

UNIVERSIDADE ABERTA



***Olhares dos professores sobre a liderança dos coordenadores de departamento:***

***A perceção de um grupo de professores***

*Maria José Ribeiro Marto da Graça*

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

*Lisboa, 2016*

---



UNIVERSIDADE ABERTA



***Olhares dos professores sobre a liderança dos coordenadores de departamento:***

***A perceção de um grupo de professores***

*Maria José Ribeiro Marto Graça*

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

Orientadora: Professora Doutora Cláudia Susana Coelho Neves

Lisboa, 2016

---



## RESUMO

A presente dissertação resulta de um estudo sobre a temática das lideranças intermédias da escola e tem como fim perceber se os coordenadores de departamento (CDC) são percebidos pelos pares como adotando um efetivo papel de liderança.

Para enquadrar o sentido da investigação iniciámos a nossa abordagem científica através da criação de um enquadramento teórico com o qual pretendemos clarificar o conceito de liderança e de gestão, apresentar algumas teorias sobre a temática, identificar modalidades que pode assumir enfatizando-se a liderança transformacional e o modelo de liderança proposto por Kouses e Posner (2009) e analisámos o quadro normativo das estruturas intermédias de liderança por referência às principais mudanças no regime de administração e gestão das escolas. Ainda para enquadrar o sentido da investigação debruçámo-nos sobre alguns significados representativos da liderança do CDC e sobre as competências que lhe são, hoje, imputadas.

Considerando que nos propusemos compreender em que medida e em que modos os CDC assumem a qualidade de líderes das estruturas intermédias de gestão e quais as competências que mobilizam nesse sentido, entendemos que essa percepção poderia ser explorada se tivéssemos em conta o modo como os docentes coordenados vêem o perfil, as competências e os comportamentos de liderança dos seus CDC, pelo que adotámos, como procedimento metodológico, a investigação qualitativa sob a forma de estudo de caso e como instrumentos de recolha de dados a análise a partir do corpus documental e o inquérito por questionário.

Os resultados do estudo indiciam que os CDC centram a sua atividade na coordenação administrativa do departamento, que a competência que estes mais desempenham é serem um veículo de informações e que dedicam mais tempo a tarefas administrativas do que às restantes tarefas inerentes ao cargo que desempenham. A par do exercício de competências de índole mais gestionária, os pares conferem aos CDC a capacidade de manterem um bom relacionamento com os colegas e o desempenho de uma liderança que assenta em relações de colaboração e num ambiente de confiança, evidenciando, no âmbito das cinco práticas de liderança de Kouses e Posner, a prática *Permitir que os outros ajam*.

**Palavras-chave:** Liderança- estilos de liderança- liderança do coordenador de departamento.



## ABSTRACT

This essay results from a study about the intermediate leaders of school and its order to understand whether the department coordinators (CDC) are perceived from peer as adopting an effective leadership role.

To frame the meaning of the research we started our scientific approach by creating a theoretical framework with which we intend to clarify the concept of leadership and management, present some theories about the subject, identify modalities that can take emphasizing transformational leadership and the leadership model proposed by Kouses and Posner (2009), which we analysed the legal framework of the intermediate structures by reference leading to major changes in the administration and management system of schools. Still to frame the meaning of research, we looked into some representative meanings of the CDC leadership and the skills that are now charged.

Whereas we set out to understand what extent and in what ways the CDC take the quality of leaders of the intermediate structures of management and what skills that move on this direction, we understand that this perception could be exploited if we take into account how the coordinated teachers come the profile, skills and leadership behaviours on the CDC, so we adopted as a methodological approach to qualitative research in the form of case study and how the analysis data collection instruments from the documentary corpus and the survey quiz.

The study results indicate that the CDC focus their activity on the administrative coordination of the department, that the competence which these most play is to be an information vehicle and devote more time to administrative tasks than the other tasks of the position they play. Along with the exercise more managerial nature of skills, the peer give the CDC the ability to maintain good relationships with colleagues and the performance of a leadership that is based on collaborative relationships and a trusted environment, showing, under the five leadership practices Kouzes and Posner, the practice *Allow others to act*.

**Keywords:** Leadership - Styles of leadership-leadership of the department coordinator.



## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Doutora Cláudia Neves, pela confiança,  
paciência e dedicação ao longo de todo o estudo.

Ao meu marido pela compreensão, apoio e alento.

Aos meus filhos, agradeço com todo o meu amor, os silêncios que  
souberam fazer, as palavras de incentivo que souberam transmitir e a  
compreensão.



## INDICE GERAL

<b>RESUMO</b> .....	<b>III</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>V</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>VII</b>
<b>INDICE GERAL</b> .....	<b>IX</b>
<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	<b>XII</b>
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	<b>XIII</b>
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	<b>XIV</b>
<b>LISTA DE GRÁFICOS</b> .....	<b>XV</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS</b> .....	<b>XVIII</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>1.Fundamentação do estudo</b> .....	<b>1</b>
<b>2.Objetivo do estudo</b> .....	<b>2</b>
<b>3.Questões da investigação</b> .....	<b>2</b>
<b>4.Justificação do estudo</b> .....	<b>3</b>
<b>5.Organização do trabalho</b> .....	<b>3</b>
<b>PARTE I -REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>7</b>
<b>1.1- Um olhar sobre concepções da liderança escolar: da teoria ao conceito</b> .....	<b>8</b>
<b>1.2-Liderança e Gestão nas organizações escolares</b> .....	<b>15</b>
1.2.1- A dicotomia Liderança/ Gestão .....	15
1.2.2 -Modalidades de exercício da liderança .....	19
1.2.3- A liderança transformacional .....	21

<b>1.3- O modelo de Kouses e Posner .....</b>	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>29</b>
<b>2.1-Quadro normativo das estruturas intermédias de liderança no ensino não superior público português .....</b>	<b>30</b>
2.1.1-A caminho da descentralização .....	31
2.1.2-À procura de lideranças fortes .....	34
2.1.3-O reforço das lideranças intermédias .....	38
2.1.4-A atualidade: Afirmção da liderança do coordenador de departamento .....	42
<b>CAPITULO III.....</b>	<b>51</b>
<b>3.1-A liderança na estrutura intermédia de gestão: o coordenador de departamento</b>	<b>52</b>
3.1.1-O trabalho colaborativo em educação .....	54
3.1.2-A coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares .....	57
3.1.3-A avaliação de desempenho docente .....	60
<b>PARTE II O ESTUDO .....</b>	<b>63</b>
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>65</b>
<b>4-METODOLOGIA.....</b>	<b>66</b>
<b>4.1--Abordagem metodológica .....</b>	<b>66</b>
<b>4.2-Âmbito da investigação .....</b>	<b>70</b>
<b>4.3-Participantes no estudo .....</b>	<b>71</b>
<b>4.4-Instrumentos de recolha de dados.....</b>	<b>72</b>
4.4.1-Pesquisa documental .....	74
4.4.2-Inquérito por questionário .....	75
<b>4.5-Instrumentos de análise e de recolha de dados .....</b>	<b>87</b>
4.5.1-Procedimentos usados .....	89
<b>4.6- Limitações do estudo .....</b>	<b>93</b>
<b>4.7-Validade e fiabilidade do estudo.....</b>	<b>94</b>
<b>4.8-Cumprimento de formalismos .....</b>	<b>94</b>
<b>CAPÍTULO V.....</b>	<b>95</b>

<b>5- CONTEXTO DO ESTUDO</b> .....	<b>96</b>
<b>5.1- Caraterização do agrupamento</b> .....	<b>96</b>
<b>5.2- A população escolar do AEO</b> .....	<b>108</b>
<b>5.3- Ofertas Educativas do AEO</b> .....	<b>109</b>
<b>5.4- Os recursos humanos: Pessoal Docente</b> .....	<b>118</b>
<b>5.5- Estruturas de coordenação e de supervisão pedagógica</b> .....	<b>120</b>
5.5.1-Os departamentos curriculares.....	120
5.5.2-O coordenador de departamento curricular.....	123
<b>CAPÍTULO VI</b> .....	<b>127</b>
<b>6-ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</b> .....	<b>128</b>
<b>6.1-Análise de conteúdo</b> .....	<b>128</b>
6.1.1- Análise ao Regulamento Interno.....	128
6.1.2- Análise aos Regimentos Internos das Coordenações de Departamento.....	134
6.1.3- Análise às atas de avaliação.....	141
<b>6.2- Questionário</b> .....	<b>150</b>
6.2.1-A) Caraterização da população.....	151
6.2.2-B) Atividade desenvolvida pelo coordenador de departamento.....	154
6.2.3-C) Perfil do coordenador de departamento.....	166
6.2.4-D) Competências do Coordenador de Departamento.....	184
6.2.5-E) Liderança do Coordenador de Departamento.....	197
6.2.5.1 Apresentação e análise dos resultados relativos às afirmações das práticas de liderança.....	198
6.2.5.2- Apresentação e análise dos resultados relativos às 5 práticas de liderança de Kouses e Posner.....	208
<b>CAPÍTULO VII</b> .....	<b>217</b>
<b>7.1- Conclusões</b> .....	<b>218</b>
<b>7.2- Considerações finais e perspetivas de investigação futura</b> .....	<b>226</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>229</b>
<b>WEBGRAFIA</b> .....	<b>238</b>
<b>LEGISLAÇÃO CONSULTADA</b> .....	<b>239</b>

### **PARTE III- ANEXOS .....243**

Anexo I- Pedido de autorização formal à Diretora do Agrupamento para realização do estudo.....	244
Anexo II-Questionário usado por Penha na tese de Doutoramento.....	245
Anexo III-Questionário usado por Ribeiro e Bento .....	251
Anexo IV- Modelo do questionário aplicado no estudo .....	252
Anexo V- Autorização de aplicação de questionários em meio escolar .....	258
Anexo VI- Autorização de Penha para utilização e adaptação de questionário .....	259
Anexo VII- Autorização de Bento para utilização e adaptação de questionário .....	260

### **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1. O Líder como visionário.	15
Quadro 2. Características do gestor e do líder.	18
Quadro 3. As cinco regras e os dez compromissos da liderança.	26
Quadro 4. Evolução do perfil e das competências do coordenador de departamento: da LBSE à atualidade.	47
Quadro 5. Questionário aos coordenadores de departamento curricular.	78
Quadro 6. Agregação das afirmações do questionário de acordo com a prática de liderança de Kouses e Posner.	85
Quadro 7. Definição de categorias e subcategorias da análise de conteúdo do corpus documental.	92
Quadro 8. Oferta educativa e formativa do concelho de Ourém.	98
Quadro 9. Alunos matriculados no ensino pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino.	98
Quadro 10. Estabelecimentos, nº de turmas e ofertas educativas do território educativo de Ourém	101
Quadro 11. Estabelecimentos e nº de turmas do território educativo de Fátima	104
Quadro 12. Estabelecimentos e nº de turmas do território educativo de Freixianda.	107
Quadro 13. Número de alunos do Agrupamento no ano letivo 2014-2015.	108
Quadro 14. Ofertas educativas ao nível do ensino secundário.	112

Quadro 15. Número de alunos do AEO com NEE, por nível de ensino	114
Quadro 16. Modalidades do desporto escolar no letivo 2014-2015	116
Quadro 17. Clubes oferecidos no letivo 2014-2015 por escola de 2º e 3º ciclo e secundário.	117
Quadro 18. Número de docentes do AEO por situação profissional	118
Quadro 19. Número de Docentes por Idade e Tempo de Serviço	118
Quadro 20. Número de docentes do AEO por grupo de recrutamento e situação profissional.	120
Quadro 21. Departamentos curriculares do AEO- Constituição e número de docentes por departamento curricular no ano letivo 2014-2015.	122

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Competências dos CDC no Regulamento Interno: Análise por Unidades de Registo.	129
Tabela 2: Competências dos CDC no Regulamento Interno: Análise por frequência relativa e absoluta.	131
Tabela 3: Competências dos CDC nos Regimentos Internos: Análise por Unidades de Registo.	135
Tabela 4: Competências dos CDC nos Regimentos Internos: Análise por frequência relativa e absoluta.	138
Tabela 5: Competências dos CDC nas Atas de Avaliação do Departamento: Análise por Unidades de Registo.	142
Tabela 6: Competências dos CDC nas Atas de Avaliação do Departamento: Análise por frequência relativa e absoluta.	146
Tabela 7: Atividades desenvolvidas pelos CDC.	155

Tabela 8: Tempo dedicado pelo CDC a cada grupo de tarefas.	163
Tabela 9: Legitimidade do CDC.	166
Tabela 10: Competências do CDC.	184
Tabela 11: Agregação das afirmações da prática de liderança: Modelar o caminho.	198
Tabela 12: Agregação das afirmações da prática de liderança: Inspirar uma visão partilhada.	200
Tabela 13: Agregação das afirmações da prática de liderança: Desafiar o processo.	201
Tabela 14: Agregação das afirmações da prática de liderança: Permitir que os outros ajam.	203
Tabela 15: Agregação das afirmações da prática de liderança: Encorajar a vontade.	204

## **LISTA DE FIGURAS**

Imagem 1: Componentes da análise de dados: um modelo interativo.	88
Imagem 2: Mapa do concelho de Ourém com identificação dos territórios educativos do agrupamento de escolas de Ourém.	99
Imagem 3: Complexo Escolar de Gondemaria.	100
Imagem 4: EB1/JI de Pisão-Matas.	100
Imagem 5: Escola Básica e Secundária de Ourém.	102
Imagem 6: EB1 de Fontainhas Serra.	105
Imagem 7: Centro Escolar Cova da Iria.	105
Imagem 8: Centro Escolar Beato Nuno.	105
Imagem 9: Escola 2/3 de Freixianda.	107

Imagem 10: Centro Escolar de Freixianda.	107
--	-----

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Idade.	151
Gráfico 2: Tempo de serviço.	152
Gráfico 3: Antiguidade no agrupamento.	153
Gráfico 4: Situação profissional.	154
Gráfico 5: Tarefas administrativas.	156
Gráfico 6: Tarefas de desenvolvimento organizacional.	157
Gráfico 7: Tarefa de Coordenação da Prática Científico-Pedagógica dos professores.	158
Gráfico 8: Tarefa de Supervisão.	159
Gráfico 9: Tarefas de desenvolvimento profissional dos professores.	160
Gráfico 10: Tarefas de Avaliação de desempenho dos professores.	161
Gráfico 11: Tarefas de Formação.	162
Gráfico 12: Tempo dedicado pelo CDC a cada grupo de tarefas.	164
Gráfico 13: Competência profissional e científica.	167
Gráfico 14: Experiência profissional.	168
Gráfico 15: Posição na escola.	168
Gráfico 16: Escalão da carreira.	169
Gráfico 17: Formação especializada.	170
Gráfico 18: Ética e deontologicamente responsável.	170
Gráfico 19: Bom relacionamento com os colegas.	171
Gráfico 20: Visão e liderança.	172

Gráfico 21: Capacidade de trabalho e de organização.	172
Gráfico 22: Entusiasmo e capacidade de motivar os outros.	173
Gráfico 23: Reconhecimento da legitimidade do CDC.	174
Gráfico 24: Apoiar e orientar a atividade pedagógica dos professores.	176
Gráfico 25: Qualidade das práticas pedagógicas.	176
Gráfico 26: Avaliar o desempenho dos professores.	177
Gráfico 27: Adequação das práticas às orientações curriculares.	177
Gráfico 28: Adequação das práticas à situação da escola.	178
Gráfico 29: Fomentar o desenvolvimento profissional dos professores.	178
Gráfico 30: Uniformização de procedimentos e instrumentos.	179
Gráfico 31: Autonomia profissional dos professores.	180
Gráfico 32: Identificação das necessidades de formação dos professores.	180
Gráfico 33: Cumprimento das orientações das estruturas de coordenação e supervisão da escola.	181
Gráfico 34: Finalidade da atividade de supervisão do CDC.	182
Gráfico 35: Organizar grupos para planificação e desenvolvimento do currículo.	185
Gráfico 36: Supervisionar a planificação, o desenvolvimento e a avaliação do currículo.	186
Gráfico 37: Observar aulas e fornecer feedback objetivo e construtivo.	186
Gráfico 38: Utilização dos elementos recolhidos na observação de aulas.	187
Gráfico 39: Analisar os instrumentos de planificação e avaliação.	188
Gráfico 40: Recolha e análise de amostragens de trabalho dos alunos.	188
Gráfico 41: Medidas e estratégias para alunos com fracos resultados e/ou problemas de comportamento.	189
Gráfico 42: Mediar relações com encarregados de educação.	189
Gráfico 43: Mediar relações entre direção e os professores do departamento.	190

Gráfico 44: Veículo de informações provenientes das estruturas de coordenação e da direção.	191
Gráfico 45: Propor ao seu departamento um plano de prioridades e desenvolvimento.	191
Gráfico 46: Indagar sobre as causas dos fracos resultados dos alunos	192
Gráfico 47: Avaliar o desempenho dos professores.	193
Gráfico 48: Propor áreas de formação de acordo com as necessidades dos professores do departamento.	194
Gráfico 49: Destinar tempo nas reuniões para discussão do processo de ensino e aprendizagem.	194
Gráfico 50: Competências do CDC.	195
Gráfico 51: Percentagem das afirmações da prática de liderança: <i>Modelar o caminho.</i>	199
Gráfico 52: Percentagem das afirmações da prática de liderança <i>Inspirar uma visão partilhada.</i>	201
Gráfico 53: Percentagem das afirmações da prática de liderança <i>Desafiar o processo.</i>	202
Gráfico 54: Percentagem daa afirmações da prática de liderança <i>Habilitar os outros a agir.</i>	203
Gráfico 55: Percentagem das afirmações da prática de liderança <i>Encorajar a vontade.</i>	205
Gráfico 56: Percentagem da prática de liderança <i>Modelar o caminho.</i>	209
Gráfico 57: Percentagem da prática de liderança <i>Inspirar uma visão partilhada.</i>	210
Gráfico 58: Percentagem da prática de liderança <i>Desafiar o processo.</i>	211
Gráfico 59: Percentagem da prática de liderança <i>Permitir que os outros ajam.</i>	212
Gráfico 60: Percentagem da prática de liderança <i>Encorajar a vontade.</i>	213
Gráfico 61: Comportamentos de liderança exemplar dos CDC.	214

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AEO: Agrupamento de Escolas de Ourém

CD: Coordenador de Departamento

CDC: Coordenador de Departamento Curricular

CP: Conselho Pedagógico

CQEP: Centro para a Qualificação e o Ensino profissional

DC: Departamento Curricular

DGE: Direção Geral da Educação

ECD: Estatuto da Carreira Docente

GR: Grupo de Recrutamento

GR: Grupo de Recrutamento

EBSO: Escola Básica e Secundária de Ourém

LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo

ME: Ministério da Educação

NEE: Necessidades Educativas Especiais

RAAG: Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário

RGI: Regimento Interno das Coordenações de Departamento

RI: Regulamento Interno

PAA: Plano Anual de Atividades

PEA: Projeto Educativo de Agrupamento

PCE: Projeto Curricular de Escola

QA: Quadro de Agrupamento

QZP: Quadro de Zona Pedagógica

RVCC: Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SPO: Serviços de Psicologia e Orientação

UAEAM: Unidade de Apoio à Educação de Alunos com Multideficiência

UEEAPEA: Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro de Autismo



## **INTRODUÇÃO**

### **1.FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO**

No percurso para a procura da qualidade das escolas o modelo de gestão, defendido hoje, reconhece que a liderança é um fator de primeira ordem para a melhoria da educação.

A investigação, segundo Quintas e Gonçalves (2012), demonstra que, depois da qualidade do trabalho dos professores, a liderança é o segundo fator que mais relevância tem na aprendizagem e que a capacidade de uma escola melhorar depende de líderes que contribuam ativamente para dinamizar e apoiar o desenvolvimento da sua escola.

Uma escola que se configura como uma unidade básica de formação e inovação desenvolve no seu seio uma aprendizagem institucional e organizativa, na qual as relações de trabalho ensinam e a organização aprende. (Darling-Hammond, 2001 citado por Bolivar, 2009)

Construir a capacidade para a aprendizagem organizativa requer um líder como agente de mudança, mas é também missão das estruturas de orientação educativa e de supervisão pedagógica, com especial destaque para o coordenador de departamento curricular, a quem compete mobilizar e impulsionar os seus pares para a melhoria da qualidade do ensino e da própria escola.

Em Portugal, na procura pela democratização da gestão das escolas, pela autonomia e pela afirmação de lideranças fortes, a tutela educativa tem vindo a acolher estas correntes teóricas e a caminhar na adoção de medidas onde as estruturas de orientação educativa se afirmam nos normativos legais como estruturas de gestão intermédia das escolas. As diversas alterações ao estatuto da carreira docente e ao regime de gestão e administração dos estabelecimentos de ensino deixam evidenciar as funções de liderança dos cargos de gestão intermédia das escolas e atribuem-lhes uma importância acrescida pelos papéis que, evolutivamente, passaram a ser de sua competência.

Desde a publicação do decreto-lei 115-A/98 de 4 de maio, diploma que preconiza uma cultura de responsabilidade partilhada e o favorecimento de lideranças fortes, que o cargo de coordenador de departamento reverte em novas competências na vertente de desenvolvimento

curricular, de liderança organizacional e de supervisão e desenvolvimento profissional dos docentes.

O trabalho de investigação que agora nos propomos concretizar, inserindo-se na temática da liderança, pretende perceber em que medida e em que modos os coordenadores de departamento assumem a qualidade de líderes das estruturas intermédias de gestão num agrupamento de escolas e que competências mobilizam nesse exercício.

Enquadramos a pertinência do estudo no desafio de perceber se as lideranças intermédias são percecionadas pelos pares como adotando um efetivo papel de liderança e até onde vai a assunção das suas competências ou, pelo contrário, se o desempenho das suas funções e responsabilidades se circunscreve no contexto de uma lógica burocrática e de gestão.

## 2.OBJETIVO DO ESTUDO

Prosseguimos os objetivos de identificar as competências/funções que os coordenadores exercem, de reconhecer as características que o legitimam para o cargo, de compreender em que medida e em que âmbitos exercem poder decisivo, de compreender que responsabilidades assumem, concretamente nos campos da articulação e gestão curricular, trabalho colaborativo entre docentes e supervisão da prática letiva e de identificar as características de liderança que desenvolvem na sua função.

## 3.QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO

O trabalho de investigação que nos propomos concretizar, inserindo-se na temática da liderança, remete para a questão:

**- Em que medida e em que modos os coordenadores de departamento assumem a qualidade de líderes das estruturas intermédias de gestão num agrupamento de escolas e que competências mobilizam nesse exercício?**

Diversas investigações em ciências da educação, incidindo sobre a temática da

liderança, têm abordado o tema na perspetiva dos órgãos diretivos, outras existem que abordam a liderança escolar sob a perspetiva das lideranças intermédias, na figura do coordenador de escola ou do diretor de turma e em todos esses estudos a liderança tem papel principal no desempenho eficaz e eficiente da escola, salientando-a como elemento crucial para o sucesso das aprendizagens dos alunos e conseqüentemente da própria organização escolar.

Inquieta-nos a mesma temática das lideranças intermédias, mas no sentido de perceber se os coordenadores de departamento são percecionados pelos pares como adotando um efetivo papel de liderança e até onde vai a assunção das suas competências.

#### 4.JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

Enquadramos a pertinência do estudo, não apenas pelo incremento de estudos na temática da liderança, mas por pretender um estudo que confirme se as lideranças intermédias são efetivamente estruturas de mudança ou meras estruturas burocráticas e gestionárias da organização educativa.

Como inicialmente referimos, as investigações sobre a temática da liderança têm abordado o tema na perspetiva dos órgãos diretivos, têm sido centradas na figura do coordenador de escola ou no papel do diretor de turma.

Com o presente estudo pretendemos uma abordagem do tema que, por ser centrada nos pares, possibilite perceber se estes consideram que os CDC adotam um efetivo papel de liderança e qual a prática de liderança que consideram que os coordenadores mais exercem ou, pelo contrário, se os pares entendem se o desempenho das funções e responsabilidades dos CDC se circunscreve no contexto de uma lógica burocrática e de gestão.

#### 5.ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

A estruturação do presente trabalho compreende uma breve introdução onde fundamentamos e introduzimos a temática geral do estudo, seguida de uma divisão em duas grandes partes correspondendo a parte um à revisão da literatura e a parte dois ao estudo.

A parte da revisão da literatura, dividida em três capítulos distintos, inicia com um primeiro capítulo onde clarificamos o conceito de liderança, apresentamos algumas teorias sobre a temática e identificamos algumas das modalidades que pode assumir, contextualizando as várias conceções na organização escolar.

No capítulo dois analisamos as alterações normativas das estruturas intermédias de gestão na organização escolar, por referência às principais mudanças no regime de administração e gestão das escolas, numa abordagem que focaliza o papel desempenhado pelo coordenador de departamento, objeto do estudo em questão.

No terceiro capítulo, debruçamo-nos sobre alguns significados representativos da importância da liderança do coordenador de departamento e sobre as competências gerais que lhe são imputadas pelos normativos legais em vigor.

A segunda grande parte do trabalho, respeitante ao estudo, compreende quatro capítulos, sendo no capítulo quatro que, considerando a nossa problemática, expomos os procedimentos metodológicos adotados, descrevemos o percurso da investigação, falamos da operacionalização do processo e dos instrumentos de recolha e de análise de dados que seleccionámos. O capítulo cinco aborda o contexto do nosso estudo, identificando a sua natureza, a sua história e as suas determinantes internas. É no capítulo seis que, após concluirmos a etapa de recolha de dados através da utilização de instrumentos qualitativos e quantitativos, apresentamos a descrição, interpretação e análise bem como a reflexão sobre os resultados obtidos, correlacionando-os com a revisão da literatura da primeira parte do trabalho

Finalizamos com o capítulo sete no qual expomos as nossas conclusões, considerações finais e perspetivamos linhas de investigações futuras que possam representar olhares críticos e estudos mais consistentes e profundos sobre as práticas das lideranças intermédias das nossas escolas.

## **PARTE I -REVISÃO DA LITERATURA**

Nas páginas seguintes exporemos alguns estudos e teorias relacionados com o estudo em questão como contributo para a análise e interpretação dos principais conceitos e termos relacionados com o problema que identificámos.

Recorrendo à análise de publicações que servem de suporte teórico para o desenvolvimento do projeto de pesquisa, pretendemos explicitar os principais conceitos e termos a serem utilizados na pesquisa com a finalidade de “iluminar o caminho a ser trilhado [...] desde a definição do problema até à interpretação dos resultados.” (Alves, 1992, p. 53)

Tal como refere Azevedo (2011) citado por Correia e Mesquita (2014), destinando-se a reunir informação sobre o que já foi escrito em relação ao estudo em questão ou em áreas próximas, a revisão da literatura é designada por estado de arte e demonstra que o pesquisador está atualizado nas últimas discussões no campo de conhecimento.

Também Bento (2012) defende que esta é uma parte vital do processo de investigação pois permite a localização, análise, síntese e interpretação da literatura relacionada com a área do estudo, sendo indispensável não apenas para a definição do problema e para a obtenção de uma perceção sobre o estado atual dos conhecimentos sobre o tema, mas também para que o pesquisador possa perceber como contribuir para o desenvolvimento do conhecimento.

Prosseguindo estes objetivos tentaremos delimitar o sentido do estudo em questão.

Ao longo do primeiro capítulo, partindo de uma clarificação do conceito de liderança e da apresentação de algumas teorias sobre a temática, prosseguiremos para a identificação das modalidades que pode assumir, contextualizando as várias conceções na organização escolar.

No capítulo seguinte procuraremos analisar as alterações normativas das estruturas intermédias de gestão na organização escolar, por referência às principais mudanças no regime de administração e gestão das escolas.

A abordagem focalizará o papel desempenhado pelo cargo de gestão intermédia exercido pelo coordenador de departamento, objeto do estudo em questão.

No terceiro capítulo, debruçar-nos-emos sobre alguns significados representativos da importância da liderança do coordenador de departamento e sobre as competências gerais que lhe são imputadas pelos normativos legais em vigor para, com base na literatura e nos estudos recentes sobre a temática em análise, enquadrar o sentido da investigação que se pretende.

## **CAPÍTULO I**

## 1.1- UM OLHAR SOBRE CONCEÇÕES DA LIDERANÇA ESCOLAR: DA TEORIA AO CONCEITO

Segundo Bennis e Nanus (1981), citados por Bento (2008), a liderança é um dos conceitos mais estudados e menos compreendidos no âmbito das ciências sociais, existindo quase tantas definições, quantas as pessoas que se dedicaram ao tema.

Face a esta pluralidade de definições e para uma melhor clarificação do conceito entendemos sumariar algumas das correntes que ao longo do último século têm perpetuado o assunto.

O primeiro passo para a clarificação do conceito de liderança cabe a Weber (1947/1922)<sup>1</sup>, autor considerado o impulsionador da criação de um quadro conceptual sobre a temática e que aponta para a existência de quatro grandes períodos<sup>2</sup>:

Teoria dos traços: dominante até aos anos 40;

Teorias centradas no comportamento do líder: dominante entre os anos 40 e os anos 60;

Teorias centradas na ideia de que, mais do que um comportamento a liderança é um processo interativo: iniciado ainda nos anos 50 e dominante até aos anos 70;

Período atual onde domina a ideia da interação e há um retorno a alguns aspetos da teoria dos traços pela ênfase dada aos fatores da personalidade do líder.

No início do século, os estudos existentes sobre liderança, centrados na pessoa do líder e nas suas capacidades, argumentavam que os líderes eram indivíduos cujas capacidades e habilidades os diferenciavam da maioria das pessoas.

Denominada de teoria da personalidade da liderança ou teoria dos traços e defendida por Ganders (1927), George Deraborn (1947) ou Ordway Tead (1953)<sup>3</sup> esta teoria preconiza a existência de características ou traços importantes que são comuns aos líderes.

---

<sup>11</sup> Segundo Jesuíno, 1996.

<sup>2</sup> De acordo com os autores Reto e Lopes, 1991.

<sup>3</sup> Os autores são referidos por Bento, 2008.

A investigação posterior constatou que apesar de certas capacidades serem comuns nos líderes elas também existem nos não líderes, concluindo-se então que as qualidades (relacionamento interpessoal, motivação, sociabilidade, etc.) podendo ser um elemento facilitador, não explicam, por si só, a liderança.

Em especial com Lewin (1939)<sup>4</sup> rompe-se com esta visão e o enfoque, com o objetivo de caracterizar o líder universal, passa a centrar-se na observação do comportamento de indivíduos que exercem funções de direção.

Likert (1967) um dos investigadores mais representativos desta escola [...] procurando relacionar chefia com eficácia, inventaria quatro estilos de liderança, os quais variam ao longo de um contínuo. Num dos polos, um estilo autoritário caracterizado por não confiar nos liderados, centralização das decisões, escassa interação e reduzida motivação; no polo oposto, um estilo democrático em que as características são a confiança total nos trabalhadores, a participação nos processos decisórios e definição de objetivos, elevada interação e fluxo da informação em todos os sentidos. Entre ambos os polos encontram-se mais dois estilos, caracterizados por graus intermédios de aplicação das características referidas.

(Neves, 2001, p. 381)

A insatisfação por este modelo origina estudos que, para a determinação da liderança eficaz, enfatizam os fatores contextuais e relevam para segundo plano os traços e os comportamentos dos líderes.

Designadas de contingentes, estas novas teorias deixam de acentuar unicamente as características das tarefas e passam a prestar uma atenção igual às “caraterísticas dos subordinados.” (Reto e Lopes, 1991, p. 17)

Na procura pelo estilo de comportamentos considerados eficazes, o mérito desta corrente teórica reside na delimitação de dois campos de atuação do líder: a competência técnica e as relações humanas.

Distinguindo entre tarefas e relacionamentos, a teoria contingencial de Fiedler propõe relacionar os tipos de liderança com a situação:

Fiedler pressupõe que existem contingências que tornam mais eficaz um estilo que outro. Supõe, ainda, que o estilo “Orientação para a tarefa” não é superior ao estilo “Orientação para as relações humanas”. Cada um destes estilos é eficaz, consoante a situação. Fiedler não se preocupa tanto em descobrir qual o melhor estilo de liderança, mas o estilo mais eficaz para determinada situação. De acordo com este modelo contingencial de liderança, existem três variáveis situacionais que determinam se uma dada situação é ou não favorável ao líder: 1. as

---

<sup>4</sup> O autor é citado por Reto e Lopes, 1991.

relações pessoais com os membros do grupo; 2. o grau de estruturação da tarefa que o grupo deve realizar; 3. o poder e a autoridade que o poder lhe confere (poder de posição).

(Bento, 2008, p. 5)

De acordo com Jesuíno (1996) o modelo de Fiedler, ao mostrar uma preferência pelos comportamentos dos sujeitos e ao secundarizar as suas características motivacionais, deixa revelar algumas fragilidades. Para as ultrapassar, são desenvolvidas novas pesquisas centradas nos comportamentos e que originam as teorias contingenciais de segunda geração cuja abordagem mais significativa são as teorias cognitivo-emocionais:

Estas teorias têm, assim, o mérito de articular dois temas básicos do comportamento organizacional, ou seja, a motivação e a liderança, sendo a função principal do líder e condição da sua eficácia, a sua maior ou menor capacidade de motivar os subordinados.

(Jesuíno, 1996, p. 118)

Aos modelos contingenciais viria, porém, a ser apontado o fato de não considerar aspetos de causalidade circular e de mútua interação como elementos que caracterizam a liderança. Decorre destes constrangimentos a nova abordagem sobre a liderança onde os estudos recaem sobre o processo de liderar. Trata-se de modelos de referência que obtiveram expressão com Kelley e Weiner<sup>5</sup> e que transferem a compreensão da liderança para as interações interpessoais que se estabelecem entre líder e liderado.

A breve cronologia dos estudos sobre a temática da liderança, apresentada como contributo para um melhor entendimento do seu conceito, ilustra que a perspectiva de liderança centrada nas características pessoais ou nos traços, há muito se encontra ultrapassada.

A passagem do líder para a liderança, enfatizando não a pessoa mas antes a função, vem reconhecer-lhe uma natureza social e protagonizar uma construção que assenta nas interações no seio da organização. De uma perspectiva de liderança individual o paradigma atual aponta no sentido da ideia de “comunidade de líderes.” (Pina, 2003, p. 53)<sup>6</sup>

Defende-se hoje que os líderes não se fazem mas que emergem e que as capacidades de liderança não nascem com os indivíduos mas que cada líder pode tornar-se mais eficaz se conseguir concentrar-se num número pequeno de aspetos centrais da liderança e obter

---

<sup>5</sup> De acordo com Neves, 2001.

<sup>6</sup> A autora refere o termo “comunidade de líderes” como uma noção introduzida por Sergiovanni, 1993.

formação para os aperfeiçoar. Tal conceção da liderança é defendida por Kouzes e Posner (2008, 2009) citados por Ribeiro e Bento (2010), por Silva (2010), por Bolivar (2009) e tantos outros autores que defendem que os líderes não nascem, mas antes que são feitos.

Enunciamos de seguida algumas conceções sobre o conceito:

Liderar pressupõe a existência de um indivíduo com capacidade para influenciar outros e a liderança- distinguindo-se do poder, de comportamentos políticos ou de influências sociais- tem sempre um destinatário coletivo.

(Neves, 2001)

Liderança é a capacidade de exercer influência sobre outras pessoas, de modo a que estas possam tomar as linhas propostas como premissas para a sua ação. Esta influência não é baseada no poder ou na autoridade formal mas pode exercer-se em distintas dimensões, como no plano organizativo, no planeamento de um norte consensual e na capacidade de mobilizar a organização nessa direção.

(Bolivar, 2009)

A liderança é a atividade de influenciar pessoas, [...] fazendo-as empenhar-se voluntariamente em objectivos de grupo [...] é um fenómeno de influência interpessoal exercida em determinada situação através do processo de comunicação humana com vista à prossecução de determinados objectivos.

(Bento, 2008, p. 3)

Não se pode ser líder em estado puro, tem de se liderar em função das circunstâncias, das condições e das pessoas que se tem, em função dos problemas e projetos que surgem. O líder tem de ter competências relacionais, tem de ter conhecimentos de inteligência emocional, saber conduzir equipas, saber gerir conflitos, saber motivar, tem de ter capacidade para contagiar os que estão à sua volta (a chamada liderança ressonante).

(Silva, 2010)

A liderança é a arte de mobilizar os outros para que estes queiram lutar por aspirações compartilhadas.

(Kouzes e Posner, 1997 citados por Pessoa, 2005)

Em muitas definições de liderança o processo de influência é considerado como um elemento fundamental. Circunscrevendo-se dentro de um paradigma da psicologia social, de acordo com esta corrente, a liderança é considerada como um processo de influência social em que o líder é o protagonista.

Diversos autores identificam a influência intragrupal como ideia dominante associada ao conceito de liderança, contudo essa influência não é exercida pelo poder, mas antes pela mobilização voluntária dos indivíduos, alcançada pela força das relações interpessoais

estabelecidas. Trata-se, como ilustra Silva (2010), de ancorar a liderança em valores pessoais e profissionais distintamente assumidos.

O estudo da liderança, sendo extensível a todos os grupos, organizações e sociedades, invade a questão da mudança e identifica o líder como aquele [...] que diz quando é bom mudar e quando é preferível manter as coisas no estado em que se encontram.

(Thurler, 2001, p. 142).

A liderança é a função de dinamização de um grupo ou de uma organização para gerar o seu próprio crescimento em função de uma missão ou projeto partilhado.

(Delgado, 2005 citado por Silva, 2010)

A liderança pode definir-se como a capacidade que influencia o comportamento de pessoas e grupos para atingir determinados objetivos e baseia-se nas funções de direção e coordenação das atividades de um grupo em função do alcance das metas previamente fixadas; na motivação dos membros do grupo, a fim de que eles sintam como seus os objetivos estabelecidos e na representação dos objetivos do grupo, tanto no seu interior como perante o ambiente exterior.

(Ghilardi e Spallarossa, 1989 citados por Silva, 2010)

A liderança surge também como premissa para a mudança que se pretende na organização e Thurler (2001) admite até que a mudança não acontece sem a liderança a qual pode assumir diferentes formas. A autora propõe a existência de seis fontes principais de liderança numa organização educativa<sup>7</sup>:

**O estatuto de autoridade:** a liderança é função do diretor ou de um dos colaboradores a quem compete definir as responsabilidades, transmitir a informação e as diretivas emitidas pelo poder organizados e assegurar que todos avançam na mesma direção;

**O estatuto eletivo:** a liderança funciona tendo por base a delegação de poderes pelos docentes que exercem cargos, como é o caso dos coordenadores de departamento e os quais são eleitos ou designados pelos seus pares.

**A habilidade profissional:** a liderança opera pelo reconhecimento das competências em determinada área e a relação entre os professores fundamenta-se em um objetivo partilhado onde o diálogo impera e o controle é secundarizado.

---

<sup>7</sup> Thurler, 2001, p. 153.

**O carisma pessoal:** a liderança é associada à capacidade que certas pessoas apresentam para mobilizar as outras, para as levar a pretender um objetivo comum, dar sentido a um projeto e a um comportamento coletivo. Representa o líder ideal cuja força convence e arrasta multidões

**O sentido da organização:** a liderança surge como uma habilidade voltada para a dinâmica de mudança e de desenvolvimento da organização e o líder é visto como um recurso insubstituível que organiza e compartilha o trabalho, negocia, funciona como mediador e ativador de redes.

**A posição no sistema social:** o líder obtém influência inserido em redes exteriores à organização educativa e pelas quais garante a ligação com outras organizações ou pessoas-recursos.

Segundo este paradigma, a liderança por meio do estatuto de autoridade e do estatuto eletivo é uma liderança formal e quem a exerce é nomeado ou eleito para exercer esse papel, os restantes modelos representam uma liderança mais informal, por vezes na obscuridade e que podem entrar em concorrência ou em concordância com a liderança formal. Prevalece, contudo, a ideia da coexistência de ambas as lideranças com benefícios para uma escola eficaz. (ibidem)

Um outro conceito (Kouzes e Posner, 1997 citados por Ribeiro e Bento, 2010) identifica a liderança com base num conjunto de cinco comportamentos que são atribuídos aos melhores líderes:

- a) Desafiam os processos e criam a mudança;
- b) Inspiram uma visão partilhada e responsabilizam na concretização dessa visão;
- c) Incentivam os outros à ação;
- d) Modelam o caminho, fazendo e não apenas dizendo o que é preciso ser feito;
- e) Encorajam, mostram apreciação e motivam positivamente

Ainda acerca das aptidões associadas ao líder, atentemos nas seguintes ideias:

Os líderes emergentes apresentam como características principais a atividade, a competência instrumental e a simpatia e um membro do grupo que apresente as três características poderá corresponder ao líder ideal.

(Jesuíno, 1996)

A liderança não pertence apenas ao líder. Para que ela haja, é necessário adesão ao líder. Deve existir inter-relação entre a visão e as ações do líder com as necessidades e desejos de um determinado grupo e época.

(Pessoa, 2005)

Um líder pode influenciar um processo de inovação de múltiplas maneiras e em diversas fases do ciclo de vida de um projeto. [...] No início ele pode levar um grupo de atores a se projetarem colectivamente no futuro, a conceberem e construírem, ativamente, seu devir. [...] A seguir, exerce sua influência durante a aplicação do projeto, especialmente quando ele tropeça em algum obstáculo.

(Thurler, 2001, p. 2)

Como se constata, a capacidade de visão é uma outra faceta importante da liderança e para autores como Bush e Glover (2003) citados por Silva (2010) esta ideia é assumida como o elemento básico de uma definição operacional de liderança escolar.

Partilhando o que Bolivar (2009) indica de “norte” algumas concepções transmitem a ideia de que o trabalho do líder é criar uma visão ou seja, tornar claro onde se pretende chegar e defendem que a visão é o primeiro passo no estabelecimento de objetivos e processo de planeamento, pois dá um sentido de direção a longo prazo.

Também Bento (2008) defende esta concepção e alerta que a visão só tem significado quando o líder e os seguidores se decidem pela ação ou tarefa de a transformar em realidade.

De igual forma, a visão como elemento básico na liderança escolar é reportada por Begley (1994) e Bush e Glover (2003) citados por Silva (2010) que elencam quatro níveis em que relacionam “visões e objetivos ambos resultando de um processo de tomada de consciência e acção prática eminentemente colectivo.” (p. 3)

<b>Nível</b>	<b>A visão resulta dos objetivos</b>
Básico	Possui um conjunto de objetivos definidos pelas autoridades educativas.
Intermédio	Desenvolve objetivos de escola consistentes com a visão articulada do diretor.
Avançado	Trabalha com o corpo docente para desenvolver objetivos que reflitam a sua visão colaborativa.
Expert	Colabora com membros representativos da comunidade escolar para desenvolver objetivos que reflitam o desenvolvimento colaborativo dos princípios que consagram a visão partilhada.

Quadro 1. O líder como visionário<sup>8</sup>

Concluimos esta breve abordagem com a convicção de que a liderança deve ser entendida como uma função de grupo e não como um efeito unilateral do líder, ou seja, tal como Jesuíno (1996) defendemos que a liderança “é colegial e não pode ser abstraída do complexo de interações onde se exerce.” (p. 332) e que a capacidade de cooperação, interação e mobilização se apresentam fundamentais para a mudança que se pretende.

## 1.2-LIDERANÇA E GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

### 1.2.1- A DICOTOMIA LIDERANÇA/ GESTÃO

Se o conceito de liderança merece inúmeras definições, também o conceito de gestão é polissémico. Apesar dos inúmeros estudos sobre esta dicotomia, Silva (2010) defende que a liderança e os conceitos a ela associados ainda são mal conhecidos no seio da educação e que os estudos sobre as organizações educativas não clarificam a forma como se percecionam os papéis a ser desenvolvidos pelos líderes escolares.

---

<sup>8</sup> Segundo Begley, 1994 adaptado por Silva, 2010, p. 4.

Na opinião de Bolivar (2009) predomina nas escolas um perfil diretivo de gestão focalizado em facilitar os meios que tornam possível o trabalho quotidiano dos membros da organização. Nestes casos, a estrutura institucional impede que exista liderança pedagógica que é vista mais como uma proposta teórica do que uma prática real.

De fato, no caso de Portugal, se por um lado é uma competência dos líderes preservar os “princípios democratizadores inerentes à sua função por outro lado eles são [...] coagidos externamente a incorporar um perfil de gestão tecnocrata ao serviço da competitividade e dos resultados.” (Torres e Palhares, 2009, p. 97). Atentemos num estudo recente da autoria de Pereira e Bento (2010) que pretendeu avaliar o nível de frequência das práticas de liderança de dois grupos de alunos/professores que frequentaram o mestrado e a pós graduação na área das Ciências da Educação em dois países (Brasil e Portugal). Os resultados indicam que os portugueses apresentam uma maior propensão ao exercício da liderança orientado para as tarefas, os brasileiros pelo contrário, revelam-se mais orientados para uma liderança orientada para as relações.

Mas o que distingue afinal a liderança de gestão?

No quadro do comportamento organizacional Jesuíno (1996) defende que o tema da liderança tende a “confundir-se com o conceito de gestão.” (p. 16)

As fronteiras e delimitações entre gestão e liderança organizacional apresentam, conforme os autores, pontos de vista diferentes. Por exemplo, Mintzberg (1973) citado por Neves (2001) considera liderança como um dos papéis do gestor, entendendo esta como a orientação, a motivação e criação de condições favoráveis aos trabalhadores, que o gestor deve assegurar. O autor atribui ao gestor dez papéis agrupados em “papéis de relação, papéis de informação e papéis de decisão” e que são resumidos por Pina (2003) na seguinte proposta:

- “Nos papéis de relação- o papel de líder, de representante e de agente de ligação,
- Nos papéis de informação- o papel de piloto, difusor e porta-voz,

- Nos papéis de decisão- o papel de empreendedor, gestor de crises, gestor de recursos e negociador” (p. 44)

Um outro autor, Kotter (1990), considera a liderança mais global e defende a gestão como um caso particular do processo de liderança. Considerando o papel inovador da liderança, o autor identifica a sua expressão em quatro atividades principais de gestão <sup>9</sup>:

- Criar e manter relacionamentos, obter e fornecer informação, influenciar pessoas e tomar decisões.

Já Bennis (1996) citado por Pessoa (2005) distingue o gestor do líder referindo que “um bom gestor faz as coisas bem, enquanto um bom líder faz as coisas certas.” (p. 4) e indica quatro competências comuns nos líderes:

- Visão, capacidade de comunicação, respeitabilidade e desejo de aprendizagem.

Lipham (1964) citado por Bento (2008) defende que na organização educativa existe uma distinção entre administrador e líder. Para o autor, administrador é um indivíduo que usa as estruturas existentes ou os procedimentos para atingir uma meta ou objetivo da organização, é aquele que se preocupa primeiro com a manutenção das estruturas ou com as metas estabelecidas, sendo uma “*força estabilizadora*”. O líder é aquele que se preocupa com o início da mudança nas estruturas, procedimentos ou metas estabelecidas. O líder é um “*destabilizador*” do atual estado de coisas e a liderança é a iniciação de uma nova estrutura de procedimentos para atingir metas e objetivos da organização. “Não é a posição que determina se alguém é líder, é a natureza do comportamento do indivíduo enquanto ocupante dessa posição.” (p. 36)

---

<sup>9</sup> Ambos os autores foram citados por Neves, J. (2001) “O processo de Liderança”, capítulo 14 do Manual de Psicossociologia das Organizações

Defendendo que tanto a liderança como a gestão são necessárias e que são sistemas complementares da mesma ação, Kotter (1996) citado por Bento (2008), baseia-se no esquema de Bennis (1996) para identificar em ambos as seguintes características:

O gestor	O líder
Administra	Inova
É uma cópia	É um original
Mantém	Desenvolve
Aceita a realidade	Investiga
Focaliza-se na estrutura e no sistema	Focaliza-se nas pessoas
Tem uma visão de curto prazo	Inspira confiança
Pergunta como e quando	Visão de curto prazo
Mantém o olhar na linha do fundo	Pergunta o quê e o porquê
Imita	Mantém o olhar no horizonte
Aceita o satus quo	Desafia
Faz as coisas bem	Faz as coisas certas

Quadro 2. Caraterísticas do gestor e do líder, segundo Bennis (1996) adaptado de Bento (2008, p. 36)

Para Thurler (2001) à imagem do bom gestor deveria aliar-se a de líder inovador. Enquanto o primeiro fixa objetivos, desenvolve nítidos programas de trabalho, faculta a sua aplicação e insere as regulações necessárias, o segundo desenvolve perspetivas de funcionamento alternativas e transforma-as em projetos mobilizadores criando um clima colegial de resolução dos problemas e de aprendizagem permanente.

