum poder de decisão em assuntos de relevância na escola. Estes elementos pertenciam a grupos estruturais e organizacionais, tais como, conselho pedagógico, departamentos curriculares, entre outros.

Esta equipa da direção, tinha junto com o Presidente do Conselho Executivo, o poder de decisão. No modelo atual, o papel de Diretor é responsável por todas as decisões, o que desgasta o poder democrático aquando da utilização de sistemas com órgãos colegiais.

Segundo Lima (2011, p. 58)

[...] o diretor concentra sobre si vinte e cinco competências, preside ao conselho pedagógico por inerência, tudo parecendo girar em seu torno, fragilizando as estruturas colegiais existentes e pondo fim à quase totalidade dos processos de escolha democrática nas escolas. [...]. O diretor passa, agora, a nomear e a demitir livremente o subdiretor, os assessores, os coordenadores de departamentos, os coordenadores dos estabelecimentos agrupados, numa lógica gestionária de um perfil, um projeto, uma equipa de gestão, remetendo para algo semelhante ao princípio da ‘unidade de comando’, proposto no início do século XX por Henri Fayol (1984).

Diferentes estudos na literatura apontam para a importância da liderança e da gestão como um fator considerado como fundamental, para o sucesso das escolas enquanto organizações. Neste sentido, Bexiga (2009) corrobora que o papel de gestor deve ser assumido como um líder com a função de educador, apesar de poderem ser estabelecidos inúmeros pontos divergentes e convergentes entre relação a estes dois conceitos – liderança e gestão.

Bush e Coleman (2000), referem que a gestão escolar será um campo de estudo preocupado com a operacionalidade das organizações escolares facilitando e servindo de modelo para o processo de aprendizagem. O líder escolar será um gestor preocupado com a melhoria da organização escolar, tentando, deste modo, concretizar a visão da escola concretizando-a como um fator deveras importante na administração escolar.

Este conceito de visão, está pois, diretamente relacionado com os objetivos da escola, permitindo uma clarificação do percurso a ser levado a cabo pela organização. E ainda, segundo Silva (2010), se há qualidade que um líder tem de possuir é a capacidade de perscrutar o futuro e definir um rumo para lá chegar, alcançando os objetivos a que se propõe, ou seja, ter uma visão.

Por último, destacamos Sarmiento (2000) defendendo que a liderança nas escolas deverá ser um processo de construção e de partilha, não podendo constituir uma função meramente exercida por um líder individual que afirma a sua influência em função do carisma ou da autoridade administrativamente conferida.

2.3.2. As lideranças intermédias

Alguns estudos sobre liderança e, mais especificamente, no que se refere à liderança pedagógica, apontam, por um lado, para o professor líder na perspetiva do desenvolvimento integral do aluno e, por outro lado, para a presença de um entendimento da liderança como um processo de influência social.

Segundo Rego e Cunha (2011) são apresentadas várias abordagens ou perspetivas, nomeadamente, visão mecanicistas, perspetivas contextuais ou situacionais, visões culturais, gestão de conflitos. Dos quais destaco alguns aspetos como, o líder baseia a sua liderança em valores – líder gestor do sentido; o líder que se ajusta a qualquer circunstância ou contexto; o líder que é gestor de conflitos e que utiliza o seu poder para influenciar em contextos de complexidade.

Assim, percebe-se que a liderança escolar deixa de estar apenas dependente da liderança do diretor, mas completa-se pelas denominadas lideranças intermédias. Esta liderança dos professores caracteriza-se em três dimensões: o desenvolvimento individual, a colaboração ou o desenvolvimento de equipa e o desenvolvimento organizacional (York- Barr & Duke, 2004).

De acordo com Danielson (2006) o líder não terá de ocupar um lugar formal de liderança, mas impondo a sua postura pessoal através da informação e persuasão, a autoridade é ganha através do seu trabalho perante os alunos e os colegas e a respetiva valorização destes.

O professor deve procurar desenvolver o processo ensino aprendizagem do aluno de forma excelente, quando isso é conseguido e ainda é acrescentado o envolvimento de outros professores, este está a construir conhecimento profissional e a obter um crescimento profissional e pessoal. Pois, enquanto líder, o professor terá de ser bom dialogante e interrelacionar-se bem com os colegas a fim de induzir motivações para haver um trabalho colaborativo. É capaz de influenciar alunos e colegas a juntarem reforços que se comprometam num projeto comum.

[...] a liderança pedagógica é não apenas a manifestação específica da liderança dos professores, mas a condição de possibilidade do próprio desenvolvimento pessoal e profissional do professor, exigido na incerteza e face à diversidade dos alunos da escola democrática no século XXI (Antunes & Silva, 2015).

De acordo com Michael Young (2007, p. 1291) as escolas concentram-se muitas vezes em resultados e prestam pouca atenção ao processo ou ao conteúdo. Concordamos com a afirmação apresentada pois existe uma grande competição da educação no mercado, em que as escolas competem entre si por alunos e fundos.

Para White (2007) as escolas não deveriam valorizar a ideia de que as disciplinas podem definir os propósitos das escolas e para Young (2007) “podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento”, conhecimento esse que, ainda segundo o autor não poderá ser adquirido nem em casa, nem na comunidade. Defendendo assim o conceito de conhecimento poderoso ou, mais recentemente, conhecimento especializado, considerando que este está na escola e não será necessário nenhum poder especial para o obter. Podendo ainda ser diferenciado de duas formas: conhecimento que depende do contexto, partindo da resolução de problemas específicos de cada quotidiano, ou procedimental (teórico) em que se procure a universalidade.

Por sua vez o autor Bernstein (1971) considera o conhecimento em duas dimensões: a classificação do conhecimento, que pode ser classificado de forte quando existe um limite bem definidos em cada domínio ou fraco quando existe uma relação próxima entre conteúdos; e o enquadramento do conhecimento que pode ser considerado forte

quanto não há correlação entre o conhecimento escolar e o não-escolar e fraco existe uma inter-relação entre as duas dimensões.

De seguida Bernstein (1996, 2000) centraliza-se no estudo entre as diferenças estruturas verticais e estruturas horizontas do conhecimento cujo objetivo foi analisar diferentes currículos e as suas implicações, verificando a existência de conexão entre estruturas do conhecimento, fronteiras e identidades de alunos, considerando assim, que haveria a intenção de criar fronteiras fortes entre os domínios de conhecimento e o conhecimento escolar e não escolar para que os alunos atingissem o progresso.

Por sua vez, Lopes (2015) destaca o conceito de líder e o seu papel considerando-o como fundamental na estrutura organizacional da escola quando a visão e estratégia envolvem a comunidade educativa e quando o líder (diretor) atribui uma importância fundamental às lideranças intermédias, no que respeita ao «processo educativo», mas também, na “aproximação com as famílias, na relação que estabelece com os alunos, assim como na implementação das linhas orientadoras do PE e do RI.” (Lopes, 2015, p. 82)

Consideramos tal como os autores Bolívar (2003) e Sergiovanni (2004) que as lideranças de topo e as lideranças intermédias são fatores fulcrais bom funcionamento e organização escolar em busca da qualidade das aprendizagens e do conseqüente sucesso educativo.

O estilo de liderança democrático participado o qual está assente num quadro de valores para a cidadania democrática e incluindo na cultura organizacional da escola, sem deixar de fora a comunidade educativa com práticas inclusivas que darão origem à flexibilização do currículo, que tem por objetivo o sucesso dos alunos.

A liderança também pode ser percebida na perspectiva dos alunos. Alguns estudos referenciam que os alunos expressam distintos tipos de liderança de acordo com as diferentes culturas de escola, destacando-se por um lado, o trabalho assente no esforço, na dedicação e na performance individual e, por outro lado, a cultura da empatia, pedagogia e a aproximação aos alunos. Podendo-se ainda destacar um outro aspeto, a elevada participação dos aprendentes na vida escolar e a criação de um ambiente favorável ao estudo e ao trabalho.

De entre as diferentes lideranças intermédias existentes nos estabelecimentos de ensino, nos dias de hoje, apresentamos em seguida, uma breve descrição do papel de coordenador de escola, uma vez que é sobre este que recai o nosso estudo.

2.3.3. Coordenadores de escola

Aos coordenadores de escola, enquanto lideranças intermédias da gestão educativa, compete coordenar as atividades educativas de um dado estabelecimento, em alinhamento com o diretor de agrupamento, assim como cumprir e fazer cumprir as suas orientações, atuando junto de docentes, não docentes, estudantes e toda a comunidade escolar envolvente. O coordenador é, assim, um elo fundamental do funcionamento orgânico do serviço educativo que articula a relação entre a escola-sede e a escola pela qual é responsável. As suas responsabilidades devem pautar-se pela subserviência aos princípios de competência, boa-fé, legalidade e imparcialidade (Neto-Mendes et al., 2018).

Dinis (2002) classifica quatro realidades diferentes relativas ao exercício de coordenação, nomeadamente: 1) o *papel esperado*, assente nas expectativas dos agentes escolares sobre o mesmo; 2) o *papel comunicado*, assente nos modos como as expectativas são transmitidas entre agentes escolares; 3) o *papel percebido*, referente à forma como as referidas expectativas são comunicadas; e 4) o *papel exercido*, ao que subjaz a efetiva execução operacionalizada na situação particular.

Castro (2011) problematiza a atual orgânica escolar em função da natureza central ou periférica das suas estruturas e atores. Assim, a escola-sede e o diretor de agrupamento são centrais e as restantes escolas e respetivos coordenadores de escola/estabelecimento periféricos, o que se reflete em termos de autonomia, ação profissional e raio de alcance. Segundo a autora, a análise do atual quadro legal:

Evidencia que a figura de coordenador de estabelecimento tem como principal função veicular informações do conselho executivo do agrupamento para os docentes do estabelecimento de educação e ensino que coordena, bem como, cumprir e fazer cumprir as decisões do referido órgão de gestão de topo. Fica assim patente a função legal de “veículo de informação” ou de “dispositivo” de reforço de cumprimento de ordens superiores, podendo constituir uma peça importante de controle do poder ao nível local (2011, p. 35).

O trabalho de Neto-Mendes e colaboradores (2018) analisou a ação do coordenador de escola explorando qualitativamente:

as motivações para aceitação do cargo, distinguindo tarefas no exercício da função e reconhecendo eventuais conflitos que emergem no plano da ação organizacional” (p. 396-397).

