
**AS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS NOS ATUAIS CONTEXTOS DIGITAIS RESULTADOS DE
ESTUDOS REALIZADOS EM AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS**

[ID 282]

Isolina OLIVEIRA

LE@D, Universidade Aberta

Glória BASTOS

LE@D, Universidade Aberta

Resumo: Os sistemas de gestão das escolas onde cada vez mais as tecnologias digitais estão presentes, têm provocado alterações na organização escolar e nos modos de comunicação entre os diversos atores educativos. Por sua vez, as tecnologias digitais incorporadas na vida diária das pessoas suscitam o desenvolvimento de estudos a vários níveis, sobretudo sobre o seu impacto nas formas de aprender e de comunicar. A investigação tem vindo a direcionar-se para o estudo destes fluxos de informação e das novas formas de comunicação nos diferentes tipos de redes que se constituem nos atuais contextos educativos. Assim, importa compreender as dinâmicas que se geram entre os professores e as diversas lideranças, em particular, os coordenadores de departamento e de projetos, bem como identificar funções e papéis que são reclamadas nestes contextos, ou seja, como é que os líderes pedagógicos interagem e se posicionam nas redes das escolas e destas com as comunidades locais.

Este artigo pretende apresentar os resultados de estudos realizados em agrupamentos de escolas portuguesas que se encontram num processo de mudança, visando capacitar os coordenadores do ponto de vista da supervisão e liderança pedagógica nos atuais cenários digitais. Neste sentido, conceitos de literacia digital, supervisão e liderança pedagógica, colaboração e prática reflexiva constituem o suporte teórico na análise e interpretação dos dados. A recolha de dados envolveu a análise de documentos estruturantes, nacionais e locais e, também, a aplicação de questionários e entrevistas.

Os resultados mostram diferentes dinâmicas a nível do desenvolvimento de comunidades de aprendizagem profissional nas escolas incluídas no estudo, ainda que os modos de comunicar e interagir se aproximem. Com efeito, embora se considere que as ações mais importantes da responsabilidade dos departamentos, que incluem a promoção do trabalho colaborativo e a reflexão sobre o projeto educativo bem como a articulação entre a direção, o conselho pedagógico e os professores, ações estas que seriam potenciadas pelas tecnologias digitais, o que se constata é que o seu uso não está naturalizado. Deste modo, parece claro que a sustentabilidade do processo de mudança requer um reforço da formação de professores que conecte as funções de liderança pedagógica com a literacia digital.

Palavras-chave: Comunidade de aprendizagem profissional, Escolas em rede, Literacia digital, Lideranças intermédias.

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais presentes nas escolas têm vindo a provocar alterações não só nas salas de aula, introduzindo mudança no ensino e aprendizagem, mas, igualmente, na organização escolar e nos modos de comunicação entre os diversos atores educativos. Incorporadas na vida diária das pessoas, suscitam o desenvolvimento de estudos a vários níveis, sobretudo sobre o impacto nas formas de aprender e de comunicar. Especialmente na última década aumentou o interesse pelo estudo destes fluxos de informação e das novas formas de comunicação nos diferentes tipos de redes que se constituem nos atuais contextos educativos. Recentemente, foi divulgado o quadro europeu de competência digital para educadores (Redecker, 2017) que

apresenta seis áreas de competências, de que se destaca a área 1 relativa ao uso das tecnologias digitais para a comunicação, colaboração e o desenvolvimento profissional.

Neste cenário, importa compreender as dinâmicas que se geram entre os professores e as diversas lideranças, em particular os coordenadores de departamento e de projetos, bem como identificar funções e papéis que são reclamados nestes contextos, ou seja, como é que os líderes pedagógicos interagem e se posicionam nas redes das escolas e destas com as comunidades locais. No projeto Liderança na Escola em Rede (LER) foram desenvolvidos estudos em diversos agrupamentos de escola em que se procedeu à análise e compreensão dessas dinâmicas e modos de atuação. Deste modo, pretendeu-se identificar a interferência das tecnologias digitais nas interações profissionais entre os professores e as lideranças, nomeadamente na comunicação organizacional e na colaboração profissional. Várias questões foram colocadas, tais como: Qual o papel das lideranças na transformação da escola? De que modo as competências digitais dos líderes escolares se refletem nas decisões políticas locais? Como atuam os líderes escolares em termos de inovação pedagógica relacionada com o uso das tecnologias digitais? Este artigo apresenta e discute resultados de dois desses estudos sobre a utilização de tecnologias em contextos educativos, enquanto ferramentas de comunicação e de colaboração entre os professores.