Terminamos com a referência a Southworth (1998) citado por Pina (2003) que tão bem resume esta dicotomia ao indicar que liderança se distingue da gestão pois a última refere-se a:

Assegurar a vivência diária de uma escola, dentro de níveis razoáveis de ordem, estabilidade e funcionalidade, isto é *fazer com que a escola caminhe*, enquanto a liderança é pensada em termos de fazer com que a escola caminhe *para algum lado*, isto é, com um sentido e orientação.

(Southworth, 1998 citado por Pina, 2003, p. 48)

### 1.2.2 -MODALIDADES DE EXERCÍCIO DA LIDERANÇA

Caraterizado o papel do líder como elemento de “influência activa na polarização-unificação do grupo.” (Jesuíno, 1996, p. 332 particularizamos de seguida as diferentes modalidades de exercício da liderança enquanto processo de influência social.

A formulação da questão “O que faz um bom líder?” leva Sergiovanni (2004, p. 172) a considerar que a eficácia da liderança depende do contexto em que esta se desenrola. O autor defende que as escolas necessitam de “uma liderança especial porque são locais especiais” (ibidem) onde, para além dos requisitos de gestão comuns a outras organizações, têm de dar resposta às diversas realidades com as quais interagem (pais, alunos, professores, empresas, governos) devendo por isso desenvolver uma liderança moral. Na visão do autor a liderança moral deve:

Transformar-se no modelo estruturante e configurador da forma como atuamos na escola. Esta liderança é moral pois sublinha a junção de várias pessoas em torno de uma causa comum tornando a escola numa comunidade formalmente vinculativa.

(Sergiovanni, 2004, p. 173)

Southworth (1998) citado por Pina (2003), também ele defensor da liderança moral, preconiza que para além de ato social a liderança deve ser considerada um ato moral pois “a forma como o líder se comporta é tão importante como o que ele tem de concretizar.” (p. 49) Sobre a mesma temática Thurler (2001) distingue quatro modalidades de liderança: a modalidade voltada para a formação ou o acompanhamento, para a cultura, para a transação e para a transformação<sup>10</sup> as quais passamos a descrever:

---

<sup>10</sup> Pp 155-157 do Livro Inovar no Interior de Escola.

**Liderança voltada para a formação ou para o acompanhamento:** identificada por *peer coaching* <sup>11</sup> esta modalidade de liderança é reconhecida como um dos fatores da mudança nos estabelecimentos escolares. Exercida por pessoas formadas em determinada área e que se colocam ao serviço de colegas que desejam iniciar e aprender as novas práticas, esta modalidade oferece conselhos, produz soluções, oferecem uma presença constante e visível onde impera a comunicação. A preocupação constante de levar o grupo a centrar-se nos objetivos institucionais a par da preocupação de considerar as prioridades e o bem-estar dos colegas, correndo-se o risco de privilegiar uma em detrimento da outra é uma fragilidade do modelo, pelo que é importante um equilíbrio entre ambas.

**Liderança voltada para a cultura:** Em resultado da evolução da teoria da gestão dos sistemas para um paradigma cultural, esta modalidade destaca a importância com que os membros do estabelecimento escolar compartilham os mesmos valores e crenças. Trata-se de uma liderança discreta e que é ao mesmo tempo direta e indireta, formal e informal, onde líderes assumem o papel de modelos e, direcionando a maneira como os professores agem no dia-a-dia, assumem três funções essenciais: a criação, a manutenção e a desconstrução de uma cultura.

**Liderança voltada para as transações:** Trata-se de uma liderança gestionária que resulta numa negociação onde a divisão do trabalho é estabelecida e é garantida a separação entre o ensino e a gestão eficaz da administração diária da escola. O comportamento do líder garante a coerência com as finalidades do sistema, facilita o desenvolvimento do projeto comum, regula o fluxo da informação e coordena a cooperação dentro e entre os grupos e subgrupos.

Sendo uma liderança necessária apresenta o risco de investimento total nas tarefas administrativas.

**Liderança voltada para a transformação:** Visando a melhoria das competências individuais e coletivas por meio da modificação das práticas, nesta modalidade o líder

---

<sup>11</sup> Thurler, 2001, propõe a definição de “colega treinador” para o termo.

atua sobre a cultura existente no estabelecimento escolar, sobre as representações, emoções, atitudes e crenças estabelecendo para tal uma dinâmica relacional que assenta na cooperação com os diferentes atores.

Descritos como visionários, estes líderes intervêm e transformam a cultura organizacional.

### 1.2.3- A LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL

Distinguidas as modalidades propostas por Thurler (2001) debruçamo-nos de seguida sobre a modalidade transformacional por ser a que mais importa para o estudo em questão.

Ao preconizar que “o líder da transformação não é conta de uma só pessoa, mas de uma equipa” na qual se afirma uma “vontade coletiva de elaborar novas soluções” (Thurler, 2003, p. 160) esta teoria confere com o paradigma em que visualizamos a liderança do coordenador de departamento.

De igual modo Neves (2001) entende que o conceito de liderança ultrapassa a modalidade transacional que procura “apenas compatibilizar e harmonizar os objetivos dos liderados, através da simples troca e na base da coordenação de interesses e da negociação de conflitos [...] para adotar a forma de modalidade transformacional.” (p. 392)

Leitehwood e Jantzi (2005), citando Burns (1978) alegam que a liderança transformacional acontece quando uma ou mais pessoas se envolvem com outras, de tal forma que os líderes e os seguidores se elevam uns aos outros a níveis mais altos de motivação e moral, o que pressupõe um líder que desenvolve uma visão para a organização, que cria compromisso e confiança entre os trabalhadores e que facilita a aprendizagem organizacional.

Atribui-se a Burns (1978), referem Couto de Sousa e Tomei (2008), a teoria que, nos finais dos anos setenta, usa os termos de liderança transacional e transformacional para explicar as diferenças entre o comportamento dos líderes.

Os líderes transacionais foram definidos como pessoas que enfatizam o trabalho padronizado e as tarefas orientadas. O ponto focal está na finalização de tarefas, com

recompensas ou punições, a fim de influenciar e melhorar o desempenho dos empregados. Em contraste, argumentam Jogulu & Wood (2006) citados por Couto de Sousa e Tomei (2008) os líderes transformacionais foram definidos como aqueles que identificam potencial em seus seguidores.

Para Burns (1978) segundo Barbutto (2005) citado por Couto de Sousa e Tomei (2008) o líder transformador é capaz de fazer os seguidores abandonarem as suas próprias inquietações e batalharem por um objetivo comum para alcançar metas consideradas impossíveis.

Partindo do trabalho de Burns vários estudos posteriores vieram demonstrar que:

- Os seguidores de líderes transformacionais: apresentam confiança, admiração lealdade e respeito pelos líderes; são inspirados a desenvolver capacidades de solução inovadoras e a obter desempenhos superiores;
- As características de cooperação, colaboração, baixo controle e a resolução de problemas baseadas na intuição e racionalidade estão mais alinhadas com este estilo de liderança;
- Os líderes inspiram os seguidores e capacitam-nos para atingir as metas definidas para a organização.

Argumenta-se hoje que, dependendo do contexto, os líderes transformacionais podem ser diretivos ou participativos, autoritários ou democráticos e que a liderança transformacional não substitui a liderança transaccional. Segundo Bass (n. d) citado por Leithwood e Jantzi (2005), os melhores líderes são transformacionais e transaccionais e os comportamentos transformacionais aumentam os efeitos dos comportamentos transaccionais.

Ao contrário de teorias anteriores da liderança que enfatizavam os processos racionais, a teoria da liderança transformacional enfatiza as emoções e os valores, atribui importância ao comportamento simbólico e concebe o papel do líder como o de ajudar a tornar os acontecimentos significativos para os seguidores. (Leithwood e Jantzi, 2005)

That transformational leadership does not substitute for transactional leadership. The best leaders are both transformational and transactional; transformational behaviors augment the effects of

transactional behaviors. Finally, unlike many earlier theories of leadership which emphasized rational processes, transformational leadership theory emphasizes emotions and values, attributes importance to symbolic behavior, and conceptualizes the role of the leader as helping making events meaningful for followers.

(Yukl, 1989 citado por Leithwood e Jantzi, 2005, p. 178)

Dentro de um paradigma da liderança transformacional, Bolivar (2009) defende que uma boa liderança tem de exercer o papel de estimular, contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e aumentar a capacidade da escola para resolver problemas. No que diz respeito aos cargos de gestão intermédia, este paradigma reveste-se de uma importância acrescida, pois os atores destes cargos encontram-se numa posição privilegiada para agirem como líderes facilitadores da mudança.

Para tal, refere o autor, as escolas necessitam de aprender a crescer, desenvolver-se e enfrentar a mudança. Em vez de estratégias burocráticas, verticais e racionais da mudança, devem favorecer-se a emergência de dinâmicas laterais e autónomas de mudança.

Significa ainda que devem redesenhar-se, devem alterar a sua estrutura tradicional num conjunto de dimensões: visão coletiva, cultura de colaboração, desenvolvimento profissional dos professores e capacitar-se para resolver os problemas para que possam ser organizações genuínas de aprendizagem, não só para alunos mas também para professores.

Também Thurler (2003) defende que a escola deve adotar uma postura de “co-responsabilidade coletiva” (p. 159) para que todo o grupo se sinta implicado no processo e sustenta que uma escola com “*empowerment*”<sup>12</sup> significa que os professores aceitam no dia-a-dia que os seus colegas exerçam liderança neste ou naquele terreno, não discutam suas competências e escutem de bom grado suas sugestões.” (idem, p. 161)

Reconhecemos nesta visão o paradigma de liderança sustentável de Hargreaves (2007) que configura como principio que a liderança se “espalha” e que a liderança sustentável é uma liderança distribuída que premeia e reconhece o talento, que cuida dos seus líderes e os

---

<sup>12</sup> A autora evoca o conceito de Brassard e Lessard (1998) e refere que, não sendo equivalente a responsabilização, “a ideia de *empowerment* repousa na convicção de que a maior autonomia possível concedida às unidades organizacionais, assim como aos grupos e aos indivíduos, seja um meio de torná-los eficazes” (p. 159).

encoraja a cuidar de si. O mesmo caminho é defendido por Silva (2010) que indica que a liderança tem de ser partilhada pois não há líderes isolados.

### 1.3- O MODELO DE KOUSES E POSNER

No âmbito da liderança transformacional uma nova abordagem tem vindo a ganhar terreno no contexto educativo. Falamos da proposta de Kouses e Posner, um modelo de liderança que vem considerar, segundo Ribeiro e Bento (2010) duas perspetivas importantes: “a exigência das pessoas em relação aos seus líderes [...] e o que realmente as organizações necessitam.” (p. 3)

Estas duas perspetivas são combinadas pelos autores em cinco comportamentos referidos no ponto 1.1 mas que convém neste momento examinar.

Investigando sobre a liderança desde 1983, os autores<sup>13</sup> estudaram milhares de líderes, identificaram as características pessoais que os seguidores mais procuram nos seus líderes e enumeraram-lhes quatro **atributos**:

- **Ser honesto:** a honestidade surge como o atributo de maior importância. Se as pessoas seguem um líder elas insistem que ele seja uma pessoa verdadeira, ética e de princípios ou seja, uma pessoa honesta.
- **Ter visão de futuro:** As pessoas querem líderes que tenham um objetivo definido, um destino e a preocupação com o futuro da organização.
- **Ser Inspirador:** As pessoas esperam que os líderes sejam entusiastas, enérgicos e positivos sobre o futuro da organização. A emoção positiva e a inspiração dão vida aos sonhos e aspirações das pessoas e ressoam positivamente em toda a organização.
- **Ser competente:** referindo-se ao líder que faz coisas, as pessoas não esperam que domine tecnicamente todas as áreas, mas que conheça os processos e a organização, que seja credível.

---

<sup>13</sup> De acordo com a informação disponível no site dos autores em <http://www.leadershipchallenge.com/about-section-our-approach.aspx>.

A perspetiva de Kouses e Posner (2009) distingue-se por assumir que “qualquer pessoa pode atingir o seu máximo potencial de liderança e pode obter formação para melhorá-la.”(Ribeiro e Bento, 2010, p. 3)

De fato, este modelo teórico defende:

A liderança não tem a ver com poder ou autoridade organizacional. Não tem a ver com o nome de família. Não tem a ver com ser-se director-geral ou primeiro-ministro. E definitivamente não tem a ver com ser-se um herói. A liderança tem a ver com relacionamentos, com credibilidade e com aquilo que se faz. [...] É nossa obrigação libertar o líder dentro de cada um de nós [...] todos podem aprender a ser líderes.

(Kouses e Posner, 2009, pp. 369-373)

Para tal os autores estabelecem um conjunto de competências e habilidades que o líder deve exercitar e distinguem cinco práticas para uma liderança exemplar:

- 1-Mostrar o Caminho;
- 2-Inspirar uma visão conjunta;
- 3-Desafiar o processo;
- 4-Permitir que os outros ajam;
- 5-Encorajar a vontade.

- 1- Mostrar o caminho:** refere-se à credibilidade do líder e à tomada de consciência de que, para modelar os comportamentos dos outros, precisa de ser ele o modelo do comportamento pretendido.
- 2- Inspirar uma visão conjunta:** reporta-se à capacidade de imaginar o futuro que se quer para a organização e de contagiar os outros com essa visão.
- 3- Desafiar o processo:** o desafio da liderança envolve a capacidade experimentar e inovar, de estar disposto a correr riscos e a aprender quer com os fracassos, quer com os sucessos.
- 4- Permitir que os outros ajam:** O líder distribui o poder, fomenta a colaboração e faz da liderança um esforço coletivo. Estimulando e incentivando os outros a serem eles próprios líderes, o sucesso é o esforço de uma equipa.

- 5- Encorajar a vontade:** o líder cuida da equipa, reconhecendo e mostrando apreço pelo esforço e dedicação dos membros e premiando o bom desempenho.

As cinco regras enunciadas, de acordo com os autores, desdobram-se em um conjunto de dez comportamentos ou compromissos que o líder deve desenvolver para a aprendizagem da liderança.

As Cinco Regras e os Dez Compromissos da Liderança	
Regra	Compromisso
<i>Mostrar o caminho</i>	Descobrir sua voz, esclarecendo os seus valores pessoais.
	Dar o exemplo, alinhando ações com valores compartilhados.
<i>Inspirar uma visão conjunta</i>	Antecipar o futuro imaginando possibilidades entusiasmadas e enobrecedoras.
	Envolver os outros em uma visão comum apelando para as ações compartilhadas.
<i>Desafiar o processo</i>	Criar oportunidades procurando maneiras inovadoras de mudar, crescer e melhorar.
	Experimentar e arriscar, gerando constantemente pequenas vitórias e aprendendo com os próprios erros.
<i>Permitir que os outros ajam</i>	Fomentar a colaboração ao promover metas de cooperação e desenvolver a confiança.
	Fortalecer os outros, compartilhando poder e autoridade.
<i>Encorajar a vontade</i>	Reconhecer contribuições, valorizando as qualidades individuais.
	Celebrar os valores e as vitórias, criando um espírito de comunidade.

Quadro 3. As cinco regras e os dez compromissos da liderança, segundo Kouzes e Posner (1997) adaptado de Quintella, Barros e Ferreira (2006).

Quando, no exercício do seu desempenho, o líder associa as práticas da liderança exemplar com os "comportamentos que podem servir como base para aprender a liderar [...] chamados os Dez Mandamentos da Liderança" (Kouzes e Posner, 2009, p. 47) as pessoas lideradas ficam "significativamente mais satisfeitas com as ações e as estratégias dos seus líderes, sentem-se mais empenhadas, excitadas, enérgicas, influentes, poderosas e são mais

produtivas.” (idem, p. 375)

Em suma, quanto mais se usar as práticas dos líderes exemplares, mais probabilidades existem de influenciar de forma positiva as restantes pessoas da organização.



## **CAPÍTULO II**

## 2.1-QUADRO NORMATIVO DAS ESTRUTURAS INTERMÉDIAS DE LIDERANÇA NO ENSINO NÃO SUPERIOR PÚBLICO PORTUGUÊS

Na administração das escolas portuguesas “a liderança é uma prática envergonhada imersa num mar de igualitarismo.” (Silva, 2010, p. 11) e os conceitos de líder e liderança, inicialmente usados no contexto empresarial e político, só recentemente foram entrando no campo educacional, refere o autor.

Esta situação resulta da modelo de gestão educacional vigente em Portugal nas últimas décadas e apesar de a legislação atual preconizar as escolas enquanto unidades organizacionais nas quais devem emergir lideranças fortes e eficazes, “a cultura escolar portuguesa, ao nível da administração escolar, tem sido sobretudo marcada por conceitos mais formais e hierárquicos [...] embora sejam já claros os sinais da inevitabilidade de uma reformulação conceptual e da adopção de novas práticas, inspiradas no conceito de liderança escolar.” (idem, p.1)

Desde os anos 70, com o surgimento das crises económicas e dos fenómenos de exclusão social que se questiona o conceito de desenvolvimento e se aponta como um novo caminho para o desenvolvimento regional e local, as especificidades socioculturais e educativas das populações locais.

Argumentando que tecnicamente, a intervenção local é mais eficiente, mais eficaz, favorece a rentabilização dos recursos, vai ao encontro das necessidades das populações e que politicamente corresponde a uma democracia participativa, esta nova visão do desenvolvimento surge ligada à problemática da descentralização e à transferência de “atribuições da administração central para as instituições regionais e locais.” (Pina, 2003, p. 29).

No caso do sistema educativo português a democratização da gestão das escolas, a autonomia e a participação cívica da comunidade socioeducativa na organização escolar, apesar de presentes no discurso retórico dos governantes, permaneceram como promessas adiadas até à década de 80 (Lima, 2011). A partir de então emergem novas ideologias

organizacionais e administrativas e em 1986 com o X Governo Constitucional inicia-se um novo ciclo nas políticas educativas em Portugal.

Segundo Barroso (1995) a descentralização da administração da educação, a devolução de poderes e competências aos órgãos de gestão das escolas e o desenvolvimento de uma gestão participativa, encontram-se entre as medidas presentes nos processos da reforma educativa.

Acompanhando este contexto de mudança, a figura do coordenador de departamento tem vindo a assumir responsabilidades e competências que o colocam no centro das estruturas de orientação educativa e de gestão intermédia e que importa perspetivar por referência aos normativos legais em vigor. (Quintas e Gonçalves, 2012)

Nas páginas seguintes tentaremos analisar as alterações normativas desta estrutura intermédia de gestão por referência às principais mudanças no regime de administração e gestão das escolas.

### 2.1.1-A CAMINHO DA DESCENTRALIZAÇÃO

Para o presente estudo fixamos como marco o ano de 1986, que corresponde ao ano da publicação de **decreto-lei 211-B/86**, um diploma legal que definiu os requisitos que, na data o delegado de grupo, devia reunir para o desempenho das suas competências e nos quais podemos depreender algumas das aptidões e capacidades inerentes à liderança:

#### Artigo 39

(...)

Espírito de iniciativa e dinamização da acção educativa;  
Receptividade à mudança e ao progresso das ciências das novas tecnologias;  
Capacidade de relacionamento pessoal e grupal, com vista à criação do espírito de permanente cooperação entre os elementos do grupo;  
Capacidade de organização e coordenação das actividades pedagógicas;  
Capacidade de promover e estimular uma permanente autoformação de cada um dos elementos do grupo;  
Flexibilidade, decisão e abertura à crítica.

No mesmo ano, como consequência da crítica crescente a uma educação burocrática e centralizada no ministério da educação, o governo publicou a **Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de outubro)** e propôs-se concretizar uma administração descentralizada e a autonomia das escolas (Lima, 2011).

Em onze alíneas, o diploma clarifica os princípios orientadores da LBSE e defende a intenção de “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficiente” (alínea g do artigo 3º). Defende ainda adoção de estruturas e processos participativos “na administração e gestão do sistema escolar.” (alínea f do artigo 3º)

Para atingir tais pressupostos o governo propõe alterar a administração e a gestão das escolas, conferindo-lhes poderes de decisão e em 3 de fevereiro de 1989 é publicado o Regime Jurídico da Autonomia da Escola (**decreto-lei 43/89 de 3 de fevereiro**), com aplicação em escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Este novo regime consagra que a autonomia da escola se concretiza na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada e que se exerce através de competências próprias em vários domínios as quais são transferidas de forma progressiva. De acordo com Barroso (1996) apesar de o normativo consagrar a autonomia da escola mostra-se insuficiente para instituir “formas de autogoverno das escolas, essência da própria autonomia.” (p. 19)

Como complemento a este normativo legal que, de acordo com Lima et al (2006) apresenta definições “vagas e genéricas e [...] competências limitadas e instrumentais [...] sem remeter para órgãos concretos.” (p. 23) é publicado o despacho **nº8/SERE/89 de 8 de fevereiro** que, descrevendo as regras de composição e o funcionamento do Conselho Pedagógico e dos Órgãos de Apoio, definiu o perfil do delegado de grupo:

Ponto 20, Cap. II

Deverá ser um professor portador de habilitação própria, de preferência profissionalizado, escolhido pela sua competência científica e pedagógica, bem como pela sua capacidade de relacionamento e liderança.

Numa tentativa de alterar a gestão escolar em Portugal em 1991 (Ventura, Castanheira e Adelino, 2006) o governo promulga o **Decreto-lei 172/91** em cujo preâmbulo é defendido a existência de um órgão unipessoal na direção dos estabelecimentos de ensino: o diretor executivo, como garante da estabilidade e eficiência da administração e gestão.

O modelo surge como defensor da integração da escola no meio em que se insere e da afirmação da diversidade através da autonomia e dos projetos educativos próprios.

Este regime, contestado por docentes e sindicatos pelas suas implicações “em algumas das mais emblemáticas conquistas docentes após a revolução de 1974, nomeadamente a eleição democrática e colegial dos órgãos de gestão.” (idem, p.130), apesar de não passar de um regime experimental implementado em cerca de meia centena de escolas, cria a figura do “chefe de departamento curricular” (alínea a, nº 1, artigo 36), configura o departamento curricular como estrutura de orientação educativa e remete para a necessidade de serem regulamentadas as suas competências específicas. (alínea d, nº 1, artigo 49)

Em 23 de setembro é publicada a **Portaria 921/92** e, mantendo-se as condições previstas do despacho nº8/SERE/89 para o exercício do cargo, são agora definidas novas competências:

#### Artigo 5º

Compete ao chefe de departamento curricular:

- a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do respectivo departamento;
- b) Assegurar a articulação entre o departamento e as restantes estruturas de orientação educativa, nomeadamente na análise e desenvolvimento de medidas de orientação pedagógica;
- c) Apresentar ao conselho pedagógico propostas de agrupamentos flexíveis de tempos lectivos semanais para as diferentes disciplinas;
- d) Assegurar a participação do departamento na elaboração, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola, bem como do plano de actividades e do regulamento interno do estabelecimento;
- e) Estimular a cooperação com outras escolas da região no que se refere à partilha de recursos e à dinamização de projectos de inovação pedagógica;
- f) Promover a articulação entre a formação inicial e a formação contínua dos professores do departamento;
- g) Colaborar com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de formação dos professores do departamento;

- h) Propor ao conselho pedagógico, ouvido o conselho de delegados, a designação dos professores responsáveis pelo acompanhamento da profissionalização em serviço, dos orientadores de prática pedagógica das licenciaturas em ensino e do ramo de formação educacional, bem com dos professores cooperantes na formação inicial;
- i) Assegurar a articulação com o conselho de delegados de disciplina e os órgãos de direcção da escola no que se refere à avaliação do desempenho global dos docentes do departamento;
- j) Promover medidas de planificação e avaliação das actividades do departamento;
- l) Apresentar ao director executivo, até 30 de Junho de cada ano, um relatório das actividades desenvolvidas.

O chefe de departamento - um docente profissionalizado e eleito pelos pares em reconhecimento das suas competências pedagógicas e científicas e da sua capacidade de relacionamento e de liderança (nº 1, artigo 4º) - exercerá a função por um período de 3 anos, podendo cessar a qualquer momento por decisão do director executivo, por decisão do próprio ou por proposta de dois terços dos membros do departamento curricular. (nº 3, artigo 4º)

#### 2.1.2-À PROCURA DE LIDERANÇAS FORTES

Decorridos 10 anos da reforma educativa, iniciada com a aprovação da Lei de Bases de 1986 (Lima, 2009) e com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público da educação, o governo promulga o **decreto-lei 115-A/98 de 4 de maio** que estabelece o Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas.

O decreto-lei reconhece a autonomia das escolas e a descentralização como aspetos fundamentais de uma nova organização da educação e declara poder à escola de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe forem consignados. (nº 1 do artigo 3º)

Considerando a autonomia como um investimento nas escolas e na qualidade da educação, o diploma preconiza uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa e o favorecimento de lideranças fortes.

Com a entrada em vigor deste normativo legal as escolas passaram a dispor de quatro órgãos de administração e gestão: a assembleia, o conselho executivo ou diretor, o conselho administrativo e o conselho pedagógico. (Ventura, Castanheira e Adelino,2006)

Ao nível das estruturas intermédias de gestão o novo diploma descreve, como estruturas de orientação educativa, o conselho de docentes (educadores de infância e professores do 1º ciclo) e os departamentos curriculares (2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário) agora acrescidos de uma competência de articulação curricular. Comparativamente ao modelo de gestão anterior, o coordenador de departamento será um docente profissionalizado eleito entre os docentes que integram o departamento curricular. (nº3, artigo 35º)

Com assento no Conselho Pedagógico, estas estruturas devem elaborar os seus regimentos próprios onde definirão as regras de organização e de funcionamento. (artigo 46º)

Com o objetivo de definir as condições de funcionamento e a coordenação das estruturas de orientação educativa, previstas nos artigos 34 a 37 do regime de autonomia “quer quanto às competências que, em geral, lhes são atribuídas quer quanto ao modo como a escola poderá gerir a sua organização.” (Preâmbulo do decreto regulamentar nº 10/99), em 21 de julho de 1999 é publicado o **decreto regulamentar 10/99** e é revogada toda a legislação em contrário “designadamente o disposto no Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro e na Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro. “ (artigo 16º)

Configuradas pelo normativo como estruturas de gestão intermédia, as estruturas de orientação educativa constituem formas de organização pedagógica da escola e a sua ação deve pautar-se pela cooperação e adequação do currículo aos interesses e necessidades dos alunos.

A coordenação dos conselhos de docentes e dos departamentos curriculares, continuando a ser tarefa de docentes profissionalizados eleitos de entre os pares, configura a formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores, como uma das condições preferenciais para o exercício do cargo.

A este propósito remetemos para Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei 139-A/90 de 28 de abril) publicado nove anos antes, e que já contemplava a “capacitação” para o exercício de outras funções educativas (artigo 56º) e previa a obrigatoriedade do desempenho se os docentes qualificados fossem eleitos ou nomeados para o desempenho dessas funções. (artigo 57º)

A formação especializada para o exercício do cargo de coordenador de departamento assume, com o decreto regulamentar 10/99 uma primazia decorrente do que Formosinho (2000) intitula de diversificação da função docente pelas tarefas, atividades e cargos que “foram sendo parte integrante de uma profissionalidade docente diversificada.” (p.16)

Voltando ao decreto regulamentar 10/99 de 21 de julho enumeramos de seguida as competências que cabem ao coordenador de departamento, ainda que “sem prejuízo de outras competências a fixar no regulamento interno.” (nº 2, artigo 5º)

#### Artigo 5º

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

Sobre as novas competências que agora se colocam ao coordenador, Pina (2013) refere: “apontam-se novas exigências à função de coordenador de departamento cuja abrangência passa a incluir, claramente, a vertente de coordenação e desenvolvimento curricular, de liderança organizacional e de supervisão e desenvolvimento profissional dos docentes.” (p. 134)

Em 2007 considerando que o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário em vigor se encontrava ultrapassado e “um obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo” (preâmbulo do decreto-lei 15/2007 de 19 de janeiro) o XVII Governo Constitucional publica o **decreto-lei 15/2007 de 19 de janeiro** procedendo à alteração do Estatuto e atribuindo novas competências ao coordenador de departamento.

Estabelecendo para o exercício do cargo a premissa de o docente pertencer à categoria de professor titular (categoria dependente de concurso e para o qual o docente teria de reunir alguns requisitos) e com “formação especializada nos domínios da organização e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores e orientação educativa” (nº 1, artigo 5º, cap. II do decreto-lei 15/2007), o novo normativo legal, ao conjunto de competências previstas no decreto regulamentar 10/99 de 21 de julho e “sem prejuízo de outras funções próprias nas estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, e ainda das actividades de coordenação estabelecidas no regulamento interno da escola” (ibidem), acrescenta:

## CAPÍTULO II

### Disposições transitórias e finais

#### Artigo 5º, nº2

- a) Coordenação da prática científico-pedagógica dos docentes das disciplinas, áreas ou nível de ensino, consoante os casos;
- b) Acompanhamento e orientação da actividade profissional dos professores da disciplina ou área disciplinar, especialmente no período probatório;
- c) Intervenção no processo de avaliação do desempenho dos docentes das disciplinas, área disciplinares ou nível de ensino;

A este propósito citamos Vilas-Boas (2012) que no seu trabalho para obtenção do grau de mestre em ciências da educação refere:

Em 2007, o XVII Governo Constitucional de que Maria de Lurdes Rodrigues era a responsável pelo Ministério da Educação, promulgou, muito provavelmente, o decreto-lei mais polémico e mal aceite da história dos professores, fazendo expirar o período de gestão democrático nas escolas - o decreto-lei 15/2007, de 19 de Janeiro – que altera o Estatuto da Carreira Docente espartilhando-a em duas categorias, ficando reservada aos coordenadores dos órgãos de gestão intermédia os detentores da categoria superior

- professor titular. A tutela institucionalizou ainda um novo modelo de avaliação docente, onde a gestão intermédia, nomeadamente os CDC, tinham um papel fundamental, a saber: a cabal função de avaliar os seus pares, sem esquecer as demais tarefas anteriormente atribuídas.

(Vilas-Boas, 2012, p. 35).

Como adiante veremos, este diploma legal terá uma duração de apenas dois anos voltando a ser reposta a carreira docente única bem como a eleição, de acordo com determinadas condições, do CDC.

### 2.1.3-O REFORÇO DAS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS

Apesar das vozes discordantes, sobre as alterações que o governo se propunha avançar no regime de autonomia e gestão das escolas e dos agrupamentos de escolas (decreto-lei 115-A/98), em 22 de abril de 2008 é publicado o **decreto-lei 75/2008**- regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (RAAG) - e são revogados o decreto -lei n.º 115 -A/98 de 4 de Maio e o decreto regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho.

Analisando as intenções presentes no decreto-lei, contactamos que remetem para três grandes objetivos:

- Um objetivo de reforço da participação das famílias e das comunidades;
- Um objetivo de reforço das lideranças, criando um rosto responsável e com autoridade- o diretor- a quem é conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica;
- Um objetivo de reforço da autonomia das escolas. (preâmbulo do decreto-lei 75/2008)

Em 12 de fevereiro de 2008, na Audição Parlamentar sobre o Projeto Governamental de “Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário”, Lima (2008) havia dissertado sobre a dúvida que se colocava na intenção de reforço da autonomia, já que, a criação da figura do diretor se inscrevia “no quadro de uma ideologia de feição tecnocrática e gerencialista, ficando por demonstrar por que razão uma liderança individual é superior a uma

liderança colegial.” (p. 2). Também Barroso (2008) refere que “a existência de um órgão de gestão unipessoal ou colegial não é, em si mesma, uma questão fundamental para a garantia da democraticidade, qualidade e eficácia do exercício das funções de gestão de topo de uma organização.” (p. 6)

Argumentando que a autonomia se exprime na faculdade de auto organização da escola, o decreto-lei estabelece um “enquadramento legal mínimo, determinando apenas a criação de algumas estruturas de coordenação de 1.º nível (departamentos curriculares) com assento no conselho pedagógico e de acompanhamento dos alunos (conselhos e directores de turma) “ (preâmbulo do decreto-lei 75/2008 de 22 de abril) e defende que é dada às escolas a capacidade para criar outras estruturas.

Continuando a prever a participação dos coordenadores de departamento no conselho pedagógico, ao diretor compete a sua escolha e nomeação de entre os docentes titulares<sup>14</sup> criando-se assim ”condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes.” (ibidem). Na sua tese de doutoramento Inocêncio (2013) afirma: “Se, por um lado, isto pode reforçar a autonomia e o poder do diretor como líder ou gestor em constituir a sua equipa de trabalho, por outro, pode levar à diminuição da participação democrática do pessoal docente na eleição de quem os representa.” (p. 107)

A fixação das estruturas de orientação educativa que colaborem com o conselho pedagógico e com o diretor e assegurem a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promovam o trabalho colaborativo e realizem a avaliação de desempenho do pessoal docente é fixada no regulamento interno e visam:

Capítulo IV  
Seção I  
Artigo 42.º, 2

- a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas, definidos a nível nacional, bem como o

---

<sup>14</sup> O decreto-lei 75/2010 de 23 de junho (décima alteração ao ECD) publicado em 2010, termina com a distinção entre professor e professor titular repondo uma categoria única e passam a ser elegíveis como coordenador “(...) todos os professores do departamento com o perfil discriminado no decreto-lei 15/2007, de 19 de Janeiro, mas, de acordo com o juízo do diretor.(...)” (Vilas-Boas, 2012, p. 37)

desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;

- b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos;
- c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso;
- d) A avaliação de desempenho do pessoal docente.

A articulação e a gestão curriculares, devendo fomentar a colaboração entre os docentes e a adequação do currículo aos alunos, são assegurados pelos departamentos curriculares, cujo número depende dos níveis de ensinos ministrados na escola podendo atingir o limite de seis:

#### Artigo 43.º

##### Articulação e gestão curricular

1 - A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos.

2 - A articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados e o número de docentes.

3 - O número de departamentos curriculares de cada agrupamento não pode exceder quatro nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, podendo atingir seis caso os agrupamentos integrem também a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.

4 - Os departamentos curriculares são coordenados por professores titulares, designados pelo director.

5 - O mandato dos coordenadores dos departamentos curriculares tem a duração de quatro anos e cessa com o mandato do director.

6 - Os coordenadores dos departamentos curriculares podem ser exonerados a todo o tempo por despacho fundamentado do director.

Em 2009 com a publicação do **despacho n.º 9744/2009 de 8 de abril** que define as reduções da componente letiva pelo exercício do cargos ou funções, o governo reconhece que a constituição de lideranças fortes se encontra “cristalizada” no decreto-lei 75/2008 e que para “garantir que as escolas cumpram a missão que lhes incumbe em condições de qualidade, equidade, eficiência e eficácia [...] além dos dirigentes que compõem o órgão de gestão das escolas [...] há ainda que referir os responsáveis pelos departamentos curriculares, enquanto principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica das escolas.” (preâmbulo do despacho n.º 9744/2008)

Para o exercício do cargo ao coordenador de departamento curricular passam a ser adstritas as horas da componente não letiva do horário semanal, as horas da redução a que tenham direito em face do disposto no artigo 79.º do Estatuto da Carreira Docente e uma redução da componente letiva entre 6 a 8 horas, dependendo do número de docentes que o departamento integre. (artigo 3º)

Este despacho viria a ser revogado pelo Despacho n.º 5328/2011 de 28 de março 4 que, embora reduzindo para entre uma e sete as horas de redução da componente letiva (dependendo do número de docentes do departamento), mantém as horas para o exercício do cargo.

Posteriormente o despacho normativo n.º 13-A/2012 viria a terminar com as horas específicas para o desempenho da função, transferindo para o órgão de administração e gestão a competência para estabelecer a redução da componente letiva para o desempenho do cargo. Segundo o governo esta alteração justifica-se na perspetiva de conferir maior autonomia às escolas. (Preâmbulo do despacho normativo nº 13-A/2012).

Dois anos decorridos da última alteração ao ECD (decreto-lei 75/2010 de 23 de junho) que viria a repor a carreira docente única, é publicado o **decreto-lei 41/2012 de 21 de fevereiro** (décima primeira alteração ao ECD) e instituído o “princípio da hierarquização”<sup>15</sup> na seleção dos avaliadores internos a afetar à avaliação de desempenho docente:

O coordenador de departamento curricular, ou quem ele designar, tem como competência proceder ao acompanhamento e avaliação das dimensões «participação na vida da escola e relação com a comunidade» e a «formação contínua e desenvolvimento profissional».

(Preâmbulo do decreto-lei 41/2012)

De acordo com Silva (2009) este novo paradigma da avaliação poderá ser um instrumento de reforço das lideranças intermédias já que poderá significar diferenciar os

---

<sup>15</sup> De acordo com o diploma legal os avaliadores internos são selecionados segundo o princípio da hierarquização pois têm intervenção na avaliação o presidente do conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico, a secção de avaliação do conselho pedagógico, o coordenador de departamento curricular e o avaliado.

melhores e assim alargar as hipóteses de angariar os melhores para o desempenho dessa função.

O desempenho dos docentes, permite seleccionar os melhores e, pelo menos em tese, alargar o campo de recrutamento dos responsáveis intermédios, fomentando o reforço das suas capacidades de liderança e tornando mais ressonantes” as escolas no que respeita ao cumprimento eficaz da sua missão. A tarefa destes líderes intermédios é tanto mais importante quanto a sua acção se exerce num âmbito essencialmente técnico-profissional, lhes compete gerir os recursos de base e fazer a ponte entre a realidade da sala de aula e os órgãos de direcção.

(Silva, 2009, p. 53)

#### 2.1.4-A ATUALIDADE: AFIRMAÇÃO DA LIDERANÇA DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

Ainda em 2012 é publicado o decreto-lei **137/2012 de 2 de julho** que procede à segunda alteração do decreto-lei 75/2008 de 22 de abril (RAAG) e que o XIX governo justifica com a necessidade de “dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas.” (preâmbulo do decreto-lei 137/2012 de 2 de julho)

O normativo apresenta uma nova constituição do conselho pedagógico que passa a estar confinado aos docentes e reforça os requisitos de formação “bem como de legitimidade eleitoral do coordenador de departamento” (ibidem), numa tentativa de estabelecer mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direcção, de gestão e de gestão intermédia.

Apresentamos de seguida as alterações mais significativas em relação às estruturas intermédias de gestão:

Artigo 43.º

7 — O coordenador de departamento é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo

No âmbito da autonomia pedagógica e curricular, o número de departamentos curriculares passa a ser definido no regulamento interno da escola e são definidas as condições para o exercício da função de coordenador:

Artigo 43º

5 — O coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional.

6 — Quando não for possível a designação de docentes com os requisitos definidos no número anterior, por não existirem ou não existirem em número suficiente para dar cumprimento ao estabelecido no presente decreto-lei, podem ser designados docentes segundo a seguinte ordem de prioridade:

- a) Docentes com experiência profissional, de pelo menos um ano, de supervisão pedagógica na formação inicial, na profissionalização ou na formação em exercício ou na profissionalização ou na formação em serviço de docentes;
- b) Docente com experiência de pelo menos um mandato de coordenador de departamento curricular ou de outras estruturas de coordenação educativa previstas no regulamento interno, delegado de grupo disciplinar ou representante de grupo de recrutamento;
- c) Docentes que, não reunindo os requisitos anteriores, sejam considerados competentes para o exercício da função.

Ao repor o método de eleição para o desempenho do cargo o novo normativo admite que a “eleição do coordenador de departamento foi identificada como uma necessidade de uma participação mais colegial, reconhecendo, assim, que algumas das críticas que tinham sido apontadas ao regime imposto pelo Decreto-Lei n.º75/2008 fossem ultrapassadas.” (Inocêncio, 2013, p. 123)

A Federação Nacional de Professores, em parecer emitido em 2012<sup>16</sup>, refere que a solução de uma lista tríplice de candidatos a coordenador de departamento, proposta pelo diretor, mantém a lógica de dependência dos coordenadores relativamente ao diretor e “procura legitimar, por via de uma eleição, as escolhas do diretor.” (Fenprof, 2012, p. 3) Também Silva (2007) a este propósito refere:

---

<sup>16</sup> Parecer da Fenprof ao projeto de decreto -lei para alteração ao Regime Jurídico da Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino Público da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

A eleição dos responsáveis das escolas é, a maior parte das vezes, o exercício rotineiro de uma escolha mais ou menos instrumental necessária a manter “o comboio nos carris”, e muito raramente entendida como um acto de cidadania e de afirmação de uma escolha destinada à emergência de um líder [...]. Nem os próprios se assumem como líderes, nem os pares os reconhecem como tal.

(Silva, 2007, p. 12)

Distanciando-nos de problemáticas que ultrapassam o âmbito do presente estudo, importa resumir o caminho percorrido ao longo do presente capítulo. Para tal apresentamos, sob a forma de quadro, uma síntese das principais alterações que os diversos normativos da gestão, administração e autonomia das últimas décadas vieram a introduzir no perfil e nas competências atribuídas ao coordenador de departamento.

<b>Evolução do perfil do coordenador de departamento</b>
<p>Período compreendido entre a publicação da LBSE e o decreto-lei 115-A/98 (1986-1998)</p>
<p>Não existindo a figura de coordenador de departamento a lei contemplava o cargo de delegado de grupo que deveria ser um professor portador de habilitação própria, de preferência profissionalizado, escolhido pelos pares em reconhecimento da sua competência científica e pedagógica, bem como pela sua capacidade de relacionamento e liderança.</p>
<p>Período de vigência do decreto-lei 115-A/98 de 4 de maio (1998-2008)</p>
<p>São configuradas pelo normativo como estruturas de gestão intermédia, as estruturas de orientação educativa cuja ação deve pautar-se pela cooperação e adequação do currículo aos interesses e necessidades dos alunos.</p> <p>A coordenação dos conselhos de docentes e dos departamentos curriculares, continuando a ser tarefa de docentes profissionalizados, eleitos de entre os pares configura a formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores, como uma das condições preferenciais para o exercício do cargo.</p>
<p>Após o decreto-lei 75/2008 de 22 de abril até à atualidade (2008-2014)</p>

Inicialmente prevendo que o coordenador de departamento seria um professor titular designado pelo diretor, a partir de 2009 com a alteração do ECD que repôs a carreira única e a publicação do decreto-lei 137/2012 de 22 de abril que procede à 2ª alteração do normativo 75/2008, o coordenador de departamento passa de novo a ser eleito pelo respetivo departamento mas de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo.

O coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional.

### **Evolução das competências do coordenador de departamento**

Período compreendido entre a publicação da LBSE e o decreto-lei 115-A/98  
(1986-1998)

Em 1992 com a publicação da Portaria 921/92 e, mantendo-se as condições previstas do despacho nº8/SERE/89 para o exercício do cargo, são definidas as competências:

- Promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do respetivo departamento;
- Assegurar a articulação entre o departamento e as restantes estruturas de orientação educativa, nomeadamente na análise e desenvolvimento de medidas de orientação pedagógica;
- Apresentar ao conselho pedagógico propostas de agrupamentos flexíveis de tempos letivos semanais para as diferentes disciplinas;
- Assegurar a participação do departamento na elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da escola, bem como do plano de atividades e do regulamento interno do estabelecimento;
- Estimular a cooperação com outras escolas da região no que se refere à partilha de recursos e à dinamização de projetos de inovação pedagógica;
- Promover a articulação entre a formação inicial e a formação contínua dos professores do departamento;
- Colaborar com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de

formação dos professores do departamento;

-Propor ao conselho pedagógico a designação dos professores responsáveis pelo acompanhamento da profissionalização em serviço, dos orientadores de prática pedagógica das licenciaturas em ensino e do ramo de formação educacional, bem com dos professores cooperantes na formação inicial;

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

-Promover medidas de planificação e avaliação das atividades do departamento;

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

Período de vigência do decreto-lei 115-A/98 de 4 de maio  
(1998-2008)

Com o objetivo de definir as condições de funcionamento e as competências da coordenação das estruturas de orientação educativa, previstas nos artigos 34 a 37 do regime de autonomia, em 21 de julho de 1999 é publicado o decreto regulamentar 10/99 que define as competências que cabem ao coordenador de departamento:

-Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes do departamento/conselho de docentes;

-Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta da escola/ agrupamento de escolas;

-Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;

-Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adoção de medidas para melhorar as aprendizagens dos alunos;

-Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola/agrupamento;

-Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da

<p>qualidade das práticas educativas;</p> <p>-Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.</p> <p>Exercer outras competências fixadas na lei e no regulamento interno.</p> <p>A partir de 2007, com a publicação do <b>decreto-lei 15/2007 de 19 de janeiro</b> (sétima alteração ao ECD), passam ainda a ser competência do coordenador de departamento as tarefas de:</p> <p>-Coordenação da prática científico-pedagógica dos docentes das disciplinas, áreas disciplinares ou nível de ensino, consoante os casos;</p> <p>-Acompanhamento e orientação da atividade profissional dos professores da disciplina ou área disciplinar, especialmente no período probatório;</p> <p>-Intervenção no processo de avaliação do desempenho dos docentes das disciplinas, área disciplinares ou nível de ensino;</p>
<p>Após o decreto-lei 75/2008 de 22 de abril até à atualidade</p>
<p>É revogado do decreto regulamentar 10/99 de 21 de julho e passam a ser fixadas no regulamento interno da escola as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente. Mantém-se as competências previstas no ECD.</p>

Quadro 4. Evolução do perfil e das competências do coordenador de departamento: da LBSE à atualidade

Percebemos pelo exposto que na procura pela democratização da gestão das escolas, pela autonomia e pela afirmação de lideranças fortes, a tutela educativa tem vindo a caminhar na adoção de medidas onde as estruturas de orientação educativa se afirmam nos normativos legais como estruturas de gestão intermédia das escolas.

As diversas alterações ao estatuto da carreira docente e ao regime de gestão e administração dos estabelecimentos de ensino evidenciando, segundo diversos autores, as funções de liderança dos cargos de gestão intermédia das escolas, tem vindo a atribuir-lhes uma importância acrescida também pelo papel que lhes compete no âmbito da avaliação de desempenho docente.

Desde a publicação do decreto-lei 115-A/98 de 4 de maio, diploma que preconiza uma cultura de responsabilidade partilhada e o favorecimento de lideranças fortes, que o cargo de coordenador de departamento reverte em novas competências na vertente de desenvolvimento curricular, de liderança organizacional e de supervisão e desenvolvimento profissional dos docentes.

Também a formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional como condição para o exercício do cargo, passa a constituir “um instrumento essencial para que a integração das escolas no processo de reforço da autonomia possa atingir os resultados esperados.” (Barroso, 1996, p. 69)

De fato, também Barroso (2008) refere que “As lideranças formais dependem, sobretudo, das qualificações dos seus agentes e da sua capacidade para promoverem condições situacionais específicas em benefício da transformação da organização através do “empowerment” dos diversos actores.” (p. 3)

Percebemos ainda que as alterações que têm sido introduzidas nas competências do coordenador permitiram que de uma lista de competências limitadas e instrumentais tivesse surgido a possibilidade de uma maior flexibilização organizacional e pedagógica na escola que deve ser consagrada no seu regulamento interno.

Assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente podem vir a ser instrumentos de reforço das lideranças intermédias (Silva, 2009), inquieta-nos contudo que para a sua afirmação não bastem os princípios consagrados nos normativos legais e as competências legalmente atribuídas pois, como afirma Barroso (2008) “Quanto à emergência de lideranças fortes estamos perante um fenómeno que é independente da forma

da constituição dos órgãos de gestão, do seu sistema de designação” (p. 3) e, atrevemo-nos a acrescentar, das competências que lhes forem atribuídas por decreto.