No domínio das características e motivação dos coordenadores de escola encontrou-se que os mesmos tendem a evidenciar ampla experiência em contexto educativo, com uma antiguidade considerável no exercício de docência. Estes profissionais apenas estão parcialmente dedicados às responsabilidades de coordenador de escola, conciliando-as com as de docência. No que concerne às suas competências enquanto coordenadores de escola, os autores constataram que os mesmos reiteram que o seu papel é explicitamente cumprir e fazer cumprir as diretrizes do diretor de escola, o que se multiplica num conjunto de tarefas como a gestão de pessoal, na articulação com agentes da comunidade escolar para assegurar a existência/reposição de materiais e bens, no zelo pelo bem-estar de todos os agentes escolares, entre outras. Os participantes identificaram a Câmara e Junta de Freguesia, assim como a Associação de Pais, como estruturas de articulação e apoio importantes. Relativamente à relação com o pessoal e à gestão de conflitos, afirma-se que o necessário é adotar um “misto de bom senso e proatividade” que permitam promover a reflexão, o diálogo e a resolução (defendem um perfil “antes colega e só depois coordenador”). Na globalidade, os coordenadores incluídos no estudo consideram as suas responsabilidades “íngratas”, uma vez que não têm autonomia para as explorar e operacionalizar na sua plenitude, sendo constrangidos pelos níveis de liderança superiores.

Neto-Mendes e colaboradores (2018) exploraram ainda os perfis de liderança dos coordenadores de escola integrados no estudo, descrevendo os seguintes três: o *coordenador burocrático*, que definem como alinhado com a lógica dominante de cumprimento de diretrizes e normativos e focado na vertente administrativa; o *coordenador laissez-faire*, cuja postura é comumente pouco empenhada, proativa e de responsabilização pelo trabalho; e *coordenador como ator estratégico*, ao qual é reconhecida a capacidade de ser audaz na exploração dos limites da sua autonomia, assim como uma atitude empoderada e criativamente proativa.

Em suma, o que nos aponta a literatura sobre os coordenadores de escola é, como coloca Moura (2008, p. 29), que:

Devem servir de símbolo à sua unidade e ser líderes dos seus membros, controlar o ambiente e as atividades e transmitir informações dentro e fora da cadeia hierárquica, realizar a afetação dos recursos, negociar com pessoas fora da organização, tomar a iniciativa de mudanças estratégicas e lidar com as exceções e com os conflitos.

3. Metodologia

O presente estudo adota uma metodologia qualitativa.

Os estudos qualitativos consideram que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (Vilelas, 2009, p. 105).

O objetivo desta abordagem de investigação utilizada para o desenvolvimento do conhecimento é descrever ou interpretar, mais do que avaliar. [...] é uma extensão da capacidade do investigador em dar sentido ao fenômeno” (Freixo, 2009, p. 146). Assim, “o investigador que utiliza o método de investigação qualitativa [...] observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenômeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los (Fortin, 2003, p. 22).

Ainda que a metodologia qualitativa possa referir-se a uma multiplicidade de métodos e desenhos de investigação, podem encontrar-se vários elementos comuns nessas diferentes abordagens. De acordo com Denzin e Lincoln (1994) estes elementos são: um reconhecimento que as realidades humanas são complexas (abordagem holística); o *focus* centrado na experiência humana; as estratégias de investigação usadas, geralmente mantêm um contacto com as pessoas nos contextos onde essas pessoas comumente se encontram; existe tipicamente um alto nível de envolvimento do investigador com os sujeitos; os dados produzidos fornecem uma descrição, normalmente narrativa.

Neste sentido, importa estabelecer que o método adotado para o presente trabalho de investigação é o de estudo de caso, integrado no âmbito de um estudo interpretativo e exploratório.

Em seguida, será enquadrado o nosso estudo de caso, partindo dos conceitos presentes na literatura e, considerando os construtos específicos no que se refere às características desta estratégia de investigação em educação e às diferentes tipologias do estudo de caso.

3.1. Método

O estudo de caso consiste num método de “investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2005, p. 32). Assim, “o seu valor reside em que não apenas se estuda um fenómeno, mas também o seu contexto. Isto implica a presença de tantas variáveis que o número de casos necessários para as tratar estatisticamente seria impossível de estudar” (Yacuzzi, 2005, p. 9).

Yin (2005) refere que o estudo de caso pode ser uma contribuição significativa para a investigação em educação, uma vez que promove, de forma significativa, para a construção do entendimento que temos de praticamente todos os fenómenos, sejam eles individuais, sociais ou políticos (Coutinho & Chaves, 2002).

Segundo Yin (1984), no estudo de caso, o investigador terá de ter respostas para as perguntas “como” e/ou “porque”. Não tem controlo total sobre os eventos. Pode investigar um fenómeno contemporâneo e investiga um contexto de vida real. Halinen e Tornroos (2005), referem que neste método, o conhecimento existente sobre o acontecimento é reduzido e que as suas teorias/ estudos encontrados para a sua explicação não são apropriados. Por sua vez, Macnealy (1997), refere a sua aplicação existindo a necessidade de estudo de uma determinada situação que ainda não foi bem definida ou bem determinada.

Benbasat et al. (1987) caracteriza o estudo de caso da seguinte forma: O caso a ser estudado deve ser examinado no seu contexto natural; os elementos recolhidos devem ter várias fontes; não há necessidade de ter muitos elementos examinados; sem grande supervisão ou manipulação sobre os eventos; tal como Yin, refere que as questões de investigação são o “como” e o “porque”; o foco da investigação é um evento contemporâneo e os resultados dependem do envolvimento e da integração do investigador.

Yin (1993), quanto ao foco de investigação, classifica o estudo de caso em descritivo, exploratório, explanatório. O autor parte do princípio de que os casos podem ser únicos ou múltiplos. No que concerne a esta investigação propomos um estudo de caso interpretativo e exploratório, uma vez que, tem por finalidade objetivar as questões ou hipóteses para uma investigação posterior.

Ao propormos este caso como exploratório consideramos a reduzida informação disponível na literatura, específica sobre o caso particular dos coordenadores de estabelecimento, enquanto fonte de compreensão mais profunda e ampla sobre o assunto.

Pretendemos, enquanto investigadores, por um lado, entender o contexto em que a autonomia dos coordenadores de estabelecimento é regulamentada e definida em Portugal, incluindo a cultura de escola, as políticas, as práticas e as normas aplicáveis. Por outro lado, permite-nos seguir diferentes caminhos e ajustar o foco do nosso estudo ao longo do tempo, caso se considere pertinente.

Por sua vez, Matos & Grave-Resendes (2001) citando Merriam (1988), referem que o estudo de caso apresenta um conjunto de características que podem ser consideradas como vantagens, mais especificamente: a compreensibilidade dos resultados do estudo de caso, ajudam a compreender as características únicas do estudo, são um bom método para retratar a realidade e podem ajudar a perceber outros casos.

Assim, um primeiro aspeto que constitui um dado "qualitativo" é sua inserção num contexto naturalístico, ou seja, fora de ambientes organizados artificialmente para realização de estudos ou "experimentos". O conhecimento que se busca é de como ocorrem as experiências quotidianas e quais os significados das mesmas para os sujeitos não fazendo sentido retirá-los do seu "habitat" natural para estudá-los. Um segundo aspeto é a representatividade dos dados. O critério para a procura de dados representativos reside na condição de serem selecionados sujeitos e contextos onde a experiência do fenómeno a ser estudado esteja a ocorrer.

O estudo de caso pode ainda ser definido de acordo com a sua tipologia, assim e após análise da literatura definiremos o nosso estudo como holístico, de uma unidade de análise.

E ainda, como um estudo de caso instrumental, definindo-se através da compreensão de um caso particular que, posteriormente, nos possa dar a conhecer e entender uma problemática mais ampla (Meirinhos e Osório, 2010), podendo o nosso caso funcionar como um ponto de partida para levar à compreensão de um construto mais amplo.

Por sua vez, André (2013) ajuda a clarificar a opção pela categorização de instrumental, uma vez que foi escolhido um agrupamento de escolas que servirá de base para estudar

a autonomia e os seus limites, com a política escolar que é apropriada pelos diferentes atores, explicando a correlação entre as lideranças de topo e as intermédias.

O presente trabalho investigativo, ao centrar-se num único Agrupamento de Escolas, ou mais especificamente, na liderança de topo – diretor – e nas lideranças intermédias – coordenadores de escola –, assume-se também como um estudo de caso, pois, de acordo com Cohen e Manion (1990, p.164), o objetivo deste tipo de estudo é "provar e analisar intensamente o fenómeno diverso que constitui o ciclo vital da unidade", entendendo-se por estudo de caso a investigação de uma unidade individual, que segundo os mesmos autores, poderá ser uma criança, um grupo, uma turma, uma escola ou uma comunidade.

De acordo com Serrano (1994a, p. 85), o estudo de caso pode definir-se como "uma descrição intensiva, holística e uma análise de uma entidade singular, um fenómeno ou unidade social." Por seu lado, para Bell (2002, p. 23), "a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interativos em curso." Ainda segundo a mesma autora, um estudo de caso "é muito mais do que uma história ou descrição de um acontecimento ou circunstância. Tal como em qualquer outra investigação, os dados são recolhidos sistematicamente, a relação entre as variáveis é estudada e o estudo é planeado metodicamente" (Bell, 2002, p. 23). O estudo que estamos a realizar será ainda interpretativo, pois, de acordo com Serrano (1994a), o paradigma interpretativo pretende compreender, descrever e interpretar um determinado fenómeno, sendo limitado no contexto e no tempo em que o mesmo ocorre, características que são também as do nosso estudo.

3.1.1. O caso

O estudo de caso é um método conveniente para adotar no presente trabalho dada a profundidade que confere à investigação e a fácil acessibilidade que um agrupamento específico de escolas tem para os investigadores. Dada a natureza interpretativa e exploratória do trabalho, a seleção do agrupamento de Escolas de Júlio Dinis permite não apenas esclarecer os objetivos estabelecidos, mas também construir um corpo de conhecimento significativo sobre esta realidade escolar, que se pode replicar em outros benefícios e utilidades.