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

A Literacia digital e as Competências digitais

O quadro europeu de competência digital para educadores (Redecker, 2017) apresenta seis áreas de competências, a saber: i) A área 1 está associada ao ambiente profissional numa perspetiva mais ampla, ou seja, como é que os professores usam as tecnologias digitais na sua interação com os colegas, alunos, pais e outros intervenientes educativos bem como para o seu próprio desenvolvimento profissional e para o bem comum da instituição escolar. ii) A área 2 direciona-se para as competências necessárias à utilização, criação e partilha de forma eficaz e responsável de recursos digitais para a aprendizagem; iii) A área 3 tem a ver com as competências necessárias ao uso das tecnologias no ensino e aprendizagem; iv) A área 4 compreende o uso de estratégias digitais para melhorar a avaliação; v) A área 5 remete para o potencial das tecnologias digitais no desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem centradas no aluno e vi) A área 6 direciona-se para as competências pedagógicas específicas necessárias para facilitar a competência digital dos alunos. Na figura 1 são representadas as seis áreas de competências com destaque para a área 1, em relação à qual se apresentam, neste artigo, resultados, análises e reflexões.



Figura 12 - Áreas de competências segundo o quadro europeu para a competência digital de educadores

Neste contexto, importa também ter em consideração as relações entre literacia digital e competências digitais. Segundo a definição proposta pela Digital Literacy Taskforce da American Library Association (ALA, 2011), literacia digital é a capacidade de usar tecnologias de informação e comunicação para encontrar, avaliar, criar e comunicar informações, exigindo competências cognitivas e técnicas. A literacia da informação cada vez mais envolve competências no uso de computadores, da internet, dos media digitais, todos juntos ou individualmente, mas, como Koltay (2007) referiu, parece haver uma unanimidade em considerar a expressão Literacia Digital como a designação mais adequada para englobar esse conjunto de competências. No mundo atual, é cada vez mais um facto que a comunicação e a transmissão de conteúdos exige o domínio das tecnologias digitais, portanto a literacia digital é uma urgência nas escolas, nomeadamente do lado dos professores.

Liderança(s) e desenvolvimento profissional

A liderança é um fator-chave na melhoria da capacidade interna da escola, sendo potenciada pelos processos de interação recíproca. Como sublinha Bolívar (2012), as variáveis organizacionais que têm a ver com a cultura escolar e a capacidade interna da escola têm efeitos na liderança, isto é, a ação de um líder é facilitada ou limitada pelas ações dos outros. Aceita-se, pois, um processo de influência mútua e o modelo de efeitos recíprocos é utilizado para destacar o impacto do contexto escolar que é fonte de recursos, limitações e oportunidades que o líder identifica e tem em conta na sua ação. Nesta perspetiva, encara-se a liderança como um processo de influência mútua e, neste sentido, os líderes efetivos são os que mudam tendo em conta as necessidades do contexto em que se inserem, ou seja, o seu comportamento é configurado pelo contexto escolar. Vários autores como Graeff (1997) e Day, Harris & Hadfield (2001) defendem esta perspetiva ao sublinharem a liderança como um processo em desenvolvimento.

Segundo Hallinger (2010), no modelo transformacional assume-se como primordial perspetivar o futuro a partir do que são as aspirações dos membros da comunidade escolar e visando a sua expansão. Neste modelo há várias vozes envolvidas no processo de melhoria da escola, vozes que incluem os diretores, professores, pais, alunos e outros intervenientes educativos. O diretor tem de ser capaz de enfrentar a ambiguidade e a incerteza e de viver com o processo de mudança (Jackson, 2004). Os líderes transformacionais procuram criar um clima onde os professores se envolvam em aprendizagem contínua e partilhem com os outros essas aprendizagens.

De acordo com Leithwood e Jantzi (1999), os resultados da investigação sobre estes modelos traduzem-se em mudanças de comportamento, na adoção de novos programas e estratégias de ensino. Com efeito, vários estudos (por exemplo, Day, Harris & Hadfield, 2001; Fullan, 2001) reconhecem que a liderança transformacional tem impacto nas perceções dos professores sobre as condições da escola, no seu compromisso para a mudança e na aprendizagem organizacional que ocorre, destacando-se o progresso com a implementação de iniciativas e na melhoria dos resultados dos alunos.