De que depende então a liderança do coordenador de departamento? No capítulo seguinte abordaremos as estruturas intermédias de gestão na organização educativa, na qualidade de líderes e as competências que mobilizam nessa função.



### **CAPITULO III**

### 3.1-A LIDERANÇA NA ESTRUTURA INTERMÉDIA DE GESTÃO: O COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

Ao longo dos capítulos anteriores pudemos perceber que a temática da liderança é uma premissa para a mudança que se pretende na organização e que a mudança não acontece sem a liderança.

Percebemos ainda que os atuais modelos sobre a liderança escolar e a consequente eficácia e sucesso na organização educativa, convergem para um paradigma colegial da liderança onde assumem protagonismo as estruturas de gestão intermédias da escola.

Nesse sentido apontam também os contextos criados pelas políticas educativas das últimas décadas que vêm acolher o coordenador de departamento como figura central da liderança intermédia da escola a quem são atribuídas, conforme já referimos, novas competências nas vertentes de desenvolvimento curricular, de liderança organizacional e de supervisão e desenvolvimento profissional dos docentes.

Objeto recente de estudos, Lima (2000) fala do desenvolvimento de um novo ramo da investigação educativa “que sublinha o lugar central que os grupos (ou departamentos) disciplinares desempenham nas escolas secundárias dos nossos dias” (p. 73). Acrescenta ainda o autor que o departamento disciplinar é descrito como um dos principais pontos de ancoragem da carreira de um professor do ensino secundário<sup>17</sup>.

Também Brown e Rutherford (1998) citados por Melo, Leal e Lima (2011) afirmam que “os gestores intermédios são a chave do desenvolvimento de departamentos e das escolas de sucesso” e sustentam que “[...] o departamento curricular é o contexto mais significativo para se conseguir um impacto relevante na melhoria do ensino e da aprendizagem nas escolas. (p. 55)

Bolivar (2009) vai mais longe e refere que depois da qualidade do trabalho dos professores a liderança é o segundo fator que mais relevância tem na aprendizagem dos alunos. Para o autor, se a primeira pode ser potenciada pela ação dos líderes, a segunda

---

<sup>17</sup> O autor cita Hargreaves, 1986, p.136.

implica uma liderança direcionada para a melhoria da aprendizagem, ou seja, uma liderança pedagógica.

Para tal “as lideranças intermédias devem estimular a partilha de informação e a clarificação de expectativas, fazer com que as pessoas se sintam membros de uma equipa, contribuir para a obtenção dos recursos necessários e ajudar a identificar e resolver problemas”. (Bolivar 2003 citado por Morgado, 2013, p.4)

Revemos nesta conceção a ideologia de Sergiovanni (2004) que, identificando as “boas escolas” (p.106) como as escolas que criam ambientes profissionais facilitadores do trabalho docente e onde existe troca de técnicas e de práticas de ensino, fala da exigência de uma interação colegial entre os docentes como um dos caminhos para a eficácia da escola.

O tema da eficácia escolar, ultrapassando o objeto do presente estudo, merece-nos neste ponto uma referência para ressaltar que, tal como Sergiovanni (2004), defendemos que os professores são o centro da mudança educativa e que lhes cabe determinar se a escola “será ou não eficaz nos seus propósitos.” (p.132)

Voltando às estruturas de gestão intermédia, parece hoje claro que a sua liderança deve decorrer num contexto de liderança colegial, assumir um enfoque nas pessoas e no diálogo e desenvolver-se em torno de uma liderança *moral*<sup>18</sup> que “sublinha a junção de várias pessoas em torno de uma causa comum tornando a escola numa comunidade.” (idem, p. 173).

Falamos pois de uma liderança que “Requer, sobretudo, acção de transformação baseada em normas de confiança, colaboração e poder real de decisão.” (Sanchez, 2007, p. 137). O departamento curricular enquanto contexto significativo para a melhoria do ensino e da mudança que se pretende na escola, impõe que o coordenador assuma uma liderança colegial cujo principal enfoque seja nas pessoas e no diálogo e cujo comportamento seja o de estimulador dos relacionamentos interpessoais, dando assim ênfase ao fator humano e às relações positivas assentes em valores como a confiança e a cooperação.

---

<sup>18</sup> O conceito de liderança moral de Sergiovanni (2004) é também preconizado por autores como Bolívar (2003) citado por Costa (2008) quando reforça o papel das pessoas e refere uma liderança que se movimenta num “plano moral” (p. 567) e por Kouses e Posner (2009) quando falam da “ dimensão ética” da liderança (p. 376).

Compreendida a importância da liderança do coordenador de departamento, detenhamo-nos agora sobre as competências que lhe são imputadas.

Restringiremos contudo o âmbito da nossa análise às competências gerais das estruturas de coordenação e supervisão, previstas no Decreto-lei 75/2008 de 22 de abril republicado pelo decreto-lei 137/2012 de 2 de julho, por ser o normativo legal em vigor consagrador do regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e que, remetendo para outras competências a fixar nos Regulamentos Internos de cada escola, preconiza as seguintes:

- A promoção do trabalho colaborativo;
- A coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares;
- A avaliação de desempenho docente.

### 3.1.1-O TRABALHO COLABORATIVO EM EDUCAÇÃO

Um dos desafios da liderança<sup>19</sup> no desenvolvimento das organizações, de acordo com Kouses e Posner (2009) é adotar a prática de *permitir que os outros ajam*<sup>20</sup>. Os autores defendem que uma liderança exemplar trabalha em equipa e que para tal é necessário, não só a colaboração do grupo, mas que também o líder tem de permitir que os outros ajam.

De fato, a mais-valia do trabalho colaborativo é indicada pelas teorias das organizações como um processo fundamental na eficácia e na construção de uma dinâmica produtiva:

Debruçando-se sobre os processos interactivos mais eficazes na construção de dinâmicas produtivas no interior de qualquer organização, destacam a importância de factores como a liderança e, não por acaso, a competência colaborativa dos actores, a sua habilidade e disposição para intervir em grupo e assumir papéis diversos.

(Roldão, 2007, p. 26)

---

<sup>19</sup> Adotamos na presente frase o título do livro de Kouses e Posner (2009) O desafio da Liderança.

<sup>20</sup> De acordo com o modelo proposto por Kouses e Posner (2009), *permitir que os outros ajam*, corresponde a uma das cinco práticas de uma liderança exemplar.

Também no mundo da educação, afirmam Boavida e Ponte (2002), a colaboração tem vindo a afirmar-se como uma estratégia de trabalho marcante onde assume protagonismo a habilidade colaborativa do coordenador de departamento. De fato, trata-se de uma estrutura “ em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objetivos que a todos beneficiem.” (p. 3). Nestes casos, referem os autores, a utilização do termo colaboração mostra-se adequado.

Enquanto processo estudado por Costa (2005) segundo Damiani (2008) a colaboração na organização educativa revela que, ao trabalharem juntos, os membros do grupo se apoiam visando atingir os mesmos objetivos comuns e estabelecem relações baseadas numa liderança partilhada, na confiança mútua e na partilha de responsabilidades.

No mesmo sentido aponta Roldão (2007) que refere a colaboração em educação como um processo onde existe articulação e trabalho conjunto:

Um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração.

(Roldão, 2007, p. 27)

Para a autora trata-se de uma prática cada dia mais necessária pois permite que os elementos de uma mesma escola partilhem a mesma cultura organizacional:

À medida que a escolarização se amplia e se generaliza, não pode ser trabalhada sem uma colaboração colegial real, entre docentes da mesma área que partilham as dificuldades e especificidades de fazer apropriar aquele conhecimento particular, entre docentes da mesma equipa que partilham o trabalho com os mesmos grupos de alunos, entre elementos de uma escola que partilham um mesmo enquadramento organizacional.

(ibidem)

Reconhecida a relevância das práticas colaborativas na educação e contrariando um pouco a posição de Boavida e Ponte (2002), Nóvoa (2004) é da opinião que atribuir ao coordenador de departamento a competência para a promoção do trabalho colaborativo poderá apresentar-se tarefa ingrata já que “a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores.” (p. 14)

Idêntica posição apresenta Roldão (2007) que reconhece a dificuldade de introduzir práticas de trabalho colaborativo no ensino e aponta as raízes históricas da cultura profissional e organizacional das escolas e dos professores e a normatividade curricular e organizacional como a causa dessa dificuldade.

Considera a autora que o trabalho colaborativo vai para além da iniciativa do professor cuja prática tem sido o trabalho individual de turma, dentro da área ou da disciplina, mas antes que envolve uma mudança ao nível da liderança da escola.

Difícilmente se pode pedir que o trabalho docente colaborativo seja acolhido pelos professores sem que a instituição mude também as suas regras e deixe de permitir que o trabalho docente não seja partilhado nem discutido na sua realização diária.

(Roldão, 2007, p. 28)

Também uma investigação de Penha<sup>21</sup> (2013) que envolveu uma amostra de cerca de 400 coordenadores de departamento de diferentes escolas do território nacional continental refere que os CDC parecem evitar o exercício da liderança em áreas que poderiam considerar-se perturbadoras de uma cultura mais tradicional.

Ser possível inferir que os CDC, ainda que de forma não deliberada e muitas vezes pouco refletida, centram muito a sua atividade na coordenação administrativa do departamento, também como forma de evitamento do exercício de formas de liderança e de supervisão em vertentes que trariam o risco de perturbação nesta cultura docente tradicional.

(Penha, 2013, p. 468)

Não obstante esta dificuldade de introdução das práticas de trabalho colaborativo nas escolas, um estudo sobre a liderança do coordenador de departamento<sup>22</sup> da autoria de Vilas Boas (2012) indica que as funções do coordenador, consideradas mais importantes pelos docentes do departamento são exatamente as de ordem colaborativa e de articulação:

A valorização dada pelos inquiridos às tarefas de ordem colaborativa e de articulação pode indiciar alguma tomada de consciência quanto à necessidade de existência de um líder com capacidade de gestão dadas as inúmeras funções que um professor tem de desempenhar atualmente no seu quotidiano profissional.

---

<sup>21</sup> Tese de doutoramento em educação, área de especialização em supervisão pedagógica, da autoria de Ana Margarida da Mota Ferreira Penha, com o título: Supervisão nas Escolas. O papel do Coordenador de Departamento Curricular, concluída em 2013 na Universidade Portucalense.

<sup>22</sup> Investigação para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação - Administração Educacional apresentado na Escola Superior de Educação de Bragança.

(Vilas Boas, 2012, p. 91)

A prática de uma liderança colegial que assente na colaboração e contrarie as tendências individualistas, parece remeter para a necessidade de uma nova conceptualização da escola, conforme tivemos oportunidade de ler também em pontos anteriores do presente trabalho. Atrevemo-nos neste ponto a questionar se não reside nesse fato o grande desafio que, ao nível da escola, se coloca ao coordenador de departamento enquanto líder da estrutura intermédia de gestão.

### 3.1.2-A COORDENAÇÃO, SUPERVISÃO E ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES ESCOLARES

A competência de coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, atribuída ao coordenador de departamento, remete para uma aptidão de âmbito curricular onde a escola desempenha o papel de “mediador entre as decisões político-administrativas e as situações concretas da população estudantil que a frequenta” (Roldão, 2010, p. 12).

Esta competência tem como princípio que os órgãos de gestão intermédia se organizam em torno de metas e estratégias comuns com vista à eficácia do currículo e é considerada “a premissa básica para uma resposta educativa e pedagógica às necessidades de cada um dos alunos.” (ibidem)

De modo idêntico Penha (2013) refere que a ação dos coordenadores de departamento apresenta como fim a melhoria das aprendizagens dos alunos. O modo como desempenha a função de supervisão, como promovem “a análise, indagação e qualidade das práticas letivas; o desenvolvimento, gestão e avaliação do currículo e o desenvolvimento profissional dos professores” (p. 462) tem um efeito indireto sobre essas aprendizagens.

Distantes destas premissas, alguns estudos recentes como os de Favinha e Charréu (2012), falam de uma “desarticulação curricular crónica” (p. 5) nas escolas e incutem responsabilidades pela situação, entre outros fatores, também aos professores. Para as autoras

o professor, “em particular o que tem responsabilidades de gestão e administração escolar deve ter um papel absolutamente crucial na promoção de práticas e estratégias que visem a resolução do problema.” (ibidem)

Um outro estudo investigativo levado a cabo por Melo, Leal e Lima (2011) com o objetivo de identificar as competências e funções do coordenador de departamento de 1º ciclo e que compreendeu inquéritos aplicados a 121 docentes do concelho de Ponta Delgada, apresenta como resultado que o coordenador de departamento, “criado com o objectivo de supervisionar processos de natureza pedagógico-curricular, tem, no entendimento dos inquiridos, uma acção predominantemente de controlo e verificação de procedimentos administrativo-burocráticos.” (p. 50)

O mesmo estudo conclui ainda que a atividade do CDC se centra mais num papel de controlo do que de liderança:

O papel do CD parece traduzir-se assim mais numa actividade de controlo do que de liderança e dinamização. De resto, os próprios CD indicam unanimemente que são as actividades de preparação e realização das reuniões, a par da produção e organização de documentação do departamento, as que lhes ocupam mais tempo.

(Melo, Leal e Lima, 2011, p. 64)

Apesar de os estudos sobre esta temática ainda serem reduzidos, as investigações a que acedemos, deixam-nos a perceção de que as competências de desenvolvimento curricular inerentes ao cargo de coordenador de departamento ficam aquém da boa intenção dos normativos legais que vieram abrir caminho a uma flexibilização pedagógica nas escolas. Ainda assim e pressupondo nós os departamentos curriculares como “espaços privilegiados de reconstrução do currículo.” (Roldão,2010,p.12) centremo-nos de imediato na atividade de supervisão.

De acordo com Mesquita, Formosinho e Machado (2012) o conceito de supervisão, utilizado num contexto de formação inicial dos professores até aos anos 90, atualmente tem como significado ajudar a desenvolver capacidades de auto supervisão. Deste ponto de vista, contrariamente a uma relação de avaliação e de fiscalização, a supervisão é entendida como um estímulo ao desenvolvimento da profissionalidade:

Uma orientação partilhada, sustentada numa relação de colegialidade, no sentido de ajudar o [...] professor supervisionado a desenvolver a sua profissionalidade, estimulando o seu desempenho também através de uma forma reflexiva e exercendo, deste modo, uma influência indireta na aprendizagem das crianças e melhoria dos contextos e, conseqüentemente, na qualidade da educação.

(Mesquita, Formosinho e Machado, 2012, p. 66)

Falamos de uma conceção de supervisão que defende o currículo como "algo que pode ser construído em conjunto e articulado de uma forma própria no interior da escola" (Formosinho e Machado, 2008, p. 11) e que "apela ao trabalho colaborativo dos professores e assenta numa perspectiva de profissionalismo interactivo." (Fullan e Hargreaves, 2001, citados por Formosinho e Machado, 2008, p.11)

Contudo "os estudos mostram que os professores têm um limitado conhecimento factual da prática profissional dos colegas nas respectivas salas de aula, que não se verificam oportunidades para observação mútua e que a maior parte das imagens sobre essas práticas são construídas com base em conversas com os alunos." (ibidem)

O estudo de Penha (2013) mostra que alguma da resistência a esta competência poderá residir na identificação com o modelo da avaliação de desempenho e a sua vertente de classificação:

No que concerne à supervisão, acompanhamento e até monitorização das práticas letivas para garantia da qualidade do ensino e da aprendizagem, os CDC entrevistados evidenciam alguma resistência e colocam objeções várias. [...] Podemos inferir que, para os CDC, a supervisão [...] está muito identificada com o modelo recente de avaliação do desempenho de professores, logo com um processo que, pese embora enunciado com finalidades distintas, assumiu um cariz sumativo, sem carácter instituinte e com fins administrativos.

(Penha, 2013, pp.438-462)

De fato, a mesma conclusão é referida por Alves (2013)<sup>23</sup> quando constata no seu estudo:

Foi visível ao longo das entrevistas, que os relatores do presente estudo nem sempre tinham presente a separação da atividade avaliativa e supervisiva, acabando por misturar as duas numa amálgama de raciocínios e sentimentos contraditórios.

(Alves, 2013, p. 353)

---

<sup>23</sup> Tese de doutoramento em ciências da educação, da autoria de Maria de Fátima Mesquita Alves, com o título: Avaliação de desempenho docente e supervisão pedagógica, concluída em 2013 na Universidade de Aveiro.

Do anteriormente expresso fica-nos a sensação que, apesar de a supervisão ser reconhecida teoricamente como uma orientação partilhada que assenta numa relação de colegialidade e de colaboração, que configura “um processo humanista e desenvolvimentista, de natureza essencialmente relacional, cuja essência se traduz no estabelecimento de relações facilitadoras [...] baseadas em atitudes de ajuda, disponibilidade autenticidade, encorajamento e empatia dos supervisores” (Gonçalves,1999, p. 29) na prática, os estudos concretizados apontam que o caminho começa, timidamente, a ser percorrido.

Enquanto líder intermédio, cabe ao coordenador de departamento ser impulsionador desta prática e como referem Kouses e Posner (2009) *mostrar o caminho, desafiar o processo e encorajar a vontade*<sup>24</sup> dos seus seguidores.

### 3.1.3-A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

A alteração ao Estatuto da Carreira Docente (ECD) em janeiro de 2007 (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro) institucionalizou, como referimos no capítulo II, um novo modelo de avaliação docente (ADD) onde a gestão intermédia, nomeadamente os coordenadores de departamento curricular assumem o papel fundamental de avaliar os seus pares.

Para Alves et al (2009) trata-se de alterações legislativas que vieram “colocar em relevo as funções de liderança ” (p. 3675) da gestão intermédia nas escolas.

Com efeito, o modelo de avaliação contribui para o aumento da exigência no desempenho docente e alarga a possibilidade de angariação dos líderes intermédios, como refere Silva (2009):

Ao tornar mais exigente o desempenho profissional e ao responsabilizar de forma mais marcada cada docente, abre caminho a um reforço da qualidade do trabalho prestado e alarga o campo de recrutamento dos líderes intermédios de quem se espera uma acção mais consentânea com as

---

<sup>24</sup> Reportamo-nos às práticas para uma liderança exemplar do modelo de Kouses e Posner (2009).

responsabilidades que lhes cabem numa escola que se deseja mais autónoma mas mais preocupada com a eficácia dos resultados e com a prestação de contas á comunidade.

(Silva, 2009, p. 53)

As finalidades de melhorar a qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e de orientar para o desenvolvimento pessoal e profissional, definidas para a avaliação de desempenho significam ainda a responsabilização da classe docente pelo seu desenvolvimento profissional:

Colocar ênfase na responsabilização, através da qual o professor passa a ser olhado criticamente pelo seu desempenho, no desenvolvimento profissional, na convicção de que a avaliação pode constituir uma oportunidade estratégica para estimular a melhoria do professor e do seu desempenho, e no desenvolvimento organizacional, no qual a avaliação se encontra interiorizada na organização escolar e se encontra alinhada com a (auto) formação permanente dos seus profissionais, desenvolvendo uma cultura de aprendizagem permanente.

(Santos, 2009, p.16)

Nesta nova configuração os avaliadores, como referem Salgueiro e Costa (2013) são os elementos fundamentais. A eles está destinado que acompanhem o trabalho dos professores, que avaliem o desempenho desses professores bem como que expressem, por meio de uma classificação final, uma avaliação com consequências na carreira e profissão docentes. “Daqui se infere que a escolha dos avaliadores deverá ser criteriosa, tornando-os credíveis e legitimados pelos seus pares.” (p.112).

Perante as novas exigências avaliativas que se colocam ao coordenador de departamento, Simões (2006) citado por Salgueiro e Costa (2013) entende que a aceitação do sistema de avaliação nas escolas apresenta uma interdependência muito direta com as perceções que os professores têm das qualificações e das capacidades daqueles que os vão avaliar.

Falamos neste ponto da necessidade de qualificação do coordenador de departamento. Esta necessidade, apontada por diversos autores encontra em Oliveira (2001) citado por Penha (2013) um defensor quando afirma:

As funções dos gestores intermédios requerem profissionais com qualificação e formação adequadas para o desempenho de tarefas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação, que incidem sobre a organização escolar com vista à sua qualidade e à consecução conjunta dos seus objetivos.

(Oliveira, 2001 citado por Penha 2013, p. 144)

Apesar de a necessidade de formação dos coordenadores de departamento ser um tema consensual “quer para a prática da supervisão, quer concretamente para a liderança de grupos, como é o caso dos departamentos” (Penha, 2013, p. 460) as conclusões do estudo realizada por Penha (2013) apontam que a maioria dos coordenadores de departamento não tem formação especializada. Pressupõe-se assim que “a passagem de professor a líder intermédio, com funções de supervisão, se processa através de uma abordagem mais intuitiva do que fundamentada, e por observação e imitação de práticas de antecessores, outros CDC e/ou instituídas na organização.” (Weller, 2001 citado por Penha, 2013, p. 460)

Os resultados do estudo mostram ainda que os coordenadores de departamento, desvalorizam a formação especializada e “valorizam, sobretudo, características humanas e relacionais, também apontadas na literatura sobre supervisão e liderança, perspetivando-as como fundamentais e como estando na base do reconhecimento de legitimidade, por parte dos professores do departamento.” (idem, p. 461)

A par de uma qualificação e formação adequadas ao cargo, tal como Ruivo (2009)<sup>25</sup>, consideramos que a avaliação de professores exige um perfil de avaliador com capacidades sociais, humanas e relacionais, entre outras:

Um perfil específico do avaliador. Ou seja, nem todos os professores reúnem as condições para avaliarem. O avaliador terá que ser uma pessoa com conhecimentos especializados, com enorme sensibilidade, com capacidade analítica e de comunicação empática, com experiência de ensino e elevada responsabilidade social. Terá que ser um profissional que sabe prestar atenção, sabe escutar, sabe clarificar, sabe encorajar e ajudar a encontrar soluções, sabe dar opiniões, e que sabe ainda negociar, orientar, estabelecer critérios e assumir todo o risco das consequências da sua acção.

(Ruivo, 2009, p. 7)

---

<sup>25</sup> João Ruivo (2009) redige o Prefácio da obra *Avaliação de Desempenho de Professores da Associação Nacional de Professores*, onde questiona: será fácil avaliar professores?

## **PARTE II O ESTUDO**



## **CAPÍTULO IV**

## **4-METODOLOGIA**

*Toda a pesquisa científica necessita definir seu objeto de estudo e, a partir daí, construir um processo de investigação.* (Ventura, 2007,p.383)

Segundo Fernandes (1991) a investigação é um processo rigoroso e sistemático de descrever ou interpretar a realidade, exigindo para tal um conhecimento aprofundado dos métodos e das técnicas que o permitem desenvolver.

Adotar um método significa escolher os procedimentos para descrever e explicar os fenómenos. Esses procedimentos baseiam-se em circunscrever um problema, efetuar observações e, tendo por base as relações encontradas, elaborar a sua interpretação fundamentando-se nas teorias existentes.

O presente estudo, não tendo como pretensão construir novo conhecimento mas antes aprofundar o conhecimento sobre uma situação concreta e única na escola objeto do estudo, enquadra-se no âmbito da investigação qualitativa sob a forma de estudo de caso.

No presente capítulo expomos os procedimentos metodológicos adotados, descrevemos o percurso da investigação, falamos da operacionalização do processo e dos instrumentos de recolha e de análise de dados que selecionámos.

### **4.1--ABORDAGEM METODOLÓGICA**

Duas grandes abordagens metodológicas são identificadas em investigação: a quantitativa e a qualitativa. Segundo Reichardt e Cook (1986) citados por Carmo e Ferreira (1998) a cada uma delas corresponde uma perspetiva paradigmática distinta. Enquanto o paradigma quantitativo requer uma conceção global positivista e particularista, orientado para os resultados e próprio das ciências naturais, o paradigma qualitativo postula uma conceção fenomenológica, estruturalista e subjetiva, orientada para o processo e é própria da

antropologia social.

De acordo com os autores, as principais características de cada um dos paradigmas, cuja distinção assenta essencialmente no que respeita ao processo de recolha de dados e ao modo como são registados e analisados, podem traduzir-se por:

- Paradigma qualitativo: emprega métodos qualitativos, observação naturalista e sem controlo, subjetividade, orientado para o processo, não generalizável, assume uma realidade dinâmica.
- Paradigma quantitativo: emprega métodos quantitativos, procura as causas dos fenómenos, medição rigorosa e controlada, objetiva e orientado para o resultado.

Tendo como finalidade a construção de conhecimento, a investigação qualitativa apresenta uma orientação interpretativa e construtivista que procura a “ (...) compreensão das complexas inter-relações que acontecem na vida real.” (Meirinhos e Osório, 2010, p. 51)

Os modelos qualitativos “sugerem que o investigador esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise. Na investigação qualitativa, é essencial que a capacidade interpretativa do investigador nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento.” (ibidem)

Falamos, pois, de um modelo onde não existe descoberta de conhecimento, como aspira a investigação quantitativa, mas sim de um modelo que almeja a construção de conhecimento. Desta forma, “a investigação quantitativa procura a lógica da descoberta e a investigação qualitativa a lógica da construção do conhecimento.” (ibidem)

O estudo de caso tornou-se uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa em ciências sociais e humanas sendo atualmente usado em investigação de situações das diversas áreas do conhecimento.

De acordo com Ventura (2007) esta modalidade aplicada como método de pesquisa em ciências da educação é apropriada para pesquisadores individuais “pois dá a oportunidade para que um aspecto de um problema seja estudado em profundidade dentro de um período de tempo limitado.” (p. 385) e apresenta a vantagem de estimular novas descobertas, enfatizar a

multiplicidade de dimensões de um problema e de permitir uma análise profunda dos processos e das relações entre ambos.

Também Meirinhos e Osório (2010) indicam que o estudo de caso como estratégia de investigação, sendo abordado por autores, como Yin (1993 e 2005), Stake (1999), Rodríguez *et al.* (1999), entre outros, pode apresentar-se como algo definido e concreto:

Algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo menos definido ou definido num plano mais abstracto como, decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais.

(Meirinhos e Osório, 2010, p. 52)

Na mesma linha de pensamento Ponte (2006), explanando acerca do objetivo do estudo de caso, refere que esta modalidade permite conhecer uma entidade bem delimitada e aprofundar a sua identidade e características:

Conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social [...] e o seu objetivo, é aprofundar o como e os porquês dessa entidade evidenciando a sua identidade e características próprias [...] nos aspectos que interessam ao pesquisador.

(Ponte, 2006, p. 2)

Assim sendo, refere o autor, “o seu objectivo fundamental é proporcionar uma melhor compreensão de um caso específico e ajudar a formular hipóteses de trabalho sobre o grupo ou a situação em causa.” (idem, p. 17)

Ventura (2007) entende que na origem e significado do estudo de caso se destaca a particularidade de estudar uma unidade bem circunscrita e contextualizada, cuja preocupação não é apenas analisar o caso em si, como algo distinto, mas antes o que ele representa “dentro do todo e a partir daí.” (p. 386)

Percebemos pelo exposto que estudando uma entidade no contexto real, o estudo de caso apresenta como particularidade a vantagem que tira de fontes múltiplas como entrevista, observações ou documentos o que configura a possibilidade de, além de um cunho descritivo, poder ter um “profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outras situações já conhecidas e com as teorias existentes. Pode assim ajudar a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação.” (Ponte, 2006, p. 8)

No mesmo sentido Meirinhos e Osório (2010) defendem como vantagem do estudo de

caso a sua “aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real.” (p. 53) e citam Dooley (2002) para defender a abrangência deste método investigativo:

Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objecto ou fenómeno.

(Meirinhos e Osório, 2010, p. 53).

De acordo com Craveiro (2007) a modalidade de estudo de caso apresenta a dupla vertente de permitir o conhecimento da entidade e de fomentar a análise e a reflexão capazes de promover a mudança:

Por um lado é uma modalidade de investigação apropriada para estudos exploratórios e compreensivos e que tem, sobretudo, como objectivo a descrição de uma situação, a explicação de resultados a partir de uma teoria, a identificação das relações entre causas e efeitos ou a validação de teorias [...] por outro lado permite ilustrar e analisar uma dada situação real e fomentar a discussão e a tomada decisões, convenientes, para os mudar ou melhorar, podendo servir, neste contexto, objectivos de aprendizagem e de formação.

(Craveiro, 2007, p. 207)

Ponte (2006) sugere que o estudo de caso, produzindo sempre um *conhecimento do tipo particularístico*, pode seguir uma de duas perspectivas essenciais:<sup>26</sup>

- Uma perspectiva interpretativa: que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes. Nesta perspectiva a atividade humana é uma experiência social em cada um vai constantemente elaborando significado (*meaning making*) o que possibilita o conhecimento da realidade tal como é vista pelos atores que nela intervêm.
- Uma perspectiva pragmática: cuja intenção fundamental é proporcionar uma perspectiva global do objeto de estudo, do ponto de vista do investigador, tanto quanto possível completa e coerente.

Não tendo aplicação em estudos experimentais, a finalidade do estudo de caso não é modificar a situação mas antes a sua compreensão pelo que é um estudo que aceita que o investigador possa concretizar investigação no seu contexto profissional e quem sabe até “conhecer melhor certos aspectos ou efeitos do seu trabalho.” (Ponte, 2006, p. 9). Como narra

---

<sup>26</sup> A expressão *conhecimento do tipo particularístico* bem como a configuração das perspectivas do estudo caso referem-se a conceitos apresentadas por Ponte (2006) no artigo Estudos de Caso em Educação Matemática, p.13.

o autor:

Desde que consiga gerar um *corpus* de material empírico que permita estudar essa situação e fazê-lo de modo descomprometido, com o necessário distanciamento, não há motivo para que o investigador não possa realizar alguns estudos de caso.

(Ponte, 2006, p.9)

Ao nos propormos perceber em que medida e em que modos os coordenadores de departamento, do agrupamento de escolas onde exercemos a atividade profissional, assumem a qualidade de líderes das estruturas intermédias de gestão e quais as competências que mobilizam nesse sentido, entendemos que essa percepção pode ser conhecida se tivermos em conta o modo como os docentes coordenados vêm o perfil, as competências e os comportamentos de liderança dos seus coordenadores de departamento, pelo que consideramos que a natureza do nosso estudo se aproxima da investigação qualitativa sob a forma de estudo de caso.

#### 4.2-ÂMBITO DA INVESTIGAÇÃO

Para Ponte (2006) “Um caso constitui uma entidade bem definida, necessariamente inserida num certo contexto. O que explica que o caso seja como é são sempre as determinantes internas, a sua história, a sua natureza, as suas propriedades próprias, bem como as influências externas, próximas e distantes, directas e indirectas que recebe do seu contexto. Por isso, no estudo de um caso, seja ele qual for, é sempre preciso dar atenção à sua história (o modo como se desenvolveu) e ao seu contexto (os elementos exteriores, quer da realidade local, quer de natureza social e sistémica que mais o influenciaram).” (p. 5)

Orientados por estes pressupostos escolhemos para a presente investigação, como campo do estudo caso, um agrupamento de escolas públicas do concelho de Ourém, designado por agrupamento de escolas de Ourém.

É um agrupamento composto por 21 estabelecimentos de ensino, de entre os quais 6

jardins-de-infância, 8 escolas do 1º ciclo do ensino básico, 5 centros escolares (de tipologia jardim de infância + EB1), 1 escola básica de 2º e 3º ciclo e 1 escola básica e secundária.

O critério da escolha deste agrupamento prende-se com o fato de ser o único agrupamento do concelho com todos os níveis de ensino, desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário e profissional, o que configura a característica de ter o máximo de coordenadores de departamento legalmente previstos.

Uma outra razão de carácter mais pessoal prende-se com o fato de ser o agrupamento onde exerço funções o que leva a que haja um interesse em aprofundar o conhecimento do meu contexto de trabalho.

Podendo parecer um campo demasiado amplo pelo número de estabelecimentos e de níveis de ensino, o estudo do contexto irá centrar-se nas disposições e estruturas comuns pelo que e atendendo às finalidades do estudo consideramos encontrar-se acautelado, como atenta Ponte (2006), o estudo de uma entidade bem definida e inserida num contexto.

#### 4.3-PARTICIPANTES NO ESTUDO

Circunscrito o campo de análise ponderámos as perguntas iniciais e, na procura de respostas para o problema, definimos a população do estudo.

Reconhecido como *um dos passos mais críticos*<sup>27</sup> da pesquisa por estudo de caso, para Prodanov e Freitas (2013) a “População (ou universo da pesquisa) é a totalidade de indivíduos que possuem as mesmas características definidas para um determinado estudo.” (p. 98).

A seleção da amostra pretende obter a máxima informação “possível para a fundamentação do projecto de pesquisa [...]. Por isso, em vez da uniformidade, a amostra na investigação qualitativa procura a máxima variação. “ (Aires, 2011, p. 22)

Partindo destas alegações iniciais definimos como população universo, alvo do estudo, a

---

<sup>27</sup> Duarte (2008) no artigo *Estudos de caso em Educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização*, adota a ideia de Stake (1994) e Yin (2002) que referem que a seleção de pessoas ou grupos que vão constituir o estudo de caso é o passo mais crítico desta modalidade de pesquisa.

totalidade dos docentes de todos os níveis de ensino (pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos e secundário), em exercício de funções no ano letivo 2014-2015, no agrupamento de escolas de Ourém pois que:

- Os docentes que exercem as funções de coordenador de departamento encontram-se na função há mais de três anos, o que significa que existe conhecimento e opinião dos pares sobre a liderança que exercem.
- Trata-se de um agrupamento onde a grande maioria dos docentes são do quadro da escola ou do quadro de zona pedagógica em colocação plurianual pelo que, retirando algumas situações pontuais, a maioria dos docentes coordenados conhece e relaciona-se com os seus coordenadores.

Indicados os motivos que nos levaram à escolha da população, o número de docentes em condições de integrar o estudo são cerca de 204 do total de 211 docentes em exercício na escola contexto do estudo, pois que 7 exercem as funções de coordenador de departamento e não integram a população do estudo.

#### 4.4-INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Segundo Aires (2011) “a selecção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo.” (p. 24)

Gil (1995) citado por Ventura (2007) entende que, apesar de o estudo caso não aceitar “ um roteiro rígido para a sua delimitação”. (p. 385) é possível reconhecer-lhe fases ou procedimentos, correspondendo a limitação da unidade que constitui o caso à primeira fase e a recolha de dados à fase seguinte.

Para o autor esta segunda fase é geralmente feita com vários procedimentos

quantitativos e qualitativos podendo incorporar observação, análise de documentos, entrevista formal ou informal, história de vida, aplicação de questionário com perguntas fechadas, levantamentos de dados, análise de conteúdo etc.

Na opinião de Meirinhos e Osório (2010) a utilização de fontes diversas de evidências apresenta como maior vantagem o facto de permitir desenvolver linhas convergentes de investigação, enquanto processo de triangulação de dados.

A triangulação é um conceito comum e importante na metodologia qualitativa e de estudos de caso:

Autores como Yin (1993), Hamel (1997), Stake (1994; 1999) e Flick (2004), apresentam a triangulação como uma estratégia de validação, na medida em que torna possível a combinação de metodologias para estudo do mesmo fenómeno. Por outras palavras, a triangulação permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação.

(Meirinhos e Osório, 2010, p. 60)

A opinião dos autores aponta como uma das características dos estudos de caso a possibilidade de obter informação a partir de múltiplas fontes de dados o que implica que, dependendo da natureza do caso e tendo por finalidade “o cruzamento de ângulos de estudo ou de análise” (idem, p. 62) o investigador deva ter em conta o formato em que vai recolher os dados, a estrutura e os meios tecnológicos que pretende utilizar.

Sendo a nossa opção metodológica o estudo de caso e baseados nos princípios evocados, recorreremos no nosso estudo a instrumentos de recolha de dados mistos, ou seja, como instrumentos qualitativos faremos a análise a partir do corpus documental - regimento interno, regimentos das coordenações, relatórios de avaliação das coordenações - e como instrumentos quantitativos aplicaremos o inquérito por questionário, à totalidade dos docentes do agrupamento de escolas, os quais tentaremos de seguida pormenorizar.

#### 4.4.1-PESQUISA DOCUMENTAL

A pesquisa documental<sup>28</sup> é uma pesquisa próxima da pesquisa bibliográfica residindo a sua distinção na natureza das fontes: Assim, enquanto a pesquisa bibliográfica recorre a fontes secundárias, a pesquisa documental recorre a fontes que, por ainda terem recebido tratamento, são designadas de primárias:

O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias.

(Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009, p. 6)

A análise de documentos em investigação educacional, de acordo com Calado e Ferreira (2005), pode ser usada para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações importantes para o objeto em estudo. Os autores citam Flores (1994) para indicar que num contexto de investigação educacional este instrumento pode afirmar-se como fonte de:

Dados brutos para o investigador e a sua análise implicam um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.”

(Flores, 1994, p. 2)

No mesmo sentido Ponte (2006) adita que tratando-se de uma investigação segundo a metodologia de estudo de caso, a sua natureza empírica<sup>29</sup> leva a que assente “fortemente em trabalho de campo ou em análise documental.” (p.7)

Analisar documentos é uma tarefa que apresenta duas fases<sup>30</sup>: uma primeira em que se

---

<sup>28</sup> Artigo publicado na Revista Brasileira de História & Ciências Sociais com o título- Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.

<sup>29</sup> De acordo de Ponte (2006) o estudo de caso é uma investigação de *natureza empírica* que se enquadra em paradigmas metodológicos distintos, tem propósitos diversificados e utiliza grande variedade de instrumentos e estratégias.

<sup>30</sup> A proposta é apresentada por Calado e Ferreira (2005) que defendem que a análise de documentos pode ser interpretada como sendo constituída pelas duas etapas indicadas.

recolhem os documentos a serem organizados e manipulados e uma segunda de análise onde se destaca a análise de conteúdo.

Norteados por esta premissa adotámos os seguintes procedimentos:

1-Porque o estudo de caso exige que se dê atenção à história e ao contexto da entidade recorremos a vários documentos e dados estatísticos fornecidos pela escola (Projeto Educativo, estatísticas da MISI, Plano Anual de Atividades) numa tentativa de evidenciar a identidade e características próprias e contextualizar o agrupamento.

2-Para a análise de conteúdo elegemos como corpus documental para obter dados e perceber as competências e o perfil de liderança do coordenador de departamento- conceitos que decorrem do objetivo do estudo-o Regulamento Interno (RI), os Regimentos Internos dos Departamentos e as atas de avaliação de final de ano letivo dos departamentos.

Este terceiro documento surge em substituição dos Relatórios de Avaliação Final das diversas coordenações do ano letivo 2013-2014, os quais não foram concretizados no ano letivo em causa.

A consulta e/ou análise dos documentos indicados foram previamente antecidos de autorização junto da diretora do agrupamento, campo da investigação.

#### 4.4.2-INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O questionário constitui uma técnica de levantamento de dados primários que compreende, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante ou respondente

Devendo conter linguagem simples e direta, para que o respondente compreenda com clareza o que está sendo perguntado o questionário deve passar por uma fase de pré-teste, num universo reduzido, para que se possam corrigir eventuais erros de formulação antes do seu envio, referem os autores.

Deve ainda ser objetivo, limitado em extensão e “estar acompanhado de instruções que expliquem a natureza da pesquisa e ressaltem a importância e a necessidade das respostas, a fim de motivar o informante.” (idem, p. 108)

Enquanto instrumento de recolha de dados e de informação utilizado na investigação quantitativa, a estrutura e tipo de construção do questionário é fundamental para garantir o maior número de análises possíveis e extrair o máximo de informação e de resultados conclusivos.

Conscientes das virtudes e das dificuldades desta técnica e face às questões formuladas no nosso estudo, tínhamos inicialmente pensado optar pela construção de um questionário, porém, no decorrer da revisão da literatura, deparámo-nos com um questionário que se encontra validado internacionalmente, o Inventário das Práticas da Liderança – LPI – Observador, desenvolvido por Kouzes e Posner. (2003b).

Este questionário havia sido utilizado por Ribeiro e Bento (2009, 2010) em trabalhos de investigação e por Matos (2011) e Costa (2011) nas suas dissertações de mestrado em educação.

Constatando que se adequava ao estudo que estávamos a realizar, decidimos utilizá-lo, não apenas pela sua qualidade, mas porque iria permitir obter respostas acerca da perceção que os professores têm das características de liderança do coordenador de departamento.

Deparámo-nos de seguida com a questão de este questionário nos poder vir a facultar dados relativos a apenas uma parte da questão inicial do estudo.

Ao longo do caminho percorrido o questionário aplicado por Penha (2013) na sua tese de doutoramento havia-nos despertado o interesse por ter objetivos que, com o devido distanciamento, podemos considerar comuns com o nosso estudo. A autora pretendia conhecer o papel dos coordenadores de departamento face às exigências e desafios que se lhes colocam na atualidade, o que cruzava com a nossa intenção de, a um nível mais modesto, perceber se os

coordenadores conhecem as suas competências e funções e de compreender que responsabilidades assumem nos campos da articulação e gestão curricular, trabalho colaborativo entre docentes e supervisão da prática letiva.

Em suma, o questionário que utilizámos e que configura uma adaptação dos dois modelos acima identificados, compreendendo uma adaptação de parte do questionário de Penha – (ANEXO II, itens A, B, C e D- e uma adaptação da totalidade do questionário usado por Ribeiro e Bento- (ANEXO III, item E) tendo a sua construção seguido os procedimentos que se apresentam no ponto seguinte.

### **Procedimentos usados na adaptação do questionário**

O questionário construído por Penha (2013) apresentava uma divisão em 5 partes, correspondentes a diversas dimensões compreendendo um total de 52 questões, conforme se ilustra no quadro abaixo:

<b>PARTE</b>	<b>DIMENSÕES</b>	<b>OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO</b>	<b>ITENS</b>
<b>A</b>	DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS	<b>Caracterizar a amostra quanto a:</b> idade; tempo de serviço; habilitações académicas; especialização; situação profissional; tempo de permanência na escola; outros cargos exercidos	<b>A</b> 1 a 7
<b>B</b>	ATIVIDADE DESENVOLVIDA PELO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO	<b>Conhecer como avaliam os coordenadores:</b> <b>B1.</b> o grau de adequação do tempo que dedicam a diferentes grupos de tarefas. <b>B2.</b> a relação entre o tempo a dedicar a cada grupo de tarefas e a maior eficácia do seu desempenho.	<b>B1.</b> 1 a 7  <b>B2.</b> 1 a 7
<b>C</b>	PERFIL DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO	<b>Identificar a perceção dos coordenadores sobre:</b> <b>C1.</b> quais as características que lhes conferem maior legitimidade <b>C3.</b> quais as características profissionais, humanas e relacionais que são fundamentais para o exercício do cargo	<b>C1.</b> 1 a 10  <b>C3.</b> 21 a 30

	FINALIDADES DA ATIVIDADE DE SUPERVISÃO DO COORDENADOR	<b>Identificar a perceção dos coordenadores sobre C2.</b> Quais as finalidades da atividade de supervisão que exercem nas vertentes:  <input type="checkbox"/> <b>Supervisão das práticas</b> (itens 11, 12, 13) <input type="checkbox"/> <b>Coordenação e desenvolvimento curricular</b> (itens 14, 15, 17, 20) <input type="checkbox"/> <b>Desenvolvimento profissional dos professores</b> (itens 16, 18, 19)	<b>C2.</b> 11 a 20
<b>D</b>	COMPETÊNCIAS DO COORDENADOR	<b>Identificar a perceção dos coordenadores sobre quais as suas competências nas vertentes</b>  <input type="checkbox"/> <b>Supervisão das práticas</b> (itens 35, 36, 47, 49) <input type="checkbox"/> <b>Coordenação e desenvolvimento curricular</b> (itens 32, 33, 37, 38, 39, 42, 43, 45, 52) <input type="checkbox"/> <b>Liderança organizacional</b> (itens 44, 46, 48,50) <input type="checkbox"/> <b>Desenvolvimento profissional dos professores</b> (itens 31, 34, 40, 41, 51)	<b>D.</b> 31 a 52
<b>E</b>	DIFICULDADES E ASPETOS MAIS GRATIFICANTES	<b>Conhecer</b> E1. os constrangimentos/dificuldades que sentem E2. os aspetos mais gratificantes da sua atividade	<b>E1.</b> 1 a 10 (outros) <b>E2.</b> 11 a 20 (outros)

Quadro 5. Questionário aos coordenadores de departamento curricular adaptado de Penha (2013)

Após iniciarmos o questionário com informação acerca objetivo do estudo encetámos a adaptação do modelo proposto pela autora:

- Para a caracterização da amostra que pretendíamos eliminámos os itens relativos a *especialização e cargos desenvolvidos*, constantes da **Parte A** e referente à dimensão Dados Pessoais e Profissionais do questionário e acrescentámos intervalos de tempo, em anos, para o item: tempo de serviço como docente no agrupamento.

<b>A-DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS</b>	
1. <b>Idade</b>	
2. <b>Tempo de serviço na função docente (anos)</b>	
3. <b>Habilitações académicas</b>	Bacharelato, Licenciatura, Pós-graduação Mestrado, Doutoramento

4. Situação profissional	QE/QA, QZP, Contratado
5- Tempo de serviço docente no agrupamento onde leciona atualmente	Menos de 1 ano, entre 1 e 5 anos, entre 5 e 10 anos, mais de 10 anos

- Para conhecer como os pares avaliam o tempo que o coordenador de departamento dedica a diferentes tarefas mantivemos as perguntas correspondentes ao **ponto B1, da Parte B** do questionário;

#### **B-ATIVIDADE DESENVOLVIDA PELO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO**

*Considero que o tempo que o coordenador dedica a este grupo de tarefas é o adequado:*

**1. Administrativas:** Atas, relatórios, correspondência, redistribuição de informação proveniente de outras estruturas, inventariação e manutenção de recursos, dossiês e arquivo.

**2. Desenvolvimento organizacional:** Elaboração, desenvolvimento e avaliação de instrumentos de autonomia da escola/agrupamento (PCE, PAA, RI), elaboração de propostas e medidas de melhoria a apresentar ao C. Pedagógico, articulação com outros departamentos/estruturas.

**3. Coordenação da prática científico-pedagógica dos professores do seu departamento:** Preparação de reuniões, conceção de estratégias de promoção de partilha e cooperação entre professores do seu departamento, auscultação de opiniões e propostas dos professores para melhoria das aprendizagens, para critérios de avaliação e para adoção de manuais, coordenação de procedimentos na planificação, nas práticas pedagógicas e de avaliação das aprendizagens.

**4. Supervisão:** Análise dos planos de aula, de materiais e de instrumentos de avaliação, sugestão de metodologias e estratégias, de materiais e de atividades (pedagógicas e de complemento curricular, projetos), análise de metodologias de ensino e meios auxiliares mais adequados às disciplinas do seu departamento.

**5. Desenvolvimento profissional dos professores:** Promoção de atividades de investigação e reflexão, análise de necessidades de formação dos professores do departamento, atualização científico-pedagógica dos colegas

**6. Avaliação do desempenho dos professores:** Observação de aulas, elaboração de instrumentos de observação, encontros pré e pós observação, preenchimento de grelhas e fichas de registo

**7. Formação:** Leitura, estudo e investigação sobre questões pedagógicas gerais, didáticas específicas das áreas científicas do seu departamento, sobre educação/políticas educativas, de normativos, frequência de congressos, seminários, outros encontros.