Assim, o agrupamento de escolas em estudo é constituído por 11 escolas, pertencendo a um concelho considerado o terceiro maior concelho da Grande Área Metropolitana do Porto. Tem uma área de 131,9 Km², e uma média anual de população residente de 164.255 indivíduos, segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE). Atendendo à sua segregação em freguesias rurais, em que se insere a freguesia de Lomba, U.F. de Foz do Sousa e Covelo e U.F. de Melres e Medas; e urbanas, onde constam as freguesias de Baguim do Monte (Rio Tinto), Rio Tinto, U.F. de Fânzeres e São Pedro da Cova e U.F. de Gondomar (S. Cosme), Valbom e Jovim.

Após os estudos censitários de 2001 e 2011, denotou-se um aumento da população na grande maioria das freguesias do município, sendo esse fenómeno particularmente evidente naquelas que se encontram próximas ao aglomerado urbano do Porto. Contudo, no concelho, constata-se uma dupla realidade demográfica, existindo também freguesias que apresentam decréscimos populacionais. Estas freguesias – Lomba, U.F. da Foz do Sousa e Covelo e U.F. de Melres e Medas – registam, inclusive, um valor de decréscimo superior ao de maior crescimento durante este período, sendo de salientar que o maior crescimento percentual populacional foi na freguesia de Rio Tinto, com 6%, e o valor percentual com maior descida populacional foi na freguesia de Lomba, com 12% – curiosamente, os núcleos populacionais que são o oposto em termos demográficos, um que é o maior aglomerado populacional e o outro o mais pequeno do município.

No caso das restantes freguesias, em rede de transportes que foi construída para aceder à grande metrópole, a Cidade do Porto, faz com que se tenha alunos dessa metrópole e que este agrupamento tenha uma variedade social de alunos com características diferentes, que por um lado permite uma diversidade grande, mas em termos de lideranças faz com que se tenha conhecimento alargado destas regiões anexas ao Concelho de Gondomar. A freguesia de Gondomar (S. Cosme), sede do concelho, adquiriu esta designação em 1927, quando foi elevada a vila, passando a cidade no ano de 1991. Em 2013 foi extinta para, no âmbito de uma reforma administrativa nacional, formar, em conjunto com Valbom e Jovim, uma nova freguesia denominada União das Freguesias de Gondomar (São Cosme), Valbom e Jovim, da qual é a sede, com uma área de 23,318 km² e 44709 habitantes, a que corresponde uma densidade populacional de 2019, 9 habitantes/km². Este conjunto de estabelecimentos escolares integrou-se em Agrupamento a 1/9/2003, de acordo com o ponto 1 do artigo 5.º do Decreto-Lei

115A/1998, de 4 de maio, abrangendo nove unidades orgânicas, sendo a escola sede do Agrupamento a Escola Básica Júlio Dinis.

Estas escolas diferenciam-se pelo modelo e dimensão das suas instalações e pela sua história. As suas identidades desenharam-se em contextos específicos, de acordo com a cultura escolar criada pelos normativos das épocas, fatores que se refletem na conceção de um Agrupamento entendido como algo mais do que a soma das partes. Neste entendimento, o Agrupamento está organizado e funciona com as necessárias adequações para responder com eficácia e diversidade a alunos com medidas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018. Desta forma, pretende possibilitar a sua maior participação nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral, através de Centro Apoio à Aprendizagem (CAA).

Em relação ao contexto Socioeconómico, a heterogeneidade da escolarização dos pais/encarregados de educação dos alunos e a predominância de apoio da Ação Social Escolar (ASE) do Agrupamento de Escolas de Júlio Dinis, Gondomar são realidades que fornecem dados relevantes para este Projeto. Desta forma, é possível reforçar medidas educativas que permitam assegurar as funções da Escola como Integrar, Educar, Ensinar, Socializar, Alertar, Formar, Decidir, Resolver e Partilhar.

Neste momento, o agrupamento encontra-se com um declínio do número de alunos, poderemos admitir que algumas políticas da liderança do agrupamento e a própria natalidade. No que concerne a políticas do agrupamento, atualmente depois de detetadas as causas, existe a vontade de mudança, no caso da natalidade, podemos aferir segundo estudos efetuados pelo Gabinete de Estratégias e Estudos, os seguintes resultados:

Demografia, Educação e Sociedade

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
População residente (nº) <i>Resident population (no.)</i>	166 338 2019 = 100 100,2	165 743 99,9 -0,4	165 626 99,8 -0,1	165 631 99,8 0,0	165 985 100,0 0,2	165 700 99,8 -0,2	...
Densidade populacional (habitantes / km2) <i>Population density (Inh / km2)</i>	1 261,5 2019 = 100 100,3	1 257,0 99,9 -0,4	1 255,5 99,8 -0,1	1 255,5 99,8 0,0	1 258,2 100,0 0,2	1 256,1 99,8 -0,2	...
População ≥ 65 anos (%) <i>Population ≥ 65 years (%)</i>	17,6 2019 = 100 87,9	18,3 91,0 3,6	19,0 94,3 3,7	19,5 97,2 3,0	20,1 100,0 2,9	20,6 102,7 2,7	...
Índice de Dependência Total <i>Total dependency ratio</i>	46 2019 = 100 93,5	46,5 95,1 1,8	47,3 96,8 1,7	48,0 98,2 1,5	48,9 100,0 1,9	49,8 101,8 1,8	...
Taxa bruta de natalidade (%) <i>Crude birth rate (%)</i>	8 2019 = 100 96,3	7,8 96,3 0,0	7,6 93,8 -2,6	7,4 91,4 -2,6	8,1 100,0 9,5	7,7 95,1 -4,9	...
Rácio divórcios / casamentos (%) <i>Divorce / Marriage ratio (%)</i>	88 2019 = 100 89,1	113,2 114,1 28,1	86,6 87,2 -23,5	81,0 81,6 -6,5	99,3 100,0 22,6	167,3 168,5 68,5	...
Despesas dos municípios em cultura e desporto por habitante (Euros / hab.) <i>Expenditures on cultural activities and sports of municipalities (Euros / inhab.)</i>	9,1 2019 = 100 69,6	10,8 82,0 17,8	10,9 83,0 1,3	13,0 98,9 19,0	13,1 100,0 1,2	6,6 50,4 -49,6	...
Taxa de criminalidade (%) <i>Crime rate (%)</i>	27 2019 = 100 116,2	22,5 98,7 -15,1	24,4 107,0 8,4	23,2 101,8 -4,9	22,8 100,0 -1,7	20,7 90,8 -9,2	...

Tabela 3.1 – Dados Demográficos, Educação e Sociedade

Em relação ao nível de habilitações dos habitantes deste concelho, podemos aferir que a maior percentagem são indivíduos com o ensino secundário, de seguida indivíduos com o 3º ciclo do ensino básico, 17,9% tem o ensino superior, como podemos comprovar no seguinte gráfico que demonstra o nível de habilitações.

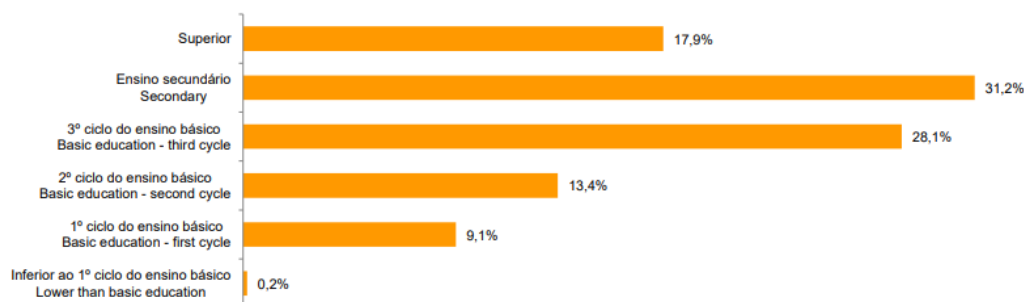


Gráfico 3.1 - Distribuição segundo o nível de habilitações

Podemos concluir destes dados, o concelho tem uma tendência a uma diminuição populacional, uma população com tendência evolutiva na sua idade e a natalidade que afeta diretamente o agrupamento em estudo, a diminuir.

Em relação a números de Alunos, Professores, Assistentes Técnicos e Operacionais e Técnicos superiores podemos consultar a tabela abaixo.

	Pré-escolar	1.º Ciclo	2.º ciclo	3.º Ciclo	Total
Alunos	352	683	463	516	2014
Prof Q.A	20	43	35	64	162
Prof QZP	3	3	4	4	14
Prof contratados	2	3	2	3	10
Grupo 910	17				17
AO	28	31	23		82
CEI	2	1	6		9
AT	10				10
T. Superior Psicóloga	1				1

Tabela 3.2 - População Educativa do Agrupamento – Ano letivo 2021/2022

Analisando os dados da comunidade educativa, verifica-se que o Agrupamento contempla à volta de 2014 alunos. É de referir que, das 305 pessoas de várias categorias profissionais indicadas na tabela.

Relativamente à caracterização dos níveis de ensino, podemos considerar os seguintes dados, na educação pré-escolar, a idade predominante das crianças é de 5 anos, seguida de 4 e 3 anos e, por último, de 6 anos. No que diz respeito à população escolar do 1.º CEB, a mesma não se distribui uniformemente pelos quatro anos de escolaridade. Infere-se que houve um decréscimo de alunos inscritos nos primeiros anos deste ciclo pela decrescente taxa de natalidade. Total de alunos de 683 do 1º CEB.

Relativamente aos alunos do 2.º CEB, verifica-se, na tabela supra, uma relativa uniformidade nos dois anos de escolaridade, perfazendo a totalidade 463 alunos.

Em relação ao 3.º CEB, verifica-se o mesmo número no 9.º ano e 7.º ano com 182 alunos para cada ano de escolaridade, por fim, no 8.º ano com 152 alunos.

No que concerne aos docentes, podemos observar que a faixa etária mais representativa se situa entre os 51-60 anos de idade, com 109 docentes, a seguir verifica-se a faixa etária dos 41-50 anos com 51 docentes, com mais de 61 anos são 41 professores e, por fim, até aos 40 anos regista 2 professores.