Neste cenário, Spillane (2006) argumenta que a liderança escolar não está ligada ao papel ou à posição ocupada pela pessoa mas às atividades e práticas que se expandem por múltiplas pessoas num sistema de interações que trabalham na mobilização e orientação da comunidade educativa num processo de mudança.

Uma perspetiva distribuída foca-se no modo como a prática de liderança é distribuída entre líderes formais e informais bem como nos seus seguidores. Compreender como os líderes escolares trabalham juntos e separadamente, executam funções e tarefas de liderança constitui um aspeto importante da distribuição social da prática de liderança. Tal ponto de vista da liderança distribuída incorpora as atividades de múltiplos indivíduos numa escola que trabalham para mobilizar e orientar a comunidade escolar no processo de mudança instrucional.

Mais do que ver a prática de liderança como função da capacidade, competência, carisma e cognição de um só indivíduo, nós argumentamos que é melhor entendida como prática distribuída pelos líderes, seguidores e suas situações. (Spillane, Halverson & Diamond, 2001, p. 1)

A liderança como prática pressupõe que essas pessoas fazem parte do trabalho e têm responsabilidades em atividades de liderança. Estudam-se as ações, sobretudo as interações que são essenciais à compreensão da prática. A prática é resultado das interações entre os líderes escolares, seguidores e contextos em que atuam.

A liderança distribuída perspetivada como “uma característica emergente de uma rede de interações ou de um grupo de indivíduos é uma forma de ação comum em situações de trabalho” (Garcia, 2015, p. 37). Proposto por Spillane e Sherer (2004), o conceito de liderança distribuída convoca as teorias socioculturais e da cognição distribuída para sustentar que a

“atividade de liderança é distribuída numa rede de líderes, seguidores e situação – ferramentas, estruturas organizacionais e outros artefactos” (p. 13). O conceito não constitui um constructo monolítico (Spillane, 2005) e embora seja muitas vezes usado como sinónimo de liderança partilhada, liderança em equipa, liderança democrática, o autor questiona estas designações, sublinhando que: i) ser ou não partilhada depende da situação em que é praticada; ii) perspetivar a liderança em equipa não implica necessariamente a interação entre líderes, seguidores e situação e iii) a liderança distribuída tanto se aplica a uma liderança democrática como autocrática.

Na prática dos líderes e atendendo ao modo como interagem, Spillane (2003) identifica três modos diferentes de liderança distribuída: distribuição em colaboração, coletiva e coordenada. A primeira caracteriza-se por os líderes trabalharem em conjunto no exercício de uma dada função de liderança, em que a prática de um constitui a base para a prática de outro e vice-versa – há uma interdependência recíproca; a segunda tem a ver com a prática de dois ou mais líderes que trabalham de modo separado mas interdependente, perseguindo uma meta partilhada, isto é, há uma prática comum que envolve atividades interdependentes; a terceira caracteriza-se por uma prática em que as diferentes tarefas de liderança são executadas de modo sequencial, ocorrendo uma interdependência entre as tarefas e os respetivos líderes responsáveis por essas tarefas.

Em qualquer um desses modos, valorizam-se as interações entre as pessoas e o contexto em que ocorrem, incluindo as estruturas, rotinas e ferramentas. Em cenários digitais as ferramentas tecnológicas enquanto constituintes centrais da situação favorecem a liderança distribuída. Os líderes devem ser capazes de gerir a sua própria evolução no uso das tecnologias, procurando um equilíbrio em relação a docentes e alunos. Nestas situações, à partida, algumas pessoas concentram um leque de competências, contudo o processo distributivo proporcionado pelas tecnologias digitais permite que os outros desenvolvam competências e, em breve tempo, estão a ser usadas na comunidade. Exigese, então, uma liderança participatória que permita a participação de todos na tomada de decisão e na execução das ações e distribuída porque o poder e a autoridade deve ser distribuído de modo apropriado por todos os membros do grupo. Nesta perspetiva, a prática de liderança tem a ver com as interações entre as pessoas e as situações e não tanto com o conhecimento e as competências do líder.

As lideranças escolares têm um papel muito importante na promoção do desenvolvimento profissional dos professores. E os resultados da investigação (Dexter, 2008; Costa, 2014; Duarte, 2016) sugerem que a prática de utilização das tecnologias digitais ficará seriamente ameaçada se os diretores não se tornarem líderes tecnologicamente ativos na escola.