- Com o intuito de conhecer a opinião dos pares sobre a legitimidade do coordenador de departamento e sobre a atividade de supervisão usámos as questões da **parte C** do questionário:

---

**C-PERFIL DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO**

**C1- Legitimidade do coordenador**

---

*A legitimidade do coordenador advém do reconhecimento pelos colegas, de que:*

- 
1. Detém elevada competência profissional e científica.
- 
2. Possui larga experiência profissional.
- 
3. Ocupa uma posição relevante na escola.
- 
4. Se encontra num dos escalões mais elevados da carreira.
- 
5. Detém formação especializada para o desempenho do cargo.
- 
6. É ética e deontologicamente responsável.
- 
7. Tem bom relacionamento com os colegas.
- 
8. Tem sentido de visão e capacidade de liderança.
- 
9. Tem grande capacidade de trabalho e de organização.
- 
10. Tem entusiasmo e capacidade de motivar os outros.
- 

---

**C2-Função de supervisão**

---

*A atividade de supervisão, exercida pelo coordenador de departamento, destina-se a:*

- 
11. Apoiar e orientar a atividade pedagógica dos professores.
- 
12. Garantir a qualidade das práticas pedagógicas na escola.
-

---

13. Avaliar o desempenho dos professores.

---

14. Garantir a adequação das práticas às orientações curriculares.

---

15. Garantir a adequação das práticas à situação concreta da escola.

---

16. Fomentar o desenvolvimento profissional dos professores.

---

17. Garantir a uniformização de procedimentos e instrumentos.

---

18. Promover a autonomia profissional dos professores.

---

19. Identificar necessidades de formação dos professores.

---

20. Garantir o cumprimento das orientações das estruturas de coordenação e supervisão da escola.

---

- Para identificarmos as vertentes das competências que os pares atribuem ao coordenador de departamento usámos parte das questões constantes na **parte D**, do questionário, retirando aquelas que respeitam à liderança organizacional (itens 44, 46, 48,50) e ao desenvolvimento profissional dos professores (itens 31, 34, 40, 41, 51), por entendermos que essas perceções nos seriam facultadas por meio da última parte do questionário (parte F).

<b>D-COMPETÊNCIAS DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO</b>
--

<i>Compete ao coordenador de departamento:</i>
--

32. Organizar grupos para planificação e desenvolvimento do currículo.
--

33. Supervisionar a planificação, o desenvolvimento e a avaliação do currículo.
---

35. Observar aulas dos professores do seu departamento e fornecer <i>feedback</i> construtivo e objetivo.
---

36. Utilizar elementos recolhidos na observação de aulas para partilha e reflexão em grupo.
---

37. Analisar com os professores, individualmente, os seus instrumentos de planificação e de avaliação.
--

38.Recolher e analisar amostragens de trabalhos dos alunos para verificar o desenvolvimento de competências específicas.
39.Propor medidas e estratégias a professores cujos alunos apresentam fracos resultados e/ou problemas de comportamento.
42.Mediar as relações entre encarregados de educação e professores do seu departamento.
43.Mediar as relações entre a direção e os professores do seu departamento.
45.Ser veículo de informações provenientes das estruturas de coordenação e da direção.
47.Indagar, junto dos professores do seu departamento, sobre as causas de fracos resultados dos alunos.
49.Avaliar o desempenho dos professores do seu departamento.
52.Destinar a maior parte do tempo, nas reuniões de departamento, para discussão do processo de ensino e aprendizagem.

- Como escala utilizada nas diversas dimensões mantivemos a escala de Likert, proposta pela autora, com 5 níveis sendo 1-totalmente em desacordo e 5-totalmente de acordo.

Como a própria autora do questionário refere:

Na utilização das escalas Likert de 5 níveis [...] foi incluída a alternativa —nem concordo/nem discordo ou sem opinião. Apesar de alguns autores advogarem o evitar deste tipo de alternativa, pareceu-nos legítimo que, e tratando-se de questões de opinião, fosse dada ao inquirido a possibilidade de se posicionar de uma forma próxima da neutralidade. Optámos, contudo, pela formulação - sem opinião- por nos parecer que poderia, de algum modo, favorecer uma menor ocorrência deste tipo de resposta, o que, de facto, se veio a verificar.

(Penha, 2013, pp. 236-239)

Escala do questionário: B, C, D	
Escala	Frequência
1	Discordo Totalmente
2	Discordo
3	Sem Opinião

4	Concordo
5	Concordo Totalmente

- A última parte do questionário- **parte E**- foi construída com as questões do LPI- *Leadership Practices Inventory* (Kouzes & Posner) propostas por Ribeiro e Bento (2010) e que consiste em um questionário que apresenta uma lista de 30 perguntas, seis para cada uma das cinco regras básicas da liderança.

De acordo com Kouzes e Posner (2014) o LPI mede a frequência de 30 comportamentos de liderança específicos com seis declarações comportamentais para cada uma das Cinco Práticas. Dito de outro modo, como indicam Ribeiro e Bento (2009) “As práticas de liderança que se manifestam segundo cinco domínios resultam da agregação de variáveis ” (p. 6) conforme podemos verificar no quadro abaixo:

<i>As 5 Práticas de Liderança</i>	<i>Agregação das afirmações do questionário</i>
<b>Modelar o caminho</b>	1. Eu sou um exemplo pessoal daquilo que espero das outras pessoas. 6. Eu despendo tempo e energia para assegurar que as pessoas na nossa organização adiram aos princípios e padrões que nós estabelecemos. 11. Eu cumpro as promessas e os compromissos que faço na nossa organização. 16. Eu procuro maneiras de obter <i>feedback</i> acerca da influência das minhas ações na produtividade das outras pessoas. 21. Eu construo consenso à volta do conjunto de valores que foram estabelecidos para a nossa organização. 26. Eu falo acerca dos valores e princípios que guiam as minhas ações.
<b>2. Inspirar uma visão partilhada</b>	2. Eu olho para o futuro e comunico acerca do que acredito que nos afetará. 7. Eu descrevo aos outros na nossa organização o que nós deveríamos ser capazes de atingir.

	<p>12. Eu falo com os outros para partilhar a visão do quanto melhor a nossa organização possa ser no futuro.</p> <p>17. Eu falo com os outros acerca de como os seus interesses podem ser realizados ao trabalharem para um fim comum.</p> <p>22. Eu fico contente e positivo quando falo acerca do que a nossa organização aspira atingir.</p> <p>27. Eu falo com convicção acerca dos importantes propósitos e significado daquilo que estamos fazendo.</p>
<p><b>3. Desafiar o processo</b></p>	<p>3. Eu procuro diferentes maneiras para desenvolver e desafiar as minhas competências e habilidades.</p> <p>8. Eu procuro diferentes maneiras para desenvolver e desafiar as minhas competências e habilidades.</p> <p>13. Eu mantenho-me atualizado em eventos e atividades que possam afetar a nossa organização.</p> <p>18. Quando as coisas não correm como o esperado pergunto “O que podemos aprender com esta experiência?”.</p> <p>23. Eu asseguro que estabeleçamos objetivos e façamos planos específicos para os projetos que nós iniciamos.</p> <p>28. Eu tomo a iniciativa em experimentar maneiras das coisas que nós podemos fazer na nossa organização.</p>
<p><b>4. Habilitar os outros a agir</b></p>	<p>4. Eu incentivo relações de cooperação em vez de competição entre as pessoas com quem trabalho.</p> <p>9. Eu escuto com atenção diversos pontos de vista.</p> <p>14. Eu trato os outros com dignidade e respeito.</p> <p>19. Eu apoio as decisões que outras pessoas tomam por sua iniciativa na nossa organização.</p> <p>24. Eu dou aos outros grande liberdade e poder de escolha na forma de fazerem o seu trabalho.</p> <p>29. Eu dou oportunidades aos outros para que tomem responsabilidades de liderança.</p>
<p><b>5. Encorajar a vontade</b></p>	<p>5. Eu elogio as pessoas pelo trabalho bem feito.</p> <p>10. Eu encorajo os outros enquanto trabalham em atividades e programas na nossa organização.</p> <p>15. Eu dou apoio às pessoas na nossa organização e exprimo apreciação pelas</p>

	<p>suas contribuições.</p> <p>20. Eu procuro reconhecer publicamente as pessoas que demonstram compromisso com os nossos valores.</p> <p>25. Eu encontro maneiras de celebrarmos sucessos alcançados.</p> <p>30. Eu asseguro que as pessoas na nossa organização sejam criativamente reconhecidas pelas suas contribuições.</p>
--	---

Quadro 6. Agregação das afirmações do questionário de acordo com a prática de liderança de Kouses e Posner, adaptado de Ribeiro e Bento (2009)

Foi, como já referimos, baseados na proposta dos autores e com o intuito de recolhermos a opinião dos pares sobre os comportamentos de liderança associados à prática do coordenador de departamento que ajustámos aquela que configura a **parte E** do questionário:

<b>E-LIDERANÇA DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO</b>
<i>Frequência com que o coordenador apresenta o comportamento descrito:</i>
1. É um exemplo pessoal daquilo que espera das outras pessoas.
2. Olha para o futuro e comunica acerca do que acredita que afetará a escola/agrupamento.
3. Procura diferentes maneiras de desenvolver e desafiar as suas competências e habilidades.
4. Incentiva relações de cooperação em vez de competição com as pessoas com quem trabalha.
5. Elogia as pessoas pelo trabalho bem feito.
6. Despende tempo e energia para assegurar que as pessoas do grupo aderem a os princípios e padrões estabelecidos.
7. Descreve o que pensa que o grupo deveria ser capaz de atingir.
8. Desafia as pessoas a tentarem formas novas e inovadoras no desempenho do seu trabalho.
9. Escuta com atenção diversos pontos de vista.
10. Encoraja os outros a trabalharem em programas e atividades da escola/agrupamento.

11. Cumpre as promessas e os compromissos que assume.
12. Fala com o grupo para partilhar a visão do quanto a escola/agrupamento pode ser melhor no futuro.
13. Mantém-se atualizado em eventos e atividades que possam afetar a escola/agrupamento
14. Trata os outros com dignidade e respeito.
15. Apoia as pessoas no grupo e exprime apreciação pelas suas contribuições.
16. Procura maneiras de obter <i>feedback</i> acerca da influência das suas ações no desempenho do grupo.
17. Fala com o grupo sobre como os seus interesses podem ser realizados ao trabalharem para um fim comum.
18: Quando as coisas não correm como planeado, pergunta: O que podemos aprender com esta experiência?
19. Apoio as decisões que outras pessoas tomem por sua iniciativa.
20. Reconhece publicamente as pessoas que demonstram compromisso param com os valores da escola/agrupamento.
21. Constrói consensos à volta do conjunto de valores definidos para a escola/agrupamento.
22. Mostra-se contente e positivo quando fala acerca do que a escola/agrupamento aspira atingir.
23. Assegura que o grupo estabelece objetivos e que faz planos específicos para projetos.
24. Dá aos elementos do grupo grande liberdade e poder de escolha na forma de fazerem o seu trabalho.
25. Encontra maneiras de celebrar com o grupo os sucessos alcançados.
26. Fala acerca dos valores e princípios que guiam as suas ações.
27. Fala com convicção acerca dos importantes propósitos e significado do que o grupo/departamento está fazendo.
28. Toma a iniciativa em experimentar coisas e corre riscos, mesmo que exista a possibilidade de erro.
29. Dá oportunidade aos outros para que tomem responsabilidades de liderança.
30. Assegura que as pessoas sejam reconhecidas profissionalmente pelas suas contribuições.

Fazendo uso de uma escala de Likert onde cada variável independente apresenta uma unidade de medida de cinco pontos, pretendemos que os inquiridos indiquem a frequência com

que os coordenadores de departamento praticam os comportamentos descritos em cada afirmação.

<b>Escala do questionário: E</b>	
<b>Escala</b>	<b>Frequência</b>
<b>1</b>	Nunca
<b>2</b>	Ocasionalmente
<b>3</b>	Algumas vezes
<b>4</b>	Muitas vezes
<b>5</b>	Frequentemente

Para finalizar acrescentamos que em cada grupo de respostas foram contempladas indicações que possibilitassem ao inquirido saber como proceder em cada momento.

#### 4.5-INSTRUMENTOS DE ANÁLISE E DE RECOLHA DE DADOS

Miles & Huberman, 1984 citados por Aires (2011) entendem a análise de dados como a “conexão interactiva de três tipos de actividades: redução, exposição e extracção de conclusões.” (p. 45)

Concebendo a análise de dados como um processo que compreende subprocessos, os autores configuram o modelo por meio do esquema:

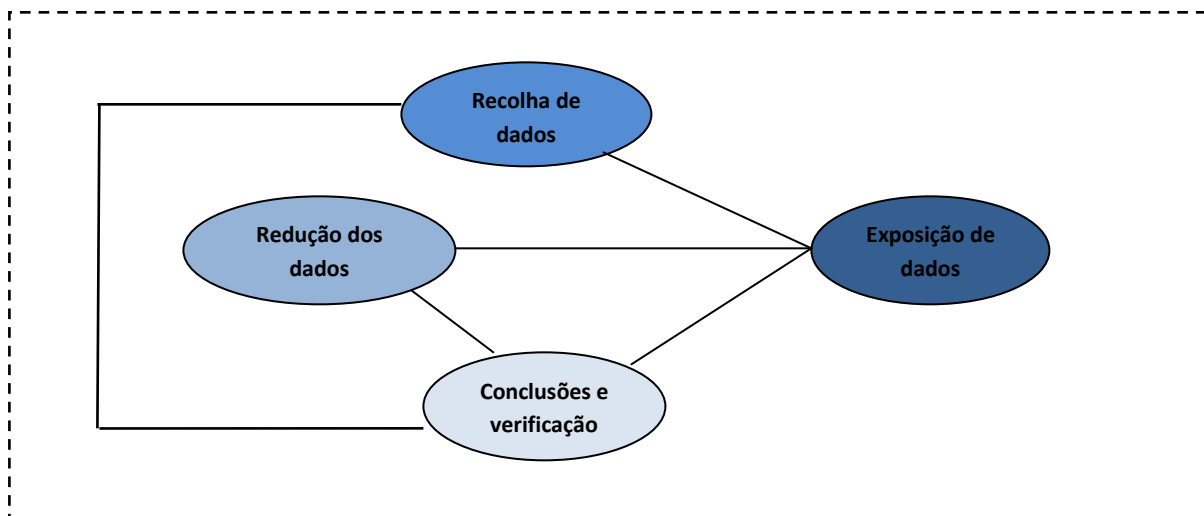


Imagem 1: Componentes da análise de dados: um modelo interativo, adaptado do modelo de Miles e Huberman (1984) por Aires (2011).

O subprocesso de *redução de dados* de acordo com Aires (2011):

Implica a selecção, focalização, abstracção e transformação da informação bruta para a formulação de hipóteses de trabalho ou conclusões. A redução de dados realiza-se constantemente ao longo de toda a investigação. Estes dados podem ser reduzidos e transformados, quantitativa ou qualitativamente, de forma diferente.

(Aires, 2011, p. 46)

Já a *exposição de dados*, de acordo com Miles e Huberman, (1984) citados por Aires (2011) indica uma apresentação organizada da informação de tal forma que torna possível desenhar conclusões. Reconhece-se assim que as análises válidas têm um forte apoio na exposição de dados que, sistematicamente organizados e orientados para uma visão global, permitem responder às questões da investigação. (Aires, 2011)

#### 4.5.1-PROCEDIMENTOS USADOS

Chegados a este ponto importa indicar os procedimentos que usámos, quer para proceder à administração e recolha dos questionários, quer para analisarmos o conteúdo do *corpus* documental.

Passemos de imediato ao primeiro procedimento para referir que, antes de avançarmos para a aplicação indireta do questionário, efetuámos um pré teste pois, como afirmam Goode e Hatt (1972) citados por Chagas (s. d.) “nenhuma quantidade de pensamento, não importa quão lógica seja a mente e brilhante a compreensão, pode substituir uma cuidadosa verificação empírica.” (p. 12) Em resultado, como afirma Chagas (s. d.) surge a necessidade de sabermos como se comporta o instrumento de recolha de dados numa situação real através do pré-teste. Apesar de o questionário utilizado não ter sido construído de novo, o universo a que tinha sido aplicado era diferente e acima de tudo o questionário presente resultava de uma adaptação de dois modelos (Ribeiro e Bento,2009 e Penha, 2013) pelo que se tornava importante efetuar o pré teste e com ele verificar a clareza e a compreensão das perguntas.

Aplicámos o questionário a quatro docentes não participantes na investigação. Três destes testantes foram unânimes ao indicarem que o item 3 da questão *B-Atividade desenvolvida pelo coordenador de departamento* se apresentava demasiado complexo pela sua extensão.

Realizámos no item referido uma ligeira alteração tendo, a partir daí, dado por concluída a versão final (ANEXO IV).

O questionário compreende uma estrutura que podemos considerar em quatro itens:

- O item A que pretendeu recolher dados profissionais considerados importantes para o estudo;
- O item B que pretendeu identificar as tarefas desenvolvidas pelos coordenadores de departamento, na opinião dos professores;
- O item C e D que pretendeu conhecer a perceção dos pares sobre o perfil e as competências dos coordenadores de departamento;

- O item E que pretendeu perceber quais os comportamentos de liderança associados à prática do coordenador de departamento.

Antes de aplicarmos o questionário realizámos as diligências necessárias à aplicação do mesmo, pedindo autorização aos autores (ANEXOS VI e VII) e junto da DGE-Direção Geral de Educação (ANEXO V).

O questionário, criado e disponibilizado com recurso a uma ferramenta do *Google Docs*, foi disponibilizado aos docentes do agrupamento de escolas de Ourém, entre a última semana de junho e a primeira quinzena de julho, por ser um período em que todos os docentes se encontravam sem aulas mas com outro tipo de serviço, na escola sede do agrupamento.

Para garantir o anonimato e confidencialidade dos inquiridos, a hiperligação de acesso ao questionário foi colocado em 2 computadores da sala de professores e em outros dois na biblioteca da escola, durante o período de tempo acima indicado.

Os docentes receberam da diretora e via Conselho Pedagógico, informação da investigação em curso bem como do período e dos locais onde poderiam aceder para preencher o questionário.

Identificados os procedimentos usados na administração e na recolha dos questionários, passemos aos procedimentos usados na análise de conteúdo e que importa aqui fundamentar.

Para Bardin (1977) citada por Ramos e Salvi (2009) a análise de conteúdo é “ um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplicam a discursos diversificados”. (p. 2). Autores como Quivy e Compenhoudt (2003) e Miles e Huberman (1984) citados por Calado e Ferreira (2005) identificam três conjuntos de tarefas a realizar na análise de conteúdo: a redução dos dados, a apresentação dos dados e as conclusões. Cingindo-nos à primeira tarefa, observamos:

A análise pressupõe um processo de redução de dados- parte-se de um conjunto amplo e complexo de dados para chegar a elementos manipuláveis que permitam estabelecer relações e obter conclusões-sendo a categorização e a codificação os processos mais representativos.

(Bodgan & Byklen, 1994, Flores, 1994 citados por Calado e Ferreira, 2005, p. 8)

Nesta função os dados são separados em unidades “relevantes e significativas.” (Calado e Ferreira, 2005, p. 8) em função do tema abordado e que permitem ao investigador a sua classificação numa determinada categoria de conteúdo, refletindo o propósito da pesquisa.

Conscientes destes pressupostos, iniciámos a nossa análise com uma primeira leitura do corpus documental onde obtivemos uma visão do seu todo após a qual atentámos numa leitura mais cuidada com o intuito de “examinar as unidades de dados- unidades de análise- de modo a encontrar nelas [...] componentes temáticas que permitam [...] classificá-las numa determinada categoria de conteúdo.” (ibidem)

Ávila (2013) apresenta uma configuração em que distingue dois tipos de unidade de análise:

-unidade de registo – o segmento de texto que é objeto de “recorte”, isto é, de seleção para análise. Geralmente, o critério de definição das unidades de registo deverá ser semântico (uma unidade com significado específico e autónomo) e não formal (por exemplo, uma palavra, uma linha, uma frase ou um parágrafo);

-unidade de contexto – “o segmento de texto mais lato de onde é retirada a unidade de registo.” (p. 9)

Quanto ao sistema de categorias o autor propõe que se trata de:

Um conjunto de temas (categorias) que constituem conjuntos semanticamente coerentes de unidades de registo e que terão, cada um deles, um código específico a aplicar no decurso do processo de codificação. Poderão existir (e normalmente existem) subtemas (subcategorias), que também deverão ter os respetivos códigos”

(Ávila, 2013, p. 10)

No nosso estudo- tendo por referência a revisão da literatura e as questões do estudo e com o intuito de corroborar as evidências a retirar pela análise dos resultados do questionário- as categorias e subcategorias de conteúdo foram definidas de acordo com as questões da investigação, configurando o que Calado e Ferreira (2005) intitulam de categorias “configuradas à priori.” (ibidem)

Considerámos como categorias as competências do coordenador de departamento e cada uma das cinco práticas de liderança de Kouses e Posner.

Cada categoria foi dividida em subcategorias de acordo com o quadro abaixo:

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>
<b><i>Competências do coordenador de departamento</i></b>	Administrativas.
	Coordenação e desenvolvimento curricular.
	Supervisão das práticas letivas.
	Desenvolvimento profissional dos professores.
	Avaliação do desempenho dos professores.
<b><i>Mostrar o caminho</i></b>	Definição de valores comuns.
	Dar o exemplo.
<b><i>Inspirar uma visão partilhada</i></b>	Visão de futuro da escola/agrupamento.
	Atrair os outros numa visão comum.
<b><i>Desafiar o processo</i></b>	Procurar oportunidades e inovar.
	Experimentar e correr riscos.
<b><i>Permitir que os outros ajam</i></b>	Fomentar a colaboração e a confiança.
	Aumentar a determinação nos outros e desenvolver-lhes as competências.
<b><i>Encorajar a vontade</i></b>	Reconhecer contributos mostrando gratidão.
	Criação de um espírito de comunidade.

Quadro 7. Definição de categorias e subcategorias da análise de conteúdo do corpus documental

A fim de podermos analisar a informação procedemos ao registo da sua frequência absoluta, anotando a quantidade de vezes que determinada unidade de registo ocorreu. Para que os dados se tornassem significativos recorreremos à frequência relativa em percentagem, definida como a razão entre a frequência absoluta e o número total de observações.

#### 4.6- LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Autores como Fernandes (1991) referem a objetividade como uma das limitações dos estudos qualitativos:

Afirma-se que neste paradigma há uma forte componente de observações que, inevitavelmente, irão traduzir as atitudes e convicções dos observadores. De facto, sabe-se que a percepção que um sujeito tem de um dado fenómeno é fortemente influenciada ou distorcida pelas suas convicções ou até pelos seus interesses. Há pois um problema de objectividade que pode derivar da pouca experiência, da falta de conhecimento ou da falta de sensibilidade do principal “instrumento” de recolha de dados- o investigador.

(Fernandes, 1991, p. 4)

De fato, tratando-se do primeiro trabalho de investigação que realizámos temos consciência das diversas limitações decorrentes da falta de experiência e que se refletem não apenas nas questões metodológicas como no desconhecimento de literatura e de estudos recentes sobre a temática.

Uma outra limitação que tentámos minimizar decorre do fato de o estudo se realizar na “escola”<sup>31</sup> onde as funções exercidas são como elemento da direcção.

Apesar de Ponte (2006) referir que o estudo de caso aceita que o investigador possa conduzir “experiências na sua prática profissional” e quem sabe até “conhecer melhor certos aspectos ou efeitos do seu trabalho.” (p. 9) quisemos reduzir alguma proximidade pessoal e manter o máximo de distanciamento possível durante todo o estudo. Para tal foi salvaguardado, pela diretora e restante equipa, o nome do investigador que se encontrava a realizar o estudo bem como tomada a opção de criar um endereço de correio eletrónico impessoal e de aplicar os questionários com recurso à ferramenta do *Google Docs*.

Para garantir o anonimato e confidencialidade dos inquiridos optámos por colocar a hiperligação de acesso ao questionário em computadores, na escola sede.

---

<sup>31</sup> O termo de escola reporta, no contexto presente, ao agrupamento de escolas.

#### 4.7-VALIDADE E FIABILIDADE DO ESTUDO

Para Aires (2011) a investigação qualitativa “tem de assegurar a validade das constatações e inferências que apresenta. Por isso, o desenvolvimento de técnicas específicas que assegurem a plausibilidade, robustez e validade dos resultados dos projectos de pesquisa constitui uma grande preocupação.” (p. 53)

Norteados por este princípio tentámos que todas as etapas do processo fossem corretamente executadas e descrevemos todos os procedimentos metodológicos adotados.

Apesar de privilegiarmos o questionário como instrumento de recolha de dados não descurámos a combinação de uma abordagem qualitativa e quantitativa bem como a triangulação dos dados obtidos.

Tivemos ainda presente que o objetivo deste tipo de pesquisa é, como refere Ponte (2006) “o conhecimento acerca de objectos muito particulares”. Deste modo, num estudo de caso não tem sentido formular conclusões sob a forma de proposições gerais, mas poderá sim haver a formulação de hipóteses de trabalho a testar em novas investigações. (p.16)

#### 4.8-CUMPRIMENTO DE FORMALISMOS

Subsequente ao pedido de autorização formal à diretora do agrupamento de escolas para a realização da investigação e para o qual obtivemos parecer positivo, os dados e as imagens apresentadas foram cedidas tanto pelos restantes elementos da direção como pelos serviços administrativos do agrupamento.

Foi também solicitado autorização para utilização do questionário junto dos autores bem como à Direção Geral da Educação (DGE) para a sua aplicação.

## **CAPÍTULO V**

## **5- CONTEXTO DO ESTUDO**

### **5.1- CARATERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO**

A metodologia a utilizar para caraterizar o agrupamento campo do estudo desenvolve-se em dois níveis. Num primeiro nível a análise é feita considerando o concelho e a oferta educativa existente bem como os territórios educativos que compõem o agrupamento, os estabelecimentos escolares existentes, as suas áreas de influência, a população escolar e os seus equipamentos. Num segundo nível, cada território educativo é estudado a uma escala maior, para demonstrar a sua funcionalidade face a aspetos estruturais e a disposições comuns como por exemplo, a população por níveis de ensino, o número de turmas, o corpo docente e não docente, as respostas educativas para os alunos bem como as estruturas pedagógicas e de liderança intermédia que existem no agrupamento.

#### **Breve caraterização do concelho**

O agrupamento de escolas de Ourém (AEO) localiza-se no concelho de Ourém, distrito de Santarém e situa-se na Região do Centro (NUT II), no Médio Tejo (NUT III). No total o concelho abrange uma área de cerca de 416 km<sup>2</sup> e é constituído por 13 freguesias: Alburitel, Atouguia, Caxarias, Espite, Fátima, Freixianda, Formigais e Ribeira do Fárrio, Gondemaria e Olival, Matas e Cercal, N. Sra. das Misericórdias, N. Sra. da Piedade, Rio de Couros e Casal dos Bernardos, Seiça e Urqueira.

Em termos económicos fica integrado nos eixos de desenvolvimento entre Leiria, Tomar, Torres Novas e Abrantes. Em termos paisagísticos e naturais integra parte do Parque Natural das Serras de Aire e Candeeiros (PNSAC), o parque natural das Pegadas de Dinossauros, a área florestal da Serra de Aire, Em termos turísticos inclui-se no roteiro formado pelas cidades de Tomar, Batalha, Alcobaça, Caldas da Rainha e Óbidos.

Em 2011, o concelho apresentava 45,932 habitantes<sup>32</sup>.

A maior parte da população encontra-se empregada nos setores secundário e terciário. Apesar da situação económica vivida atualmente, o concelho tem-se mantido um local favorável à localização das indústrias, nomeadamente serrações, carpintarias, mobiliárias e construção civil. Uma outra indústria com significativa expressão e relacionada com o turismo religioso de Fátima é a indústria hoteleira.

No que concerne ao serviço educativo existe no concelho grande diversidade de equipamentos escolares que abrangem todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao ensino secundário e coexistem os estabelecimentos de ensino público a par da oferta de ensino privado, com especial incidência na freguesia de Fátima.

Agrupamentos do concelho	Níveis de ensino	Ensino	Nº escolas
<b>Agrupamento de escolas Conde de Ourém</b>	Pré-escolar, 1º, 2º e 3º CEB	Público	7
<b>Escolas do Cónego Dr Manuel Lopes Perdigão</b>	Pré-escolar, 1º, 2º e 3º CEB	Público	8
<b>Agrupamento de escolas de Ourém</b>	Pré-escolar, 1º, 2º e 3º CEB e Ensino Secundário	Público	21
Nome do estabelecimento	Níveis de ensino		Freguesia
<b>Centro de Estudos de Fátima</b>	2º e 3º ciclo e secundário	Particular	Fátima
<b>Colégio de São Miguel de Fátima</b>	2º e 3º ciclo e secundário	Particular	Fátima
<b>Colégio do Sagrado Coração de Maria</b>	2º e 3º ciclo	Particular	Fátima
<b>Escola Infantil Jacinta Marto</b>	Pré-escolar	IPSS ou equiparada	Fátima
<b>Escola Profissional de Hotelaria de Fátima</b>	Ensino Profissional	Particular	Fátima
<b>Escola Profissional de Ourém</b>	Ensino Profissional	Particular	Ourem
<b>Externato de S. Domingos do Santíssimo</b>	Pré-escolar e 1º CEB	Particular	Fátima

<sup>32</sup> De acordo com os Censos 2011 disponíveis no INE (Instituto Nacional de Estatística)

**Rosário**

**Jardim de Infância "Casa da Criança"** Pré-escolar IPSS Fátima

Quadro 8. Oferta educativa e formativa do concelho de Ourém. Fonte: DGESTE, maio de 2015

No ano de 2013 a população estudantil do concelho abrangia os 8517<sup>33</sup> alunos divididos pelos diversos níveis de ensino dos quais, aproximadamente, 29% frequentavam os estabelecimentos do AEO:

Nível de ensino						
Total		Educação Pré-Escolar	Ensino Básico - 1º Ciclo	Ensino Básico 2º Ciclo	Ensino Básico 3º Ciclo	Ensino Secundário
Anos	2013	2013	2013	2013	2013	2013
<b>Ourém</b>	<b>8.517</b>	<b>1.180</b>	<b>1.754</b>	<b>1.257</b>	<b>1.991</b>	<b>2.335</b>
<b>AEO</b>	<b>2448</b>	<b>407</b>	<b>846</b>	<b>229</b>	<b>344</b>	<b>622</b>

Quadro 9. Alunos matriculados no ensino pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino. Fonte: PORDATA e AEO, maio de 2015

### **O Agrupamento de Escolas de Ourém (AEO)**

Os 21 estabelecimentos de ensino do agrupamento estão organizados em 3 territórios educativos e têm o seu eixo educativo principal na escola básica e secundária de Ourém. Esta escola manteve-se até 2007 como a única escola pública de 3º CEB e ensino secundário do concelho, data em que sofreu a primeira reestruturação organizativa: de escola não

<sup>33</sup> De acordo com os dados disponíveis no portal PORDATA em 12 de março de 2015 e recolhidos do recenseamento escolar da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência do Ministério da Educação

agrupada passou a agrupamento vertical tendo passado a contemplar, na escola sede, a oferta educativa de 2º ciclo e o ensino pré-escolar e do 1º CEB das freguesias de Ourém e Fátima.

Em 2012 agregou, por extinção do agrupamento de escolas de Freixianda, os estabelecimentos do ensino pré-escolar, do 1º CEB e uma escola de 2º e 3º ciclo desta freguesia, tonando-se num agrupamento cuja constituição representa um parque escolar composto por 6 Jardins de Infância, 8 escolas do 1º CEB, 5 Centros Escolares, 1 Escola Básica com 2º e 3º ciclo (Freixianda) e 1 Escola Básica e Secundária (escola sede em Ourém) dispersos geograficamente por 7 das 13 freguesias do concelho.



Imagem 2: Mapa do concelho de Ourém com identificação dos territórios educativos do agrupamento de escolas de Ourém, Fonte AEO.

## **O Território Educativo de Ourém**

Engloba os jardins-de-infância e as escolas de 1º ciclo do ensino básico das freguesias de Olival e Gondemaria e de Cercal e Matas, os lugares de Pinheiro e Vale Travesso (Freguesia de N<sup>a</sup> Sr.<sup>a</sup> da Piedade) e a escola sede do agrupamento (escola básica e secundária).

O parque escolar do ensino pré-escolar e do 1º CEB deste território apresenta grandes contrastes onde coexistem modernos centros escolares (Olival e Gondemaria) com estabelecimentos cuja existência tem mais de 50 anos. A população escolar tende a concentrar-se nos primeiros pois que oferecem espaços esteticamente mais agradáveis, modernos e bem equipados a par de uma concentração dos serviços educativo e de apoio à família, podendo os alunos beneficiar de uma escola a “Tempo Inteiro”<sup>34</sup> sem necessitarem de mudar de espaço físico.



Imagem 3: Complexo Escolar de Gondemaria



Imagem 4: EB1/JI de Pisão-Matas

Nas zonas mais rurais do concelho (Vale Travesso, Cercal e Matas) o fenómeno da emigração recente tem levado a uma diminuição no número de alunos destas escolas estando mesmo previsto o encerramento daquelas onde o número é mais reduzido.

---

<sup>34</sup> O conceito decorre da implementação de atividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico, medidas criadas s em 2006 pela Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues.

Resistindo contra ambos os fenómenos, as escolas das zonas mais rurais apresentam uma concentração de alunos em uma turma apenas, com todos os anos de escolaridade ou, na melhor das hipóteses, em duas turmas com dois anos de escolaridade. Enquanto no ensino pré-escolar, pela sua especificidade, esta situação não é considerada uma dificuldade, no caso do 1º ciclo significa um esforço redobrado para os docentes. No quadro abaixo podemos observar o número de turmas/níveis de ensino por estabelecimento:

Freguesia	Estabelecimento de Ensino	Pré-Escolar/nº turmas	1º ciclo/nº turmas	2º ciclo/nº turmas	3º ciclo/nº turmas	Ensino secundário
Gondemaria e Olival	C.E. Gondemaria	1	2	--	--	--
	C.E. Olival	2	3	--	--	--
Matas e Cercal	JI Cercal	2	--	--	--	--
	EB1 Cercal	--	1			
	JI Pisão/ Matas	1	--			
	EB1 Pisão-Matas	--	2			
N. Sra. da Piedade	JI Pinheiro	1	--	--	--	--
	EB1 Pinheiro	--	2			
	JI Vale Travesso	1	--	--	--	--
	EB1 Vale Travesso	1	--	--	--	--
	EBSO	--	--	6	10	26

Quadro 10. Estabelecimentos, nº de turmas e ofertas educativas do território educativo de Ourém<sup>35</sup>

Integrado neste território encontra-se a básica e secundária de Ourém, uma escola criada em 1971 com a tipologia de escola técnica, posteriormente vocacionada para o ensino secundário e que é hoje, como já referimos, a escola sede do agrupamento.

Intervencionada pela empresa Parque Escolar entre 2010 e 2012, atualmente configura uma escola moderna, esteticamente atrativa e com recursos materiais e de equipamentos adequados ao ensino experimental e tecnológico.

<sup>35</sup> Todos os dados apresentados, neste e em outros quadros que elaborámos para o presente estudo, foram facultados pelos serviços administrativos do agrupamento de escolas de Ourém.



Imagem 5: Escola Básica e Secundária de Ourém



Biblioteca Escolar



Salas de eletricidade



Sala de aula



Portaria

Na escola sede movimentam-se diariamente mais de mil alunos divididos por 42 turmas dos níveis 2º e 3º ciclo dos ensino básico e do ensino secundário e profissional. Conforme observamos no quadro acima, ao nível do ensino secundário a escola sede apresenta 26 turmas das quais: 9 correspondem ao curso de Ciências e Tecnologias, 4 ao curso de Línguas e Humanidades, 3 ao curso de Ciências Socio Económicas e 1 ao curso de Artes. As restantes 9 turmas correspondem a turmas de cursos profissionais, oferta formativa em crescimento e que é frequentada, no ano letivo em causa, por 193 alunos do total de 629 alunos matriculados no ensino secundário.

O corpo docente da escola sede ronda os 133 docentes nos quais se incluem quadros de agrupamento (QA), quadros de zona (QZP) e docentes contratados dos diferentes grupos de recrutamento.

Apesar de podermos considerar estabilidade no corpo docente, a existência de 2 escolas com 2º e 3º ciclo no agrupamento obriga a que uma parte considerável de docentes destes níveis de ensino tenha que se dividir entre os 2 estabelecimentos para a lecionação das suas aulas. Esta realidade obriga a que alguns docentes efetuem deslocações de cerca de 25 Km entre o período da manhã e o da tarde ou entre dias alternados.

## **O Território Educativo de Fátima**

Para além dos estabelecimentos públicos de ensino pré-escolar e do 1º CEB da freguesia de Fátima, compreende ainda os localizados nos lugares do Bairro (Freguesia de Nª Sr.ª das Misericórdias) e de Fontainhas da Serra (Freguesia de Atouguia). Esta composição foi herdada do anterior agrupamento horizontal de Fátima-Ajefátima, extinto em 2007 por agregação com a escola básica e secundária de Ourém e que veio a originar o agrupamento de escolas de Ourém.

O território educativo de Fátima apresenta a particularidade de não apresentar continuidade com o território educativo de Ourém, nem geograficamente nem em termos de percurso educativo. Se por um lado entre as cidades de Fátima e de Ourém existem freguesias

cujos equipamentos escolares pertencem a outro agrupamento, por outro lado os alunos do primeiro território, por acordo com a tutela aquando da extinção do agrupamento de Fátima, prosseguem estudos nos colégios de Fátima.

Esta descontinuidade territorial e educativa acaba por impedir uma efetiva integração de alunos, docentes e comunidade educativa e tem sido apontada como uma das fragilidades do agrupamento.

Este território educativo representa um total de 810 alunos, no presente ano letivo, o que equivale a 33% da população do agrupamento de escolas de Ourém, distribuídos pelos seguintes estabelecimentos/ número de turmas:

<b>Freguesias</b>	<b>Estabelecimentos/ Níveis de ensino</b>	<b>Pré-Escolar/ n° turmas</b>	<b>1º ciclo/ n° turmas</b>
N. Sra. das Misericórdias	EB1 Bairro	--	2
	JI Bairro	1	--
Fátima	EB1 Boleiros	--	2
	JI Boleiros Boleiros/Maxieira	3	--
	C.E Beato Nuno	3	8
	C.E. Cova da Iria	4	8
	EB1 Maxieira	--	2
	EB1 Moita Redonda	--	3
Atouguia	EB1 Fontainhas Serra	--	2

Quadro 11. Estabelecimentos e n° de turmas do território educativo de Fátima

A grande concentração de alunos de ensino pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico ocorre no perímetro urbano da freguesia de Fátima, onde dois modernos equipamentos escolares: o Centro Escolar Beato Nuno e o Centro Escolar de Cova da Iria, acolhem

diariamente 540 do total de 810 alunos, concentrando-se aqui mais de 66% da totalidade da população escolar do território.

Tal como no território educativo de Ourém, coexistem neste território equipamentos escolares antigos e modernos. Os primeiros localizados nas localidades fora da zona urbana e que encontram na comunidade local a sua população escolar, os segundos implementados dentro da cidade de Fátima e frequentados por uma população diversificada cuja origem ultrapassa mesmo a nacionalidade portuguesa havendo um número significativo de alunos estrangeiros.



Imagem 6: EB1 de Fontainhas Serra



Imagem 7: Centro Escolar Cova da Iria



Imagem 8: Centro Escolar Beato Nuno

A existência de instituições de acolhimento e de alunos com deficiência na comunidade de Fátima e que frequentam os estabelecimentos de ensino deste território criou a necessidade de implementar uma Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro de Autismo (UEEAPEA), localizada no Centro Escolar Beato Nuno e uma Unidade de Apoio à Educação de Alunos com Multideficiência (UAEAM), localizada no Centro Escolar de Cova de Iria.

### **O Território Educativo de Freixianda**

Localizado na zona geográfica mais distante da escola sede (cerca de 25 km) a freguesia de Freixianda corresponde à zona norte que limita o concelho e apresenta um despovoamento crescente e uma população em diminuição.

Tendo visto extinto o seu agrupamento de escolas (agrupamento de escolas de Freixianda) em 2010 passou a integrar o agrupamento de escolas de Ourém, apesar da descontinuidade geográfica e compreende os estabelecimentos de ensino pré-escolar, de 1º CEB e uma escola de 2º e 3º ciclo, da freguesia de Freixianda, Ribeira do Fárrio e Formigais.

Acabado de sair de uma reestruturação de agrupamento sofre a reestruturação das freguesias e agrega as freguesias de Freixianda, Ribeira do Fárrio e Formigais em uma apenas. Esta alteração autárquica surge logo após a abertura de um novo Centro Escolar na Freixianda que veio acolher os alunos destas antigas freguesias e cujas escolas acabam por ser extintas em 2012.



Imagem 9: Escola 2/3 de Freixianda



Imagem 10: Centro Escolar de Freixianda

Localizado este novo centro educativo no perímetro escolar da escola 2/3 de Freixianda, os 295 alunos (desde os que frequentam o ensino pré-escolar aos que frequentam o 3º ciclo) são deslocados diariamente para as instalações escolares por uma rede de transportes assegurada pela autarquia e são distribuídos em turmas, conforme quadro abaixo:

<b>Freguesias</b>	<b>Estabelecimentos Níveis de ensino</b>	<b>Pré-Escolar/nº turmas</b>	<b>1º ciclo/ nº turmas</b>	<b>2º ciclo/nº turmas</b>	<b>3º ciclo/nº turmas</b>
Freixianda, Formigais e Ribeira do Fário,	Escola 2/3 de Freixianda	--	--	3	5
	C. E. Freixianda	3	5	--	--

Quadro 12. Estabelecimentos e nº de turmas do território educativo de Freixianda.

## 5.2- A POPULAÇÃO ESCOLAR DO AEO

A sua dimensão configura o agrupamento de escolas de Ourém como o maior agrupamento do concelho onde se movimentam diariamente quase 2500 alunos, conforme quadro abaixo:

Escolas	Pré-Escolar Alunos	1º ciclo Alunos	2º ciclo		3º ciclo				Secundário			Total	
			Alunos										
			5º	6º	7º	8º	9º	VOC	10º	11º	12º		
Bairro	12	33	----	----	----	----	----	----	----	----	----	45	
Boleiros Boleiros/Maxieira	54	37	----	----	----	----	----	----	----	----	----	91	
C.E Beato Nuno	75	192	----	----	----	----	----	----	----	----	----	267	
C.E. Cova da Iria	84	189	----	----	----	----	----	----	----	----	----	273	
C.E. de Freixianda	58	104	18	25	41	25	24	----	----	----	----	295	
C.E. Gondemaria	17	38	----	----	----	----	----	----	----	----	----	55	
C.E. Olival	31	67	----	----	----	----	----	----	----	----	----	98	
Cercal	32	18	----	----	----	----	----	----	----	----	----	50	
Fontainhas da Serra	----	26	----	----	----	----	----	----	----	----	----	26	
Maxieira	----	33	----	----	----	----	----	----	----	----	----	33	
Moita Redonda	----	75	----	----	----	----	----	----	----	----	----	75	
Pinheiro	16	40	----	----	----	----	----	----	----	----	----	56	
Pisão/ Matas	16	20	----	----	----	----	----	----	----	----	----	36	
Vale Travesso	5	18	----	----	----	----	----	----	----	----	----	23	
EBSO	----	----	33	90	98	71	64	21	139	164	133	813	
EBSO (Profissionais)	----	----	----	----	----	----	----	----	82	50	57	189	
Subtotal	400	890	51	115	139	96	88	21	221	214	190		
Total	2450												

Quadro 13. Número de alunos do Agrupamento no ano letivo 2014-2015.

### 5.3- OFERTAS EDUCATIVAS DO AEO

#### Ensino Pre-Escolar

---

Todos os Jardins de Infância funcionam com um horário superior a 40 horas semanais, de acordo com a portaria nº 583/97 de 1 de Agosto. Este horário tem uma componente lectiva de 25 horas semanais a cargo do educador de infância e é complementado com os serviços de apoio à família no restante horário, de acordo com as necessidades dos pais. Esta componente dispõe de espaço específico, onde decorrem as actividades de animação, alimentação e acompanhamento das crianças.

Da responsabilidade da autarquia que encontrou nas comunidades locais parceiros para a implementação destes serviços - associações de pais, centros de dia, associações culturais e recreativas- compete ao agrupamento a sua supervisão pedagógica.

Para além do serviço educativo assegurado pelo educador de infância e do serviço de cariz mais social assegurado pelas actividades de animação e de apoio à família (AAAF) os alunos que frequentam os Jardins de Infância do agrupamento têm aulas de expressão musical e os do território de Olival, Ourém e Freixianda têm de aulas de natação num período do ano escolar.

#### 1º Ciclo do Ensino Básico

---

As Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico funcionam com ocupação plena dos tempos escolares (entre as 9.00h e as 17.30h) e compreendem, além da oferta educativa ministrada pelo professor de 1º ciclo, a oferta de actividades de enriquecimento curricular e de educação moral e religiosa católica em alguns estabelecimentos de ensino.

Numa perspectiva de escola a tempo inteiro, o agrupamento tem assegurado a substituição de todos os docentes por outros do mesmo nível de ensino, garantido que não haja prejuízo para os alunos por falta do professor titular de turma.

As atividades de enriquecimento curricular apresentam como entidade responsável a autarquia que, em parceria com o agrupamento e com instituições promotoras locais, facultam aos alunos o Inglês, Educação Física, Animação cultural e Educação Musical.

Estas atividades são distribuídas ao longo do dia lectivo e ministradas por profissionais da respectiva área pertencentes às entidades promotoras.

Além da oferta educativa e de enriquecimento curricular, os alunos do 1º ciclo têm acesso a serviço de almoço e a ocupação dos tempos livres assegurado por instituições locais diversas que garantem a ocupação dos alunos antes da abertura da escola e após os seu encerramento, bem como nas interrupções e nos períodos de férias.

## 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico

---

O agrupamento oferece estes níveis de ensino na escola sede (escola básica e secundária de Ourém) e na escola de 2º e 3º ciclo de Freixianda.

Num quadro da diversificação da oferta formativa, os alunos destes níveis de ensino podem optar pela modalidade de ensino articulado ou ainda pela frequência de um curso vocacional. Este último apresenta uma estrutura curricular organizada por módulos e assenta no envolvimento de empresas, entidades e instituições parceiras, sediadas na área geográfica da escola.

As disciplinas de ofertas de escola são:

- Educação Tecnológica que integra a oferta formativa de escola nos 7º e 8º ano de escolaridade. Nesta disciplina, o processo de ensino-aprendizagem proporciona o desenvolvimento de formação em contexto de projetos, que vão de encontro dos interesses/expetativas/propostas manifestados pelos discentes e, por isso mesmo, constitui uma salvaguarda face ao desinteresse/desmotivação destes relativamente ao contexto escolar e conseqüente falta de integração social.

- Educação Musical: Sendo a escola, uma escola virada para atividades de intervenção artística, que tem a música como uma das suas principais vertentes, o que se reflete nos diferentes clubes e grupos musicais que animam ativamente a vida escolar e a comunidade em que está inserida, a implementação desta disciplina, como oferta de escola, surgiu de forma natural e óbvia.

## Ensino Secundário e Profissional

---

A escola sede do agrupamento, é a única escola pública do concelho que, além do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico tem também a oferta de Ensino Secundário, recebendo alunos cuja diversidade e heterogeneidade se traduz numa multiplicidade da oferta educativa e formativa. A oferta da escola, ao nível do ensino secundário, compreende cursos científico-humanísticos, vocacionados para o prosseguimento de estudos e cursos profissionais, preferencialmente vocacionados para o ingresso na vida ativa. Estes últimos incluem estágios profissionais conferem o direito à atribuição de Diploma de Estudos e Certificado de Formação Profissional - Nível IV (portaria 199/2011).

A escola tem condições humanas e materiais para oferecer qualquer disciplina de opção dos planos curriculares dos cursos científico-humanísticos, desde que pretendida pelo número mínimo legal de alunos, oferecendo no presente ano letivo (2014-2015) os cursos indicados no quadro abaixo.

Uma aposta da escola tem sido a vertente profissional, a qual representa cerca de 30% dos alunos que frequentam o ensino secundário.