Assim, dos 203 profissionais, 86 docentes exercem a sua profissão entre os 20 e 29 anos, 81 docentes trabalham há mais de 30 anos, 31 professores estão na carreira há 10-

19 anos e 2 professores situam-se entre os 5-9 anos de serviço. Neste grupo encontram-se professores do Quadro de Agrupamento/Escola (162), do Quadro de Zona Pedagógica (14) e contratados (10). (Agrupamento de Escolas Júlio Dinis, Gondomar - Projeto Educativo 2021/24, 2021)

A Diretora está na escola sede e coordena essa mesma escola, sendo que nas outras 10, existe um coordenador de escola/estabelecimento. A Diretora delega nestas lideranças intermédias a coordenação de atividades educativas, espaços e pessoal.

3.1.2. Participantes

O público inquirido foi constituído pelos coordenadores e elementos da direção da escola Básica Júlio Dinis, pertencente à região de Gondomar, Porto, num total de 8. Todas as considerações éticas foram consideradas e cumpridas, especialmente no que concerne ao consentimento informado dos participantes. Os coordenadores de escola (6, A a G) por o tema do estudo focar estas lideranças intermédias e a direção do agrupamento de escolas (1, H) por ser o órgão de liderança que diretamente emite ordens sobre os coordenadores e que impõe limites de autonomia.

Participante	Idade	Sexo	Função	Senioridade na função
A	48	Feminino	Coordenador de escola	27 anos
B	65	Feminino	Coordenador de escola	16 anos
C	60	Feminino	Coordenador de escola	16 anos
D	46	Masculino	Coordenador de escola e professor	23 anos
E	64	Feminino	Coordenador de escola	Mais de 20 anos
F	58	Feminino	Coordenador de escola	14 anos
G	60	Feminino	Coordenador de escola	17 anos
H		Feminino	Diretor de agrupamento	

Tabela 3.3 – Participantes.

3.2. Instrumentos de recolha de dados

Os dados foram recolhidos essencialmente com recurso a dois instrumentos, nomeadamente duas entrevistas semiestruturadas individuais, com guiões distintos, um

desenvolvido para aplicar junto dos coordenadores de escola (Apêndice B) e outro desenvolvido para aplicar junto do diretor de agrupamento (Apêndice C).

As entrevistas semiestruturadas são compostas por questões relativamente abertas, no âmbito das quais os entrevistados têm a possibilidade de explorar o que entenderem mais relevante para si, por meio das suas próprias palavras e raciocínio. Assim, ainda que exista um guião associado ao decurso da entrevista, estas podem ser exploradas num contexto muito semelhante ao de uma conversa informal, evolutiva e orgânica. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade na sua pesquisa.

Os guiões desenvolvidos integram:

- Recolha de dados sociodemográficos para caracterização dos participantes:
 - Idade
 - Sexo
 - Função
- Quatro questões e respetivas subquestões de desenvolvimento aplicáveis a Coordenadores e Diretor:
 - Para podermos conhecê-lo melhor, peço-lhe que me fale do seu percurso académico e profissional.
 - Neste momento exerce uma posição de liderança. Já tinha assumido esta responsabilidade anteriormente?
 - Fale-me sobre as suas responsabilidades.
 - Como vê o papel de Coordenador de Escola?
- Uma questão e respetivas subquestões exclusiva para os Coordenadores de Escola:
 - O que entende por líder?
- Uma questão e respetivas subquestões exclusiva para o Diretor de Agrupamento:
 - Com quantos Coordenadores de Escola trabalha?

Num estudo de caso, é importante considerar questões éticas para garantir que a pesquisa seja conduzida de forma responsável e respeite os direitos dos participantes. Assim, e neste estudo em particular, as entrevistas foram gravadas, após obtenção de consentimento informado (Apêndice A) de todos os participantes, e posteriormente

transcritas, para análise, tendo todos os participantes sido informados sobre o propósito da entrevista. Consideramos ainda, a importância de garantir que a identidade dos participantes seja protegida e mantida confidencial. Por último, salientamos o respeito à privacidade garantindo que o nosso estudo não os prejudique de forma alguma.

O investigador realizou ainda observação direta nos diferentes estabelecimentos de ensino acompanhando cada entrevistado durante um dia. Em virtude do seu teor exploratório, a observação não foi dirigida por um guião de observação rígido. Contudo, foi dada especial atenção às interações estabelecidas e ao grau de envolvimento das coordenadoras de estabelecimento com os restantes elementos da comunidade educativa (docentes, não docentes e discentes). No ponto seguinte será apresentada a análise de dados, que consideramos como uma parte crucial de um estudo de caso, uma vez que se procederá à interpretação dos dados recolhidos e à procura de respostas às questões inicialmente colocadas neste projeto. Neste sentido, apresentar-se-á os princípios utilizados para a realização da análise de conteúdo.

3.3. Análise de dados

A análise dos dados foi realizada por meio da triangulação das evidências levantadas pelos dois instrumentos de recolha de dados referidos e pela observação direta. A triangulação implica a convergência dos dados recolhidos, isto é, que os mesmos referem ao tema em análise e se complementam a fim de proporcionar uma melhor compreensão sobre o fenómeno.

Ao proceder-se à comparação de dados obtidos pelas entrevistas com os dados resultantes da observação direta por parte do investigador confere-se a este estudo fiabilidade. A triangulação tem a finalidade de convergir os dados recolhidos, para verificar a consistência das informações, tendo como base as diversas fontes utilizadas.

Assim, a análise das entrevistas foi feita com recurso à análise de conteúdo, cujas categorias de análise serão criadas a partir de vários momentos não lineares e recursivos: antes (com base nos objetivos e questões de investigação), durante e após a realização das mesmas.

A nossa abordagem seguiu o postulado por Bardin (2011), que estrutura a operacionalização da análise de conteúdo nas seguintes fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise consiste na definição, com base no referencial teórico, nos aspetos-chave a considerar no âmbito da análise de dados. Assim, implica também uma fase inicial de leitura flutuante do material recolhido, a fim de identificar hipóteses relevantes. Neste âmbito, ressalta-se a importância de cumprir os seguintes princípios (Bardin, 1977):

- Exaustividade: a análise de dados não pode ser realizada ignorando qualquer componente dos dados recolhidos;
- Representatividade: os dados usados devem ser representativos da realidade visada, sendo importante identificar, nos casos em que ocorre, a saturação da informação recolhida e o quão a amostra selecionada representa o universo inicial;
- Homogeneidade: os dados devem ser recolhidos e registados de forma homogénea, obedecendo a critérios precisos de seleção;
- Pertinência: deve garantir-se que os dados recolhidos se adequam ao(s) objetivo(s) do estudo.

A fase de exploração do material implica o início do processo de agrupamento da informação em categorias e subcategorias com significado comum. Esta codificação da informação é iterativa e evolutiva, estando em constante construção e reconstrução enquanto a estrutura de significados montada não corresponder aos significados subjacentes aos dados recolhidos.

Numa fase final, o tratamento e interpretação dos resultados assentou na síntese e inferência sobre as categorias de informação encontradas e como elas se relacionam e esclarecem os objetivos da investigação. Pretende-se obter uma narrativa consistente e coerente que clarifique como os participantes percecionam e dão sentido à sua realidade.

No que se refere à observação e, quer esta observação seja estruturada ou não, o seu papel consiste em observar e registar da forma mais objetiva possível e depois interpretar os dados recolhidos. Como vantagens para esta técnica, podemos referir o facto de a observação permitir chegar mais perto da “perspetiva dos sujeitos” e a experiência direta ser melhor para verificar as ocorrências (Ludke & Andre, 1986), ou ainda o permitir a evidência de dados que não seriam possíveis de obter nas respostas a questionários (Lakatos & Marconi, 1990).

4. Resultados

A análise de dados levada a cabo propiciou a emergência do sistema de categorização explanado na Tabela 3, estruturado por duas categorias, a primeira das quais subdividida em três subcategorias.

Categorias	Subcategorias
Liderança	<i>Definição de líder</i>
	<i>Auto-perceções dos coordenadores de escola</i>
	<i>Hétero perceções (por parte do Diretor)</i>
Autonomias dos coordenadores de escola	

Tabela 4.1 – Matriz de categorização dos resultados.

A primeira categoria sistematiza os contributos dos participantes relativamente à **Liderança**, quer relativamente às suas concetualizações sobre o que implica o papel de líder quer sobre as perceções (auto e hétero) dos mesmos relativamente aos estilos de liderança dos coordenadores de escola.

Assim, relativamente à *definição de líder*, os participantes convergem em compreensões baseadas nos seguintes aspetos:

- No que concerne à sua atuação, que esta é pautada pela colaboração, cooperação, respeito mútuo;
- No que concerne às suas competências, que estas implicam conhecimento e sabedoria, assim como capacidade de mobilizar e orientar os outros;
- No que concerne à forma, que o processo de influência deriva da dinâmica entre o envolvimento e a delegação, sem sobreposição da sua figura face à dos demais.

Relativamente às *auto-perceções dos coordenadores de escola*, os participantes descreveram os seus estilos de liderança como globalmente cooperativos e democráticos, sendo possível discernir os seguintes perfis individuais:

- **A:** estilo de liderança auto percebido como baseado na cooperação e colaboração (*“ouvir sempre a opinião das colegas”*), no diálogo (*“acho que é muito importante o diálogo, pois é isso que nos torna mais próximos”*), na linguagem e comunicação alinhada, convergente, unificada (*“dentro da escola temos de falar todos a mesma linguagem (...) temos de ser profissionais e profissionais e dizer a todos a mesma palavra”*) e em decisões coletivas baseadas na participação ativa (*“nunca tomando uma decisão sozinha”*; *“estar unido é meio caminho para todo o resto”*);
- **B:** estilo de liderança auto percebido como baseado em decisões coletivas baseadas na participação ativa (*“eu tento ser sempre uma líder que me respeitem e que respeite sempre os outros. Eu tenho vontade e faço sempre por ouvir bastante os meus colegas, porque embora eu seja líder, eu não sou eu que resolve os problemas, não sou eu a solução dos problemas. A solução é de todos”*), democraticidade (*“eu sou um líder democrático”*) e na lógica de orientação dos outros em prol dos objetivos;