Os líderes escolares que usam tecnologias digitais no ensino-aprendizagem têm uma boa compreensão sobre a pedagogia com tecnologia e promovem-na junto dos pares. Esses líderes têm em comum um conjunto de características, a saber: i) tendem a focar-se no modo como os alunos aprendem e como as tecnologias podem ser utilizadas, o que tem efeitos nas estratégias de ensino; ii) têm um capital de credibilidade e de autoridade junto dos pares; iii) assumem uma perspetiva global e uma visão da aprendizagem centrada no estudante; iv) orientam-se pela inovação pedagógica; v) usam as tecnologias para resolver problemas e gostam de desafios (Moyle, 2006; Costa & Oliveira, 2013; Mladenova & Kirkova, 2014; Duarte, 2016).

METODOLOGIA

Os resultados apresentados fazem parte de um projeto mais alargado que pretendeu estudar as lideranças escolares sob diversas vertentes, nomeadamente, as dinâmicas que se geram entre os professores e as diversas lideranças, em particular, no caso deste artigo, os coordenadores de departamento e de projetos, bem como identificar funções e papéis que são reclamadas nestes contextos. Neste pano de fundo, importava estudar qual o uso dado às tecnologias digitais na criação/dinamização das interações entre os vários intervenientes/atores educativos.

Um primeiro estudo, de natureza quantitativa, analisou as lideranças escolares e a implementação das tecnologias da comunicação e informação (TIC's) no ensino aprendizagem no contexto do desenvolvimento do Plano Tecnológico para a Educação. Neste estudo foi aplicado um questionário a 100 coordenadores TIC em escolas secundárias (20% dos coordenadores nacionais), seguindo procedimentos para a obtenção de uma amostra representativa. Em simultâneo foram desenvolvidos vários estudos de caso em diferentes escolas que, entre outros objetivos, procuraram estudar como as tecnologias eram usadas na comunicação organizacional e na colaboração com outros professores na partilha e discussão de conhecimento, experiência e inovação de práticas, ou seja, de que modo as tecnologias contribuíam para estratégias de comunicação na escola.

Nestes estudos de caso, foram aplicados questionários a professores, entrevistas a líderes intermédios (coordenadores de departamento, coordenadores de projetos) e, igualmente, análise de documentos estruturantes das escolas e de registos de observação em diário de bordo de reuniões de departamento. Na análise dos estudos de caso assumiu-se uma abordagem qualitativa interpretativa (Denzi & Lincoln, 2005; Stake, 2007; Amado, 2014), considerando os contextos em que as atividades das pessoas se desenvolviam. Cada escola apresenta características e situações particulares em termos das lideranças de topo, dos estudantes e do meio sociocultural e económico em que a escola se situa.

RESULTADOS

Os resultados que, de seguida, se apresentam foram obtidos através do questionário aplicado a 100 coordenadores TIC em escolas secundárias de Portugal continental. A maior parte dos coordenadores que responderam ao questionário eram do género masculino (71,4%) e apenas 28,6% do género feminino. Tinham mais do que 30 anos de idade, sendo que a maioria se situava entre os 40-49 anos. Sobre o grau académico, 55% eram licenciados, 23% tinham o grau de mestre, 17% possuíam uma pós-graduação e 3% o doutoramento. A maior parte dos professores tinham entre 16 a 24 anos de tempo de serviço e eram coordenadores desde 2009, ou seja desde que a função de coordenador TIC foi criada.

O quadro I mostra os resultados das perceções desses coordenadores sobre o tipo de utilização dada às plataformas (LMS) nas suas escolas, sendo que 1 corresponde a Nada e 5 a MUITÍSSIMO.

Tipo de utilização dada às plataformas LMS	1	2	3	4	5
Para comunicação (envio de convocatórias, envio de documentos, divulgação de notícias, ...)	21,7	12,0	17,4	22,0	23,9
Para colaboração / interação (conversas/ discussões nos fóruns, chats, wikis, apresentações, ...)	10,9	25	25,0	26,1	13,0
Para disponibilização de informação (partilha de recursos, construção de glossários, bases de dados, ...)	4,3	5,4	19,6	40,2	30,4
No trabalho colaborativo desenvolvido entre professores	11,2	12,4	28,1	34,8	13,5
No trabalho dos órgãos de gestão intermédia (departamentos, diretores de turma...)	15,2	13	23,9	34,8	13,0
No trabalho desenvolvido entre escolas (do mesmo agrupamento, de agrupamentos diferentes)	36,7	22,8	19,0	13,9	7,6