Esta resposta educativa vai de encontro às necessidades do mercado de trabalho local. O agrupamento dispõe de espaços e equipamentos adequados a esta via, bem como de docentes do quadro que asseguram na totalidade os cursos indicados no seguinte quadro:

Cursos	
Científico-	Ciências e Tecnologias

Humanístico	Ciências Socioeconómicas
	Línguas e Humanidades
	Artes Visuais
Profissional	Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores
	Técnico de Informática de Gestão
	Animador Sociocultural
	Técnico de Comércio
	Técnico Auxiliar de Saúde
	Técnico de Eletrotecnia
	Técnico de Multimédia
	Técnico de Química Industrial

Quadro 14. Ofertas educativas ao nível do ensino secundário

#### Outras ofertas educativas e formativas

---

- CQEP- Centro para a Qualificação e o Ensino profissional

O CQEP do AEO tem como objetivo principal a qualificação e valorização pessoal, escolar e profissional da população próxima e centra a sua atividade na informação, orientação e encaminhamento de jovens e adultos que procuram uma qualificação, tendo em vista o prosseguimento de estudos e/ou uma transição/reconversão para o mercado de trabalho.

Desenvolvendo também processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – RVCC – adquiridas pelos adultos ao longo da vida em contextos de aprendizagem, formais, não formais e informais, o CQEP do AEO assume o compromisso de se tornar num centro de desenvolvimento pessoal, escolar e profissional de jovens e adultos, que não possuem os níveis de escolaridade completos (básico ou secundário) ou que pretendem obter uma qualificação escolar e/ou profissional, contando para tal com parcerias

com empregadores, escolas, operadores de formação, rede social e solidária, autarquias, associações e serviços e organismos da administração pública.

A equipa técnica responsável por este projeto inclui atualmente três docentes do QA e uma psicóloga.

- Bibliotecas Escolares

O AEO tem quatro Bibliotecas Escolares/Centros de Recursos, integradas na Rede de Bibliotecas Escolares: a Biblioteca Escolar de Olival, localizada no Centro Escolar de Olival e mais vocacionada para apoiar as Escolas do 1.º Ciclo e os Jardins de Infância do território de Ourém; a Biblioteca Escolar da Escola 2/3 de Freixianda que presta apoio às turmas de todos os níveis de ensino desse território; a Biblioteca escolar localizada no Centro Escolar de Cova da Iria que apoia as Escolas do 1.º Ciclo e os Jardins de Infância do território de Fátima; a Biblioteca Escolar da Escola Sede que, apesar de estar mais vocacionada para o 2.º e 3.º Ciclos, Secundário e público adulto, apoia (em equipa com a responsável pelas BE do Olival, Fátima e Freixianda) todos os níveis de ensino.

As bibliotecas regulam-se por um regulamento próprio comum e a sua gestão é estabelecida através de um conjunto de documentos elaborados pelos professores bibliotecários e os quais são comuns às bibliotecas do agrupamento .

Apesar de o AEO ter 4 Bibliotecas da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares apenas três docentes desempenham as funções de professor bibliotecário.

- Educação Especial

O agrupamento campo do estudo defende uma cultura de escola inclusiva, contando para isso com 14 docentes de educação especial (7 docentes do QA, 5 docentes de QZP e 2 docentes Contratados) e com técnicos diversos, cuja atuação se tem traduzido numa diversidade de ofertas diferenciadoras de acordo com as problemáticas dos alunos.

A frequência de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) tem aumentado no agrupamento, representando atualmente cerca de 176 alunos, conforme quadro abaixo:

Territórios educativos	Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário
Fátima	5	31	--	--	--
Ourém	3	22	20	35	35
Freixianda	--	12	6	7	--
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>65</b>	<b>26</b>	<b>42</b>	<b>35</b>

Quadro 15. Número de alunos do AEO com NEE, por nível de ensino

Os diagnósticos de alunos com NEE, incidem maioritariamente nos défices cognitivos, dislexias e défices de atenção e hiperatividade. Encontram-se também, nas escolas do agrupamento, um núcleo de alunos com síndromes mais perturbadores e limitadores como as multideficiências, a baixa visão, a paralisia cerebral e o autismo.

Estes últimos, maioritariamente em idades de pré-escolar e de 1º CEB, desde o ano letivo 2012-2013 futuro têm vindo a integrar os níveis de ensino ministrados na escola sede.

Por outro lado, a oferta diversificada de cursos profissionais, trouxe para a escola jovens problemáticos que encararam esta via como uma alternativa à ultrapassagem das dificuldades encontradas no prosseguimento de estudos com currículo normal.

A procura das escolas do AEO, por encarregados de educação de alunos com estas problemáticas, talvez decorra de algumas soluções que se foram construindo no agrupamento em estudo para dar resposta ao diagnóstico acima explanado e que englobam:

- A criação de uma Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro de Autismo (UEEAPEA), localizada no Centro Escolar Beato Nuno e que funciona para crianças de 1º CEB com síndrome de Autismo.

- A criação de uma Unidade de Apoio à Educação de Alunos com Multideficiência (UAEAM) e que funciona no Centro Escolar de Cova de Iria para crianças de 1º CEB com multideficiência.
- A criação, no presente ano letivo, de uma Unidade de Apoio à Educação de Alunos com Multideficiência (UAEAM), na escola sede do agrupamento para os alunos com esta problemática e que transitaram para o 2º ciclo.
- A criação do projeto MAAIS (Multidisciplinaridade, Avaliação, Acompanhamento, Intervenção e Socialização), uma parceria com o Centro de Recuperação e Integração de Fátima, CRI (Centro de Recursos para a Inclusão), que se traduziu na acessibilidade a técnicos de terapia da fala, de reabilitação psicomotora, de terapia ocupacional e de fisioterapia.
- O apoio psicológico, a cargo de duas psicólogas do agrupamento, facultado aos alunos da rede de educação especial bem como a todos os alunos que apresentem sinais de perturbação diversa e que dele necessitem, muitos deles adolescentes.
- A procura de soluções que facilitem a inserção dos alunos na vida ativa, tais como a realização de estágios para os alunos com Planos Individuais de Transição (PIT) numa estratégia de ligação ao meio e de inserção no mundo do trabalho.

- Serviços de psicologia e Orientação (SPO)

Da responsabilidade de 2 psicólogas, os SPO asseguram o acompanhamento do aluno, individualmente ou em grupo, ao longo do processo educativo, bem como o apoio ao desenvolvimento do sistema de relações interpessoais no interior da escola e entre esta e a comunidade. As suas competências encontram-se definidas no RI do agrupamento.

- Ocupação plena dos alunos

Implementada desde há vários anos para os alunos em idade de pré-escolar e do 1º CEB conforme descrito anteriormente, o AEO tem feito um esforço recente para garantir a ocupação plena dos alunos também a partir do 2º ciclo.

Neste contexto o desporto escolar, implementado tanto na escola sede como na EB 2/3 de Freixianda, conforme quadro abaixo, apresenta uma atividade com significativa expressão, não apenas pelas modalidades que oferece como também pelo número de alunos que movimenta. Este clube é dinamizado pelos docentes de Educação Física ou outros docentes com formação e perfil adequado e a sua coordenação é assegurada por um docente designado pela diretora.

As competências do coordenador do Desporto Escolar encontram-se fixadas no RI do agrupamento e compreendem o planeamento, a programação e o orçamento anual das atividades do Desporto Escolar bem como o incentivo da participação dos alunos. No ano letivo 2014-2015 as modalidades de Desporto Escolar oferecidas na escola sede do agrupamento do presente estudo e na escola 2/3 de Freixianda, foram as discriminadas no quadro abaixo.

<b>Modalidade</b>	<b>Escalão</b>	<b>Escolas</b>
<b>Basquetebol</b>	Juvenis Masculinos	EBSO
<b>Basquetebol</b>	Iniciado Masculino	EBSO
<b>Orientação</b>	Vários Misto	EBSO
<b>Natação</b>	Vários Feminino	EBSO
<b>Natação</b>	Vários Masculino	EBSO
<b>Ténis de mesa</b>	Vários Misto	EBSO
<b>Ténis</b>	Vários Misto	EBSO
<b>Futsal</b>	Infantil B Masculino	EBSO E Freixianda
<b>Badminton</b>	Vários Misto	Freixianda

Quadro 16. Modalidades do desporto escolar no letivo 2014-2015

Para além desta prática, o agrupamento tem implementado clubes diversos cujas atividades decorrem durante os períodos letivos, tendo funcionado no ano letivo 2014-2015 os abaixo indicados:

Sigla	Clubes	Escolas
AI	Ateliê de Inglês	EBSO
CJ	Clube de Jogos	EBSO
CMC	Clube Mãos Criativas	EBSO
CM	Clube de Música	EBSO
CCA	Clube de Cultura e Artes	EBSO
CVS	Clube de Voluntariado e Solidariedade	EBSO
ECO	Eco-Escolas	EBSO e Freixianda
CTE	Clube dos Trabalhos Escolares	EBSO e Freixianda
DELF	DELF	EBSO
CC	Clube de Cerâmica	EBSO e Freixianda
CL	Clube “A ler vamos ...”	EBSO
CA	Clube de Artes	Freixianda
CL	Clube de Leitura	Freixianda

Quadro 17. Clubes oferecidos no letivo 2014-2015 por escola de 2º e 3º ciclo e secundário

Cada clube tem um regimento próprio que define a forma de participação dos seus membros e a inscrição dos alunos é de carácter facultativo mas de frequência obrigatória.

Os responsáveis pelos clubes submetem ao CP, para aprovação, o seu plano anual de atividades que integra o Plano Anual de Atividades (PAA) do AEO.

#### 5.4- OS RECURSOS HUMANOS: PESSOAL DOCENTE

No ano letivo 2014-2015 o AEO compreendia 211 docentes de todos os níveis de ensino dos quais 75% pertencem ao quadro do Agrupamento, conforme quadro abaixo:

Quadro de Agrupamento	Quadro Zona Pedagógica	Contratado
<b>159</b>	<b>27</b>	<b>25</b>

Quadro 18. Número de docentes do AEO por situação profissional. Fonte: AEO.

Relativamente ao tempo de serviço na função podemos verificar, de acordo com os dados abaixo, que 50% dos docentes tem entre 20 e 29 anos de serviço e 32% entre 10 e 19 anos de serviço. Apenas 13% dos docentes tem 30 ou mais anos de serviço sendo os restantes 5% docentes em início da carreira.

A média das idades dos docentes (calculada com base em 31 de dezembro de 2015) varia entre os 30 e os 60 anos sendo nas faixas etárias 41-50 e 51-60 que se encontram a maioria dos docentes.

Idade \ Antiguidade	Até 4 anos	Entre 5 e 9 anos	Entre 10 e 19 anos	Entre 20 e 29 anos	30 ou mais anos	Total
Entre 30 e 40 anos	2	4	28	0	0	<b>34</b>
Entre 41 e 50 anos	2	1	37	50	0	<b>90</b>
Entre 51 e 60 anos	0	0	1	51	23	<b>75</b>
Mais de 61 anos	0	1	1	4	6	<b>12</b>
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>67</b>	<b>105</b>	<b>29</b>	<b>211</b>

Quadro 19. Número de Docentes por Idade e Tempo de Serviço (antiguidade). Fonte: AEO.

Uma análise ao número de docentes por grupo de recrutamento (GR) permite observar que o 1º ciclo do ensino básico é o nível de ensino que inclui maior número de docentes representando este grupo (GR110) 24% da totalidade do corpo docente do AEO. Com significativa expressão seguem-se o GR 100 (educação pré-escolar) que representa 13%, o GR 300 (português e francês) que representa 7.5% e os GR 500 (matemática) e 910 (educação especial) que representam 6.6% da totalidade do corpo docente.

<b>GR</b>	<b>Nº de docentes do QA</b>	<b>Nº de docentes QZP</b>	<b>Nº docentes contratados</b>
<b>100</b>	20	5	2
<b>110</b>	35	10	6
<b>200</b>	1	--	--
<b>210</b>	1	--	--
<b>220</b>	1	1	--
<b>230</b>	2	--	--
<b>240</b>	3	--	--
<b>250</b>	2	1	--
<b>260</b>	1	--	--
<b>290</b>	1	--	2
<b>300</b>	16	--	--
<b>330</b>	6	1	--
<b>350</b>	--	--	1
<b>400</b>	4	--	1
<b>410</b>	4	--	--
<b>420</b>	4	--	1
<b>430</b>	5	1	--
<b>500</b>	11	1	1
<b>510</b>	7	1	--
<b>520</b>	8	1	1

<b>530</b>	4	--	--
<b>540</b>	2	--	--
<b>550</b>	6	--	--
<b>600</b>	3	--	--
<b>620</b>	4	3	4
<b>910</b>	7	2	5
<b>999</b>	1	--	1
<b>TOTAL</b>	<b>159</b>	<b>27</b>	<b>25</b>

Quadro 20. Número de docentes do AEO por grupo de recrutamento e situação profissional. Fonte: AEO.

## 5.5- ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO E DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

### 5.5.1-OS DEPARTAMENTOS CURRICULARES

Cumprindo o previsto no decreto-lei 137/2012 de 2 de julho- Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário- os diversos grupos de recrutamento e áreas disciplinares do agrupamento do nosso estudo encontram-se representados em departamentos curriculares, de acordo com os cursos lecionados e o número de docentes. O número de departamentos curriculares é definido no regulamento interno (RI) tal como prevê o decreto-lei 137/2012 de 2 de julho.

Baseando-nos nesse documento, podemos ler no artigo 37º<sup>36</sup>:

Funcionam no agrupamento sete DC coordenados por professores designados pelo diretor nos termos da legislação em vigor:

- a) Departamento de Educação Pré-Escolar – grupo de recrutamento 100;
- b) Departamento do 1ºciclo do Ensino Básico- grupo de recrutamento 110;

<sup>36</sup> Regulamento Interno 2014-2018 do AEO,2014, p. 9.

- e) Departamento de Línguas – grupos de recrutamento 210, 220, 300, 330 e 350;
- d) Departamento de Matemáticas e Ciências Experimentais – grupos de recrutamento 230, 500, 510, 520, 540 e 550;
- e) Departamento das Expressões – grupos de recrutamento 240, 250, 260, 530, 600, 620;
- f) Departamento das Ciências Humanas, Sociais e Económicas – grupos de recrutamento 200, 290, 400, 410, 420 e 430;
- g) Departamento de Educação Especial – grupos de recrutamento 910, 920 e 930.

2. O mandato dos coordenadores tem a duração definida por lei e cessa com o mandato do diretor ou, a todo o tempo, por despacho fundamentado por este.

Decorre deste artigo do RI a composição o número de docentes por departamento, conforme quadro abaixo:

Departamentos		Grupos recrutamento	Nº de docentes
Departamento de Educação Pré-Escolar		100- Educação pré -escolar	<b>27</b>
Departamento do 1ºciclo do Ensino Básico		110- 1º Ciclo do ensino básico	<b>51</b>
Departamento de Línguas	2º ciclo	210- Português e Francês 220- Português e Inglês	<b>26</b>
	3º ciclo e secundário	300-Português 330-Inglês 350-Espanhol	
Departamento de Matemáticas e Ciências Experimentais	2º ciclo	230-Matemática e Ciências da Natureza 999- Técnico Especializado	<b>42</b>
	3º ciclo e secundário	500-Matemática 510- Física e Química 520-Biologia e Geologia 540-Eletrotecnia 550-Informática	

Departamento das Expressões	2º ciclo	240- Educação Visual e Tecnológica 250- Educação Musical, 260-Educação Física	<b>26</b>
	3º ciclo e secundário	530-Educação Tecnológica 600-Artes Visuais 620-Educação Física	
Departamento das Ciências Humanas, Sociais e Económicas	2º ciclo	200-Português e Estudos Sociais/História 290-Educação Moral e Religiosa Católica	<b>25</b>
	3º ciclo e secundário	400-História 410- Filosofia 420- Geografia 430-Economia e Contabilidade	
Departamento de Educação Especial		910- Educação Especial	<b>14</b>

Quadro 21. Departamentos curriculares do AEO- Constituição e número de docentes por departamento curricular no ano letivo 2014-2015.

Das competências dos departamentos curriculares, definidas no artigo 38º do mesmo documento, fazem parte:

- Assegurar de forma articulada com outras estruturas do agrupamento, a adoção de medidas específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local do currículo;
- Analisar a oportunidade de adoção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão;
- Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens;
- Identificar necessidades de formação dos docentes;
- Colaborar com o Conselho Pedagógico (CP) na elaboração do PEA e do RI;
- Definir critérios de avaliação específicos para as disciplinas lecionadas no departamento, para aprovação no CP;

- Elaborar e avaliar o plano anual de atividades do departamento tendo em vista a concretização do PEA;
- Definir critérios de gestão de espaços e equipamentos e adoção de manuais escolares;
- Colaborar na inventariação das necessidades em equipamento e material didático e promover a interdisciplinaridade.

De acordo com o definido no RI, os departamentos curriculares reúnem em plenário no início do ano letivo para dar consecução às competências que se encontram previstas no RI e no final do ano letivo para avaliar os resultados escolares e propor sugestões para o ano letivo seguinte. Podem ainda reunir sempre que convocados pelo coordenador de departamento.

Para além destas reuniões, o RI prevê que os departamentos possam constituir no seu seio uma comissão de coordenação pedagógica constituída pelo coordenador e pelos coordenadores dos diferentes grupos que constituem o departamento. Esta comissão pedagógica reúne após as reuniões do CP.

#### 5.5.2-O COORDENADOR DE DEPARTAMENTO CURRICULAR

As alterações introduzidas nas competências do coordenador pelos normativos legais dos últimos anos, como referimos no enquadramento teórico do presente trabalho, permitiram que de uma lista de competências limitadas e instrumentais tivesse surgido a possibilidade de uma maior flexibilização organizacional e pedagógica na escola a ser consagrada no seu regulamento interno.

No caso concreto do RI do AEO as competências do coordenador de departamento encontram-se enumeradas no artigo 40º e compreendem<sup>37</sup>:

Compete ao Coordenador do DC:

- a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do respetivo departamento;
- b) Coordenar a prática científico-pedagógica dos docentes das disciplinas, áreas disciplinares ou nível de ensino, consoante os casos;

---

<sup>37</sup> Regulamento Interno 2014-2018 do AEO, 2014, p.12

- c) Acompanhar e orientar a prática profissional dos professores da disciplina ou área disciplinar, especialmente no período probatório;
- d) Intervir no processo de avaliação do desempenho dos docentes das disciplinas, áreas disciplinares ou nível de ensino;
- e) Assegurar a articulação entre o departamento e as restantes estruturas de orientação educativa ou serviços do agrupamento, nomeadamente na análise e desenvolvimento de medidas de orientação e estratégias de diferenciação pedagógica;
- f) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento;
- g) Propor ao CP o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;
- h) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia do agrupamento;
- i) Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e estudo, visando a melhoria das práticas educativas;
- j) Representar o DC junto do CP;
- k) Colaborar com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de formação dos professores do departamento;
- l) Promover medidas de planificação e avaliação das atividades do departamento;
- m) Na falta de Diretor de Instalações no departamento curricular, requisitar junto dos serviços administrativos a aquisição de material didático necessário.

Como se constata pelo narrado, encontramos no RI do agrupamento em estudo, competências atribuídas ao coordenador de departamento que lhe configuram um papel de destaque na coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, na promoção do trabalho colaborativo e na avaliação de desempenho do restante pessoal docente, configurando o mesmo papel que lhe é atribuído pelos normativos legais.

Tal como prevê o normativo, os sete coordenadores de departamento curricular foram eleitos pelo pares do respetivo departamento de entre uma lista de três docentes que reuniam os requisitos legais e propostos para o exercício do cargo pela diretora.

Com exceção do coordenador do departamento da educação especial cujo departamento foi criado apenas no ano letivo 2015-2016, os restantes coordenadores exercem a função há pelo menos três anos.

Como anteriormente referimos os departamentos podem criar uma comissão de coordenação pedagógica, constituída pelo coordenador de departamento e pelos coordenadores dos diferentes grupos que constituem o departamento e cujas reuniões têm lugar após a reunião do CP.

A figura de coordenador de grupo disciplinar, prevista no RI do agrupamento, tem como competência assessorar o coordenador de departamento, coordenando a atividade dos professores do seu grupo disciplinar, nomeadamente no que diz respeito à didática das disciplinas do grupo de recrutamento ou área disciplinar.

Nesta situação encontram-se os departamentos de Línguas, de Matemáticas e Ciências Experimentais, de Expressões e de Ciências Humanas, Sociais e Económicas.

No caso do departamento do 1º CEB, são constituídas quatro coordenações pedagógicas, formadas respetivamente pelos docentes titulares de turma de cada ano de escolaridade. As coordenações pedagógicas de ano reúnem ordinariamente, todos os meses (após a realização do CP) e, antes do início das atividades letivas, o número de vezes considerado necessário, sob a orientação do coordenador de departamento que preside a uma primeira parte da reunião com todos os elementos do departamento.

Cada departamento elabora o seu regimento interno de funcionamento.

Com assento no Conselho Pedagógico “órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa no agrupamento, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente” (RI do AEO, 2014, p. 8) aos coordenadores de departamentos acrescem ainda as responsabilidades que advêm das competências definidas para este órgão.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> O RI do AEO define como competências do Conselho Pedagógico as definidas no artigo 33º da subseção III do Decreto-lei 137/2012 de 2 de julho.



## **CAPÍTULO VI**

## **6-ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

Concluída a etapa de recolha de dados através da utilização de instrumentos qualitativos e quantitativos, no presente capítulo apresentamos a descrição, interpretação e análise bem como a reflexão sobre os resultados obtidos.

### **6.1-ANÁLISE DE CONTEÚDO**

Os procedimentos referentes à Análise de Conteúdo iniciaram-se com recurso à transcrição de citações dos documentos Regimento Interno, Regimentos dos Departamentos e Atas de final de Ano, cujo conteúdo se enquadrava nas categorias e subcategorias definidas à priori, de acordo com as questões da investigação.

Para este efeito recorreremos à construção de diversas tabelas em que as primeiras permitiram analisar, por cada documento, as referências aos conteúdos que importam ao estudo em causa e as segundas permitiram efetivar as contagens e os cálculos de percentagem de ocorrências de cada uma das unidades de registo e, no final, elucidar-nos sobre as competências dos coordenadores de departamento e as práticas de liderança explanadas pelo conjunto dos documentos.

#### **6.1.1- ANÁLISE AO REGULAMENTO INTERNO**

O Regulamento Interno da escola, contexto do estudo, subordina-se aos princípios consagrados na lei e encontra-se em vigor no período compreendido entre 2014 e 2018. Este documento regulamenta que funcionam no agrupamento sete Departamentos Curriculares

coordenados por professores designados pelo diretor nos termos da legislação em vigor e com assento no CP.

As competências dos CDC, definidas no artigo 40º do RI do AEO, foram agregadas nas subcategorias por unidades de registo, resultando em:

**Tabela 1: Competências dos CDC no Regulamento Interno: Análise por Unidades de Registo**

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Unidades de Registo</i>
<b>Competências do CDC</b>	Administrativas	<b>m)</b> Na falta de Diretor de Instalações no departamento curricular, requisitar junto dos serviços administrativos a aquisição de material didático necessário.
	Coordenação e desenvolvimento curricular	<b>f)</b> Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento.  <b>e)</b> Assegurar a articulação entre o departamento e as restantes estruturas de orientação educativa ou serviços do agrupamento, nomeadamente na análise e desenvolvimento de medidas de orientação e estratégias de diferenciação pedagógica;  <b>l)</b> Promover medidas de planificação e avaliação das atividades do departamento.
	Supervisão das práticas letivas	<b>b)</b> Coordenar a prática científico-pedagógica dos docentes das disciplinas, áreas disciplinares ou nível de ensino, consoante os casos.
	Desenvolvimento profissional dos professores	<b>k)</b> Colaborar com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de formação dos professores do departamento.  <b>i)</b> Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e estudo, visando a melhoria das práticas educativas.
	Avaliação do desempenho dos professores	<b>c)</b> Acompanhar e orientar a prática profissional dos professores da disciplina ou área disciplinar, especialmente no período probatório;  <b>d)</b> Intervir no processo de avaliação do desempenho dos docentes das disciplinas, áreas disciplinares ou nível de ensino.

<b><i>Categorias (Práticas de liderança)</i></b>	<b><i>Subcategorias</i></b>	<b><i>Unidades de Registo</i></b>
<b><i>Mostrar o caminho</i></b>	Definição de valores comuns	<i>Não observado</i>
	Dar o exemplo	<i>Não observado</i>
<b><i>Inspirar uma visão partilhada</i></b>	Visão de futuro da escola/agrupamento	<b>h)</b> Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia do agrupamento.
	Atrair os outros numa visão comum	<i>Não observado</i>
<b><i>Desafiar o processo</i></b>	Procurar oportunidades e inovar	<b>g)</b> Propor ao CP o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos.
	Experimentar e correr riscos	<i>Não observado</i>
<b><i>Permitir que os outros ajam</i></b>	Fomentar a colaboração e a confiança	<b>a)</b> Promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do respetivo departamento;
	Aumentar a determinação nos outros e desenvolver-lhes as competências	<i>Não observado</i>
<b><i>Encorajar a vontade</i></b>	Reconhecer contributos mostrando gratidão	<i>Não observado</i>
	Criação de um espírito de comunidade	<i>Não observado</i>

Com base nesta análise elaborámos uma nova tabela na qual procedemos ao registo da frequência absoluta (*FA*), anotando a quantidade de vezes que determinada unidade de registo ocorreu. Para que os dados se tornassem significativos recorreremos à frequência relativa em percentagem (*FR*), definida como a razão entre a frequência absoluta e o número total de observações.

**Tabela 2: Competências dos CDC no Regulamento Interno: Análise por frequência relativa e absoluta**

<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>FA</i>	<i>FR Unidades de registo (%)</i>	<i>FR Categorias (%)</i>
<i>Competências do CDC</i>	Administrativas	1	8,3%	74,8%
	Coordenação e desenvolvimento curricular	3	25%	
	Supervisão das práticas letivas	1	8,3%	
	Desenvolvimento profissional dos professores	2	16,6%	
	Avaliação do desempenho dos professores	2	16,6%	
<i>Categorias (Práticas de liderança)</i>	<i>Subcategorias</i>			
<i>Mostrar o caminho</i>	Definição de valores comuns	0	0%	0%
	Dar o exemplo	0	0%	
<i>Inspirar uma visão partilhada</i>	Visão de futuro da escola/agrupamento	1	8,3%	8,3%
	Atrair os outros numa visão comum	0	0%	
<i>Desafiar o processo</i>	Procurar oportunidades e inovar	1	8,3%	8,3%
	Experimentar e correr riscos	0	0%	
<i>Permitir que os outros ajam</i>	Fomentar a colaboração e a confiança	1	8,3%	8,3%
	Aumentar a determinação nos outros e desenvolver-lhes as competências	0	0%	
<i>Encorajar a vontade</i>	Reconhecer contributos mostrando gratidão	0	0%	0%
	Criação de um espírito de comunidade	0	0%	
	Total	12	100%	100%

Esta nova composição permite-nos constatar que:

- No RI do AEO existem 12 citações relacionadas com as subcategorias constituídas, das quais 9 estão relacionadas com as competências do CDC e 3 se encontram relacionadas com as “5 Práticas de Liderança Exemplar “de Kouses e Posner (2009);

- A categoria que se encontra maioritariamente retratada no RI é a correspondente às **Competências do coordenador de departamento**, com uma percentagem total de 74,8% dos quais 25% correspondem à subcategoria *Coordenação e desenvolvimento curricular*. As subcategorias, *Desenvolvimento profissional dos professores* e *Avaliação do desempenho dos professores*, obtiveram a ponderação de 16,6% cada;
- A percentagem total de alusões no RI referentes às categorias correspondentes às “5 Práticas de Liderança Exemplar” de Kouses e Posner (2009) regista uma percentagem total de 24.9%;
- As práticas de liderança exemplar espelhadas no RI são as categorias **Inspirar uma visão partilhada**, **Desafiar o processo** e **Permitir que os outros ajam**, cada uma com uma percentagem de 8.3%;
- Das subcategorias correspondentes às categorias acima indicadas apenas se verificou 1 unidade de registo por cada. Significa a afirmação que na categoria **Inspirar uma visão partilhada** a unidade de registo observada remete para a subcategoria *Visão de futuro da escola/agrupamento* não tendo sido observada a subcategoria *Atrair os outros numa visão comum*. O mesmo se constata na categoria **Desafiar o processo** onde se observou 1 unidade de registo na subcategoria *Procurar oportunidades e inovar* e não foi possível observar a subcategoria *Experimentar e correr riscos* e na categoria **Permitir que os outros ajam** onde se observou a subcategoria *Fomentar a colaboração e a confiança* mas não se observou a subcategoria *Aumentar a determinação nos outros e desenvolver-lhes as competências*.

Pelas constatações enumeradas podemos concluir que o RI do AEO privilegia as competências legalmente previstas para os CDC, fato comprovado não apenas pela percentagem de observações registadas na categoria (74.8%) mas também porque as unidades de registo observadas correspondem às mesmas competências dos CDC, previstas nos diplomas legais, com exceção da competência administrativa que é específica do RI do AEO.

Dentro destas competências a que assume maior frequência é a competência de

*Coordenação e desenvolvimento curricular.* Este facto poderá decorrer dos próprios normativos legais uma vez que as competências do RI do AEO se restringem a elas, mas talvez possamos antever uma intenção de conceção do currículo conforme defendem Formosinho e Machado (2008) como ”algo que pode ser construído em conjunto e articulado de uma forma própria no interior da escola.“ (p. 11)

O *Desenvolvimento profissional dos professores* tem uma frequência também ela significativa (16.6%) e resulta da colaboração do CDC com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de formação dos professores do seu departamento bem como na sua competência para promover atividades de investigação, reflexão e estudo conducentes á melhoria das práticas educativas.

Com base em Santos (2009) atrevemo-nos a estabelecer uma relação entre a competência *Desenvolvimento profissional dos docentes* e a *Avaliação de desempenho docente*, também ela com significativa expressão (16.6%) pois que, como o autor refere, as finalidades da avaliação de desempenho “se encontra alinhada com a (auto) formação permanente dos seus profissionais, desenvolvendo uma cultura de aprendizagem permanente.” (p. 16)

Enquanto competência do CDC a *Avaliação do desempenho dos professores* assume um propósito claro no RI do AEO pois a ele compete acompanhar e orientar a prática profissional dos professores da disciplina ou área disciplinar que se encontrem no período probatório e é ele quem intervém no processo de avaliação do desempenho dos docentes. Tal como referem Salgueiro e Costa (2013), esta competência dos CDC enquanto avaliador é um elemento basilar “pois é-lhes determinado que acompanhem o trabalho dos professores, avaliem o seu desempenho e expressem essa avaliação numa classificação final com consequências na carreira e profissão docentes.” (p. 112)

Também Ruivo (2009) defende, conforme referido na revisão da literatura, que a avaliação de professores exige um perfil do avaliador que passa por:

Ser uma pessoa com conhecimentos especializados, com enorme sensibilidade, com capacidade analítica e de comunicação empática, com experiência de ensino e elevada responsabilidade

social. Terá que ser um profissional que sabe prestar atenção, sabe escutar, sabe clarificar, sabe encorajar e ajudar a encontrar soluções, sabe dar opiniões, e que sabe ainda negociar, orientar, estabelecer critérios e assumir todo o risco das consequências da sua acção.

(Ruivo, 2009, p. 7)

Revimos nestas características muito das “5 Práticas de Liderança Exemplar” de Kouses e Posner (2009) contudo a análise ao RI do AEO evidencia apenas 3 práticas de liderança do modelo e as quais preenchem apenas 24.9% das observações.

De facto o documento não revela a prática *Mostrar o caminho* a qual se refere à credibilidade do líder e à tomada de consciência de que, para modelar os comportamentos dos outros, precisa de ser ele o modelo do comportamento pretendido; na prática *Inspirar uma visão conjunta* apenas se evidencia a capacidade do CDC de imaginar o futuro que se quer para a organização mas não se evidencia a de que é capaz de contagiar os outros com essa visão; na prática *Desafiar o processo* percecionamos no CD uma liderança com capacidade experimentar e inovar mas não percecionamos que esteja disposto a correr riscos e a aprender quer com os fracassos, quer com os sucessos; na prática *Permitir que os outros ajam* constatamos que distribui o poder, fomenta a colaboração mas não que estimule e incentive os outros a serem eles próprios líderes e, por último, não foi registada a prática *Encorajar a vontade* em que o líder cuida da equipa, reconhece e mostra apreço pelo esforço e dedicação dos membros e premeia o bom desempenho.

#### 6.1.2- ANÁLISE AOS REGIMENTOS INTERNOS DAS COORDENAÇÕES DE DEPARTAMENTO

A análise aos documentos Regimento Interno das Coordenações de Departamento (RGI) revelou maioritariamente, que as competências do CDC são as constantes do RI e da legislação em vigor.

Em 5 dos 7 documentos pode ler-se no artigo referente às competências do CDC: “As competências do Coordenador de Departamento são as que constam da legislação aplicável e

do Regulamento Interno.”

Apenas em 2 documentos, abaixo designados como RGI1 e RGI2, as competências do CDC se encontram enunciadas revelando as unidades de registo por subcategorias:

**Tabela 3: Competências dos CDC nos Regimentos Internos: Análise por Unidades de Registo**

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	
		RGI 1	RGI 2
<b>Competências do CDC</b>	Administrativas	<p>Convocar e dinamizar as reuniões do departamento de educação especial;</p> <p>Representar o departamento de educação especial nas reuniões do conselho pedagógico;</p> <p>Participar em reuniões pontuais promovidas pelo diretor;</p> <p>Representar o agrupamento em projetos de parceria;</p> <p>Participar no grupo de trabalho de constituição de turmas;</p> <p>Delegar em caso de impedimento, no seu substituto.</p> <p>Submeter ao CP as propostas do departamento de educação especial;</p>	<p>Convocar para as reuniões mensais e extraordinárias;</p> <p>Elaborar a ordem de trabalhos;</p> <p>Dirigir os trabalhos e manter a ordem nas reuniões;</p> <p>Assegurar o cumprimento do Regimento de Coordenação do Departamento do Pré-Escolar e das deliberações do mesmo.</p> <p>Representar, no Conselho Pedagógico, a Coordenação da Educação Pré-Escolar, transmitindo as deliberações tomadas do grupo que coordena</p>
	Coordenação e desenvolvimento curricular	<p>Promover a articulação com outras estruturas de orientação educativa e serviços do agrupamento.</p>	<p>Assegurar coordenação das Orientações Curriculares, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos, à situação concreta de Jardins de Infância ou do Agrupamento de Escolas;</p> <p>Promover a articulação com outras estruturas</p>

			ou serviços do Jardim de Infância ou do Agrupamento;
	Supervisão das práticas letivas	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>
	Desenvolvimento profissional dos professores	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>
	Avaliação do desempenho dos professores	<i>Não observado</i>	Desempenhar funções de Avaliadora no processo de avaliação de docentes
<b><i>Categorias (Práticas de liderança)</i></b>	<b><i>Subcategorias</i></b>	<b><i>Unidades de Registo</i></b>	
		<b><i>RGI 1</i></b>	<b><i>RGI 2</i></b>
<b><i>Mostrar o caminho</i></b>	Definição de valores comuns	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>
	Dar o exemplo	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>
<b><i>Inspirar uma visão partilhada</i></b>	Visão de futuro da escola/agrupamento	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>
	Atrair os outros numa visão comum	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>
<b><i>Desafiar o processo</i></b>	Procurar oportunidades e inovar	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>
	Experimentar e correr riscos	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>
<b><i>Permitir que os outros ajam</i></b>	Fomentar a colaboração e a confiança	<i>Não observado</i>	Promover a cooperação entre todos os docentes que integram a Coordenação da Educação Pré-Escolar
	Aumentar a determinação nos outros e desenvolver-lhes as competências	<i>Não observado</i>	Promover a troca de experiências entre todos os docentes que integram a Coordenação da Educação Pré-Escolar

<i>Encorajar a vontade</i>	Reconhecer contributos mostrando gratidão	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>
	Criação de um espírito de comunidade	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>

Com base nesta análise e tal como procedemos para o estudo do RI no ponto anterior, optámos por elaborar uma nova tabela na qual procedemos ao registo da frequência absoluta (*FA*), anotando a quantidade de vezes que determinada unidade de registo ocorreu nos documentos RG1 e RG2.

Contudo, com o intuito de podermos ter unidades de registo capazes de permitirem uma análise mais consistente, incluímos nesta nova tabela os 5 Regimentos Internos-intitulados RG3, RG4, RG5, RG6 e RG7- aos quais foram atribuídas e registadas como frequência absoluta, a quantidade de vezes que a unidade de registo ocorreu no RI, por ser para esse documento que remete o artigo dos Regimentos Internos dos Departamentos que define as competências dos CDC.

Para obter dados significativos, finalizámos recorrendo ao registo da frequência relativa em percentagem (*FR*), definida como a razão entre a frequência absoluta e o número total de observações:

**Tabela 4: Competências dos CDC nos Regimentos Internos: Análise por frequência relativa e absoluta**

Categorias	Subcategorias	Frequência absoluta							Total FA	FR Unidades Rgisto (%)	FR Categorias (%)
		RG 1	RG 2	RG 3	RG 4	RG 5	RG 6	RG 7			
<b>Competências do CDC</b>	Administrativas	7	4	1	1	1	1	1	16	20,7%	77,8 %
	Coordenação e desenvolvimento curricular	1	2	3	3	3	3	3	18	23,4%	
	Supervisão das práticas letivas	0	0	1	1	1	1	1	5	6,5%	
	Desenvolvimento profissional dos professores	0	0	2	2	2	2	2	10	13%	
	Avaliação do desempenho dos professores	0	1	2	2	2	2	2	11	14,2%	
Subtotal 1		8	7	9	9	9	9	9	<b>60</b>		
<b>Categorias (Práticas de liderança)</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>RG 1</b>	<b>RG 2</b>	<b>RG 3</b>	<b>RG 4</b>	<b>RG 5</b>	<b>RG 6</b>	<b>RG 7</b>			
<b>Mostrar o caminho</b>	Definição de valores comuns	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
	Dar o exemplo	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	
<b>Inspirar uma visão partilhada</b>	Visão de futuro da escola/agrupamento	0	0	1	1	1	1	1	5	6,5%	6,5%
	Atrair os outros numa visão comum	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	
<b>Desafiar o processo</b>	Procurar oportunidades e inovar	0	0	1	1	1	1	1	5	6,5%	6,5%
	Experimentar e correr riscos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
<b>Permitir que os outros ajam</b>	Fomentar a colaboração e a confiança	0	1	1	1	1	1	1	6	7,9%	9,2%
	Aumentar a determinação nos outros e desenvolver-lhes as competências	0	1	0	0	0	0	0	1	1,3%	
<b>Encorajar a vontade</b>	Reconhecer contributos mostrando gratidão	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
	Criação de um espírito de comunidade	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	

Subtotal 2	0	2	3	3	3	3	3	3	17	
Subtotal1+2	8	9	12	12	12	12	12	12	77	100%
Total	77								100%	

Como resultado da análise de conteúdo aos RGI dos departamentos encontramos semelhanças com os resultados obtidos da análise ao RI pois que:

- Mantém-se nestes documentos a maioria de citações circunscritas na categoria relacionada com as ***Competências do coordenador de departamento***. Das 77 unidades de registo totais 60 correspondem a esta categoria e apenas 17 se encontram relacionadas com as “ 5 Práticas de Liderança Exemplar “ de Kouses e Posner (2009);
- Em termos percentuais a categoria ***Competências do coordenador de departamento***, apresenta uma percentagem total de 77,8%, mantendo-se também nestes documentos, a subcategoria *Coordenação e desenvolvimento curricular* como a que obteve maior frequência de registo: 18 unidades de registo correspondentes a 23,4%;
- As categorias correspondentes às “ 5 Práticas de Liderança Exemplar “ de Kouses e Posner (2009) continuam a assinalar diminuta frequência absoluta de registo, revelando 17 unidades que correspondem a uma frequência absoluta de 22,2%;
- As práticas de liderança exemplar onde foram obtidos registos continuam a ser, tal como na análise ao RI, as categorias ***Inspirar uma visão partilhada, Desafiar o processo e Permitir que os outros ajam***, e também aqui não foram observados registos nas categorias ***Mostrar o caminho*** e ***Encorajar a vontade***.

Para além destas analogias com o RI, encontramos também algumas disparidades expressivas:

- Dentro da categoria ***Competências do coordenador de departamento***, a subcategoria *administrativas* que passou a ocupar o segundo item mais observado, com uma percentagem de 20,7%;
- As subcategorias *Desenvolvimento profissional dos professores* e *Avaliação do desempenho*

*dos professores*- ambas a segunda categoria mais observada no RI e com uma percentagem de observações de 16,6%- registaram nestes documentos uma percentagem de observações de, respetivamente, 13% e 14,2%;

- A subcategoria *supervisão das práticas letivas*, com um registo percentual de 8,3% no RI, apresenta nesta nova análise um registo percentual de 6,5%.

- As práticas de liderança exemplar observadas, correspondentes às categorias das “ 5 Práticas de Liderança Exemplar “ de Kouses e Posner (2009) continuam a ser as categorias ***Inspirar uma visão partilhada, Desafiar o processo e Permitir que os outros ajam***, contudo o registo da frequência relativa em percentagem indica uma descida nas 2 primeiras de 8.3% para 6.5% e uma subida na categoria ***Permitir que os outros ajam*** de 8.3% para 9,2%.

- A prática ***Permitir que os outros ajam*** registou observações nas duas subcategorias correspondentes: 7,9% na subcategoria *Fomentar a colaboração e a confiança* e 1,3% na subcategoria *Aumentar a determinação nos outros e desenvolver-lhes as competências*.

Decorre desta análise que a articulação e gestão curricular, assumem no contexto dos RGI dos Departamentos uma expressão percentual significativa (23,4%). De facto esta mesma expressão é visível no conteúdo do decreto-lei 132/2012 de 2 de julho (RAAG) que prevê, no nº 2 do artigo 43º que esta competência é assegurada pelos departamentos curriculares. O mesmo artigo prevê ainda que a articulação e a gestão do currículo promovam a cooperação entre os docentes.

Neste preceito legal incluímos apenas 7 observações correspondentes a 9.2% de registos e que se harmonizam com uma das “ 5 Práticas de Liderança Exemplar “ de Kouses e Posner (2009): a prática de *permitir que os outros ajam*. Como referem os autores, um dos desafios da liderança no desenvolvimento das organizações é o trabalho em equipa, o qual só acontece quando existe colaboração do grupo e quando o líder permite que os outros ajam.

A segunda subcategoria que registámos com maior expressão percentual, (subcategoria *administrativas* com uma percentagem de 20,7%), também em estudos anteriormente realizados mostrou ser uma das competências mais atribuídas ao desempenho dos CDC. Veja-se por exemplo a investigação levada a cabo por Penha (2013) que mostrou ser “ possível

inferir que os CDC, ainda que de forma não deliberada e muitas vezes pouco refletida, centram muito a sua atividade na coordenação administrativa do departamento, também como forma de evitamento do exercício de formas de liderança e de supervisão em vertentes que trariam o risco de perturbação nesta cultura docente tradicional.” (p. 468)

### 6.1.3- ANÁLISE ÀS ATAS DE AVALIAÇÃO

Dando cumprimento à alínea l) do artigo 40º do RI da escola contexto do estudo, os CDC devem promover medidas de avaliação das atividades do departamento.

No caso do AEO, de acordo com as orientações transmitidas pela direção, essa avaliação far-se-á no final do ano letivo e será registada em ata de final de ano do departamento.

Partindo desta premissa, analisámos as atas de final de ano de cada um dos 7 departamentos tendo retirado as citações que agregámos nas categorias e subcategorias previamente definidas, conforme abaixo se ilustra:

Tabela 5: Competências dos CDC nas Atas de Avaliação do Departamento: Análise por Unidades de Registo

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo						
		RGI 1	RGI 2	RGI 3	RGI 4	RGI 5	RGI 6	RGI 7
Competências do CDC	Administrativas	Relativamente ao ponto informações	A coordenadora deu conhecimento dos assuntos discutidos no CP. As reuniões decorreram numa periodicidade funcional Fez-se o levantamento das necessidades de recursos materiais	O coordenador informou que... O coordenador lembrou a documentação que terá de ser preenchida... -O coordenador lembrou que todos os docentes avaliados terão uma reunião....	A coordenadora deu as informações.... Todas as tarefas foram cumpridas dentro dos prazos estabelecidos... Não se realizaram algumas reuniões mas toda a informação foi enviada por email.	Deu início à reunião com a transmissão de informações  Foi analisado atentamente o despacho normativo....	A coordenadora informou que...todas as atas de departamento serão colocadas na dropbox, em formato pdf... A coordenadora informou o departamento das atividades propostas ... A coordenadora informou ainda que a equipa do PAA	A coordenadora deu conhecimento dos assuntos discutidos no CP... A coordenadora informou que...
	Coordenação e desenvolvimento curricular	Foram apresentados aspetos relevantes sobre os progressos dos grupos de alunos	Procedeu-se ao levantamento dos resultados dos alunos e definiram-se procedimentos Aumentar o reforço educativo Reunir informação para as equipas de constituição de turmas	Seguiu-se a análise de resultados dos exames de 4º ano	Não observado	Foi transmitida uma breve avaliação global e por níveis de ensino Relativamente aos resultados da primeira fase dos exames... Foram transmitidas as propostas de medidas de organização pedagógica a implementar A coordenadora informou sobre os critérios de transição de ano...	Embora se considere que os novos programas do segundo e terceiro ciclos são demasiado extensos	Não observado

	Supervisão das práticas letivas	<i>Não observado</i>	A coordenadora salienta como positiva a experiência de coadjuvância	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>
	Desenvolvimento profissional dos professores	<i>Não observado</i>	Mantém-se a necessidade de formação assinalada... Acresce a necessidade de formação nos seguintes domínios...	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>
	Avaliação do desempenho dos professores	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>
<b><i>Categorias (Práticas de liderança)</i></b>	<b><i>Subcategorias</i></b>	<b><i>Unidades de Registo</i></b>						
		<b><i>RGI 1</i></b>	<b><i>RGI 2</i></b>	<b><i>RGI 3</i></b>	<b><i>RGI 4</i></b>	<b><i>RGI 5</i></b>	<b><i>RGI 6</i></b>	<b><i>RGI 7</i></b>
<b><i>Mostrar o caminho</i></b>	Definição de valores comuns	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>
	Dar o exemplo	Disponibilidade da coordenadora em colaborar, apoiar e estimular	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>
<b><i>Inspiração partilhada</i></b>	Visão de futuro da escola/ agrupamento	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>
	Atrair os outros numa visão comum	Estimular a participação de todos enquanto grupo e individualmente, demonstrando espírito de	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>

		liderança						
<b>Desafiar o processo</b>	Procurar oportunidades e inovar	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>
	Experimentar e correr riscos	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>
<b>Permitir que os outros ajam</b>	Fomentar a colaboração e a confiança	Houve partilha de atividades	Colaboração na realização de atividades	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	Deve haver um maior trabalho de equipa para evitar sobrecarregar alguns colegas	<i>Não observado</i>
	Aumentar a determinação nos outros e desenvolver-lhes as competências	Houve forte participação de todos os envolvidos	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>
<b>Encorajar a vontade</b>	Reconhecer contributos mostrando gratidão	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	A coordenadora agradeceu a colaboração de todos e em particular dos coordenadores ...	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>
	Criação de um espírito de comunidade	Foi feita a avaliação da coordenação salientando-se o espírito de equipa	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>	<i>Não observado</i>



**Tabela 6: Competências dos CDC nas Atas de Avaliação do Departamento: Análise por frequência relativa e absoluta**

Categorias	Subcategorias	Frequência absoluta							Total FA	FR Unidades de registo (%)	FR Categorias (%)
		RG 1	RG 2	RG 3	RG 4	RG 5	RG 6	RG 7			
<b>Competências do CDC</b>	Administrativas	1	3	3	3	2	3	2	17	44,7%	78,9%
	Coordenação e desenvolvimento curricular	1	3	1	0	4	1	0	10	26,3%	
	Supervisão das práticas letivas	0	1	0	0	0	0	0	1	2,6%	
	Desenvolvimento profissional dos professores	0	2	0	0	0	0	0	2	5,3%	
	Avaliação do desempenho dos professores	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	
Subtotal 1		2	9	4	3	6	4	2	<b>30</b>	78,9%	
<b>Categorias (Práticas de liderança)</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>RG 1</b>	<b>RG 2</b>	<b>RG 3</b>	<b>RG 4</b>	<b>RG 5</b>	<b>RG 6</b>	<b>RG 7</b>			
<b>Mostrar o caminho</b>	Definição de valores comuns	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2,6%
	Dar o exemplo	1	0	0	0	0	0	0	1	2,6%	
<b>Inspirar uma visão partilhada</b>	Visão de futuro da escola/agrupamento	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2,6%
	Atrair os outros numa visão comum	1	0	0	0	0	0	0	1	2,6%	
<b>Desafiar o processo</b>	Procurar oportunidades e inovar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
	Experimentar e correr riscos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
<b>Permitir que os outros ajam</b>	Fomentar a colaboração e a confiança	1	1	0	0	0	1	0	3	8%	10,6%
	Aumentar a determinação nos outros e	1	0	0	0	0	0	0	1	2,6%	

	desenvolver-lhes as competências										
<b>Encorajar a vontade</b>	Reconhecer contributos mostrando gratidão	0	0	1	0	0	0	0	1	2,6%	5,2%
	Criação de um espírito de comunidade	1	0	0	0	0	0	0	1	2,6%	
	Subtotal 2	5	1	1	0	0	1	0	8	21%	
	Subtotal 1+2	7	10	5	3	6	5		38	100%	
	Total	38									

Tal como efetuámos para a análise dos anteriores documentos, registámos na tabela acima (**Tabela 6**) a frequência absoluta da ocorrência de cada uma das subcategorias e registámos a sua frequência relativa em percentagem.