- **C:** estilo de liderança auto percebido como baseado na coerência (*“tento ser o mais coerente possível com todos os pares que estão comigo a trabalhar”*), na comunicação comum e equitativa com todos os profissionais da escola (*“Tento, quando tenho alguma informação que diga respeito a todos, dizê-la a todos ao mesmo tempo”*), no respeito mútuo pela procura de convergência (*“o respeito e acima de tudo, saber ouvir e tentar, com todas as opiniões divergentes, a não, conciliar e chegar a um consenso”*) e na orientação inerente ao papel de liderança baseada nas diretrizes superiores (gestor/líder) (*“A minha situação baseia-se um pouco uma mistura de gestor e líder. Nunca só orientar, porque também tenho que gerir, portanto, uma coisa ligada à outra”*);
- **D:** estilo de liderança auto percebido, à semelhança do participante anterior, como uma integração de responsabilidades gestionárias e de liderança (*“Em certas alturas eu tenho que liderar uma equipa, noutras alturas eu tenho de gerir tanto conflitos, como material, como recursos humanos, como dinheiro que apareça, como várias coisas, eu considero-me os as duas coisas. Ou seja, eu estou a ocupar dois cargos que são um CEO”*);
- **E:** estilo de liderança auto percebido como baseado na colaboração e na democraticidade, em clara oposição à liderança autocrática (*“Haveria uma outra forma de reduzir conflitos para ser uma líder autocrática. Ou..., mas não é a minha postura. Gosto de saber a opinião dos outros sem deixar de ter o controlo, porque senão também depois há aqui uma anarquia”*);
- **F:** estilo de liderança auto percebido como baseado na auscultação de colegas e no poder decisivo (*“na maior parte das vezes eu consigo resolver ouvindo as partes e chegando a uma situação resolvida. Claro que a última decisão é sempre minha. Não é? porque nós vamos auscultar os colegas, mas depois quem tem que decidir é o coordenador”*) que, em última instância, associa ao conceito de responsabilização;
- **G:** estilo de liderança auto percebido como baseado na participação, no envolvimento e no poder decisivo em função do diálogo (*“envolver todas as pessoas nas coisas, delegar tarefas e pronto, chegar a um consenso. Nunca decido nada sozinha, procuro sempre a opinião das colegas e quando decido, já sei de antemão que elas concordam comigo”*).

Relativamente às *hétero percepções* (por parte do Diretor), os contributos da participante no que concerne aos estilos de liderança dos coordenadores de escola não foram individualizados, mas antes polarizados, isto é, estruturados em:

- “Coordenador gestor”: estilo ao qual a participante associa um baixo nível de autonomia e colaboração, cingindo-o a um operacional que cumpre normas e regras superiormente estabelecidas;
- “Coordenador gestor/líder”: estilo ao qual a participante associa maior nível de autonomia, iniciativa, eficácia e produtividade, fundamentados na sua capacidade de estabelecer consenso e harmonia.

A primeira categoria sistematiza os contributos dos participantes relativamente às **Autonomias dos coordenadores de escola**, isto é, às percepções que os diferentes participantes têm sobre o conceito de autonomia no exercício da sua função e como esta é operacionalizada e tem evoluído ao longo do tempo. Foi possível identificar as seguintes percepções individualizadas:

- **A:** percebe a sua autonomia como decorrente da sua intervenção junto do diretor de agrupamento, por meio da indagação das instruções recebidas. Considera que cria assim a sua autonomia através do questionamento (procurando explorar as instruções face à aplicabilidade na realidade da escola que coordena), mas, em última análise, cumpre sempre as indicações superiores;
- **B:** percebe a sua autonomia como decorrente da confiança que o diretor de agrupamento depositou nela tendo-a nomeado para o cargo, sendo que procura continuamente atuar em articulação;
- **C:** percebe a sua autonomia como um conceito relativo, dependente do diretor de escola, das diretrizes e da margem existente para adequação à realidade da escola/implementação;
- **D:** percebe a sua autonomia de forma distinta dos restantes participantes, perspetivando-a não face ao diretor de escola, mas face aos colegas dentro da comunidade escolar em que atua (“*o coordenador de escola é lhe muitas vezes tirada a autonomia pelas colegas*”);
- **E:** percebe a sua autonomia como diminuta, perdida ao longo do tempo face à evolução do modelo de gestão na educação no sentido da verticalização, associada à criação de agrupamentos de escolas e possivelmente à figura de

diretor de escola. Perspetiva-se unicamente como uma “*porta-voz*” do diretor de agrupamento;

- **F:** percebe a sua autonomia como diminuta (a autonomia “possível” dado o modelo de gestão implementado), o que associa positivamente a menor responsabilização e, por sua vez, maior tranquilidade (“*Mas eu sinto um papel de coordenadora, um papel mais sereno, digamos assim, mais tranquilo. Porque se eu tenho uma dúvida, eu tenho sempre a quem perguntar, não é? E acabo por não ter aquela responsabilidade do diretor do agrupamento. Não tem comparação possível*”);
- **G:** percebe a sua autonomia como inexistente (total ausência de autonomia, até em questões consideradas básicas da operação escolar, perdida pela implementação do poder decisivo unicamente ao nível do agrupamento/diretor).

Stake (2005; 2011) assume a triangulação como um meio para a compreensão dos dados pelo pesquisador. De acordo com este autor, trata-se de um método que utiliza dados adicionais para validar ou ampliar as interpretações feitas pelo pesquisador. E, foi neste sentido que realizamos a análise dos dados observados.

4.1. Discussão de resultados

Relativamente ao **Objetivo 1**, de identificar os diferentes estilos de liderança de cada Coordenador de Escola, das escolas de um agrupamento, partindo da percepção de si mesmo, e à questão de investigação correspondente, nomeadamente *Qual o estilo de liderança mais predominante nas Escolas do Agrupamento, considerando a percepção que cada coordenador de escola tem acerca do desempenho das suas funções?*, constata-se que os participantes descreveram os seus estilos de liderança como globalmente cooperativos e democráticos, fundamentados em princípios associados ao diálogo, comunicação, respeito mútuo, convergência e orientação dos outros em prol de objetivos comuns. Estes resultados alinham-se com os de Neto-Mendes e colaboradores (2018) relativamente à relação dos coordenadores de escola com o pessoal e à gestão de conflitos, reiterando-se uma perspetiva dos coordenadores de escola assente no diálogo e no bom senso. Tal converge com o reconhecido pendor social da escola enquanto organização decorrente da interação entre diferentes pessoas associada à pluralidade de atores sociais com responsabilidades pedagógicas (Costa, 2003).

Relativamente ao **Objetivo 2**, de compreender as diferentes autonomias que cada coordenador pode, ou não, executar face a liderança exercida pelo seu Diretor de agrupamento ou escola não agrupada, e à questão de investigação correspondente, nomeadamente *Até onde vai a autonomia de cada Coordenador de Escola, face à liderança exercida pelo Diretor de Agrupamento, partindo da análise que cada indivíduo faz do seu desempenho enquanto coordenador de escola?*, constata-se que os participantes perspetivam a sua autonomia subjetiva e marcadamente dependente do poder decisivo superior, centralizado na figura de diretor de agrupamento, havendo coordenadores que referem mesmo não existir quando independência até para decisões básicas do quotidiano da comunidade escolar (*“eu gostava de ter autonomia, por exemplo, uma coisa assim tão simplória como decidir que os meninos podiam comemorar o aniversário na escola com um bolo, por exemplo”* (G)). Além disto, alguns participantes referem uma diminuição da autonomia dos coordenadores de escola ao longo do tempo, nomeadamente com a evolução para modelos de gestão verticalizados que centralizam as tomadas de decisão no diretor de escola. Neste âmbito, e considerando a perspetiva dos coordenadores de escola sobre a sua autonomia como diminuída, negativa e até operacionalmente incapacitante, é curioso analisar, em contraponto, a abordagem da diretora de agrupamento participante. Esta diferencia os

estilos de liderança dos coordenadores de escola em função do conceito de autonomia, expondo que “*Existe nitidamente mais que um estilo. Existem aqueles mais autônomos, verdadeiros gestores, que também fazem parte integrante da liderança. Existem, em menor percentagem os que são menos autônomos, com menor iniciativa para o exercício do seu cargo e que necessitam de uma constante aprovação das suas atitudes*”. Considerando os contributos dos coordenadores de escola sobre a sua significativa ou até total dependência decisional, assim como a sua perspetiva de que a sua autonomia é subjetiva, relativa e determinada superiormente (“*a minha autonomia, não existe por si só (...) tenho alguém superior que me dá alguma diretriz e que me diz até onde posso ir, pois a minha autonomia é muito relativa*” (C)), é de certa forma incongruente que a diretora de agrupamento participante coloque o conceito de autonomia na esfera de responsabilidade dos coordenadores de escola no que concerne ao exercício do seu papel (e ainda mais que associe autonomia a benefícios, quando a perspetiva dos coordenadores de escola é que é a sua figura que a diminui ou inviabiliza).

Os resultados encontrados alinham-se com a literatura, por um lado, na perspetiva dos coordenadores de escola que evidenciam frustração com o seu reduzido raio de ação e autonomia e, por outro, na constatação de que existem efetivamente diferentes formas de operacionalizar o exercício das funções do coordenador de escola e que tal depende, em grande parte, das próprias características individuais da pessoa que assume o papel.

Assim, quanto à falta de autonomia e à natureza “ingrata” do papel do coordenador de escola, os nossos resultados convergem com a perspetiva de Castro (2011) que define este papel como periférico, “veículo de informação” ou “dispositivo” de reforço de cumprimento de ordens superiores – que, permitindo o controle do poder ao nível local, inviabiliza a capacidade de o próprio coordenador efetivamente *agir*.

Quanto à perspetiva da diretora de agrupamento participante, os coordenadores assumem o papel com um pendor predominantemente passivo, algo que deve ser compreendido à luz dos restantes resultados, assim como dos normativos legais em vigor, que delimitam os conceitos de autonomia de forma rigorosa, nomeadamente o Decreto-Lei nº137/2012, que introduz contratos de autonomia obrigatórios e uma reorganização da rede educativa em mega-agrupamentos. Como aponta Castro (2011), o exercício das responsabilidades de coordenador de escola, marcado pela necessidade de articulação com diversos agentes e instituições, remete a um “espaço de tensões e de

poderes cruzados que o coordenador de estabelecimento se movimenta, situação agravada pela sua condição de dependência imposta por uma regulamentação legal” (p. 35).