Quadro I - Utilização dada às plataformas LMS

Da análise dos resultados, na perceção dos coordenadores, sobressai que a principal utilização dada às plataformas LMS tem a ver com a disponibilização de informação, ou seja, é usada para partilhar recursos, bases de dados, construir glossários, entre outros. Outros usos são destacados pelos coordenadores, ainda que em menor percentagem, como no trabalho colaborativo entre os professores, no trabalho dos órgãos de gestão intermédia, para a disponibilização de documentos, convocatórias e notícias e, também, para a interação e conversas nos fóruns. Os resultados indicam que as plataformas são pouco usadas no trabalho desenvolvido entre as escolas do mesmo agrupamento ou de outros agrupamentos.

Dois dos estudos de caso foram realizados na zona da grande Lisboa com o objetivo de investigar as dinâmicas geradas entre os professores e as diversas lideranças, em particular, os coordenadores de departamento e de projetos. Foi aplicado um questionário a todos os professores de dois agrupamentos de escolas, num total de 212 professores (taxa de retorno 85%) e, entre outras questões, perguntavase quais os atributos mais e menos importantes de um

coordenador e qual a importância atribuída pelos professores ao modo de comunicação com os respetivos coordenadores de departamento.

Na elaboração do questionário, no que concerne aos itens relacionados com aspetos relevantes ao exercício da função de coordenador, foram consideradas as competências enunciadas no Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, a propósito do conselho de docentes e do departamento curricular.

No quadro II são apresentados os resultados sobre os aspetos considerados mais importantes de um coordenador de departamento, sendo que 1 corresponde a mais importante e 5 a menos importante. A amostra é constituída por 212 professores (n= 212).

Atributos do coordenador	1	2	3	4	5	M	DP
Capacidade de comunicação	22,6	9,4	7,6	5,1	9,4	2,4	1,5
Relacionamento com os docentes	17,0	11,8	10,4	14,6	7,1	2,7	1,4
Capacidade para apoiar os docentes	11,3	14,6	16,5	8,0	8,0	2,8	1,3
Capacidade para promover o trabalho colaborativo	14,2	12,7	13,2	11,8	9,0	2,8	1,4
Capacidade de gestão e monitorização	5,2	3,8	4,3	5,7	3,3	2,9	1,4

Quadro II - Aspetos mais relevantes no papel de coordenador de departamento

A análise permite destacar a importância que os inquiridos atribuem à capacidade de comunicação e à facilidade de relacionamento do coordenador com os colegas, não sendo tão valorizada a capacidade para promover o trabalho colaborativo nem a de apoiar os docentes e muito menos a capacidade que tem a ver com a gestão e monitorização, aspetos que provavelmente são associados a funções de natureza burocrática.

No quadro III são apresentados os resultados sobre os aspetos considerados menos importantes de um coordenador de departamento pelos professores inquiridos (1 corresponde a mais importante e 5 a menos importante).

Atributos do coordenador	1	2	3	4	5	M	DP
Formação específica	31,9	32,6	13,5	12,8	9,2	2,4	1,3
Experiência no desempenho no cargo	36,3	23,7	12,6	16,3	11,1	2,4	1,4
Competência científica	29,6	13,3	18,4	15,3	23,5	2,9	1,6
Relacionamento com os órgãos do departamento	25,0	10,0	15,0	37,5	12,5	3,0	1,4
Capacidade de gestão e monitorização	16,5	17,7	28,2	18,8	18,8	3,1	1,3

Quadro III - Aspetos menos relevantes no papel de coordenador de departamento

É interessante sublinhar que os professores não atribuem relevância a formação específica, nem a experiência no cargo de coordenador e, ainda que em menor percentagem, também não parecem considerar importante a competência científica e a capacidade de relacionamento com os outros órgãos da escola.

No confronto dos resultados sobre aspetos mais e menos relevantes, destacam-se nas características do coordenador sobretudo as que remetem para a capacidade de comunicar e de se relacionar com os outros, sendo relegadas para segundo plano o que tem a ver com a formação

específica para o exercício das funções que lhe são atribuídas e a própria experiência no cargo. Verifica-se, assim uma maior valorização das atitudes e comportamentos, em detrimento dos saberes e da experiência.