Conforme se constata, na análise efetuada a este novo conjunto de documentos recolhemos um total de 38 unidades de registo dos quais 30 respeitam à categoria **Competências do coordenador de departamento** e 8 correspondem às “ 5 Práticas de Liderança Exemplar ” de Kouses e Posner (2009).

Estes números traduzem, em termos percentuais, que 78,9% dos registos se situam na primeira categoria e que 21% de registos se enquadram nas categorias respeitantes às “5 Práticas de Liderança Exemplar” de Kouses e Posner (idem).

Atentando no resultado percentual da categoria **Competências do coordenador de departamento** (78,9%), observamos que este se distribui de modo irregular pelas subcategorias que compreende e que a percentagem maioritária corresponde à subcategoria **Administrativas** com 44,7% dos registos.

Os dados obtidos levam-nos a depreender que a competência considerada mais relevante na avaliação da execução do coordenador de departamento é a que respeita às suas funções administrativas. Tal afirmação fundamenta-se no fato de esta categoria registar 44,7% das observações, assumindo assim um lugar de destaque de entre as restantes categorias. Já da

análise anteriormente efetuada aos RGI das coordenações havia predominado esta subcategoria como o segundo item mais observado, com uma percentagem de 20,7%.

Contrariamente ao que seria expectável a subcategoria *Coordenação e desenvolvimento curricular* que, na linha do consignado no artigo 43º do decreto-lei 132/2012 de 2 de julho (RAAG) assumiu nos documentos RI e RGI a categoria com a maior frequência de registo (25% e 23,4% respetivamente), na análise efetuada a este conjunto documentos passa a ocupar a segunda posição, registando 26,3% de observações. Esta alteração de posição poderá indicar, tal como no estudo de Melo, Leal e Lima (2011) que o coordenador de departamento "criado com o objectivo de supervisionar processos de natureza pedagógico-curricular, tem, no entendimento dos inquiridos, uma acção predominantemente de controlo e verificação de procedimentos administrativo-burocráticos." (p. 50).

Quanto às subcategorias *Supervisão das práticas letivas e Desenvolvimento profissional dos professores*, comparando os resultados das análises obtidas nos três documentos constata-se a sua crescente desvalorização. De facto a percentagem inicial de 8,3% e 16,6% respetivamente, no RI; diminui para 6,5% e 13% no RGI e passa para 2,6%, e 5,3% neste último conjunto de documentos.

No caso da subcategoria *Avaliação desempenho dos professores* passa de uma expressão de 16,6% no RI para 14,2 no RGI e deixa de existir neste novo documento (0%).

Na análise ao primeiro documento evocámos Santos (2009) para fundamentar a interligação existente no RI entre o *Desenvolvimento profissional dos docentes* e a *Avaliação de desempenho docente*. Nesse documento o registo total das observações em ambas as subcategorias antevia que as finalidades da avaliação de desempenho pudessem estar alinhadas com a autoformação dos docentes e abria caminho para a perspetiva, na escola campo do estudo, de uma cultura de aprendizagem. Porém, as percentagens de registos obtidos nessas subcategorias nas análises posteriores vieram ilustrar que a boa intenção constante nesse documento estruturante do AEO acaba, na prática, por se ir diluindo. Por outro lado a *Avaliação do desempenho dos professores* que tinha assumido um propósito claro no RI do AEO enquanto competência do coordenador do departamento a quem compete acompanhar e orientar a prática profissional dos professores da disciplina ou área disciplinar (16,6% de

registos), na análise aos documentos subsequentes em que os registos passam para 14,2% e para 0% poderá indiciar não passar de um propósito decorrente dos normativos legais em vigor.

No que respeita às categorias correspondentes às “5 Práticas de Liderança Exemplar” de Kouses e Posner (2009) que, como já referimos registaram uma percentagem total de 21% de observações, se estabelecermos uma comparação com a análise efetuada ao RI e RGI constatamos uma tendência de diminuição: no primeiro documento a percentagem total de alusões referentes a estas categorias registaram uma percentagem total de 24.9% e no segundo documento (RGI) assinalaram a percentagem de 22,2%.

A categoria que revela o maior registo de frequência é *Permitir que os outros ajam*, com uma ponderação de 10,6%. Já na análise aos anteriores documentos esta categoria havia sobressaído pela subida no registo percentual de 8.3% para 9,2% do RI para o RGI, tendo mesmo a análise a este último documento registado observações nas duas subcategorias correspondentes: 7,9% na subcategoria *Fomentar a colaboração e a confiança* e 1,3% na subcategoria *Aumentar a determinação nos outros e desenvolver-lhes as competências*.

No documento atual (atas de avaliação) as mesmas subcategorias apresentam uma subida percentual para 8% e 2,6% respetivamente e cuja leitura poderemos interpretar como o início de uma liderança que fomenta a colaboração e que cria um ambiente de confiança, liderança essa que não podemos desassociar da competência da articulação e da gestão do currículo que, para se impor, necessita da cooperação entre os docentes. Como referem Kouses e Posner (2009) “A confiança é o motor do trabalho em equipa. Para se criar e manter as relações necessárias a ligações duradouras, é preciso ser-se capaz de confiar nos outros e fazer com que os outros confiem em nós. Sem confiança, não se pode liderar.” (p. 274).

Outra categoria que merece atenção é a categoria *Encorajar a vontade*. Não tendo obtido registos na análise aos anteriores documentos, no presente documento revela ser a segunda prática de liderança mais registada com 5.2%, divididos igualmente entre as subcategorias *Reconhecer contributos mostrando gratidão* (2,6%) e *Criação de um espírito de comunidade* (2,6%). Trata-se, como defendem Kouses e Posner (2009) de “criar visibilidade

em relação aos bons resultados e de reforçar positivamente o desempenho.” (p. 311)

A categoria ***Desafiar o processo***, cujo registo da frequência relativa em percentagem indicou uma descida de 8.3% para 6.5% na análise aos documento RI e RGI, nesta nova análise registou 0% de observações. Sendo esta uma prática de liderança exemplar em que o líder apresenta capacidade para experimentar e inovar, capacidade que lhe é atribuída pelo RI e RGI verificamos a sua inexistência neste novo documento. Poderá tal facto significar estarmos perante uma liderança que não experimenta e inova, que não está disposto a correr riscos e a aprender quer com os fracassos, quer com os sucessos?

As categorias ***Mostrar o Caminho*** e ***Inspirar uma visão partilhada*** correspondem a 2,6% das observações. De salientar que a primeira, sem resultados na análise do RI e RGI (0%), revela nas atas de avaliação o que pressupomos ser o aparecimento da consciência de uma liderança que dá o exemplo. Quanto à segunda categoria, contrariamente ao resultado obtido da análise ao RI (em que se evidenciou a capacidade do CDC de imaginar o futuro que se quer para a organização mas não se evidenciou a de que é capaz de contagiar os outros com essa visão), nesta nova análise a percentagem de 2.6% obtida na categoria ***Inspirar uma visão partilhada*** corresponde à subcategoria *Atrair os outros numa visão comum*.

## 6.2- QUESTIONÁRIO

No tratamento e análise dos resultados obtidos através do inquérito por questionário recorremos ao programa do Google Docs. Como o preenchimento do questionário foi realizado via informática, o recurso a esta ferramenta foi um meio facilitador na obtenção da informação pretendida e na construção de gráficos de frequência.

Consoante descrevemos no capítulo da metodologia, os diferentes itens do questionário tinham como intuito ajudar a dar resposta aos objetivos traçados para o presente estudo. Assim, no presente ponto, enunciamos os dados obtidos relativamente aos diferentes itens que compõem cada dimensão do questionário:

- O item A que corresponde à caracterização dos docentes,

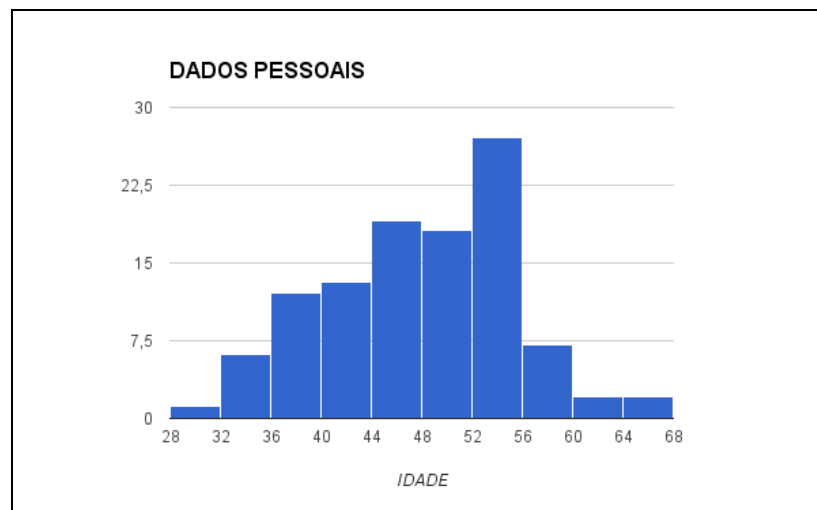
- O item B que identifica as tarefas desenvolvidas pelos coordenadores de departamento,
- O item C que revela a perceção dos pares sobre o perfil dos coordenadores de departamento,
- O item D que identifica as vertentes das competências que os pares atribuem ao coordenador de departamento,
- O item E que identifica os comportamentos de liderança associados à prática do coordenador de departamento.

#### 6.2.1-A) CARATERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO

Do total dos 204 docentes, população alvo do presente, responderam ao questionário 107, o que se traduz numa percentagem de 52.45% a qual pode ser considerada pouco expressiva para permitir conclusões fidedignas no presente estudo.

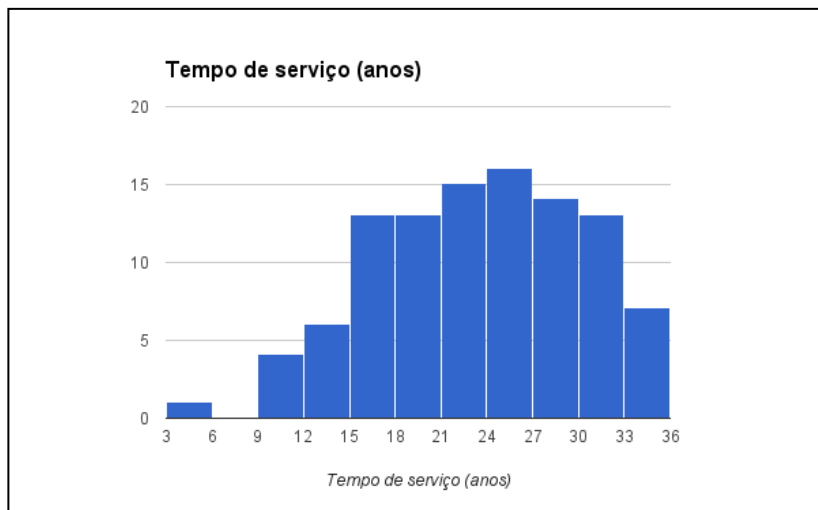
Não pretendendo retratar-nos da responsabilidade pela percentagem obtida, ao longo do período de aplicação do questionário percecionámos que criou algum desconforto, tendo optado alguns docentes pelo não preenchimento do mesmo.

A idade da maioria dos 107 inquiridos situa-se no intervalo compreendido entre os 44 e os 56 anos de idade:



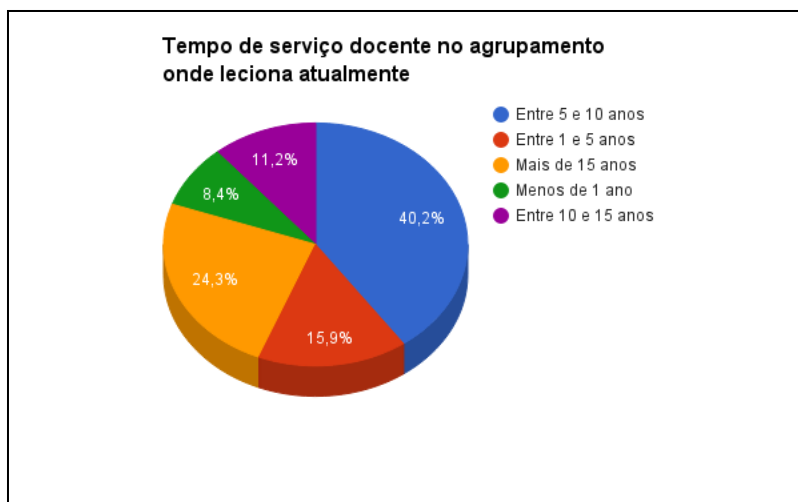
**Gráfico 1: Idade**

Trata-se de docentes com considerável experiência profissional, conforme se constata pelo tempo de serviço indicado:



**Gráfico 2: Tempo de serviço**

O gráfico acima mostra-nos que, na sua maioria, os inquiridos, apresentam mais de 15 anos de serviço, sendo o número mais elevado de respondentes aqueles que têm entre 21 e 27 anos de experiência profissional.

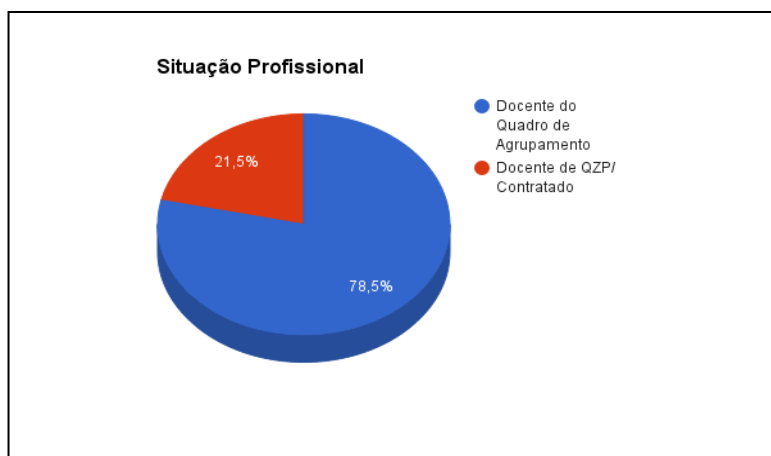


**Gráfico 3: Antiguidade no agrupamento**

Quanto à antiguidade, 24,3% dos inquiridos indica exercer a sua função no agrupamento há mais de 15 anos, 11,2% entre 10 e 15 anos e 40,2% entre 5 e 10 anos.

Embora possa parecer uma grande percentagem de docentes com pouca antiguidade no agrupamento, relembramos aqui que foi criado em 2007 e reestruturado em 2012 pelo que se trata de docentes do atual Quadro de Agrupamento e que exercem nele desde a sua constituição. Por outro lado, os 24,3% de inquiridos que indicam ter mais de 15 anos de funções no agrupamento, são docentes do QA da escola sede e cuja existência é antecedente ao agrupamento.

O somatório destes intervalos evidencia que mais de 75% dos respondentes são docentes com antiguidade no agrupamento, o que é confirmado pela resposta à questão nº 3 do questionário *Situação Profissional*:



**Gráfico 4: Situação profissional**

Dos 107 respondentes ao questionário, 84 pertencem ao QA o que corresponde a uma percentagem de 78.5% de docentes efetivos no AEO. Os restantes 21,5% correspondem a 23 docentes na categoria de Contratados e QZP. Quanto a este grupo, a análise ao **gráfico 3** mostra que apenas 17 docentes (15,9%) exercem funções no agrupamento no período entre 1 e 5 anos, o que nos possibilita inferir que 90 docentes, correspondentes a 84% dos respondentes, são conhecedores não só da realidade do AEO e das suas estruturas de gestão intermédia bem como das competências, funções e responsabilidades do docente que os coordena.

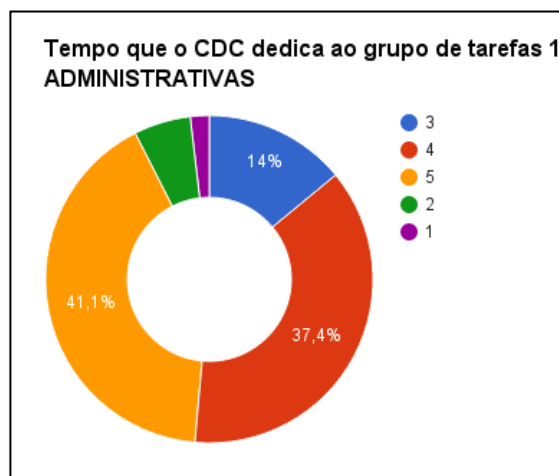
#### 6.2.2-B) ATIVIDADE DESENVOLVIDA PELO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

Ao questionarmos se os pares consideram adequado o tempo que o CDC dedica ao conjunto de tarefas indicado na **tabela 7** e conseqüentemente, tentar perceber como avaliam o tempo que dedica a cada grupo, obtivemos como respostas nas categorias:

**Tabela 7: Atividades desenvolvidas pelos CDC**

<b>1.Administrativas:</b>	Atas, relatórios, correspondência, redistribuição de informação proveniente de outras estruturas, inventariação e manutenção de recursos, dossiês e arquivo.
<b>2.Desenvolvimento organizacional:</b>	Elaboração, desenvolvimento e avaliação de instrumentos de autonomia da escola/agrupamento (PCE,PAA,RI), elaboração de propostas e medidas de melhoria a apresentar ao C. Pedagógico, articulação com outros departamentos/estruturas
<b>3.Coordenação da prática científico-pedagógica dos professores do seu departamento:</b>	Preparação de reuniões, conceção de estratégias de promoção de partilha e cooperação, auscultação de opiniões e propostas dos professores, coordenação de procedimentos na planificação, nas práticas pedagógicas e de avaliação das aprendizagens
<b>4.Supervisão:</b>	Análise dos planos de aula, de materiais e de instrumentos de avaliação, sugestão de metodologias e estratégias, de materiais e de atividades (pedagógicas e de complemento curricular, projetos), análise de metodologias de ensino e meios auxiliares mais adequados às disciplinas do seu departamento.
<b>5.Desenvolvimento profissional dos professores:</b>	Promoção de atividades de investigação e reflexão, análise de necessidades de formação dos professores do departamento, atualização científico-pedagógica dos colegas
<b>6. Avaliação do desempenho dos professores:</b>	Observação de aulas, elaboração de instrumentos de observação, encontros pré e pós observação, preenchimento de grelhas e fichas de registo
<b>7.Formação:</b>	Leitura, estudo e investigação sobre questões pedagógicas gerais, didáticas específicas das áreas científicas do seu departamento, sobre educação/políticas educativas, de normativos, frequência de congressos, seminários, outros encontros.

-Categoria «Administrativas»



(Respostas em quantidade)

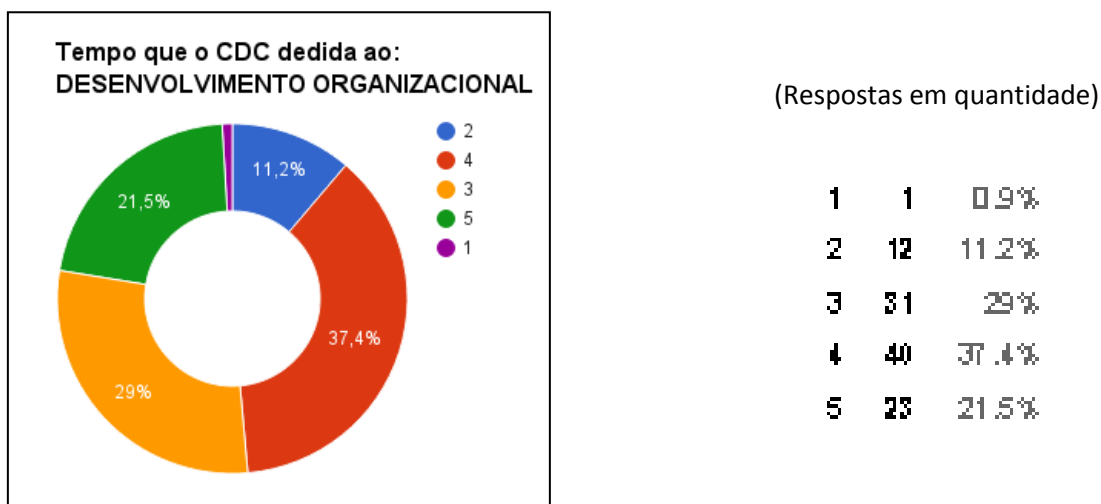
1	2	1.9%
2	6	5.6%
3	15	14%
4	40	37.4%
5	44	41.1%

**Gráfico 5: Tarefas administrativas**

As respostas obtidas permitem-nos afirmar que a maioria dos inquiridos considera que o tempo que o CDC dedica às tarefas administrativas é adequado. De facto, 41,1% dos respondentes concorda totalmente com a afirmação e 37,4% revela concordar com a mesma, correspondendo esta opinião a 84 dos 107 inquiridos, o que significa uma percentagem de 78.5%.

Apesar de 14% dos docentes não ter opinião sobre a questão e de uma minoria entender que o tempo para a tarefa é insuficiente (7.5%), os números mostram que os pares consideram que o tempo dado pelo CDC a tarefas administrativas como a elaboração de atas, relatórios, correspondência, redistribuição de informação proveniente de outras estruturas, dossiês e arquivo, é o tempo adequado.

-Categoria «Desenvolvimento organizacional»

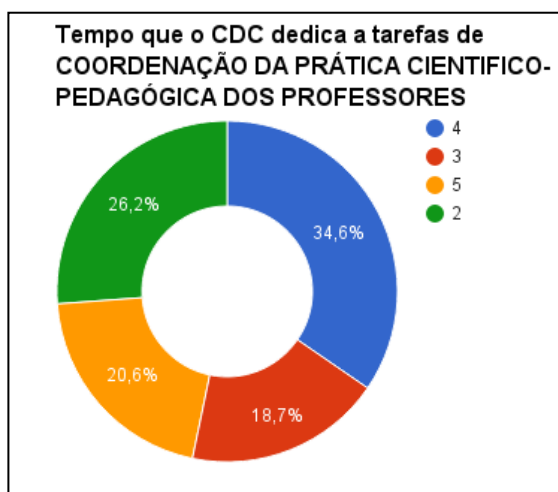


**Gráfico 6: Tarefas de desenvolvimento organizacional**

No que concerne ao tempo dedicado pelo CDC ao conjunto de tarefas de desenvolvimento organizacional, ainda que a maioria continue a considerar que este é adequado (21,5% concorda totalmente e 37,4% concorda) os pares manifestam uma maior discrepância nas respostas, a qual é visível não só pelo aumento de docentes sem opinião (29%) mas também pela percentagem de docentes que diz discordar (11,2%).

Destes resultados podemos inferir que 31 docentes não têm opinião sobre se é adequado o tempo que o CDC dedica à elaboração, desenvolvimento e avaliação de instrumentos de autonomia da escola/agrupamento (PCE, PAA, RI), elaboração de propostas e medidas de melhoria a apresentar ao Conselho Pedagógico e articulação com outros departamentos/estruturas.

- Categoria «Coordenação da prática científico-pedagógica dos professores do seu departamento»



(Respostas em quantidade)

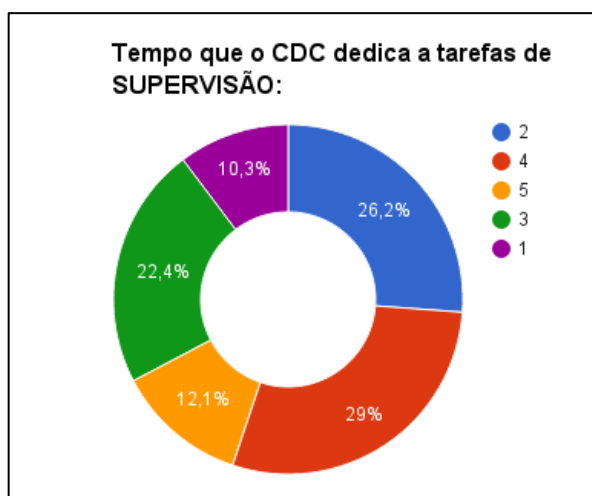
1	0	0%
2	28	26,2%
3	20	18,7%
4	37	34,6%
5	22	20,6%

**Gráfico 7: Tarefa de Coordenação da Prática Científico-Pedagógica dos professores**

As respostas obtidas revelam que apenas 59 docentes, correspondentes a 54,2% dos inquiridos consideram ser adequado o tempo que o CDC dedica à preparação de reuniões, à conceção de estratégias de promoção de partilha e de cooperação, à auscultação de opiniões e propostas dos professores e à coordenação de procedimentos na planificação. As respostas revelam ainda, por um lado que o número de docentes sem opinião à questão diminuiu em relação à questão anterior (18,7%), por outro lado que aumentou a percentagem de docentes (26,2%) que considera que a coordenação da prática científico-pedagógica dos professores é uma tarefa para a qual existe escassez de tempo do CDC.

Categoria «Supervisão»

A categoria de supervisão engloba a análise dos planos de aula, de materiais e de instrumentos de avaliação, a sugestão de metodologias e de estratégias, de materiais e de atividades, a análise de metodologias de ensino e meios auxiliares mais adequados às disciplinas do departamento.



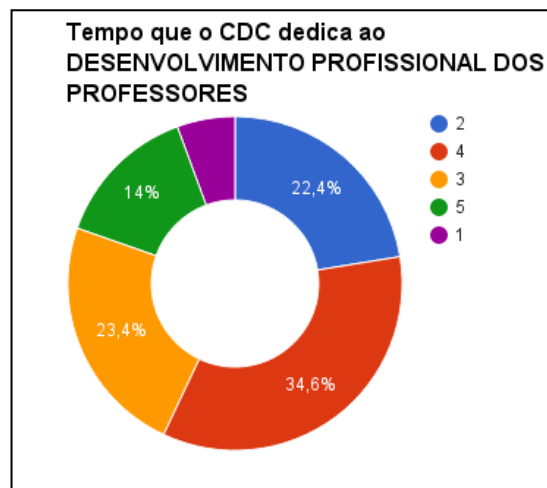
(Respostas em quantidade)

1	<b>11</b>	10.3%
2	<b>28</b>	26.2%
3	<b>24</b>	22.4%
4	<b>31</b>	29%
5	<b>13</b>	12.1%

**Gráfico 8: Tarefa de Supervisão**

Conforme o gráfico ilustra, a resposta a esta questão revela da parte dos inquiridos uma disparidade nas suas opiniões. Se por um lado 44 docentes correspondentes a 41.1% - dos quais 13 concordam totalmente e 31 concordam - entendem que o tempo que o CDC dedica à supervisão é o adequado, por outro lado 36.5% consideram que o tempo para essa tarefa é insuficiente. Também a percentagem de docentes que não manifesta opinião é representativa: 22,4% correspondentes a 24 docentes.

- Categoria «Desenvolvimento profissional dos professores»



(Respostas em quantidade)

1	6	5,6%
2	24	22,4%
3	25	23,4%
4	37	34,6%
5	15	14%

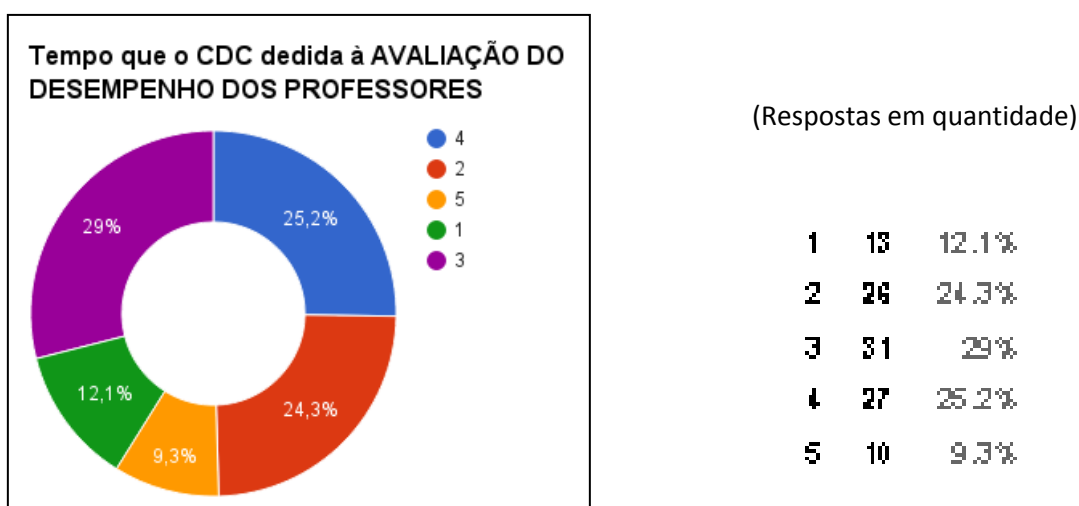
**Gráfico 9: Tarefas de desenvolvimento profissional dos professores**

Quanto às tarefas de promoção de atividades de investigação e reflexão, análise de necessidades de formação dos professores do departamento e de atualização científico-pedagógica dos pares, englobadas na categoria desenvolvimento profissional dos professores, 34.6% dos inquiridos concorda que o tempo que o CDC lhes dedica é o tempo adequado e 14% concorda totalmente. Porém aumenta o número de docentes sem opinião (23.4%) e o número de docentes que entendem que o tempo dedicado pelo CDC a essa tarefa é escasso também se revela significativo (28%).

- Categoria «Avaliação do Desempenho dos professores»

Como tarefas dos CDC inerentes à Avaliação de Desempenho dos professores, compreendem-se as de observação de aulas, elaboração de instrumentos de observação, encontros pré e pós observação e preenchimento de grelhas e fichas de registo.

De acordo com as respostas obtidas, o gráfico abaixo indica que a percentagem de docentes que entende ser adequado o tempo que o CDC emprega na tarefa diminuiu para 34.5% em relação às tarefas anteriores (9.3% concorda totalmente e 25.2% concordam)



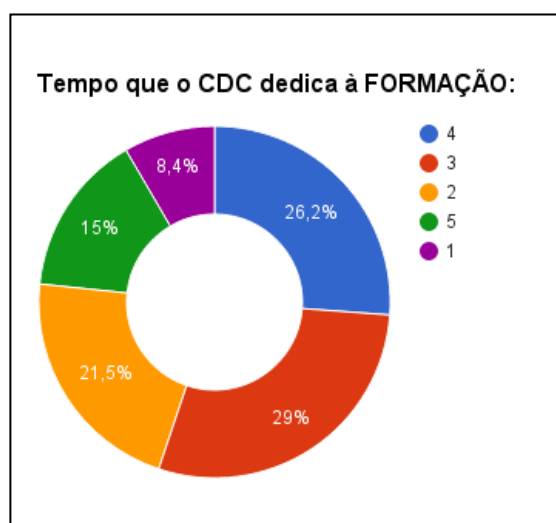
**Gráfico 10: Tarefas de Avaliação de desempenho dos professores**

Quanto ao número de docentes que manifesta a sua total discordância, a sua percentagem também aumenta, passando a representar cerca de 12.1% dos inquiridos. O número de docentes que discorda totalmente juntamente com os que discordam (24.3%) representa, nesta tarefa, 36.4% dos docentes.

Em suma, de acordo com os dados obtidos podemos afirmar que a maioria dos docentes considera que o tempo que o CDC dedica à tarefa de avaliação de desempenho dos pares é insuficiente e que existe uma significativa minoria (29%) que revela não ter opinião.

- Categoria «Formação»

A tarefa do CDC, destinada à formação dos docentes do seu departamento e na qual se incluem a leitura, o estudo e a investigação sobre questões pedagógicas gerais, sobre didáticas específicas das áreas científicas do departamento, sobre educação e políticas educativas, normativos, frequência de congressos, seminários e de outros encontros, para 41.2% dos inquiridos é uma tarefa à qual o CDC dedica o tempo adequado. Já 29.9% consideram o contrário e entendem que o tempo que o CDC dedica a estas tarefas é escasso. Os restantes 29% indicam não ter opinião.



(Respostas em quantidade)

1	9	8,4%
2	23	21,5%
3	31	29%
4	28	26,2%
5	16	15%

**Gráfico 11: Tarefas de Formação**

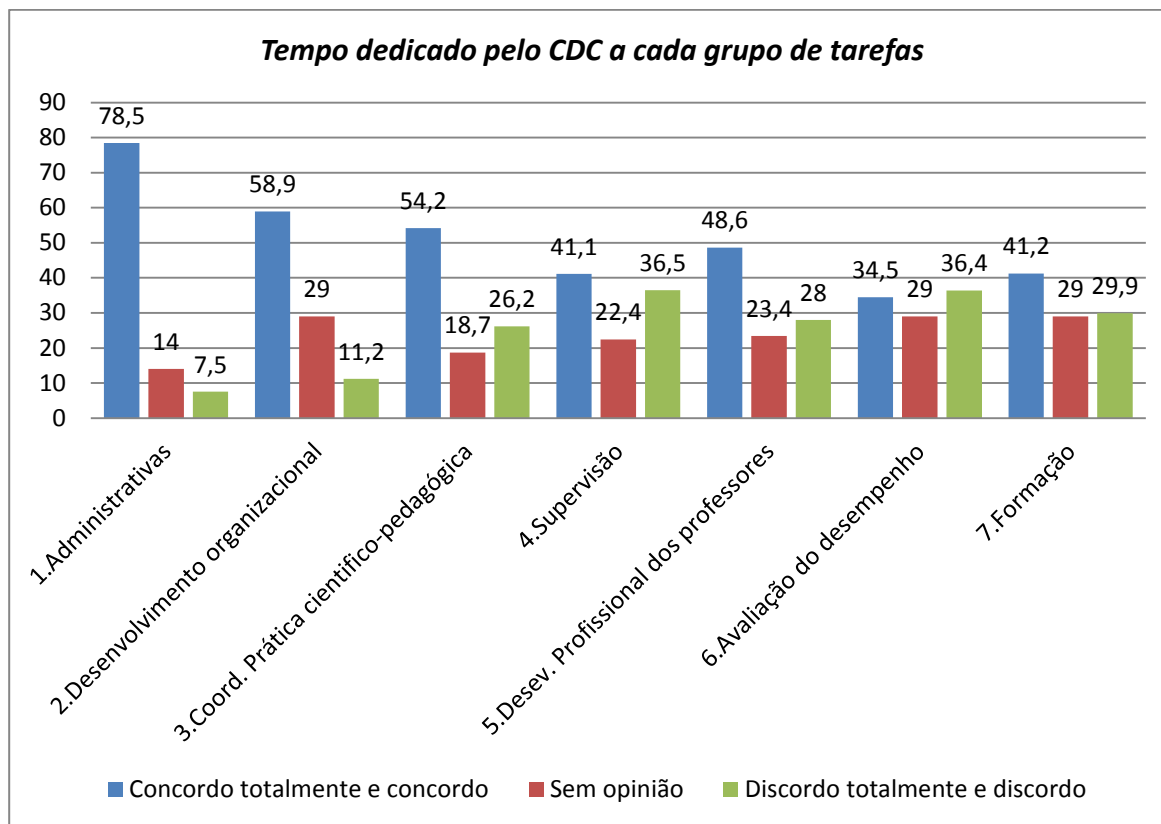
Na sequência dos dados plasmados nos **gráficos 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11** e com o intuito de aprofundar a análise aos resultados obtidos, procedemos a uma concentração na escala (escala de Likert com cinco pontos) em 3 parâmetros apenas: Concordo totalmente e Concordo- Sem opinião- Discordo totalmente e Discordo.

Para tal elaborámos uma grelha onde concentrámos as percentagens de observações registadas, por cada uma das tarefas:

**Tabela 8: Tempo dedicado pelo CDC a cada grupo de tarefas**

Tempo adequado das tarefas:	Concordo totalmente e Concordo (%)	Sem Opinião (%)	Discordo totalmente e discordo (%)
<i>1.Administrativas</i>	78.5	14	7.5
<i>2.Desenvolvimento organizacional</i>	58.9	29	11.2
<i>3.Coordenação da prática científico-pedagógica dos professores,</i>	54.2	18.7	26.2
<i>4.Supervisão</i>	41.1	22.4	36.5
<i>5.Desenvolvimento profissional dos professores</i>	48.6	23.4	28
<i>6.Avaliação do desempenho dos docentes</i>	34.5	29	36.4
<i>7.Formação</i>	41.2	29	29.9

A elaboração da tabela permitiu-nos construir um novo gráfico agregador de todas as categorias:



**Gráfico 12: Tempo dedicado pelo CDC a cada grupo de tarefas**

Da observação do **gráfico 12** constata-se que a resposta ao item 1 revela uma concordância predominante em relação à suficiência de tempo dedicado a este grupo de tarefas, o que significa que os docentes inquiridos consideram que os CDC dedicam tempo suficiente às tarefas *Administrativas*.

O contrário acontece com as tarefas inerentes ao item 6, cuja percentagem de respostas ilustra que a *Avaliação de Desempenho* é uma tarefa à qual os CDC não dedicam tempo suficiente. Nesta categoria a percentagem de docentes que discorda que o tempo que o CDC dedica às tarefas de observação de aulas, de elaboração de instrumentos de observação, e às restantes tarefas inerentes ao processo de avaliação de desempenho dos pares seja o tempo adequado, é superior à percentagem dos que docentes que concordam (36.4% discorda ou discorda totalmente e 34.5% concorda ou concorda totalmente).

Já as tarefas de *Supervisão, Desenvolvimento Profissional dos Professores e Formação*, apresentam, no parâmetro concordo totalmente e concordo, resultados inferiores a 50% das respostas obtidas pelo que podemos deduzir que uma percentagem significativa de docentes entende que o tempo que o CDC dedica a estas tarefas não é o suficiente.

Um outro dado que transparece nesta tabela e que merece a nossa análise é a percentagem de inquiridos que revela não ter opinião. Tratando-se de uma população com considerável experiência profissional e com antiguidade no agrupamento, conforme se constata nos **gráficos 1 e 3** não se trata, decerto, de desconhecimento da realidade mas antes de alguma indiferença em relação às temáticas.

Em suma, os resultados obtidos à questão: **atividade desenvolvida pelo coordenador de departamento**, apontam para uma primazia do tempo dedicado às tarefas *administrativas* inerentes à elaboração de atas e de relatórios, ao tratamento de correspondência ou à redistribuição de informação proveniente de outras estruturas. Também o tempo que os CDC dedicam ao *desenvolvimento da organização* e que passam pelas tarefas de elaborar e desenvolver os instrumentos de autonomia da escola/agrupamento (PCE, PAA, RI), elaborar propostas e medidas de melhoria e articular com outros departamentos/estruturas, mostra ser satisfatório.

Estas mesmas conclusões são apontadas na investigação levada a cabo por Penha (2013) que conclui que os CDC “centram muito a sua atividade na coordenação administrativa do departamento, também como forma de evitamento do exercício de formas de liderança.” (p. 468).

Fazendo a triangulação destes dados com os obtidos na análise de conteúdo que efetuámos ao conjunto dos documentos, também estes revelaram que as competências atribuídas pelos normativos legais ao coordenador de departamento e definidas no RI do agrupamento, contexto do estudo, não são desempenhadas de forma equitativa já que as práticas *administrativas e de coordenação e desenvolvimento curricular* ocupam a grande maioria da atividade do CDC.

### 6.2.3-C) PERFIL DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

Como referido na revisão da literatura, a legislação em vigor estipula que o CDC seja docente de carreira com formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional, que seja eleito pelo departamento de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor e que supervisione processos de natureza pedagógico-curricular.

Com base nestes pressupostos a resposta à questão **C-Perfil do coordenador de departamento** compreende o item **C1- Legitimidade do coordenador** pela qual procuramos perceber como os pares reconhecem a legitimidade para o exercício do cargo e o item **C2- Função de supervisão**, em que procuramos perceber as suas opiniões sobre o objetivo da tarefa de supervisão exercida pelo CDC, tendo sido obtidos os resultados que de seguida se apresentam.

#### **C1- Legitimidade do coordenador:**

Para analisarmos a perceção dos pares sobre a legitimidade do CDC, empregámos os 10 itens abaixo descritos. A cada um dos itens os pares respondiam: *a legitimidade do CDC advém do reconhecimento pelos colegas, de que:*

*Tabela 9: Legitimidade do CDC*

1. Detém elevada competência profissional e científica.
2. Possui larga experiência profissional.
3. Ocupa uma posição relevante na escola.
4. Se encontra num dos escalões mais elevados da carreira.
5. Detém formação especializada para o desempenho do cargo.
6. É ética e deontologicamente responsável.
7. Tem bom relacionamento com os colegas.
8. Tem sentido de visão e capacidade de liderança.

---

9. Tem grande capacidade de trabalho e de organização.

---

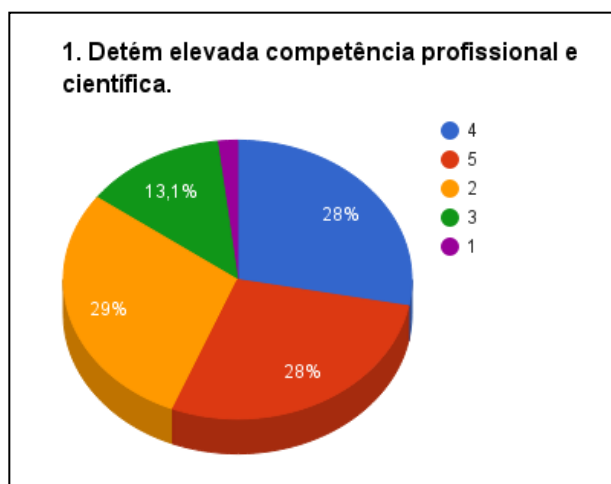
10. Tem entusiasmo e capacidade de motivar os outros.

---

De seguida apresentam-se os resultados obtidos por cada um dos itens, abaixo designados por categorias.

-Categoria «Competência Profissional e científica do CDC»

Os resultados obtidos indicam que 28% dos inquiridos concordam plenamente e que a mesma percentagem concorda que a legitimidade do coordenador advém do reconhecimento pelos colegas de que detém elevada competência profissional e científica.



(Respostas em quantidade)

1	2	1,9%
2	31	29%
3	14	13,1%
4	30	28%
5	30	28%

**Gráfico 13: Competência profissional e científica**

De acordo com o gráfico também é possível constatar que 29% não reconhece nesta categoria a legitimidade do CDC. Dos resultados obtidos ressalta a ideia de uma dispersão de opiniões já que também uma percentagem significativa (13,1%) refere não ter opinião sobre o reconhecimento da competência profissional e científica enquanto legitimidade para a escolha do CDC.

-Categoria «Larga experiência profissional»



(Respostas em quantidade)

1	1	0,9%
2	2	1,9%
3	9	8,4%
4	54	50,5%
5	41	38,3%

**Gráfico 14: Experiência profissional**

Já a categoria da larga experiência profissional é reconhecida por 88,8% dos inquiridos como sendo uma categoria legítima para a escolha do CDC, pois que 50,5% dos respondentes concorda e 38,3% concorda plenamente. Contrariamente à competência profissional e científica, apenas 2 inquiridos (1,9%) não reconhecem a legitimidade do CDC pela larga experiência profissional.

- Categoria «Ocupa uma posição relevante na escola»



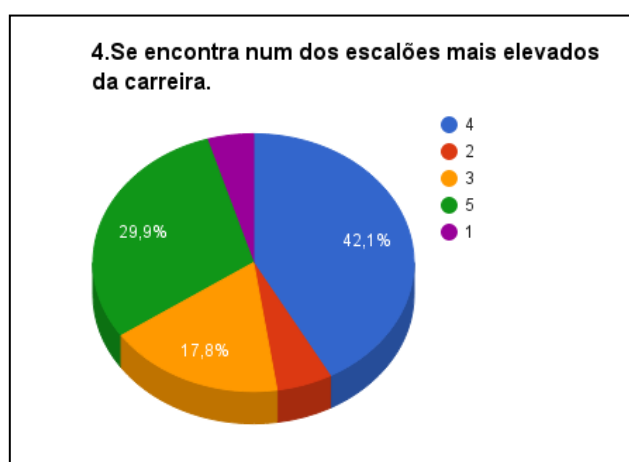
(Respostas em quantidade)

1	1	0,9%
2	9	8,4%
3	16	15%
4	48	44,9%
5	33	30,8%

**Gráfico 15: Posição na escola**

A posição relevante que o CDC ocupa na escola é também uma categoria que a maioria dos inquiridos (75.7%) considera reconhecer como sendo legítima para o exercício do cargo: 44.9% dos inquiridos concorda e 30,8% concorda plenamente. Apenas 9 inquiridos, correspondentes a 8.4% não reconhece essa categoria como dando legitimidade ao CDC e 16 docentes, correspondendo a 15%, não tem opinião.

- Categoria «Escalão elevado da carreira»



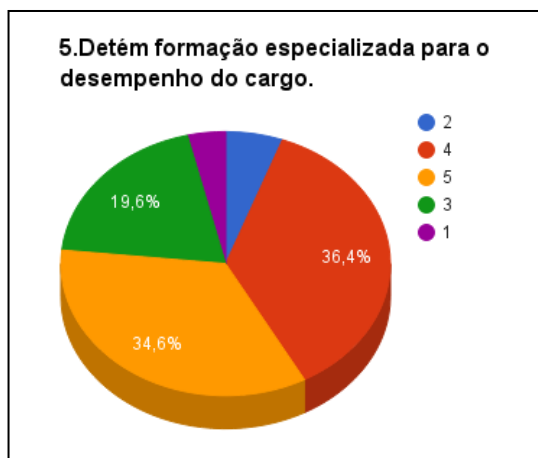
(Respostas em quantidade)

1	5	4,7%
2	6	5,6%
3	19	17,8%
4	45	42,1%
5	32	29,9%

Gráfico 16: Escalão da carreira

O escalão que o CDC ocupa na carreira, de acordo com os inquiridos, mostra continuar a ser uma categoria importante para o reconhecimento da legitimidade do CDC. Embora com uma pequena descida na percentagem de inquiridos, relativamente às duas categorias anteriores que indicam concordar e concordar totalmente, 72% dos respondentes reconhecem que o facto de o CDC ocupar um escalão elevado na carreira lhe confere legitimidade para o cargo. De referir ainda que o número de inquiridos que não concordam, comparativamente à categoria anterior, diminuiu mas os docentes que não têm opinião sobre o reconhecimento do escalão conferir legitimidade ao CDC aumenta de 15% para 17.8%.