Relativamente ao **Objetivo 3**, de analisar as percepções do/a Diretor/a relativamente ao estilo de liderança dos Coordenadores de Escola de cada escola do agrupamento, e à questão de investigação correspondente, nomeadamente *Que percepções manifesta o/a Diretor/a relativamente ao(s) estilo(s) de liderança dos Coordenadores de Escola?*, constata-se que a participante polariza os estilos de liderança em “Coordenador gestor” e “Coordenador gestor/líder”, considerando que *“mais eficaz e que produz trabalho mais participativo entre todos os pares (docentes, pais, escola) é sem qualquer dúvida, o coordenador gestor/ líder. Aquele que ouve, opina, sabe transmitir auscultando os restantes e pondo em prática harmoniosamente as diretrizes emanadas pelos órgãos”* (H). Importa destacar que também alguns dos coordenadores de escola convergiram neste conceito híbrido que perspetiva o coordenador de escola como um gestor-líder que integra responsabilidades gestionárias (tendencialmente operacionais) e de liderança (numa ótica de orientação dos outros em prol de objetivos comuns) (*“A minha situação baseia-se um pouco uma mistura de gestor e líder. Nunca só orientar, porque também tenho que gerir, portanto, uma coisa ligada à outra”* (C); *“Em certas alturas eu tenho que liderar uma equipa, noutras alturas eu tenho de gerir tanto conflitos, como material, como recursos humanos, como dinheiro que apareça, como várias coisas, eu considero-me os as duas coisas. Ou seja, eu estou a ocupar dois cargos que são um CEO”* (D)).

Os nossos resultados alinham-se com os anteriormente encontrados, constatando que diferentes pessoas se apropriam de forma única do papel de coordenador de escola, atuando num *continuum* gestor-líder (Rego & Cunha, 2011) que varia quanto ao pendor *burocrático, laissez-faire e estratégico* da sua abordagem e exercício (Neto-Mendes et al., 2018).

Além disto, também relativamente às responsabilidades objetivas – e não à forma como são exercidas – se encontraram dados que reforçam que as suas tarefas focam a gestão de pessoal, na articulação com agentes da comunidade escolar para assegurar a existência/reposição de materiais e bens, no zelo pelo bem-estar de todos os agentes escolares, entre outras (Neto-Mendes et al., 2018).

Embora não possamos evocar a garantia de qualidade do resultado final, de acordo com Yin (2005) associamos diferentes fontes de dados na pesquisa, configurando linhas convergentes de investigação. No nosso caso de estudo em particular, recolher dados de diferentes fontes teve em vista a corroboração de um mesmo facto, ou seja, como forma de confirmar dados obtidos nas entrevistas. E, a observação direta permitiu-nos validar o constructo da pesquisa.

5. Conclusão

Propusemo-nos inicialmente a efetuar um estudo de caso, com a aplicação do método escolhido e após uma primeira recolha de dados inicial, realizada através de entrevistas semiestruturadas a todos os participantes do estudo, percebemos que poderíamos experienciar um estudo mais exploratório e descritivo. No entanto, podemos ainda salientar que o principal, interesse, deste tipo de investigação não é efetuar generalizações, mas antes compreender os sujeitos e os fenómenos na sua singularidade e complexidade.

Assim, o presente trabalho propôs-se e, com sucesso, alcançar o propósito de explorar o conceito de liderança escolar e, em particular, debruçar-se sobre a capacidade e autonomia do coordenador de estabelecimento enquanto liderança intermédia, numa unidade organizacional. Tendo em conta que, na última década, têm sido implementadas uma série de transformações nas escolas ao nível do seu modelo de gestão com implicações diretas na autonomia dos seus agentes, constata-se a significativa relevância dos contributos do presente trabalho relativamente a: identificar os diferentes estilos de liderança de cada Coordenador de Escola, das escolas de um agrupamento, partindo da perceção de si mesmo, compreender as diferentes autonomias que cada coordenador pode, ou não, executar face a liderança exercida pelo seu Diretor de agrupamento ou escola não agrupada e analisar as perceções do/a Diretor/a relativamente ao estilo de liderança dos Coordenadores de Escola de cada escola do agrupamento.

A triangulação permite a utilização de múltiplos pontos de referência que convergem num conhecimento mais focalizado da realidade social visto serem usadas diferentes aproximações teóricas e metodológicas numa mesma investigação.

Concluiu-se, assim, que os estilos de liderança dos coordenadores de escola são por si perspetivados como cooperativos e democráticos, fundamentados em princípios associados ao diálogo, comunicação, respeito mútuo, convergência e orientação dos outros em prol de objetivos comuns. Os coordenadores de escola participantes abordam ainda a sua autonomia como subjetiva e marcadamente dependente do poder decisivo superior, centralizado na figura de diretor de agrupamento. Paralelamente, a diretora de agrupamento participante distingue entre dois estilos de liderança, de “coordenador gestor” e “coordenador gestor/líder”, concetualizando-os em torno do conceito de autonomia e valorizando aqueles que mais o demonstram no exercício do seu papel (que

considera ser o segundo). Assim, ainda que todos os participantes convirjam no que concerne a um possível papel híbrido dos coordenadores de escola enquanto gestores e líderes, divergem claramente na sua perceção quanto ao conceito e “margem de manobra” relativamente à sua autonomia, com os coordenadores de escola a caracterizarem-na como diminuta ou inexistente, pautada, determinada e limitada pela figura do diretor de escola, e a diretora de escola a concetualizar uma autonomia individual, dependente do perfil próprio do coordenador de escola e que marca o seu estilo de liderança e a sua efetividade enquanto tal. Em suma, os resultados obtidos confirmam os previamente encontrados na literatura, nomeadamente no que concerne ao estilo de liderança e pendor interpessoal do papel dos coordenadores de escola (Costa, 2003; Neto-Mendes et al., 2018), à perceção dos mesmos sobre a sua falta de autonomia imposta pelos normativos em vigor (Decreto-Lei nº137/2012) e sua implementação pela diretora de agrupamento, à natureza periférica e “ingrata” do papel do que desempenham (Castro, 2011) e à perceção que a diretora de agrupamento evidencia sobre as lideranças dos coordenadores de escola variarem entre o de gestor e líder consoante as características individuais da pessoa, que impactam a forma como exercem essa mesma liderança (Neto-Mendes et al., 2018; Rego & Cunha, 2011).

O que se percebeu neste estudo foi que as observações feitas pelo investigador complementaram e validaram, os construtos aferidos pelo principal método de recolha de dados (entrevistas), e permitiram reconhecer a importância do conhecimento tácito da realidade por meio da observação dos atores envolvidos no caso.

Finalmente, importa referir que o presente estudo evidencia diferentes perceções no que concerne ao papel dos coordenadores de escola e exercício do mesmo. À semelhança de Dinis (2002), constata-se que a co-construção da realidade pelos diferentes agentes escolares varia de acordo com as suas expetativas, avaliações subjetivas e julgamentos sobre os factos. De facto, como qualquer organização, a escola e os seus fenómenos variam de acordo com os valores, objetivos e cultura, indivíduos, conhecimentos e tecnologias (Guillemet & Bertand, 1994). Nesta ótica, não é possível descrever ou obter uma descrição única, mas antes várias que, no seu todo, caracterizam a problemática. Neste sentido, o presente estudo permite avançar “que idealmente o coordenador deve ser dotado de elevada capacidade de decisão, comunicação e envolvimento inter-relacional de tal forma que lhe permita chegar a todos (pares e superiores) e deles obter as ações necessárias ou, pelo menos, suficientes ao sustento da organização” (Neto-Mendes et al.,

2018, p. 412). É neste âmbito que o mesmo terá oportunidade de exercer a sua autonomia que, operando dentro de normativos delimitados, evidencia potencial de exploração caso exista proatividade e vontade individual que o fomentem.

Em termos de futuro, consideramos que seria interessante promover outros estudos semelhantes ao que acabamos de realizar em outros agrupamentos do mesmo concelho, por forma a verificar quais os pontos convergentes e divergentes entre os mesmos, de maneira que se pudesse identificar um conjunto de indicadores capazes de orientar os líderes para a experimentação da sua autonomia de forma mais eficaz, conduzindo ao sucesso de todos os agrupamentos, com base na missão e cultura de escola previamente definida.

6. Bibliografia

- Afonso, A. J. (1992). Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? A sociologia na escola: Professores, educação e desenvolvimento, 81-96.
- André, Marli (2013). O que é Um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez.
- Antunes, R. & Silva, Ana. (2015). A Liderança dos Professores para a Equidade e a Aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 73-97.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- Benbasat, I., Goldstein, D., & Mead, M. (1987). *The Case Research Strategy in Studies of Information Systems*. *MIS Quarterly*, 11, 369-386.
- 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 (145-157).
- Bush, T. (1986). *Theories of educational management*. Londres: Harper and Row.
- Bush, T. (2001). *Theories of Educational Management* (2nd ed.). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Castro, D. F. (2011). *As lideranças periféricas nos agrupamentos de escolas em Portugal*. *Práxis Educacional*, 7(11), 33-52.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Costa, J. & Figueiredo, S. (2013). *Quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares*. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(79), 183-202.

- Costa, J. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola* (3ª ed). Porto: Edições ASA.
- Costa, J. A. & Castanheira, P. (2015). *A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 31(1), 13-44.
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, 15(1), 221-243.
- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, Regime de Autonomia, Administração e Gestão de Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar
- Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.
- Denzin, N. K. e Lincoln, Y. (2000). *The discipline and practice of qualitative research*. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.), Handbook of qualitative research (pp. 1-28). Thousand Oaks, Sage Publications.
- Dinis, L. L. (2002). *O presidente do conselho directivo: dilemas do profissional docente enquanto administrador escolar*. Administração Educacional, 2, 115–136.
- Duarte, J. B. (2008). *Estudos de caso em educação*. Revista Lusófona de Educação, 11, 113-132.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da conceção à realização* (3.ª ed). Loures: Lusociência.
- Freixo, M. J. V. (2009). *Metodologia científica: Fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Golshani, G., & Rahiminejad, P. (2018). *Examining the relationship between organisational effectiveness and leadership styles*. Contemporary Educational Researches Journal, 8(3), 115-122.
- Guillemet, P., & Bertrand, Y. (1994). *Organizações: Uma Abordagem Sistémica*. Lisboa: Edições Instituto Piaget.
- Halinen, A. & Tornroos J. (2005). "Using case methods in the study of contemporary business networks." Journal of Business Research, 58, 9, 1285-1297.