No quadro IV são apresentados os resultados sobre a importância atribuída na comunicação entre o seu coordenador de departamento e o departamento a cada um dos meios aí assinalados, sendo que 1 corresponde ao mais importante e 0 quando determinado meio não era utilizado pelo inquirido.

Comunicação através de:	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Contacto pessoal e presencial	6,1	53,3	20,8	9,1	6,6	4,0	0	0	0
Reuniões	0	25,9	38,6	20,3	8,1	3,0	3,6	0,5	0
Mail pessoal	23,4	8,1	16,8	29,4	15,2	5,6	0,5	1,0	0
Mail institucional	29,4	12,7	17,2	27,4	8,1	2,5	2,0	0	0,5
Placard SProf	42,4	1,0	2,0	3,6	20,9	20,4	6,1	3,0	0,5
Telefone/ telemóvel	45,9	0	3,6	4,0	19,4	16,3	7,7	3,0	0
Moodle	77,6	0	1	1,5	8,7	4,6	4,6	2,0	0
Rede social	93,9	0	0	0,5	0	1,0	0,5	1,0	3,0
Outro	98,0	0,5	0	0	0,5	0	0,5	0,5	0

Quadro IV - Meios utilizados na comunicação entre os professores e o coordenador do respetivo departamento

Numa primeira análise, importa destacar que os professores inquiridos atribuíram 0 ao item reuniões por, provavelmente, considerarem que não são os responsáveis pela convocação das mesmas, No que diz respeito à importância que os inquiridos atribuem na comunicação com o coordenador de departamento, há uma elevada percentagem que não utiliza a plataforma moodle (77,6%) nem as redes sociais (93,9%), um número menor diz não usar o telefone/telemóvel (45,9%) e, igualmente, o placard da sala dos professores (42,4%) e cerca de um quarto afirma não utilizar o email pessoal e institucional.

Os professores atribuem grande importância na comunicação entre os professores e o coordenador do respetivo departamento às reuniões e ao contacto pessoal e presencial. Ainda que, em menor percentagem, o email pessoal e o institucional surgem a seguir e só depois o placard da sala dos professores.

Estes resultados parecem indicar que, nesta escola, os professores privilegiam o contacto pessoal e presencial e as reuniões, não atribuem grande importância ao placard enquanto meio de comunicação e quase não usam a plataforma moodle nem as redes sociais para o fazer.

CONCLUSÕES

A investigação sobre a utilização das tecnologias digitais no ensino aprendizagem não é recente e há conclusões que apontam no sentido de que os líderes escolares que usam tecnologias digitais no ensino-aprendizagem têm uma boa compreensão sobre como incorporar

a tecnologia e promovem-na junto dos seus colegas. No entanto, os estudos são escassos sobre o uso que é atribuído às tecnologias nas interações profissionais entre os professores, entre estes e as lideranças e com os alunos, pais e outros intervenientes educativos. Como é que os professores usam as tecnologias para o seu próprio desenvolvimento profissional, para o bem comum e a inovação contínua na organização e na profissão?

Neste artigo foram apresentados resultados obtidos em estudos desenvolvidos em diversas escolas/agrupamentos e que tiveram, entre outros objetivos, identificar a interferência das tecnologias digitais nas interações profissionais entre os professores e entre estes e as lideranças, nomeadamente na comunicação organizacional e na colaboração profissional. No que concerne à utilização que é dada às plataformas LMS, cada vez mais presentes no nosso contexto educacional, ainda que seja sobretudo para a disponibilização de informação é, também, percecionado que elas são utilizadas para o trabalho colaborativo entre os professores e no trabalho dos órgãos de gestão intermédia.

Num dos estudos de caso, identificaram-se, igualmente, os aspetos considerados relevantes pelos professores no exercício das funções dos coordenadores. Os professores atribuem muita importância à capacidade de comunicação e de relacionamento que o coordenador de departamento deve ter para o exercício do cargo, as quais podem ser potenciadas mediante a utilização adequada das plataformas LMS e das redes sociais. Sublinha-se, neste sentido, que a colaboração e a comunicação entre os professores e entre estes e as lideranças são consideradas na literatura como muito relevantes nos processos de inovação nas escolas (Hargreaves & Fullan, 2012; Schleicher, 2015).