- Categoria «*Formação especializada para o cargo*»



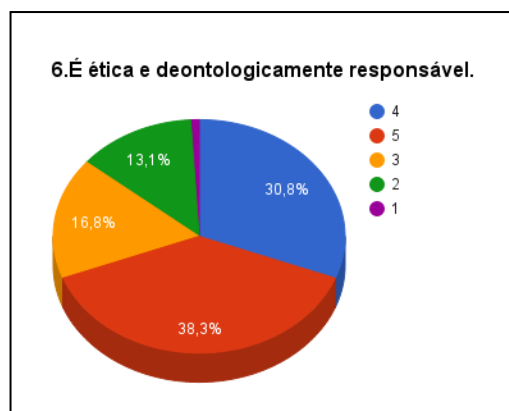
(Respostas em quantidade)

1	4	3.7%
2	6	5.6%
3	21	19.6%
4	38	36.4%
5	37	34.6%

**Gráfico 17: Formação especializada**

Apesar de a formação especializada para o exercício do cargo ser uma premissa que decorre dos normativos legais em vigor, 19.6% dos inquiridos indica não ter opinião sobre a categoria reconhecer legitimidade ao CDC e 9.3% dos inquiridos não reconhece mesmo a formação especializada como sendo motivo de reconhecimento para o exercício dessa função. Quanto aos inquiridos que entendem que esta categoria é legítima para o cargo de CDC, a percentagem situa-se nos 71% (36.4% concorda e 34.6% concorda plenamente).

- Categoria «*É ética e deontologicamente responsável*»



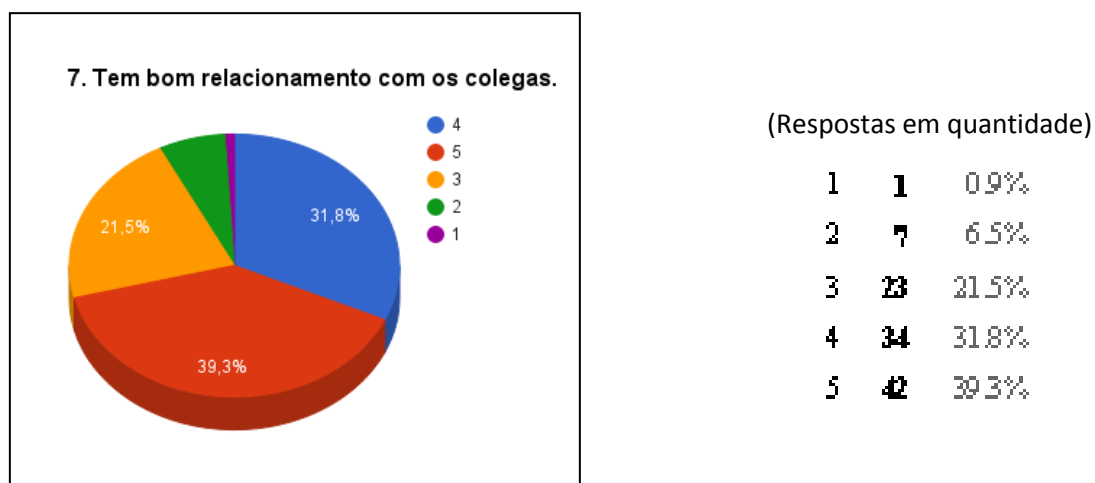
(Respostas em quantidade)

1	1	0.9%
2	14	13.1%
3	18	16.8%
4	38	30.8%
5	41	38.3%

**Gráfico 18: Ética e deontologicamente responsável**

Cerca de 30.8% dos inquiridos concorda e 38.3% concorda totalmente que o ser ética e deontologicamente responsável é uma característica que confere legitimidade ao CDC. Apesar dos níveis de concordância referidos (69.1%) é de salientar que aumenta, nesta categoria, o número de docentes que discorda (14%) que o CDC apresente estas características.

- Categoria «Bom relacionamento com os colegas»



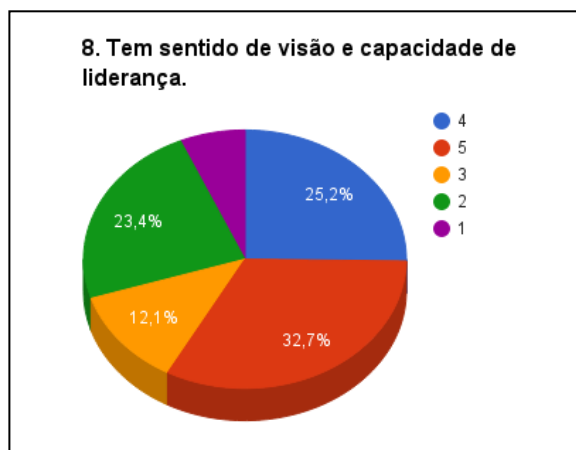
**Gráfico 19: Bom relacionamento com os colegas**

A perceção de que os pares reconhecem que a legitimidade do CDC advém do facto de este ter um bom relacionamento com os colegas, é indicada por 76 docentes, dos quais 42 concordam totalmente com a categoria. Com uma maioria de 71.1% dos inquiridos a reverem na boa relação com os pares, um fator de reconhecimento da legitimidade do CDC, não podemos deixar de referir que uma percentagem significativa de inquiridos não tem opinião (21.5%).

- Categoria «Sentido de visão e capacidade de liderança»

Quanto a esta categoria, conforme é possível constatar pelo **gráfico 20**, nenhum dos itens obteve uma concordância expressa. As percentagens de concordo e concordo totalmente, comparativamente às categorias anteriores, assumem um dos valores mais baixos, com 57.9%,

e a percentagem de inquiridos que não reconhece que o CDC tem sentido de visão e capacidade de liderança representa 29.9%.



(Respostas em quantidade)

1	7	6.5%
2	25	23.4%
3	13	12.1%
4	27	25.2%
5	35	32.7%

**Gráfico 20: Visão e liderança**

- Categoria «Capacidade de trabalho e de organização»



(Respostas em quantidade)

1	2	1.9%
2	17	15.9%
3	17	15.9%
4	33	30.8%
5	38	35.5%

**Gráfico 21: Capacidade de trabalho e de organização**

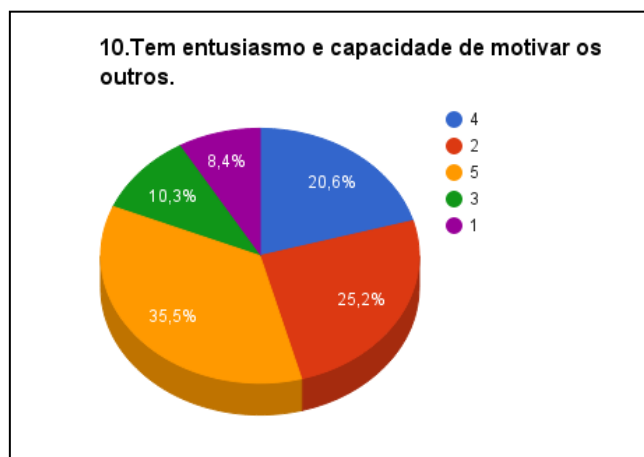
No que respeita à capacidade de trabalho e de organização, 36.5% dos respondentes

concorda totalmente reconhecer essa capacidade no CDC e 30.8% concorda. A percentagem de inquiridos que não reconhece que o CDC tem grande capacidade de trabalho e de organização representa 15.9% e a mesma percentagem corresponde a inquiridos que não têm opinião.

- Categoria «Entusiasmo e capacidade de motivar os outros»

As respostas obtidas nesta categoria indicam que os inquiridos entendem que o CDC tem uma relativa capacidade de entusiasmar e de motivar os pares. Os dados obtidos mostram que uma maioria reduzida (56.1%) reconhece estas características no CDC, conforme se verifica no **gráfico 22**.

Merece ainda destaque a percentagem de inquiridos que não reconhece que o CDC tenha entusiasmo e capacidade de motivar os pares (33.6%).



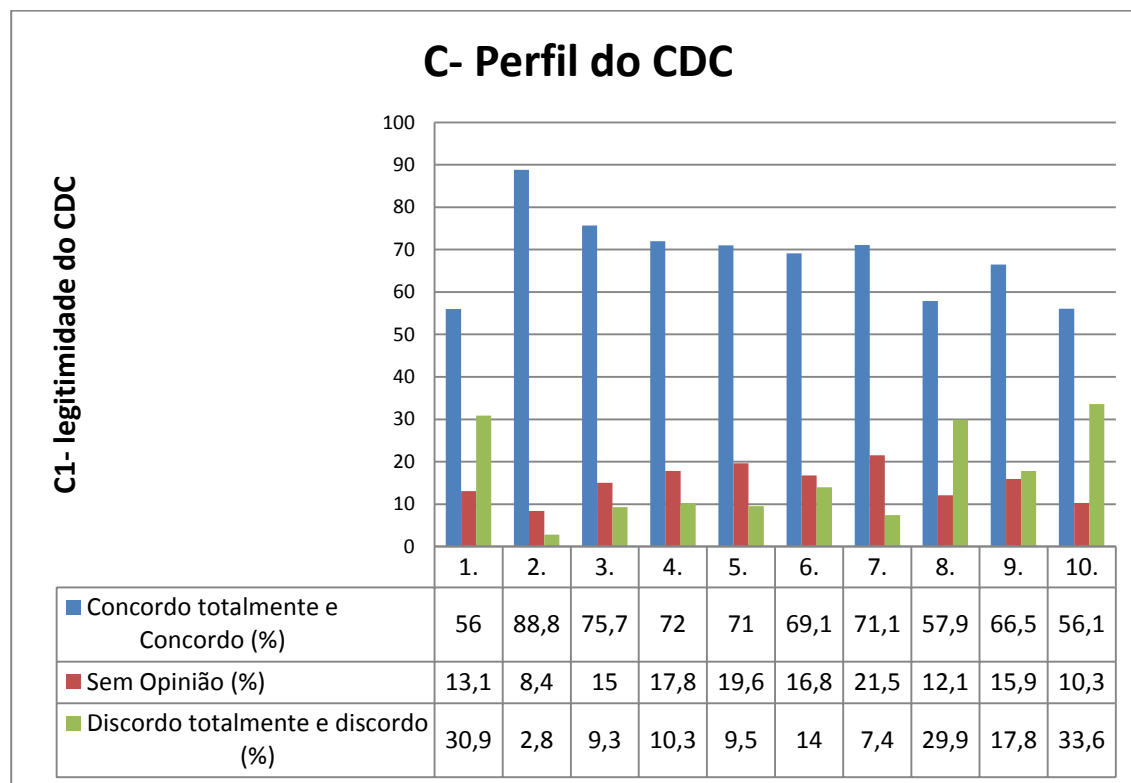
(Respostas em quantidade)

1	9	8,4%
2	27	25,2%
3	11	10,3%
4	22	20,6%
5	38	35,5%

**Gráfico 22: Entusiasmo e capacidade de motivar os outros**

Tal como procedemos para a análise mais geral às atividades desenvolvidas pelos CDC, sistematizámos os resultados de cada um dos itens da categoria **C1- Legitimidade do**

coordenador, configurando um único gráfico.



**Gráfico 23: Reconhecimento da legitimidade do CDC**

Os mesmos resultados, agora sob a forma de gráfico, possibilitam-nos constatar que, na perspetiva dos inquiridos, a legitimidade para o cargo do CDC advém mais do reconhecimento, pelos colegas, de características profissionais (categorias 2, 3, 4 e 5) do que de características consideradas de índole mais pessoal e relacional<sup>39</sup> (categorias 6, 8, 9 e 10). Existem contudo exceções a esta conclusão:

- No registo de características de índole mais profissional os resultados na categoria 1. *Detém elevada competência profissional e científica*, indicam que é uma característica pouco reconhecida pelos pares,
- No registo de características mais pessoais e relacionais a maioria dos inquiridos, na categoria

<sup>39</sup> A atribuição aos itens numerados com 6,7,8,9 e 10 como itens de características pessoais e relacionais decorre da classificação usada por Penha (2013), na sua tese de doutoramento em Educação.

7. *Tem bom relacionamento com os colegas*, reconhece que é uma característica do CDC.

Podemos pois inferir, pelas respostas obtidas, que os pares entendem que a legitimidade do coordenador advém das características: larga experiência profissional, posição relevante que ocupa na escola, escalão elevado da carreira, formação especializada para o exercício do cargo, bom relacionamento que tem com os colegas, responsabilidade ética e deontológica e a capacidade de trabalho e de organização que apresenta. Como características menos reconhecidas no CDC, os pares indicam a competência profissional e científica, o seu entusiasmo e a sua capacidade de motivar os outros bem como o seu sentido de visão e a sua capacidade de liderança. Face aos resultados obtidos não podemos deixar de mencionar de novo o estudo de Penha (2013), cuja investigação aponta em resultado do questionário aplicado aos CDC:

As respostas obtidas nos itens desta categoria indicam que os CDC inquiridos entendem que a legitimidade do coordenador advém das seguintes características: elevada competência profissional e científica; larga experiência profissional; responsabilidade ética e deontológica; bom relacionamento interpares; sentido de visão e capacidade de liderança; grande capacidade de trabalho e de organização; entusiasmo e capacidade de motivação.

(Penha, 2013, p. 304)

Decorrente das nossas conclusões a dúvida que se nos coloca neste ponto é a seguinte:

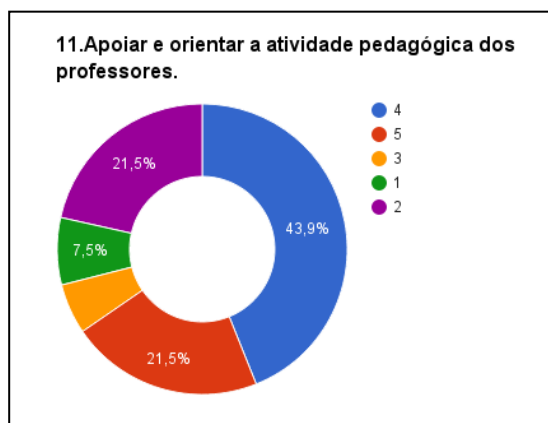
- Será que a legitimidade do coordenador de departamento é entendida da mesma forma pelos pares e pelos próprios CDC?

## **C2-Função de supervisão**

Questionados os pares sobre a finalidade da atividade de supervisão exercida pelos CDC, obtivemos, como resultados:

- Categoria «Apoiar e orientar a atividade pedagógica dos professores»

Os resultados obtidos mostram que 65.4% dos inquiridos concordam (43.9%) e concordam totalmente (21.5%) que os CDC, no âmbito da supervisão exercida, apoiam e orientam a atividade pedagógica dos docentes.



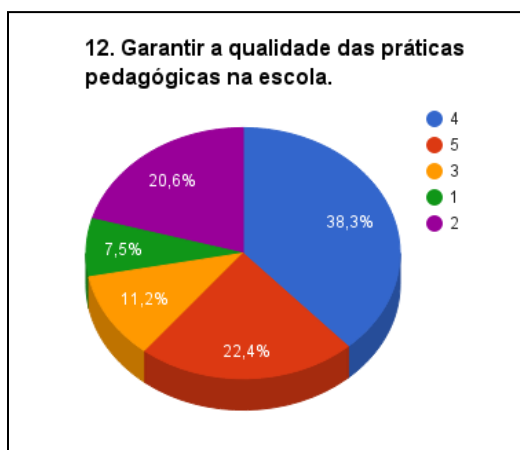
(Respostas em quantidade)

1	8	7.5%
2	23	21.5%
3	6	5.6%
4	47	43.9%
5	23	21.5%

**Gráfico 24: Apoiar e orientar a atividade pedagógica dos professores**

- Categoria *«Garantir a qualidade das práticas letivas na escola»*

A qualidade das práticas pedagógicas enquanto atividade de supervisão exercida pelo CDC é reconhecida por 60.7% dos inquiridos. A mesma atividade não é reconhecida por 28.1% dos docentes inquiridos.



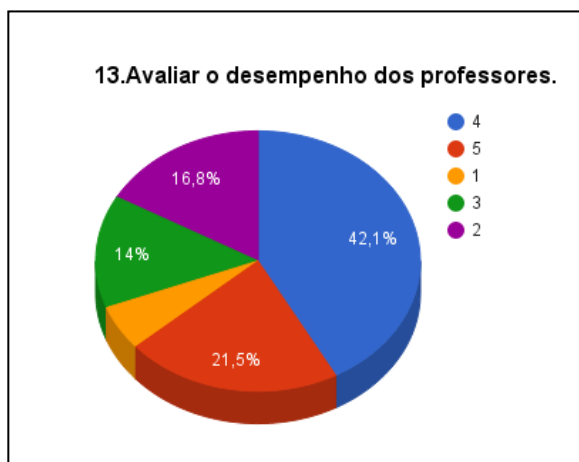
(Respostas em quantidade)

1	8	7.5%
2	22	20.6%
3	12	11.2%
4	41	38.3%
5	24	22.4%

**Gráfico 25: Qualidade das práticas pedagógicas**

- Categoria «Avaliar o desempenho dos professores»

A atividade de supervisão exercida pelo coordenador, para 63.6% dos respondentes (gráfico 26), é uma tarefa destinada à avaliação do desempenho dos pares. Já 22.4% dos inquiridos consideram que a atividade de supervisão não inclui essa tarefa.

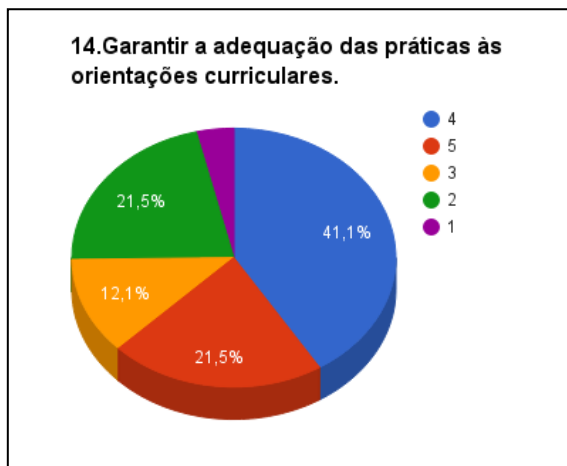


(Respostas em quantidade)

1	<b>6</b>	5.6%
2	<b>18</b>	16.8%
3	<b>15</b>	14%
4	<b>45</b>	42.1%
5	<b>23</b>	21.5%

Gráfico 26: Avaliar o desempenho dos professores

- Categoria «Garantir a adequação das práticas às orientações curriculares»



(Respostas em quantidade)

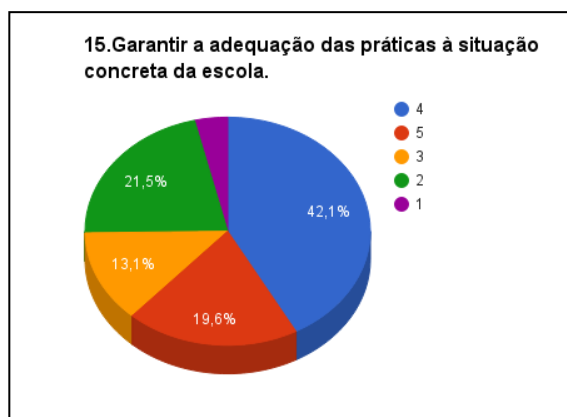
1	<b>4</b>	3.7%
2	<b>23</b>	21.5%
3	<b>13</b>	12.1%
4	<b>44</b>	41.1%
5	<b>23</b>	21.5%

Gráfico 27: Adequação das práticas às orientações curriculares

Conforme os dados obtidos ilustram, 62.6% dos inquiridos indicam que a adequação das práticas dos professores às orientações curriculares é uma atividade que o CDC exerce no âmbito da supervisão.

- Categoria «Garantir a adequação das práticas à situação da escola»

A mesma atividade do CDC, aplicada à situação concreta da escola, apresenta uma ligeira descida na percentagem de inquiridos (61.7%) que concorda.

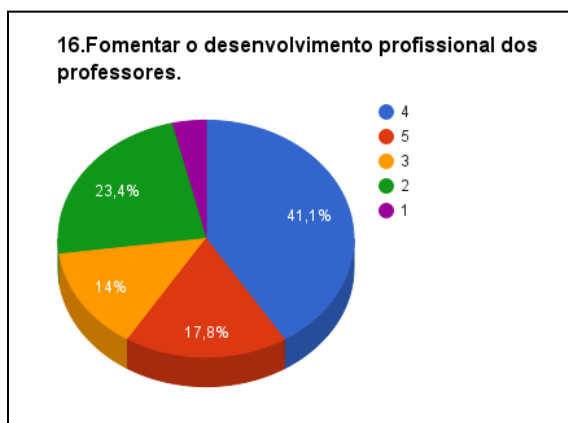


(Respostas em quantidade)

1	4	3.7%
2	23	21.5%
3	14	13.1%
4	45	42.1%
5	21	19.6%

**Gráfico 28: Adequação das práticas à situação da escola**

-Categoria «*Fomentar o desenvolvimento profissional dos professores*»



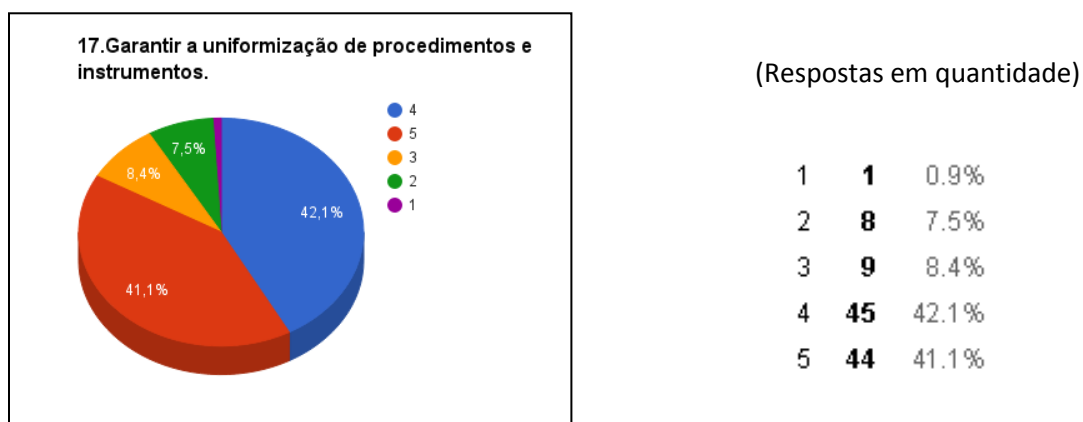
(Respostas em quantidade)

1	4	3.7%
2	25	23.4%
3	15	14%
4	44	41.1%
5	19	17.8%

**Gráfico 29: Fomentar o desenvolvimento profissional dos professores**

Para 58.9% dos inquiridos a atividade de supervisão do CDC destina-se a fomentar o desenvolvimento profissional dos pares mas 27.1% discorda que assim seja. O número de inquiridos que se mostram indiferentes à questão corresponde a 14%.

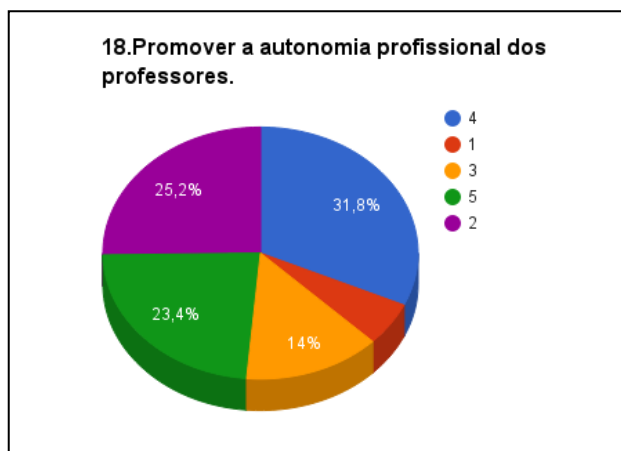
- Categoria «Garantir a uniformização de procedimentos e instrumentos»



**Gráfico 30: Uniformização de procedimentos e instrumentos**

A uniformização de procedimentos e de instrumentos como atividade exercida pelo CDC no âmbito da supervisão é reconhecida por 83.2% dos inquiridos, sendo um dos itens que uma maioria considerável de inquiridos indica concordar e concordar totalmente.

- Categoria «Promover a autonomia profissional dos professores»



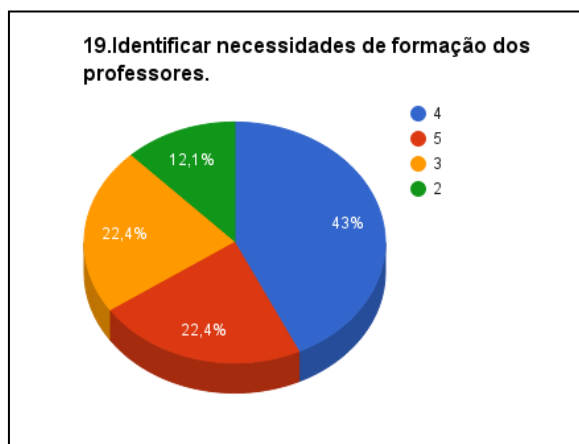
(Respostas em quantidade)

1	<b>6</b>	5,6%
2	<b>27</b>	25,2%
3	<b>15</b>	14%
4	<b>34</b>	31,8%
5	<b>25</b>	23,4%

**Gráfico 31: Autonomia profissional dos professores**

As respostas obtidas neste item permitem-nos inferir que apenas 55,2% dos inquiridos consideram que a atividade de supervisão exercida pelo CDC tem como finalidade a promoção da autonomia profissional dos professores.

-Categoria «Identificar as necessidades de formação dos professores»



(Respostas em quantidade)

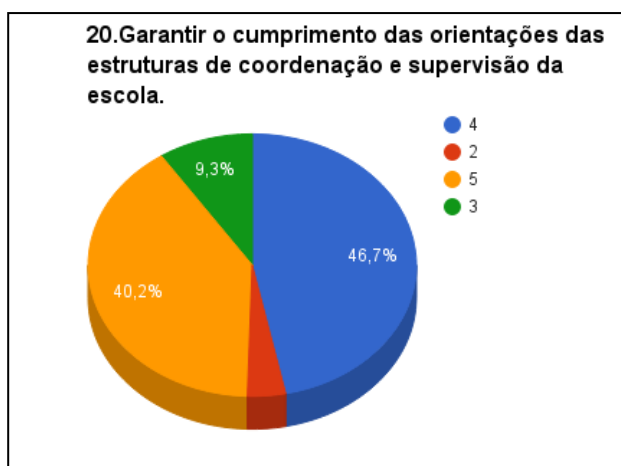
1	<b>0</b>	0%
2	<b>13</b>	12,1%
3	<b>24</b>	22,4%
4	<b>46</b>	43%
5	<b>24</b>	22,4%

**Gráfico 32: Identificação das necessidades de formação dos professores**

Na opinião de 65.4% dos inquiridos a atividade de supervisão, exercida pelo coordenador de departamento, destina-se a identificar as necessidades de formação dos seus pares. A percentagem de docentes que refere não ter opinião sobre o assunto e, como tal, que podemos considerar alguma indiferença em relação à questão é de 22.4%.

*-Categoria «Garantir o cumprimento das orientações das estruturas de coordenação e de supervisão da escola»*

O último item do conjunto de questões relativas à atividade de supervisão do CDC (**gráfico 33**) revela que 86.9% dos inquiridos entende que esta atividade se destina a garantir que sejam cumpridas as orientações das estruturas de coordenação e de supervisão da escola.

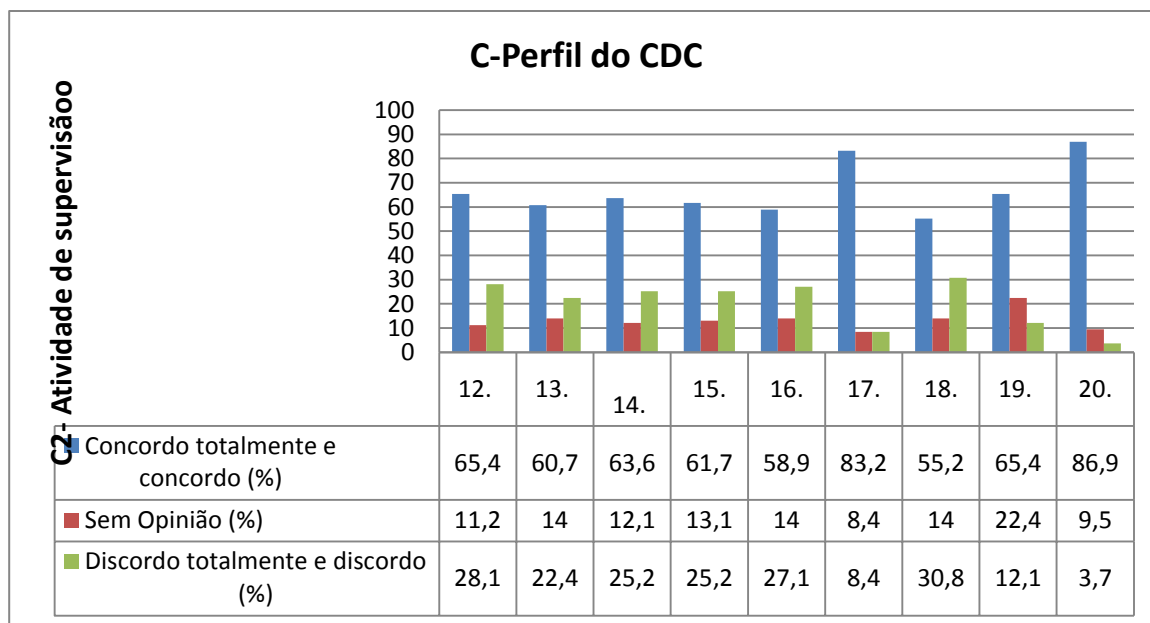


(Respostas em quantidade)

1	<b>0</b>	0%
2	<b>4</b>	3.7%
3	<b>10</b>	9.3%
4	<b>50</b>	46.7%
5	<b>43</b>	40.2%

**Gráfico 33: Cumprimento das orientações das estruturas de coordenação e supervisão da escola**

O **gráfico 34**, correspondente aos resultados obtidos em todos os itens desta categoria, ilustra as anteriores descrições e permite-nos uma análise mais global:



**Gráfico 34: Finalidade da atividade de supervisão do CDC**

A análise das percentagens dos diferentes itens indica que a atividade de supervisão exercida pelos CDC, na opinião dos pares, se destina a garantir a uniformização de procedimentos e de instrumentos e o cumprimento das orientações das estruturas de coordenação e de supervisão da escola.

Apesar da percentagem obtida nos itens 12 e 19 poder indiciar uma propensão para a opinião de que essa atividade se destina a garantir a qualidade das práticas pedagógicas na escola e a identificar necessidades de formação dos professores, não se trata porém de uma opinião generalizada e abrangente da maioria dos inquiridos.

Como item com maior discordância, regista-se a promoção da autonomia profissional dos professores pelo que podemos depreender que não é uma finalidade da atividade de supervisão exercida pelos CDC.

O balanço final da análise efetuada aos itens em que existe maior concordância das diferentes dimensões da categoria **C- Perfil do CDC**, parece evidenciar que os pares

percecionam um perfil de CDC onde a sua legitimidade advém de características profissionais como a larga experiência profissional, a posição relevante que ocupa na escola, o escalão elevado da carreira e a formação especializada para o exercício do cargo. Também as características pessoais e relacionais como o bom relacionamento com os colegas, a responsabilidade ética e deontológica e a capacidade de trabalho e de organização, parecem ser qualidades que lhe conferem legitimidade.

Como características menos percecionadas no CDC, os pares indicam a competência profissional e científica, o entusiasmo e a capacidade de motivar os outros bem como o seu sentido de visão e a sua capacidade de liderança.

No que refere à atividade de supervisão exercida pelo CDC, os resultados indicam que se destina a garantir a uniformização de procedimentos e de instrumentos e o cumprimento das orientações das estruturas de coordenação e de supervisão da escola.

Quando confrontados estes resultados com os resultados obtidos na análise de conteúdo ao **RI, RGI e Atas de avaliação** e na categoria **B- Atividade desenvolvida pelo CDC**, percebemos que há uma tendência que sobressai no perfil dos CDC e que parece apontar para o desempenho de um papel do tipo gestor ao invés de um desempenho para a liderança:

- A análise de conteúdo ao RI, RGI e Atas de avaliação, indicam que a competência considerada mais relevante na execução do coordenador de departamento é a que respeita às suas funções administrativas,
- Os resultados obtidos na categoria **B-Atividade desenvolvida pelo CDC** apontam para uma primazia do tempo dedicado às tarefas *administrativas* inerentes à elaboração de atas e de relatórios, ao tratamento de correspondência ou à redistribuição de informação proveniente de outras estruturas.
- Como características menos reconhecidas nos CDC, de acordo com os resultados do item **C1- Legitimidade do coordenador de departamento**, os pares indicam a competência profissional e científica, o seu entusiasmo e a sua capacidade de motivar os outros bem como o seu sentido de visão e a sua capacidade de liderança.

- Os dados da categoria **C2-Atividade de supervisão** apontam que esta tem como finalidade a uniformização de procedimentos e de instrumentos e o cumprimento das orientações das estruturas de coordenação e de supervisão da escola.

Em estudos anteriores, como o levado a cabo por Melo, Leal e Lima (2011) e já por nós citado no ponto **6.2**, as conclusões obtidas são, igualmente, no sentido de que “O papel do CD parece traduzir-se assim mais numa actividade de controlo do que de liderança e dinamização. De resto, os próprios CD indicam unanimemente que são as actividades de preparação e realização das reuniões, a par da produção e organização de documentação do departamento, as que lhes ocupam mais tempo.” (p. 64)

Se atentarmos em Bolivar (2009) também ele havia referido que predomina nas escolas um perfil diretivo de gestão focalizado em facilitar os meios que tornam possível o trabalho quotidiano dos membros da organização.

#### 6.2.4-D) COMPETÊNCIAS DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

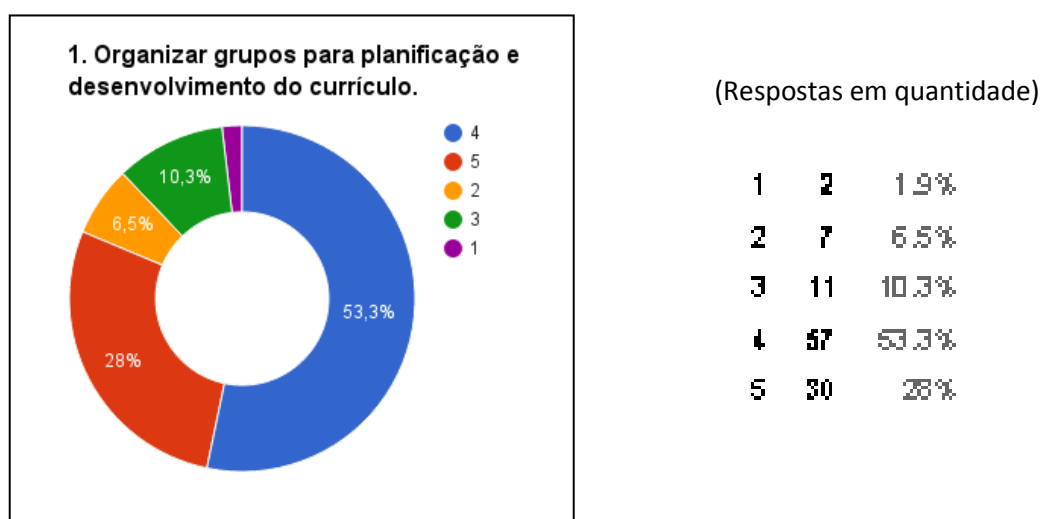
Para identificarmos as vertentes das competências que os pares atribuem ao coordenador de departamento usámos as questões constantes na **parte D** do questionário, correspondente a 15 itens.

*Tabela 10: Competências do CDC*

1.Organizar grupos para planificação e desenvolvimento do currículo.
2.Supervisionar a planificação, o desenvolvimento e a avaliação do currículo.
3.Observar aulas dos professores do seu departamento e fornecer <i>feedback</i> construtivo e objetivo.
4.Utilizar elementos recolhidos na observação de aulas para partilha e reflexão em grupo.
5.Analisar com os professores, individualmente, os seus instrumentos de planificação e de avaliação.
6.Recolher e analisar amostragens de trabalhos dos alunos para verificar o desenvolvimento de competências específicas.
7.Propor medidas e estratégias a professores cujos alunos apresentam fracos resultados e/ou problemas de comportamento.

8. Mediar as relações entre encarregados de educação e professores do seu departamento.
9. Mediar as relações entre a direção e os professores do seu departamento.
10. Ser veículo de informações provenientes das estruturas de coordenação e da direção.
11. Propor ao seu departamento um plano de prioridades e desenvolvimento
12. Indagar, junto dos professores do seu departamento, sobre as causas de fracos resultados dos alunos.
13. Avaliar o desempenho dos professores do seu departamento.
14. Propor áreas de formação, de acordo com as necessidades identificadas nos professores do seu departamento.
15. Destinar a maior parte do tempo, nas reuniões de departamento, para discussão do processo de ensino e aprendizagem.

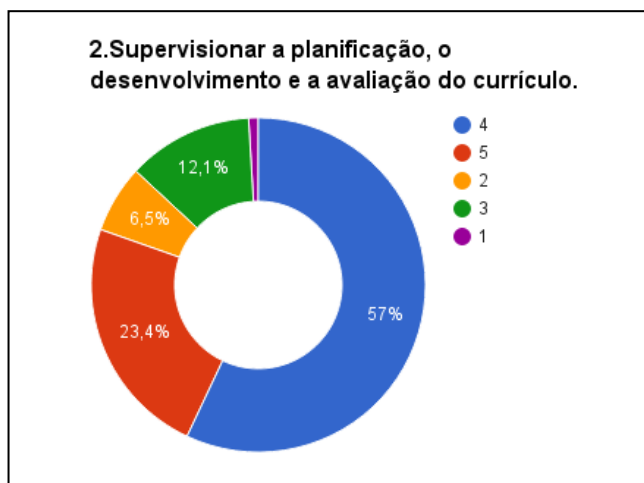
-Categoria «Organizar grupos para planificação do currículo»



**Gráfico 35: Organizar grupos para planificação e desenvolvimento do currículo**

A organização de grupos para planificação e desenvolvimento do currículo é uma competência do CDC, reconhecida por 81.3% dos inquiridos. Apenas 8,4% dos respondentes não concordam que esta tarefa compete ao CDC.

-Categoria «Supervisionar a planificação, o desenvolvimento e a avaliação do currículo.»



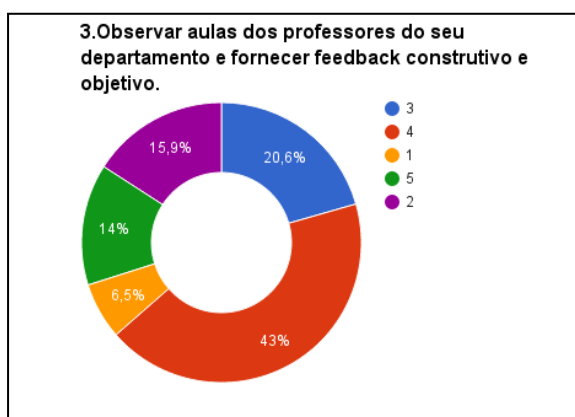
(Respostas em quantidade)

1	1	0,9%
2	7	6,5%
3	13	12,1%
4	61	57%
5	25	23,4%

**Gráfico 36: Supervisionar a planificação, o desenvolvimento e a avaliação do currículo**

A grande maioria dos inquiridos (80,4%) considera que a planificação, o desenvolvimento e a avaliação do currículo deve ser uma atividade supervisionada pelo CDC.

-Categoria «Observar aulas dos professores do seu departamento e fornecer feedback construtivo e objetivo.»



(Respostas em quantidade)

1	7	6,5%
2	17	15,9%
3	22	20,6%
4	46	43%
5	15	14%

**Gráfico 37: Observar aulas e fornecer feedback objetivo e construtivo**

A observação de aulas pelo CDC e o consequente *feedback* construtivo e objetivo aos pares observados, é uma competência com a qual apenas 57% dos respondentes concordam, uma percentagem significativa de inquiridos refere não ter opinião sobre o item, (20.6%) e uma percentagem considerável manifesta a sua discordância (22.4%).

- Categoria «Utilizar elementos recolhidos na observação de aulas para partilha e reflexão em grupo»

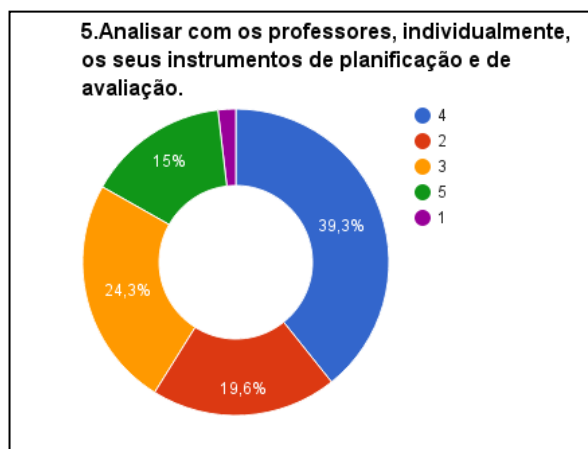
A mesma percentagem de inquiridos (57.1%) do item anterior concorda que compete ao CDC utilizar os elementos recolhidos na observação de aulas para a partilha e a reflexão em grupo.



Gráfico 38: Utilização dos elementos recolhidos na observação de aulas

- Categoria «Analisar com os professores, individualmente, os seus instrumentos de planificação e de avaliação.»

Apesar de os resultados indicarem uma elevada percentagem de inquiridos que se manifesta pela indiferença relativamente a esta competência (24.3%), uma maioria reduzida refere concordar (54.3%) que compete ao CDC a análise individual, com os professores, dos seus instrumentos de planificação e de avaliação.

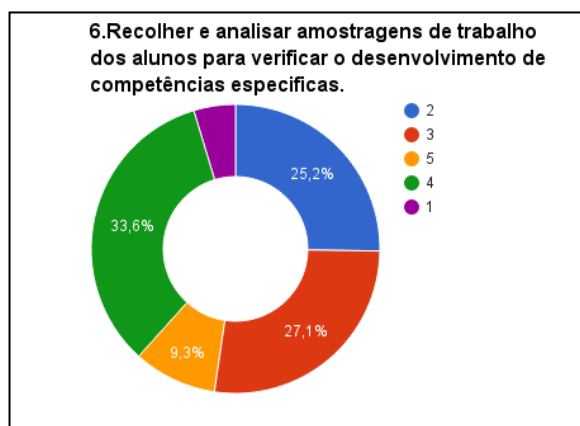


(Respostas em quantidade)

1	2	1.9%
2	21	19.6%
3	26	24.3%
4	42	39.3%
5	16	15%

**Gráfico 39: Analisar os instrumentos de planificação e avaliação**

- Categoria «Recolher e analisar amostragens de trabalho dos alunos para verificar o desenvolvimento de competências específicas»



(Respostas em quantidade)

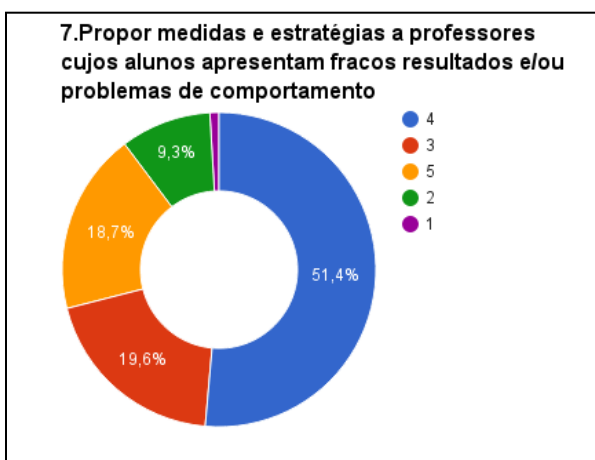
1	5	4.7%
2	27	25.2%
3	29	27.1%
4	36	33.6%
5	10	9.3%

**Gráfico 40: Recolha e análise de amostragens de trabalho dos alunos**

Apenas 42.9% dos inquiridos concorda que seja uma competência do CDC a recolha e análise de amostragens dos alunos para verificação do desenvolvimento de competências específicas. A percentagem de inquiridos que indica a sua discordância é na categoria da ordem dos 29.9%.

- Categoria «Propor medidas e estratégias a professores cujos alunos apresentem fracos resultados e/ou problemas de comportamento»

Como os dados abaixo ilustram, 70.1% dos inquiridos entendem que compete ao CDC propor medidas e estratégias aos docentes que tenham alunos com fracos resultados e/ou com problemas comportamentais.

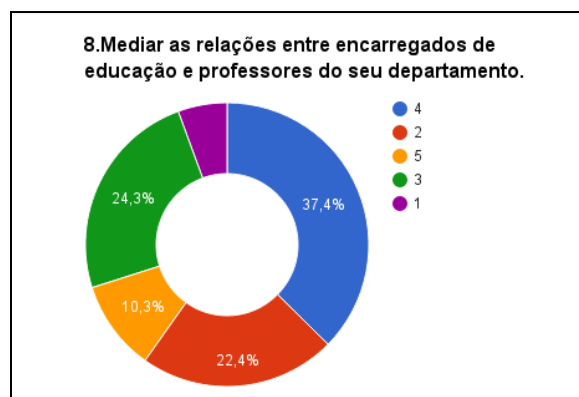


(Respostas em quantidade)

1	1	0.9%
2	10	9.3%
3	21	19.6%
4	55	51.4%
5	20	18.7%

**Gráfico 41: Medidas e estratégias para alunos com fracos resultados e/ou problemas de comportamento**

- Categoria «Mediar relações entre encarregados de educação e professores do seu departamento.»



(Respostas em quantidade)

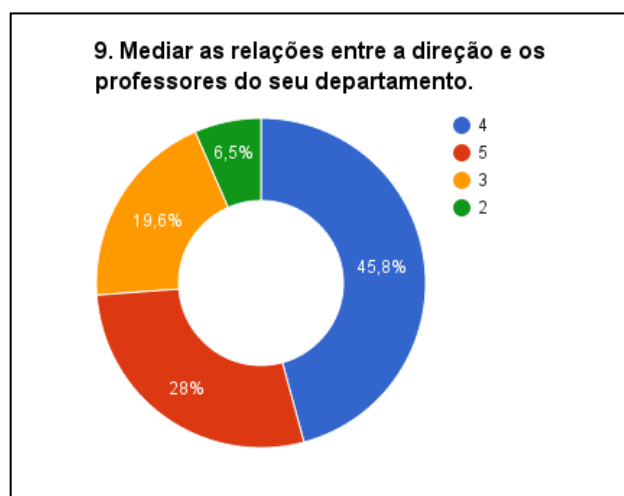
1	6	5.6%
2	24	22.4%
3	26	24.3%
4	40	37.4%
5	11	10.3%

**Gráfico 42: Mediar relações com encarregados de educação**

Apenas 47.7% dos inquiridos consideram que seja uma competência do CDC a mediação de relações entre os professores do departamento e os encarregados de educação e 28% dos respondentes discorda que esta seja uma competência do CDC.

- Categoria «Mediar as relações entre a direção e os professores do seu departamento»

Contrariamente ao item anterior, a mediação das relações entre a direção e os professores do departamento é reconhecida, como uma competência do CDC, por 73.8% dos respondentes.



(Respostas em quantidade)

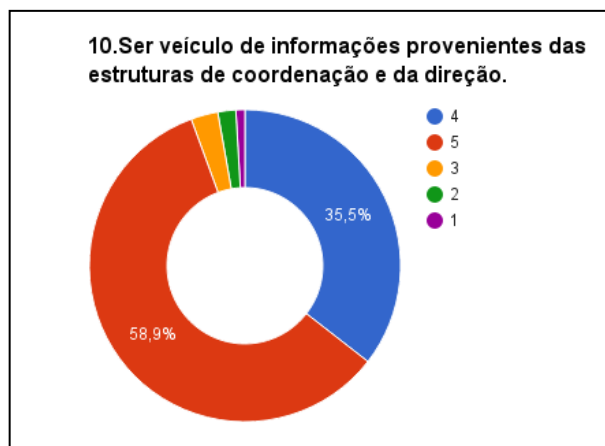
1	0	0%
2	7	6.5%
3	21	19.6%
4	40	45.8%
5	30	28%

**Gráfico 43: Mediar relações entre direção e os professores do departamento**

- Categoria «Ser veículo de informações provenientes das estruturas de coordenação e da direção»

De acordo com os resultados obtidos, uma competência do coordenador que assume a concordância da maioria dos inquiridos é a que respeita a ser veículo de transmissão das informações que provêm das estruturas de coordenação e da direção da escola. Esta leitura

decorre da percentagem de concordo e concordo totalmente obtida (94.4%) e ainda do facto de quase todos os inquiridos terem manifestado a sua opinião.