- Hamstra, M. R., Van Yperen, N. W., Wisse, B., & Sassenberg, K. (2014). *Transformational and transactional leadership and followers' achievement goals*. *Journal of Business and Psychology*, 29(3), 413-425.
- Lima, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto Editora.
- Lopes, M. (2015). *Cultura Organizacional de boas escolas: O sentido e as práticas de Lideranças*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57, 71-88.
- GEE, (2021). *Gabinete de Estratégia e Estudos, Sínteses Estatísticas*, Concelho de Gondomar,
- Macnealy, M. S. (1997). Toward better case study research. *IEEE Transactions on professional Communication*, 40(3), 182-195.
- Martins, Fernanda (2009). *Gerencialismo e Quase-Mercado Educacional: A Acção Organizacional Numa Escola Secundária em Época de Transição*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Doutoramento em Educação, especialidade em Organização e Administração Escolar.
- Matos, B.C. & Grave-Resendes (2001). *Conceito de liderança e de líder*. In L. Grave-Resendes, G. Bastos & I. Oliveira (coord) *Lideranças e Inovação em Contextos Educativos* (pp. 8-20). Universidade Aberta.
- Meirinhos, Manuel & Osório, António (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. EDUSER: revista de educação, Vol 2(2), 2010 Inovação, Investigação em Educação
- Moura, I. J. A. C. (2009). *O Coordenador de estabelecimento: Papéis de gestão e áreas de influência (Trabalho de projeto de mestrado)*. Faculdade de Psicologia e ciências da educação de Lisboa.
- Neto-Mendes, A., Costa, J. A., Gonçalves, M., & Fonseca, D. (2018). *Rede escolar:(re) configurações, tensões e desafios*. Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores.
- Nielsen, P. A., Boye, S., Holten, A. L., Jacobsen, C. B., & Andersen, L. B. (2019). *Are transformational and transactional types of leadership compatible? A two-wave study of employee motivation*. *Public Administration*, 97(2), 413-428.
- Platão (ed.2001). *A República de Platão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Robbins, S. (2002). *Comportamento organizacional*. São Paulo: Prentice Hall.
- Serrano, G. P. (1994b). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. II. Técnicas Y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Sudha, K. S., Shahnawaz, M. G., & Farhat, A. (2016). *Leadership styles, leader's effectiveness and well-being: Exploring collective efficacy as a mediator*. *Vision*, 20(2), 111-120.
- Stake, R. E. (2011). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso.
- Torres, C. A. (1997). *Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Campinas: Papirus.
- Torres, L. (2015). A narrativa da liderança escolar: *Os alunos como agentes de revelação*. In Atas do I Seminário Internacional (Vol. I, 66-79). Universidade Católica Portuguesa do Porto.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills, Calif: Sage Publications.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª edição). Thousand Oaks, CA: SAGE, Publications.
- YIN, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (2ª edição). Porto Alegre: Bookman.
- Young, M. (2007). *Para que servem as escolas*. *Educ. Soc.*, 28(101), 1287- 1302.

8. Apêndices

Apêndice I: Consentimento informado

O presente estudo é realizado no âmbito da dissertação de mestrado intitulada “*Quais são os limites de ação das lideranças intermédias no que se refere ao cargo de coordenador de escola? Estudo de Caso sobre capacidade e autonomia do Coordenador de Estabelecimento*”, desenvolvida para conclusão do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, pelo discente Eugénio Oliveira da Universidade Aberta.

O estudo tem por base o conceito de liderança escolar e, em particular, debruçar-se-á sobre a capacidade e autonomia do coordenador de estabelecimento enquanto liderança intermédia. Assim, objetiva especificamente 1) Identificar os diferentes estilos de liderança de cada Coordenador de Escola, das escolas de um agrupamento, partindo da percepção de si mesmo, 2) Compreender as diferentes autonomias que cada coordenador pode, ou não, executar face a liderança exercida pelo seu Diretor de agrupamento ou escola não agrupada e 3) Analisar as percepções dos professores relativamente ao estilo de liderança dos Coordenadores de Escola de cada escola do agrupamento.

A participação no estudo será anonimizada e confidencial, sendo que os dados serão utilizados apenas para os fins académicos já referidos. A entrevista terá a duração de cerca de 30 minutos, podendo desistir do envolvimento na recolha de dados a qualquer momento, sem qualquer penalização. Não há qualquer benefício ou prejuízo associado quer à participação quer à desistência.

Foram-me explicados e compreendo os objetivos principais deste estudo, sendo que compreendo que a minha participação neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflita em qualquer prejuízo para mim.

Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo, a menos que eu o autorize por escrito.

Entendi e aceito participar na recolha de dados,

Assinatura _____

Data ___/___/___

Apêndice II: Guião de entrevista semiestruturada – coordenador de escola

Objetivos	Dimensões de análise	Formulário de questões	Obs.
Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Informar o entrevistado, em termos gerais, sobre o nosso trabalho de investigação: tema e objetivos do mesmo; • Solicitar a ajuda do entrevistado, uma vez que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho; • Assegurar o carácter confidencial das informações fornecidas pelo entrevistado; • Solicitar autorização para a gravação em áudio da entrevista; • Agradecer a colaboração e a disponibilidade. 	Apêndice A – Consentimento Informado
Contextualizar socio demograficamente o entrevistado.	Contextualização socio demográfica	<p>Idade:</p> <p>Sexo:</p> <p>Função:</p>	
Contextualizar profissionalmente o entrevistado.	Contextualização profissional	<p>1) Para podermos conhecê-lo melhor, peço-lhe que me fale do seu percurso académico e profissional.</p> <p>a) Há quantos anos exerce a profissão de docente?</p> <p>b) Sempre nesta Escola / Agrupamento?</p> <p>c) Há quanto tempo leciona nesta escola?</p>	
Identificar os diferentes estilos de liderança de cada Coordenador de Escola, das escolas de um agrupamento, partindo da perceção de si mesmo.	Identificar o estilo de liderança mais predominante nas Escolas do Agrupamento, considerando a perceção que cada coordenador de escola tem acerca do desempenho das suas funções.	<p>2) Neste momento exerce uma posição de liderança. Já tinha assumido esta responsabilidade anteriormente?</p> <p>a) Se sim, fale-me dessa experiência.</p> <p>i) Como tem sido a atual experiência?</p> <p>b) Se não, fale-me de atual experiência.</p> <p>3) Fale-me sobre as suas responsabilidades.</p> <p>a) Como caracteriza a forma como atua no âmbito das suas responsabilidades?</p> <p>b) O que considera mais significativo no desempenho das suas funções?</p> <p>c) Que balanço faz da sua experiência atual?</p> <p>4) O que entende por líder?</p> <p>a) E por gestor?</p> <p>b) Considera-se um gestor ou um líder?</p> <p>i) Porquê?</p>	Grupo A – Auto perceções relativamente ao estilo de liderança dos coordenadores de escola.
Compreender as diferentes autonomias que cada coordenador pode, ou não, executar face a liderança exercida pelo seu Diretor de agrupamento ou escola não agrupada.	Explorar a perceção de autonomia de cada Coordenador de Escola, face à liderança exercida pelo Diretor de Agrupamento, partindo da análise que cada indivíduo faz do seu desempenho enquanto coordenador de escola.	<p>5) Como vê o papel de Coordenador de Escola?</p> <p>a) Fale-me deste papel quanto à sua autonomia.</p> <p>b) Como diferencia o papel do Coordenador de Escola face ao Diretor de Agrupamento?</p> <p>i) Quais as responsabilidades e autonomia de cada um?</p>	Grupo A – Auto perceções relativamente à autonomia dos coordenadores de escola.

Finalizar entrevista, promovendo que o entrevistado partilhe pensamentos adicionais que a mesma gerou e agradecendo o envolvimento na recolha de dados.	Valorização da participação do entrevistado e término da recolha de dados.	Que informação adicional gostaria de partilhar? Agradeço muito pela sua participação nesta entrevista. Os seus contributos foram fundamentais para a investigação em curso.	
---	--	--	--

Apêndice III: Guião de entrevista semiestruturada – diretor de escola

Objetivos	Dimensões de análise	Formulário de questões	Obs.
Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Informar o entrevistado, em termos gerais, sobre o nosso trabalho de investigação: tema e objetivos do mesmo; • Solicitar a ajuda do entrevistado, uma vez que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho; • Assegurar o carácter confidencial das informações fornecidas pelo entrevistado; • Solicitar autorização para a gravação em áudio da entrevista; • Agradecer a colaboração e a disponibilidade. 	Apêndice A – Consentimento Informado
Contextualizar socio demograficamente o entrevistado.	Contextualização socio demográfica	Idade: Sexo: Função:	
Contextualizar profissionalmente o entrevistado.	Contextualização profissional	1) Para podermos conhecê-lo melhor, peço-lhe que me fale do seu percurso académico e profissional. a) Há quantos anos exerce a profissão de docente? b) Sempre nesta Escola / Agrupamento? c) Há quanto tempo leciona nesta escola?	
Analisar as percepções do/a Diretor/a relativamente ao estilo de liderança dos Coordenadores de Escola de cada escola do agrupamento.	Identificar as percepções que manifesta o/a Diretor/a relativamente ao(s) estilo(s) de liderança dos Coordenadores de Escola.	2) Como vê o papel de Coordenador de Escola? a) Fale-me deste papel quanto à sua autonomia. b) Como diferencia o papel do Coordenador de Escola face ao Diretor de Agrupamento? i) Quais as responsabilidades e autonomia de cada um? 3) Com quantos Coordenadores de Escola trabalha? a) Como caracteriza a vossa relação profissional? b) Fale-me dos estilos de liderança de cada um deles. i) Fale-me do desempenho de cada liderança. ii) Fale-me das características de liderança de cada Coordenador de Escola que considera mais eficazes.	Grupo A – Hétero percepções (por parte do/a Diretor/a) relativamente ao estilo de liderança dos coordenadores de escola.
Finalizar entrevista, promovendo que o entrevistado partilhe pensamentos adicionais que a mesma gerou e agradecendo o envolvimento na recolha de dados.	Valorização da participação do entrevistado e término da recolha de dados.	Que informação adicional gostaria de partilhar? Agradeço muito pela sua participação nesta entrevista. Os seus contributos foram fundamentais para a investigação em curso.	