Por outro lado, os líderes têm uma consciência viva da importância dos recursos digitais para desenvolver o trabalho colaborativo dentro da escola e com a comunidade. Falta capitalizar as maisvalias de uso dos recursos digitais nas dimensões mais interpessoais, potenciando a construção de comunidades de profissionais e de prática em contextos online. A comunicação ainda é muito unidirecional, o que poderá igualmente, e de alguma maneira, fragilizar as tomadas de decisão, que parecem ser, por esta via, menos participadas.

REFERÊNCIAS

- ALA Digital Literacy Taskforce: ALA Connect (2011). *Digital Literacy Definition*.
<http://connect.ala.org/node/181197>
- Amado, J. (coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Bastos, G. & Oliveira, I. (2015). Digital Literacy of School Leaders: What Impacts in School? Results of Two Studies from Portugal. In S. Kurbanoglu, J. Boustany, S. Spiranec, E. Grassian, D. Mizrachi, & L. Roy (Eds.). *Information Literacy Moving Toward Sustainability* (pp. 132-142). Editora: Springer.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Correia, A. R. & Oliveira, I. (2017). Os Coordenadores de Departamento Curricular como Impulsionadores da Mudança? Estudo em dois Agrupamentos de Escolas. In C. A. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho & J. Rocha (org.). *Fronteiras, diálogos e transições na educação*. Atas do XIII Congresso Sociedade Portuguesa Ciências da Educação (pp.1297-1307). Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.
- Costa, H. (2014). *As tecnologias no ensino das ciências aos cursos profissionalizantes: inovações pedagógicas emergentes*. Tese de Doutoramento em Educação, especialidade em Liderança Educacional, Universidade Aberta. Disponível em <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3306>.
- Denzi, N., Lincoln, Y. (2005). *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications: Thousand Oaks.
- Dexter, S. (2008). Leadership for IT in schools. In *International handbook of information technology in primary and secondary education*, pp. 543-554. Springer US.
- Duarte, S. (2016). *A Liderança e a Implementação do Plano tecnológico de educação nas Escolas Portuguesas*. Tese de Doutoramento em Educação, especialidade em Liderança Educacional, Universidade Aberta.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. São Francisco: Jossey Bass.
- Garcia, I. (2015). Emergent Leadership: is E-Leadership Important in the Quality of Virtual Education? *RIED*, 18 (1), pp 25-44.
- Gonçalves, S., Bastos, G. & Botelho, M. C. (2015). A liderança do plano tecnológico de educação nas escolas: as percepções dos coordenadores PTE. In *Espaços de Investigação, Reflexão e Ação Interdisciplinar*. Atas do XII Congresso SPCE (pp. 1116-1127). Vila Real: UTAD.
- Graeff, C. (1997). Evolution of situational leadership theory: a critical review, *Leadership Quarterly*, 8(2), pp. 17–26.

- Grave, L., Bastos, G. & Oliveira, I. (orgs.) (in press). *Lideranças e inovação em contextos educativos*. Lisboa: Universidade Aberta, EaD e eLearning nº 3.
- Day, C., Harris, A. & Hadfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership, *International Journal of Leadership in Education*, 4(1), pp. 39–56.
- Hallinger, P. (2010). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-352
<http://dx.doi.org/10.1080/0305764032000122005>.
- Hargreaves, A. & M. Fullan (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*, Teachers College Press, London and New York, NY.
- Koltay, T. (2007). A New Direction for Library and Information Science: the Communication Aspect of Information Literacy. *Information Research*, 12(4) paper colise06.
<http://InformationR.net/ir/124/colise06.html>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). *Transformational school leadership effects: A replication*. *School Effectiveness and School Improvement* 10(4), 451-479.
- Mladenova, M. & Kirkova, D. (2014). Role of Student Interaction Interface in Web- Based Distance Learning. In ACHI 2014, *The Seventh International Conference on Advances in Computer-Human Interactions*, pp. 307-312.
- Moyle, K. (2006). *Leadership and learning with ICT: Voices from the profession*. Teaching Australia - Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg. ISBN 978-92-79-73494-6, doi:10.2760/159770, JRC107466.
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264231191-en>.
- Spillane, J. (2003). Educational leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 25 (4), 343-346.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership, *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Spillane, J. P & Sherer, J. Z. (2004). *A Distributed Perspective on School Leadership: Leadership Practice As Stretched Over People and Place*. Northwestern University

Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.

Spillane, J., Halverson, R., Diamond, J. (2004). Towards a Theory of School Leadership Practice: Implications of a Distributed Perspective. *Journal of Curriculum Studies*.