Apêndice IV: Matriz de categorização dos dados

Categorias	Subcategorias	Excertos
<p>Liderança</p>	<p><i>Definição de líder</i></p>	<p>“Ele consegue trabalhar em conjunto com toda a gente e as pessoas identificam como a pessoa que fala por eles. Para mim é importante isso.” (A)</p> <p>“Ele tem que saber respeitar e tem que respeitar os outros e tem que conhecer bem os elementos da escola. E tem que saber orientar. Depois sabemos orientar e sabemos com quem estamos a trabalhar. É muito mais fácil.” (B)</p> <p>“Um líder tem de ter conhecimento e sabedoria. Eu vou até dizer uma coisa que nós dizemos muitas vezes, conhecimento e saber que o tomate é fruta. Sabedoria é saber que o tomate não faz parte de uma salada de fruta ou não deve fazer parte de nada.” (B)</p> <p>“Líder, na minha perspetiva, mais com duplo sentido de orientar, coordenar, nunca de se sobrepor.” (C)</p> <p>“O que entendo por líder é uma pessoa não que manda, mas uma pessoa que ajuda e coordena toda a gente para irem todos no mesmo sentido.” (D)</p> <p>“O líder, é, um líder é um gestor, quase que se... que se confundem, mas, um líder é aquele que consegue levar, para mim, embora haja vários tipos de liderança, eu, falei ao bocado em duas lideranças, a</p>

		<p>liderança democrática e autocrática. Acima de tudo, é quem tem o poder para gerir alguma coisa, neste caso pessoal, não é.” (E)</p> <p>“Eu acho que um líder é uma pessoa que consegue resolver as coisas sem.... e resolver os conflitos sem estar a mostrar que está a dar ordens. Não é que não, que não se impõe demasiado, mas sendo uma coisa mais natural. E consegue ter os outros a fazer o que quer sem estar ali a dar demasiadas horas, é isso que eu penso e é isso que eu tento fazer.” (F)</p> <p>“É um bocado delegar funções, envolver todas as pessoas.” (G)</p>
	<p><i>Auto-perceções dos coordenadores de escola</i></p>	<p>“Eu tento pelo menos ouvir sempre a opinião das colegas. Sempre. Ponto número um é o que eu lhes digo cá dentro temos que ser muito unidas, porque o núcleo ser do professor, estar unido é meio caminho para todo o resto.” (A)</p> <p>“Essa gestão nem sempre é fácil. Tento fazer da melhor forma, nunca tomando uma decisão sozinha, porque eu digo lhes sempre fora da escola nós podemos até não gostar e mesmo assim, mas dentro da escola temos de falar todos a mesma linguagem (...) temos de ser profissionais e profissionais e dizer a todos a mesma palavra.” (A)</p> <p>“Gestor. Eu não me vejo como gestora (...) vejo muito mais no trabalho de colaborante do que gestora.” (A)</p> <p>“Acho que é muito importante o diálogo, pois é isso que nos torna mais próximos.” (A)</p>

		<p>“Eu tento ser sempre uma líder que me respeitem e que respeite sempre os outros. Eu tenho vontade e faço sempre por ouvir bastante os meus colegas, porque embora eu seja líder, eu não sou eu que resolve os problemas, não sou eu a solução dos problemas. A solução é de todos.” (B)</p> <p>“Eu sou um líder democrático.” (B)</p> <p>“Porque consigo chegar aos meus colegas, consigo falar com eles e atingir os objetivos que nós queremos. Trabalho em grupo, muito em grupo. Todas as resoluções da escola são feitas em grupo. Tem que, haver alguém que oriente. E eu sou um líder.” (B)</p> <p>“Tento ser o mais coerente possível com todos os pares que estão comigo a trabalhar. Tento, quando tenho alguma informação que diga respeito a todos, dizê-la a todos ao mesmo tempo, no mesmo momento, no mesmo dia, porque não gosto de criar diferenças e criar grupos para partilhar uma ideia que seja comum.” (C)</p> <p>“Só assim com a cooperação é que se consegue levar tudo a bom porto e com ideias de diferentes colegas que se pode realmente construir alguma coisa que seja benéfica para toda esta pequena comunidade (...) eu tenho que respeitar as ideias dos outros, tem que orientar pelo caminho que devemos seguir, porque são as diretrizes que nós temos que respeitar e como tal é isso que eu tento fazer.” (C)</p>
--	--	--

		<p>“A lealdade, o respeito e acima de tudo, saber ouvir e tentar, com todas as opiniões divergentes, a não, conciliar e chegar a um consenso.” (C)</p> <p>“Se encarar a palavra líder como orientador e gestor, como gerir toda a parte, eu tenho um bocadinho dos dois. Não, não tenho mais num lado e mais do outro. A minha situação baseia-se um pouco uma mistura de gestor e líder. Nunca só orientar, porque também tenho que gerir, portanto, uma coisa ligada à outra.” (C)</p> <p>“Em certas alturas eu tenho que liderar uma equipa, noutras alturas eu tenho de gerir tanto conflitos, como material, como recursos humanos, como dinheiro que apareça, como várias coisas, eu considero-me os as duas coisas. Ou seja, eu estou a ocupar dois cargos que são um CEO.” (D)</p> <p>“Eu procuro ser uma, ter uma liderança democrática, dentro daquilo que dentro de autonomia de tempo e de decidir as nossas atividades a fazer... procuro sempre, reunir com os colegas ou responsabilizá-los, motivá-los, colegas e quem diz colegas dos auxiliares na ação educativa, porque elas são fundamentais também neste processo.” (E)</p> <p>“Neste sentido da colaboração de cada um de todos arranjaros uma solução para os problemas. Para mim é fundamental, porque desta</p>
--	--	---

		<p>forma também motivo, ou envolvo todos, nos problemas da escola.”</p> <p>(E)</p> <p>“Na maior parte das vezes eu consigo resolver ouvindo as partes e chegando a uma situação resolvida. Claro que a última decisão é sempre minha. Não é? porque nós vamos auscultar os colegas, mas depois quem tem que decidir é o coordenador” (F)</p> <p>“Envolver todas as pessoas nas coisas, delegar tarefas e pronto, chegar a um consenso. Nunca decido nada sozinha, procuro sempre a opinião das colegas e quando decido, já sei de antemão que elas concordam comigo.” (G)</p>
	<p><i>Hétero percepções (por parte do Diretor)</i></p>	<p>“Existe nitidamente mais que um estilo. Existem aqueles mais autónomos, verdadeiros gestores, que também fazem parte integrante da liderança. Existem, em menor percentagem os que são menos autónomos, com menor iniciativa para o exercício do seu cargo e que necessitam de uma constante aprovação das suas atitudes.</p> <p>O coordenador, com um espírito de gestor/ líder consegue que o seu trabalho seja mais eficaz, produza um desempenho mais eficaz e produtivo. Consegue que no estabelecimento que coordena, tudo role com uma maior harmonia e consenso.</p> <p>O Coordenador gestor, sem grande espírito de liderança, transforma a sua coordenação num cumprimento de normas e regras que são</p>

		<p>emanadas, muitas vezes, sem dar hipótese que haja um espírito de trabalho colaborativo entre todos.</p> <p>Mais eficaz e que produz trabalho mais participativo entre todos os pares (docentes, pais, escola) é sem qualquer dúvida, o coordenador gestor/ líder. Aquele que ouve, opina, sabe transmitir auscultando os restantes e pondo em prática harmoniosamente as diretrizes emanadas pelos órgãos.” (H)</p>
<p>Autonomias dos coordenadores de escola</p>		<p>“Ora, eu não tenho muita autonomia, porque eu tenho de obedecer às regras que vem de cima, da direção. Não é, eu mediante a direção me dar instruções e eu crio a minha autonomia, não é?!, mas baseado no que me mandam fazer.” (A)</p> <p>“Questiono sempre. Tento sempre dizer... porquê. Porque nós é que estamos na escola. A minha realidade na escola não pode ser comparada a outra escola.” (A)</p> <p>“O diretor... diz, informa e eu tenho de fazer e cumprir o que ele me informa, da melhor forma, ajustando sempre à minha realidade.” (A)</p> <p>“Como sabem, nós somos nomeadas pela senhora diretora, essa senhora diretora nomeou, é por ter confiança em mim. Se tem confiança em mim e eu tenho que ter alguma autonomia. Claro que nas minhas resoluções, nas minhas resoluções aqui da escola, eu tento fazer sempre compreender. E trabalho nesta articulação com a senhora diretora e resolvo assim os problemas.” (B)</p>

		<p>“Tem autonomia porque tenho alguém que me dá, que me dá alguma, alguma maneira, alguma possibilidade de eu gerir a minha própria autonomia, só que a minha autonomia, não existe por si só, sou e sou autónoma, mas tenho alguém superior que me dá alguma diretriz e que me diz até onde posso ir, pois a minha autonomia é muito relativa.” (C)</p> <p>“O coordenador de escola é lhe muitas vezes tirada a autonomia pelas colegas.” (D)</p> <p>“Fazer cumprir também aquilo que está estipulado, por um coordenador, que cada vez menos acho que tem pouca autonomia, tem uma autonomia muito limitada. Já teve mais, não é? Porque também eu já fui coordenadora de uma escola sem ser agrupamento. Portanto, nós aí tínhamos muito mais autonomia. Agora não.” (E)</p> <p>“Tenho muito menos autonomia do que ao longo da história, mas nós temos como agrupamentos verticais, a história ainda é recente.” (E)</p> <p>“E eu não deixo de ser uma mera transmissora das... da direção, quando o que falo da direção, do que o diretor planeou como ensino. Eu sou uma gestão intermédia e logo sou a porta-voz dela em outros campos” (E)</p> <p>“Nós temos autonomia até um certo ponto, porque há muitas coisas que eu tenho de ligar à diretora, só depois de ter o sim, ou o não dela,</p>
--	--	---

		<p>é que eu resolvo as situações. E acontece-me muitas vezes Isso! O que temos é uma autonomia dentro daquilo que é possível.” (F)</p> <p>“Autonomia, eu penso que não temos praticamente nenhuma. Já tivemos em tempos.” (G)</p> <p>“Agora não podemos fazer nada sem autorização do agrupamento. Nesse aspeto, estamos praticamente sem autonomia nenhuma, nem com coisas básicas.” (G)</p> <p>“Não acho que autonomia não temos nenhuma. Perdemos completamente autonomia. Aliás, eu acho que esta gestão do agrupamento, acho que se perdeu autonomia das escolas.” (G)</p>
--	--	---