(Respostas em quantidade)

1	1	0,9%
2	2	1,9%
3	3	2,8%
4	38	35,5%
5	63	58,9%

**Gráfico 44: Veículo de informações provenientes das estruturas de coordenação e da direção**

- Categoria «*Propor ao seu departamento um plano de prioridades e desenvolvimento*»



(Respostas em quantidade)

1	1	0,9%
2	4	3,7%
3	14	13,1%
4	58	54,2%
5	30	28%

**Gráfico 45: Propor ao seu departamento um plano de prioridades e desenvolvimento**

Também a proposta aos pares, de um plano de prioridades e de desenvolvimento para o departamento, enquanto uma tarefa que compete do CDC, merece a concordância de 82.2% dos inquiridos.

- Categoria «Indagar, junto dos professores do seu departamento, sobre as causas dos fracos resultados dos alunos»

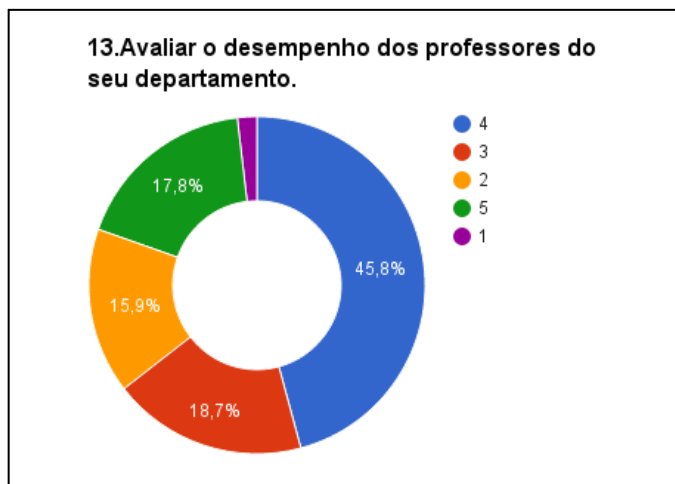


**Gráfico 46: Indagar sobre as causas dos fracos resultados dos alunos**

A percentagem de concordância obtida (78.5%) indica que a opinião dos inquiridos é no sentido de que a indagação junto dos professores do departamento sobre as causas dos fracos resultados dos alunos deve ser uma tarefa incluída nas competências dos CDC.

- Categoria «Avaliar o desempenho dos professores do seu departamento»

A avaliação do desempenho dos professores do departamento, enquanto uma competência do CDC, é reconhecida como tal por 63.6% dos inquiridos. De referir ainda a significativa percentagem de docentes que não tem opinião (18.7%) bem como a que discorda com esta competência (17.8%).



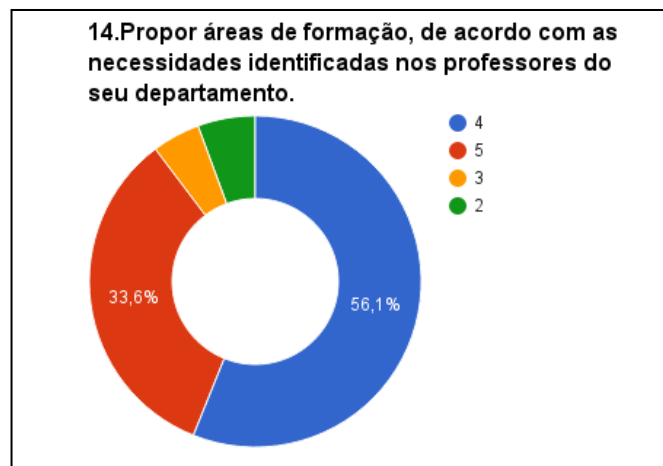
(Respostas em quantidade)

1	2	1.9%
2	17	15.9%
3	20	18.7%
4	45	45.8%
5	19	17.8%

**Gráfico 47: Avaliar o desempenho dos professore**

- Categoria «Propor áreas de formação, de acordo com as necessidades identificadas nos professores do departamento»

Para 89.7% dos respondentes a proposta de formação, de acordo com as necessidades identificadas nos professores do departamento, deve ser uma competência do coordenador. Também neste ponto o nível de discordância dos inquiridos é residual (5.6%) pelo que parece ser consensual que o CDC tenha esta competência atribuída.

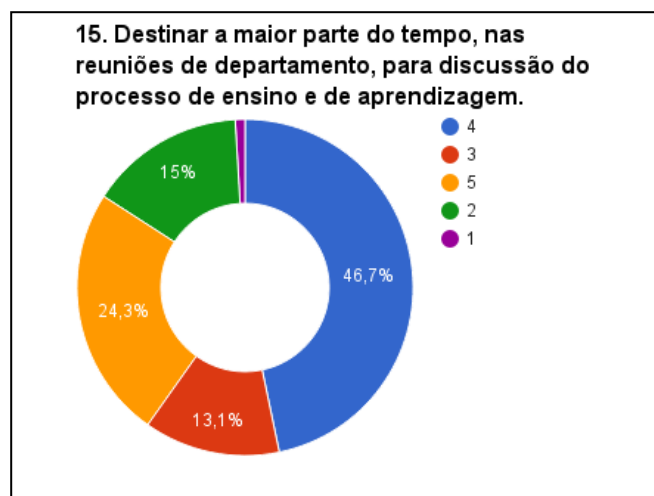


(Respostas em quantidade)

1	0	0%
2	6	5.6%
3	5	4.7%
4	60	56.1%
5	36	33.6%

**Gráfico 48: Propor áreas de formação de acordo com as necessidades dos professores do departamento**

- Categoria «*Destinar a maior parte do tempo, nas reuniões de departamento, para discussão do processo de ensino e aprendizagem.*»



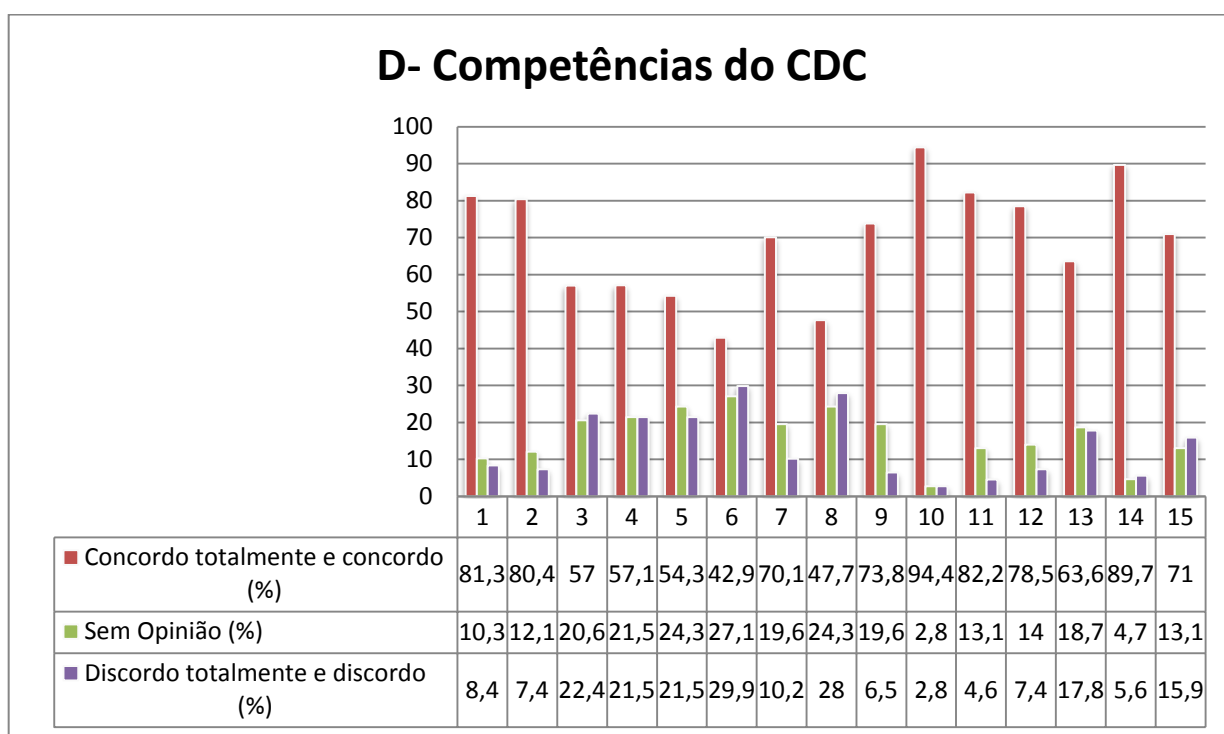
(Respostas em quantidade)

1	1	0.9%
2	16	15%
3	14	13.1%
4	50	46.7%
5	26	24.3%

**Gráfico 49: Destinar tempo nas reuniões para discussão do processo de ensino e aprendizagem**

Pelos resultados obtidos depreendemos que 71% dos inquiridos concordam que seja uma competência do CDC destinar a maior parte do tempo das reuniões à discussão com os pares do processo de ensino e de aprendizagem. O nível de discordância regista-se em 15,9% dos inquiridos.

Apreciadas as perspetivas individuais de cada um dos itens da parte do questionário correspondente à categoria **D-Competências do CDC**, a análise sob a forma de gráfico possibilita-nos uma descrição dos resultados com maior clareza.



**Gráfico 50: Competências do CDC**

A competência de maior destaque, pela concordância expressa da grande maioria dos inquiridos e em simultâneo pela reduzida percentagem de discordância e de indiferença manifestada é a que preconiza que o CDC seja um *veículo de informações provenientes das estruturas de coordenação e da direção*.

A interseção deste resultado com a análise de conteúdo aos documentos que indicam que a competência considerada mais relevante na execução do coordenador de departamento é a que respeita às suas funções administrativas; bem como com os resultados obtidos na categoria **B-Atividade desenvolvida pelo CDC** que apontam para uma primazia do tempo dedicado às tarefas *administrativas* inerentes à elaboração de atas e de relatórios, ao tratamento de correspondência ou à redistribuição de informação, torna ainda mais evidente um perfil de CDC com propensão a um desempenho mais orientado para as tarefas que asseguram a vivência diária da escola, ou, tal como refere Southworth (1998) citado por Pina (2003) a “fazer com que a escola caminhe.” (p. 48)

Os diversos resultados parecem pois apontar para um perfil de liderança do CDC voltado para as transações. Como refere Thurler (2001) trata-se de uma liderança gestonária que resulta numa negociação onde a divisão do trabalho é estabelecida e é garantida a separação entre o ensino e a gestão eficaz da administração diária da escola. O comportamento do líder garante a coerência com as finalidades do sistema, facilita o desenvolvimento do projeto comum, regula o fluxo da informação e coordena a cooperação dentro e entre os grupos e subgrupos.

Outro item com manifesta concordância dos inquiridos é o 14 que indica que compete do coordenador apresentar *áreas de formação, de acordo com as necessidades identificadas nos professores do seu departamento*. Esta competência que consideramos no âmbito do desenvolvimento profissional dos docentes, é também reforçada pelas respostas da maioria dos inquiridos ao item 11- *Propor ao seu departamento um plano de prioridades e desenvolvimento*.

Apelamos neste ponto aos resultados obtidos nas anteriores categorias, em concreto na categoria **B-Atividade desenvolvida pelo CDC** e na qual os resultados obtidos nas tarefas *Desenvolvimento Profissional dos Professores e Formação* indicam que o tempo que o CDC dedica a estas tarefas não é o suficiente e na categoria **C-Perfil do Coordenador**, onde o item que maior discordância agrupou enquanto finalidade da atividade de supervisão exercida pelo CDC foi *a promoção da autonomia profissional dos professores*.

Poderemos pois deduzir que, embora reconhecendo que o desenvolvimento e a autonomia profissional dos professores do departamento é uma competência que respeita aos CDC, os pares consideram que estes não a praticam?

Ainda de acordo com os resultados plasmados no **gráfico 50** podemos visualizar as respostas percentuais de concordância da maioria dos inquiridos aos itens 1, 2 e 12 e perceber que estes consideram que compete ao CDC, organizar grupos para planificação e desenvolvimento do currículo, supervisionar a planificação, o desenvolvimento e a avaliação curricular e indagar, junto dos professores do seu departamento, sobre as causas de fracos resultados dos alunos, competências estas que enquadrámos no âmbito do currículo e da sua supervisão.

O gráfico acima permite-nos ainda identificar a discordância em relação ao item 6 que identifica como competência do CDC a recolha e análise de amostragens de trabalhos dos alunos para a verificação do desenvolvimento das suas competências e ao item 8 que indica que compete ao CDC a mediação das relações entre encarregados de educação e professores do seu departamento.

A análise com os professores, individualmente, dos seus instrumentos de planificação e de avaliação enquanto competência do CDC, apresenta uma concordância diminuta e um elevado nível de indiferença por parte dos inquiridos.

O mesmo acontece com o item 3 e 4 cujos resultados indicam alguma indiferença e discordância relativa à competência do CDC para observar aulas dos professores do departamento e para utilizar os elementos recolhidos na observação das aulas para partilha e reflexão em grupo.

#### 6.2.5-E) LIDERANÇA DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

A última parte do questionário compreende as questões do Inventário das Práticas da Liderança – LPI – Observador, desenvolvido por Kouzes e Posner (2003b), adaptadas por Ribeiro e Bento (2010) e consiste em 30 afirmações agregadas em conjuntos de seis para medir cada uma das cinco práticas de liderança exemplar. A cada afirmação os inquiridos

responderam fazendo uso de uma escala tipo *Likert* (1 - Nunca, 2 - Ocasionalmente, 3 - Algumas vezes, 4 - Muitas vezes e 5 - Frequentemente) para indicarem a frequência com que o CDC apresentava o comportamento descrito em cada uma das afirmações.

Ao longo das páginas seguintes analisamos e interpretamos os resultados obtidos.

Numa primeira análise debruçamo-nos sobre cada conjunto de afirmações do questionário, agregado em cada uma das práticas de liderança exemplar aqui designadas por categorias. Numa segunda análise e com o intuito de observar o comportamento global de cada uma das práticas de liderança exemplar, *Modelar o caminho*, *Inspirar uma visão partilhada*, *Desafiar o processo*, *Permitir que os outros ajam* e *Encorajar a vontade*, agruparemos os resultados obtidos em cada uma das afirmações.

#### 6.2.5.1 Apresentação e análise dos resultados relativos às afirmações das práticas de liderança

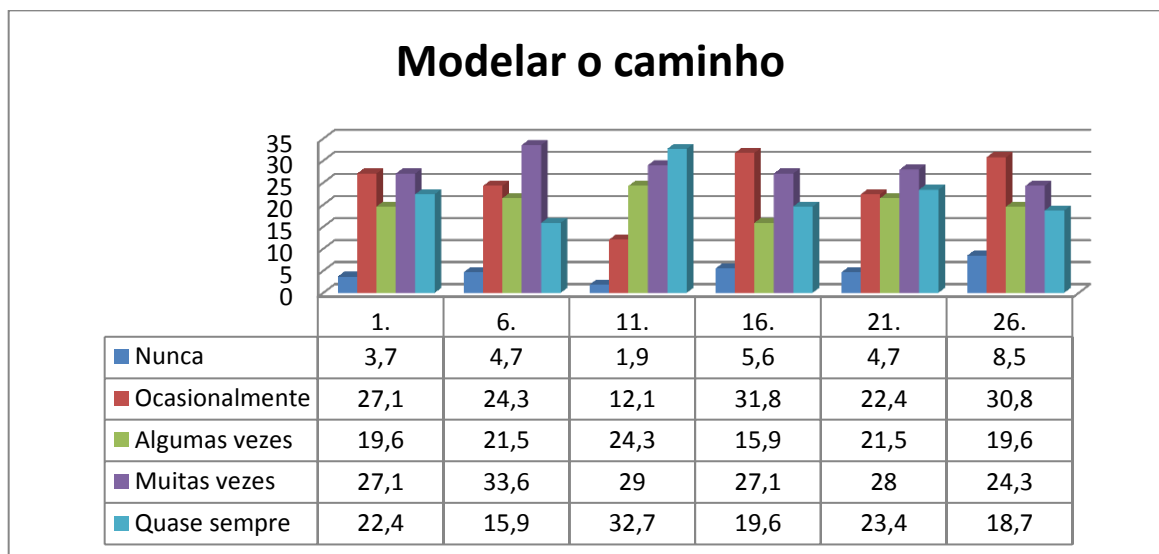
Categoria: *Modelar o caminho*

Refere-se à credibilidade do líder e à tomada de consciência de que, para modelar os comportamentos dos outros, precisa de ser ele o modelo do comportamento pretendido e compreende o conjunto das afirmações abaixo transcritas:

**Tabela 11: Agregação das afirmações da prática de liderança: *Modelar o caminho***

<i>As 5 Práticas de Liderança</i>	<i>Agregação das afirmações do questionário</i>
<b>Modelar o caminho</b>	<p>1. É um exemplo pessoal daquilo que espera das outras pessoas.  6. Despende tempo e energia para assegurar que as pessoas do grupo aderem a os princípios e padrões estabelecidos.  11. Cumpre as promessas e os compromissos que assume.  16. Procura maneiras de obter <i>feedback</i> acerca da influência das suas ações no desempenho do grupo.  21. Constrói consensos à volta do conjunto de valores definidos para a escola/agrupamento.  26. Fala acerca dos valores e princípios que guiam as suas ações.</p>

Os resultados obtidos evidenciam a grande dispersão de percentagem por cada um dos parâmetros avaliativos o que parece indicar que os inquiridos têm opiniões bastante diferentes em relação à frequência com que o CDC apresenta o comportamento descrito.



**Gráfico 51:** Percentagem das afirmações da prática de liderança: *Modelar o caminho*

Analisando o **gráfico 51** constatamos, apesar das respostas serem inferiores a 50%, que uma percentagem razoável de inquiridos considera que o comportamento de liderança que muitas vezes o CDC assume é aquele em que ele despense tempo e energia para assegurar que as pessoas do grupo aderem aos princípios e padrões estabelecidos (33,6%) e que quase sempre ele cumpre as promessas e os compromissos que assume (32,7%).

Quanto aos comportamentos de liderança considerados como sendo de frequência ocasional do CDC pela maior percentagem de inquiridos, os resultados indicam serem os correspondentes às afirmações 16 e 26 o que significa que apenas de modo ocasional o CDC procura maneiras de obter *feedback* acerca da influência das suas ações no desempenho do grupo e fala acerca dos valores e princípios que guiam as suas ações.

Categoria: *Inspirar uma visão partilhada*

Reporta-se à capacidade de imaginar o futuro que se quer para a organização e de contagiar os outros com essa visão e inclui as afirmações abaixo:

**Tabela 12: Agregação das afirmações da prática de liderança: *Inspirar uma visão partilhada***

<i>As 5 Práticas de Liderança</i>	<i>Agregação das afirmações do questionário</i>
<b>2. Inspirar uma visão partilhada</b>	<p><b>2.</b> Olha para o futuro e comunica acerca do que acredita que afetará a escola/agrupamento.</p> <p><b>7.</b> Descreve o que pensa que o grupo deveria ser capaz de atingir.</p> <p><b>12.</b> Fala com o grupo para partilhar a visão do quanto a escola/agrupamento pode ser melhor no futuro.</p> <p><b>17.</b> Fala com o grupo sobre como os seus interesses podem ser realizados ao trabalharem para um fim comum.</p> <p><b>22.</b> Mostra-se contente e positivo quando fala acerca do que a escola/agrupamento aspira atingir.</p> <p><b>27.</b> Fala com convicção acerca dos propósitos e significados do que o grupo/departamento está fazendo.</p>

O gráfico abaixo (**gráfico 52**) indica-nos que, de entre as afirmações da prática de liderança *Inspirar uma visão Partilhada*, os comportamentos do CDC que mais consensos reúnem pela percentagem de respostas obtidas no parâmetro avaliativo *muitas vezes* são os correspondentes às afirmações 2 e 22. Este resultado indica que o CDC se mostra contente e positivo quando fala acerca do que a escola/agrupamento aspira atingir e que olha para o futuro e comunica acerca do que acredita que afetará a escola/agrupamento. Contudo, apenas ocasionalmente este fala com convicção acerca dos propósitos e significados do que o grupo/departamento está fazendo.

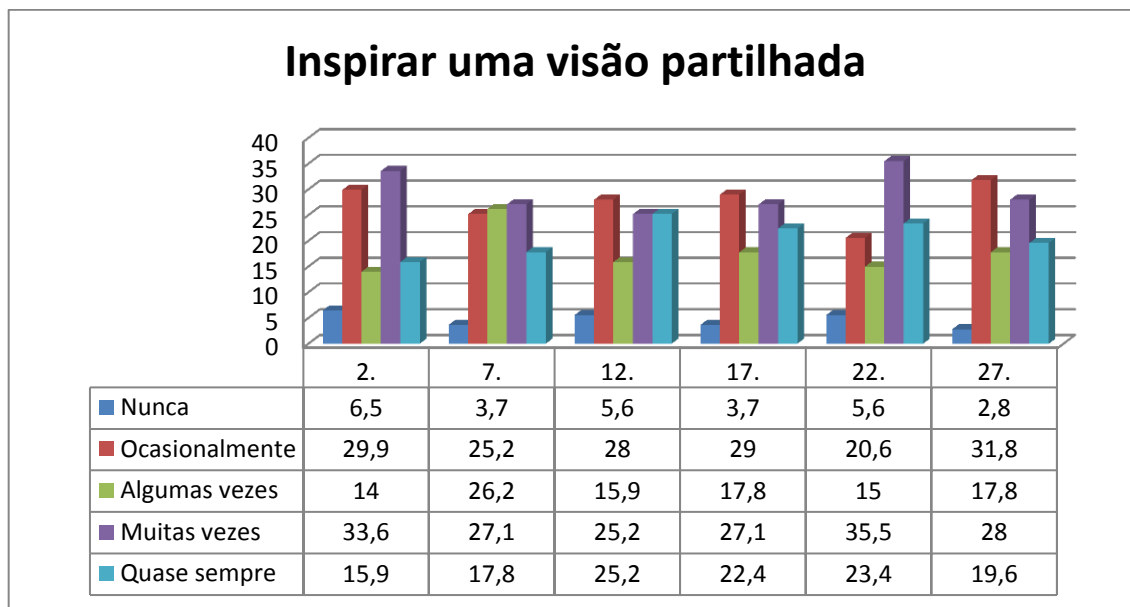


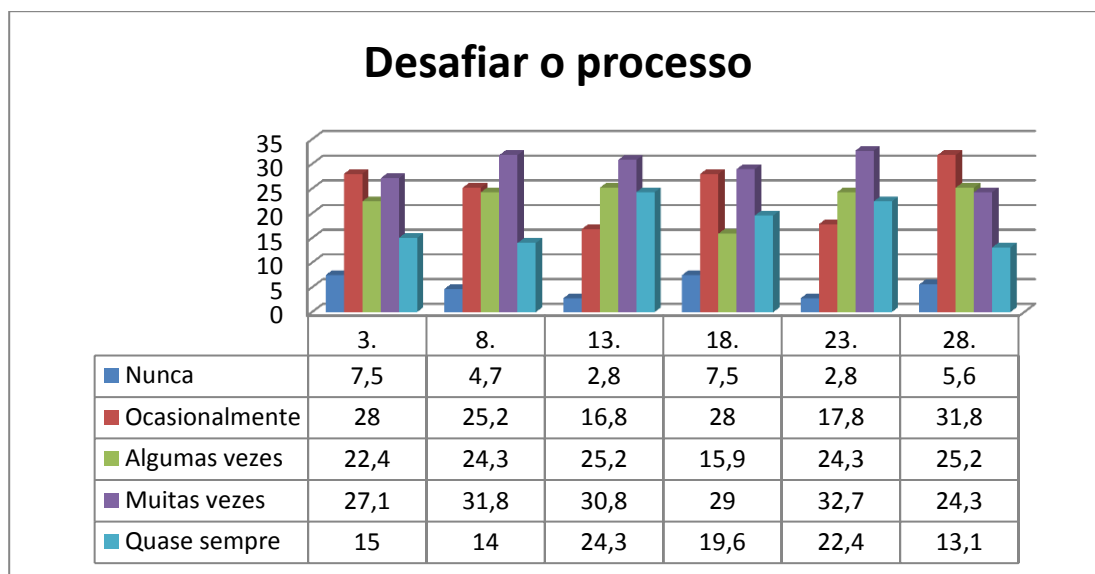
Gráfico 52: Percentagem das afirmações da prática de liderança: *Inspirar uma visão partilhada*

Categoria: Desafiar o processo

Compreende a capacidade do líder em desafiar o processo e envolve a capacidade de experimentar e inovar, de estar disposto a correr riscos e de aprender quer com os fracassos, quer com os sucessos.

Tabela 13: Agregação das afirmações da prática de liderança: *Desafiar o processo*

As 5 Práticas de Liderança	Agregação das afirmações do questionário
<b>3. Desafiar o processo</b>	<p><b>3.</b> Procura diferentes maneiras de desenvolver e desafiar as suas competências e habilidades.</p> <p><b>8.</b> Desafia as pessoas a tentarem formas novas e inovadoras no desempenho do seu trabalho.</p> <p><b>13.</b> Mantém-se atualizado em eventos e atividades que possam afetar a escola/agrupamento.</p> <p><b>18:</b> Quando as coisas não correm como planeado, pergunta: O que podemos aprender com esta experiência?</p> <p><b>23.</b> Assegura que o grupo estabelece objetivos e que faz planos específicos para projetos.</p> <p><b>28.</b> Toma a iniciativa em experimentar coisas e corre riscos, mesmo que exista a possibilidade de erro.</p>



**Gráfico 53: Percentagem das afirmações da prática de liderança *Desafiar o processo***

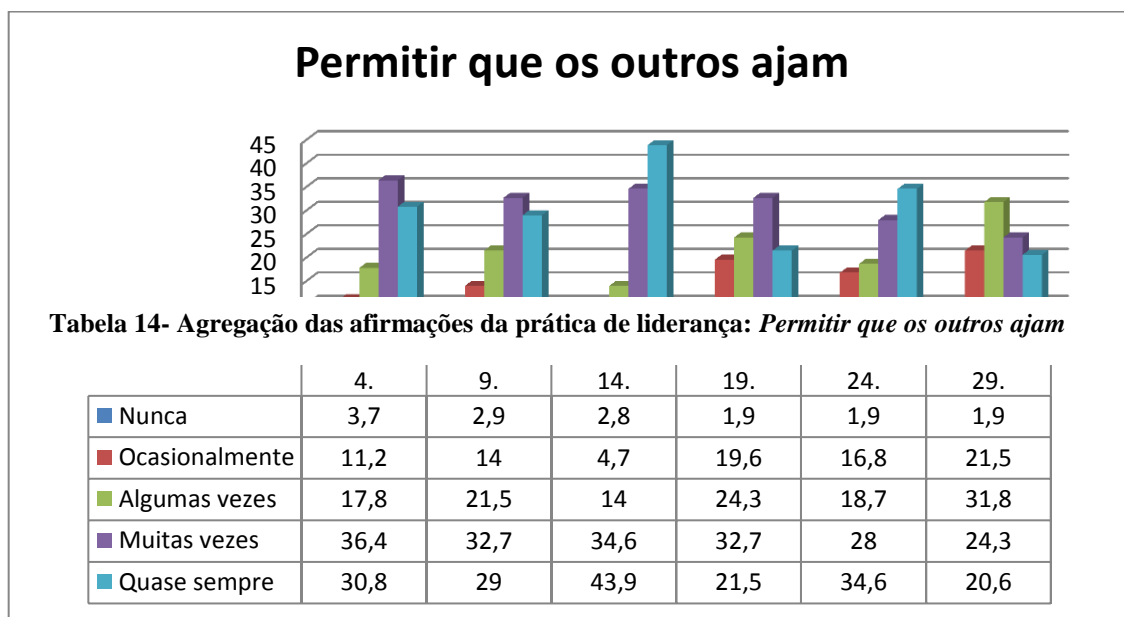
Os resultados mostram que 31,8% dos inquiridos consideram que apenas ocasionalmente os CDC tomam a iniciativa em experimentar coisas e correm riscos. Já 32,7% da população refere que muitas vezes os CDC asseguram que o grupo estabelece objetivos e que faz planos específicos para projetos, 31,8% da população indica que estes desafiam as pessoas a tentarem formas novas e inovadoras no desempenho do seu trabalho e 30,8% considera que os CDC se mantêm atualizados em eventos e atividades que possam afetar a escola/agrupamento.

Categoria: *Permitir que os outros ajam*

Significa que o líder distribui o poder, fomenta a colaboração e faz da liderança um esforço coletivo.

**Tabela 14: Agregação das afirmações da prática de liderança: *Permitir que os outros ajam***

<i>As 5 Práticas de Liderança</i>	<i>Agregação das afirmações do questionário</i>
<b>4. Permitir que os outros ajam</b>	<p><b>4.</b>Incentiva relações de cooperação em vez de competição com as pessoas com quem trabalha.</p> <p><b>9.</b>Escuta com atenção diversos pontos de vista.</p> <p><b>14.</b> Trata os outros com dignidade e respeito.</p> <p><b>19.</b>Apoio as decisões que outras pessoas tomem por sua iniciativa.</p> <p><b>24.</b>Dá aos elementos do grupo grande liberdade e poder de escolha na forma de fazerem o seu trabalho.</p> <p><b>29.</b>Dá oportunidade aos outros para que tomem responsabilidades de liderança.</p>



**Gráfico 54: Percentagem daa afirmações da prática de liderança *Habilitar os outros a agir***

A percentagem de inquiridos que considera que quase sempre o CDC apresenta o comportamento de liderança de tratar os outros com dignidade e respeito, comparativamente aos anteriores resultados, é bastante significativa (43,9%). Também a afirmação que indica

que quase sempre o CDC dá aos elementos do grupo grande liberdade e poder de escolha na forma de fazerem o seu trabalho foi escolhida por 34,6% dos inquiridos.

As afirmações 4, 9 e 19 mereceram também dos inquiridos respostas, cujas percentagens superiores a 30%, apontam que muitas vezes o CDC incentiva as relações de cooperação, escuta os diversos pontos de vistas e apoia as decisões que outras pessoas tomem por sua iniciativa.

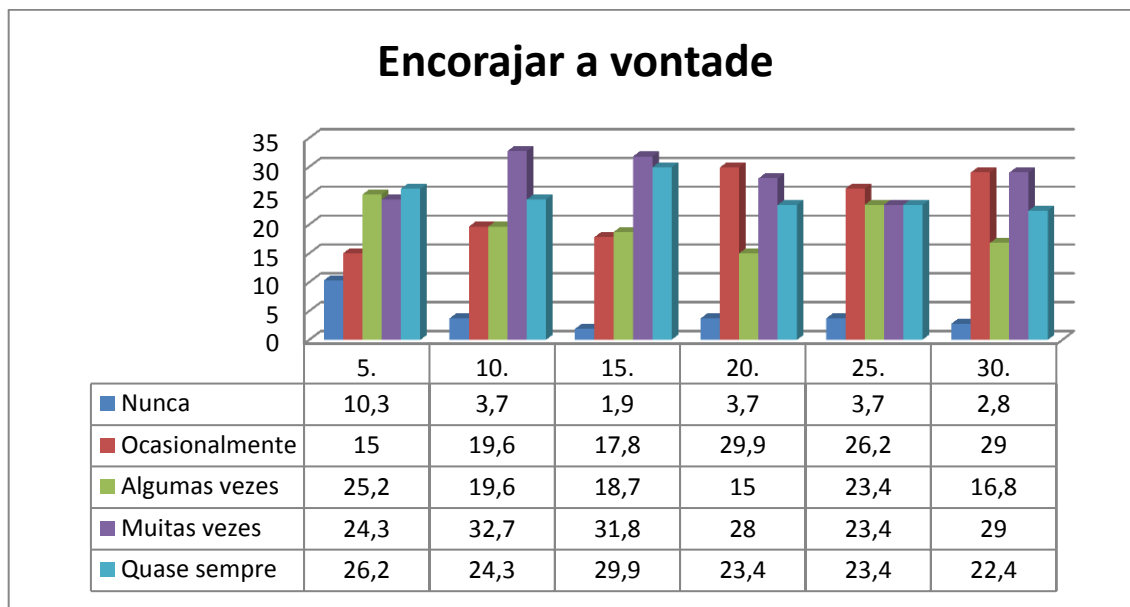
A par destes resultados, também 31,8% dos respondentes considera que apenas algumas vezes o CDC dá oportunidade aos outros para que tomem responsabilidades de liderança.

Categoria: *Encorajar a vontade*

Significa que o líder reconhece e mostra apreço pelo esforço e dedicação dos membros e os encoraja para seguirem em frente.

**Tabela 15: Agregação das afirmações da prática de liderança: *Encorajar a vontade***

<i>As 5 Práticas de Liderança</i>	<i>Agregação das afirmações do questionário</i>
<b>5. Encorajar a vontade</b>	<p><b>5.</b>Elogia as pessoas pelo trabalho bem feito.</p> <p><b>10.</b>Encoraja os outros a trabalharem em programas e atividades da escola/agrupamento.</p> <p><b>15.</b>Apoia as pessoas no grupo e exprime apreciação pelas suas contribuições.</p> <p><b>20.</b>Reconhece publicamente as pessoas que demonstram compromisso param com os valores da escola/agrupamento.</p> <p><b>25.</b>Encontra maneiras de celebrar com o grupo os sucessos alcançados.</p> <p><b>30.</b>Assegura que as pessoas sejam reconhecidas profissionalmente pelas suas contribuições.</p>



**Gráfico 55: Percentagem das afirmações da prática de liderança *Encorajar a vontade***

Os dados obtidos indicam que 32,7% dos inquiridos consideram que muitas vezes os CDC encorajam os outros a trabalharem em programas e atividades da escola/agrupamento e que 31,8% consideram que também muitas vezes eles apoiam as pessoas no grupo e exprimem apreciação pelas suas contribuições. Os dados mostram ainda que 10,3% dos respondentes consideram que os CDC nunca elogiam as pessoas pelo trabalho bem feito.

Sintetizando a análise aos resultados das afirmações, a nossa interpretação dos dados aponta que os inquiridos consideram que os CDC revelam os seguintes comportamentos de liderança:

- a) Tratar os outros com dignidade e respeito,
- b) Dar aos elementos do grupo liberdade e poder de escolha na forma de fazerem o seu trabalho,
- c) Incentivar as relações de cooperação, escutar os diversos pontos de vistas e apoiar as decisões que outras pessoas tomem por sua iniciativa,
- d) Mostrar-se contente quando fala acerca do que a escola aspira atingir,

- e) Olhar para o futuro e comunicar acerca do que acredita que afetará a escola/agrupamento,
- f) Despende tempo e energia para assegurar que as pessoas do grupo aderem aos princípios e padrões estabelecidos,
- g) Cumprir as promessas e os compromissos que assumem,
- h) Apoiar as pessoas no grupo e exprimir apreciação pelas suas contribuições.

Observando as alíneas acima indicadas constatamos que as alíneas a), b) e c) correspondem a afirmações circunscritas à prática de liderança exemplar ***Permitir que os outros ajam***. Se atentarmos na análise de conteúdo, descrita no ponto **6.1**, constatamos que também aí as relações de colaboração e a criação de um ambiente de confiança entre os membros da equipa surgem como características que se destacam na liderança do CDC e que se circunscrevem no âmbito desta mesma prática.

As restantes alíneas encontram-se disseminadas pelas práticas ***Inspirar uma visão partilhada*** (alíneas d), e)), ***Mostrar o caminho*** (alíneas f), g)) e ***Encorajar a vontade*** (alínea h)) não tendo sido identificadas afirmações inscritas na prática ***Desafiar o processo***. Este mesmo resultado foi obtido na análise de conteúdo aos documentos onde se conclui que os CDC enquanto líderes não são capazes de experimentar e de inovar e se questiona a sua capacidade de correr riscos e de aprender, quer com os sucessos, quer com os fracassos.

Como comportamentos de liderança menos exercidos pelo CDC os resultados obtidos indicam:

- i) Apenas ocasionalmente procura maneiras de obter *feedback* acerca da influência das suas ações no desempenho do grupo,
- j) Fala acerca dos valores e princípios que guiam as suas ações,
- l) Ocasionalmente fala com convicção acerca dos propósitos e significados do que o grupo/departamento está fazendo,
- m) Somente de forma ocasional toma a iniciativa em experimentar coisas e está disposto a correr riscos,
- n) A oportunidade que dá para que os outros tomem responsabilidades de liderança é casual,
- o) Elogia pouco as pessoas pelo trabalho bem feito.

A triangulação de dados permite-nos confirmar que os comportamentos de liderança **Mostrar o caminho**, assinalados nas alíneas i) e j) e identificados pela população inquirida como de ação menos usual pelo CDC apesar de não revelarem observação na análise de conteúdo aos documentos RI e RGI se começam a revelar no documento Atas de avaliação. Podemos pois depreender que os CDC despendem tempo e energia para assegurar que as pessoas do grupo aderem aos princípios e padrões estabelecidos e cumprem as promessas e os compromissos que assumem mas que apenas ocasionalmente procuram maneiras de obter *feedback* acerca da influência das suas ações no desempenho do grupo e falam acerca dos valores e princípios que guiam as suas ações.

De entre as afirmações correspondentes à prática **Inspirar uma visão partilhada** a constante da alínea l) mostra ser a de ação menos frequente pelo CDC. A nossa interpretação aponta no sentido de que o CDC olha para o futuro e comunica acerca do que acredita que afetará a escola/agrupamento mas que só ocasionalmente fala com convicção acerca dos propósitos e significados do que o grupo/departamento está fazendo.

A afirmação da alínea o) relativa à prática **Encorajar a vontade**, de acordo com a opinião dos inquiridos é o comportamento menos usual do CDC. Confrontados os dados conclui-se que o CDC apoia as pessoas no grupo e exprime apreciação pelas suas contribuições mas raramente elogia as pessoas pelo trabalho bem feito.

No âmbito da prática **Permitir que os outros ajam** como comportamento menos usual do CDC os inquiridos identificam a afirmação constante da alínea l).

Tendo acima sido identificadas as alíneas a), b) e c) como correspondentes a afirmações circunscritas a esta prática de liderança exemplar, as quais foram também validadas pelos resultados obtidos na análise de conteúdo aos documentos, podemos afirmar que a liderança do CDC assenta em relações de colaboração e num ambiente de confiança entre os membros da equipa mas que apenas casualmente dá oportunidade para que os outros tomem responsabilidades de liderança.

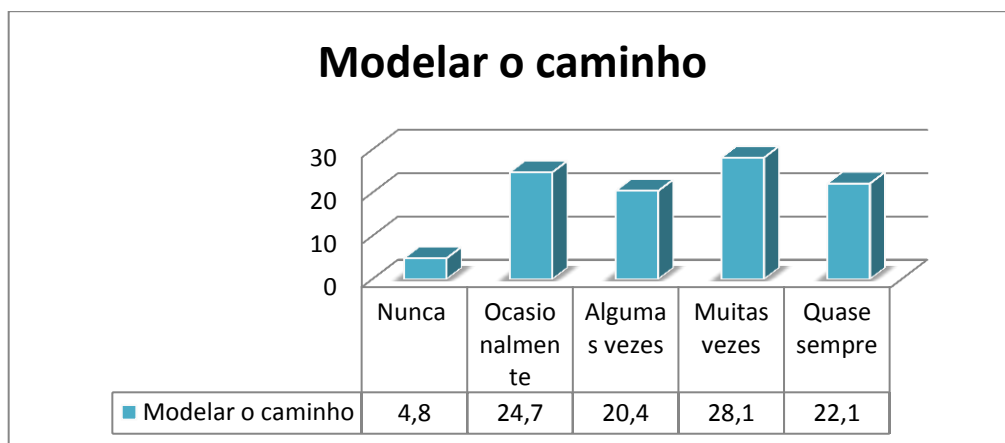
Debruçamo-nos um pouco mais neste ponto para uma reflexão que nos ocorre. No quadro teórico exposto no Capítulo I citamos o pedagogo Hargreaves (2007) que configura como princípio que a liderança se “espalha” e que a liderança sustentável é uma liderança distribuída, citamos Silva (2010) que indica que a liderança tem de ser partilhada pois não há líderes isolados e, entre outros, os autores Kouses e Posner (2009) que referem que o líder distribui o poder e faz da liderança um esforço coletivo.

Perante os resultados obtidos poderemos concluir que os CDC do AEO em estudo revelam confiança e trabalho de equipa mas não distribuem o poder? Que a sua liderança é individual e não um esforço coletivo?

#### 6.2.5.2- Apresentação e análise dos resultados relativos às 5 práticas de liderança de Kouses e Posner

Chegados a este ponto e analisadas as diferenças pontuais entre as afirmações correspondentes a cada uma das práticas de liderança exemplar considerámos justificar-se complementar a análise anterior com uma nova análise, agrupando as várias afirmações de cada prática para observar o comportamento global de cada uma destas.

Prática 1- *Modelar o caminho*

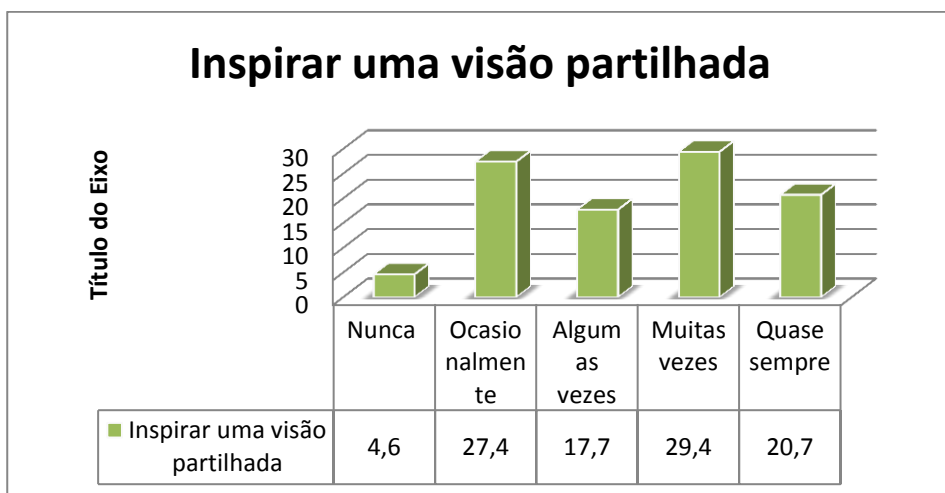


**Gráfico 56: Percentagem da prática de liderança: *Modelar o caminho***

A soma dos parâmetros *ocasionalmente* (24,7%) e *algumas vezes* (20,4%) representam 45,1% das respostas dos inquiridos, mostrando-se muito próxima da soma dos parâmetros *muitas vezes* (28,1%) e *quase sempre* (22,1%), que representam 50,2% das respostas.

Estes dados levam-nos a depreender que cerca de metade dos inquiridos considera que os CDC têm comportamentos de liderança inspirados na prática de *Modelar o caminho*, em que “falam e agem em nome de algo maior, de uma organização maior. [...] em que conseguem [...] promover um consenso entre os princípios e os ideais comuns, em que [...] cumprem dando o exemplo nas ações diárias.” (Kouzes e Posner, 2009, p. 37)

Prática 2- *Inspirar uma visão partilhada*

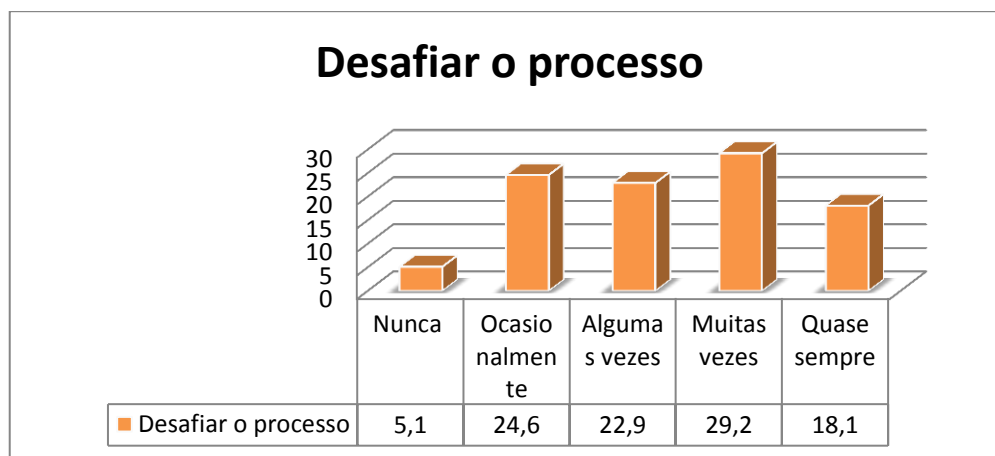


**Gráfico 57: Percentagem da prática de liderança: *Inspirar uma visão partilhada***

A soma dos parâmetros *ocasionalmente* (27,4%) e *algumas vezes* (17,7%) representam 45,1% das respostas dos inquiridos, mostrando-se muito próxima da soma dos parâmetros *muitas vezes* (29,4%) e *quase sempre* (20,7%), que representam 50,1% das respostas.

Os resultados, muito idênticos aos obtidos na prática de liderança anterior, indicam que cerca de 50% dos inquiridos consideram que os CDC são capazes de imaginar o futuro que se quer para a organização e de contagiar os outros com essa visão.

Prática 3-Desafiar o processo



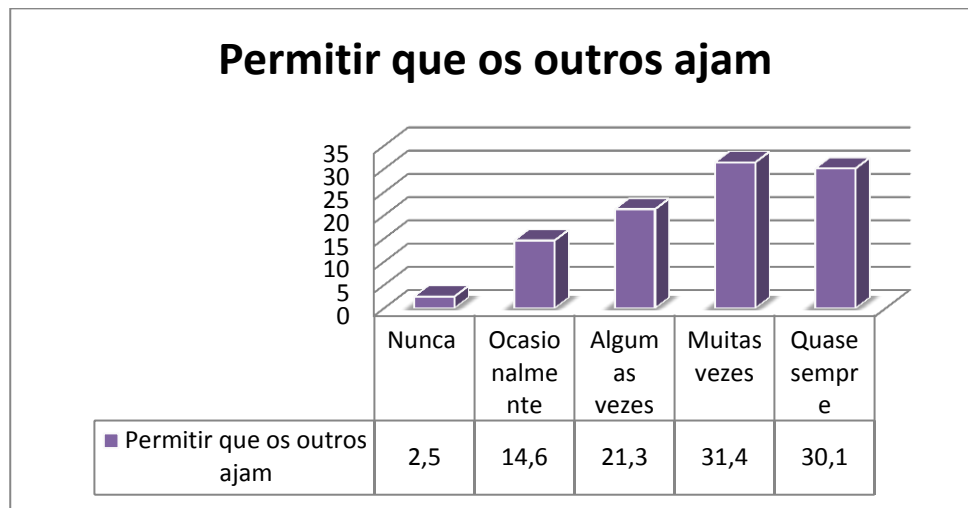
**Gráfico 58: Percentagem da prática de liderança *Desafiar o processo***

A soma dos parâmetros *ocasionalmente* (24,6%) e *algumas vezes* (22,9%) representam 47,5% das respostas dos inquiridos, mostrando-se ligeiramente superior à soma dos parâmetros *muitas vezes* (29,2%) e *quase sempre* (18,1%), que representam 47,3% das respostas.

- O valor percentual do parâmetro *Nunca* apresenta uma subida comparativamente às práticas de liderança anteriores.

A leitura que fazemos deste resultado é a de que os inquiridos consideram que a prática de liderança *Desafiar o processo*, na qual o líder se assume como alguém que tem a capacidade de experimentar e de inovar, que está disposto a correr riscos e a aprender quer com os fracassos, quer com os sucessos, apenas ocasionalmente é exercida pelos CDC.

Prática 4-Permitir que os outros ajam



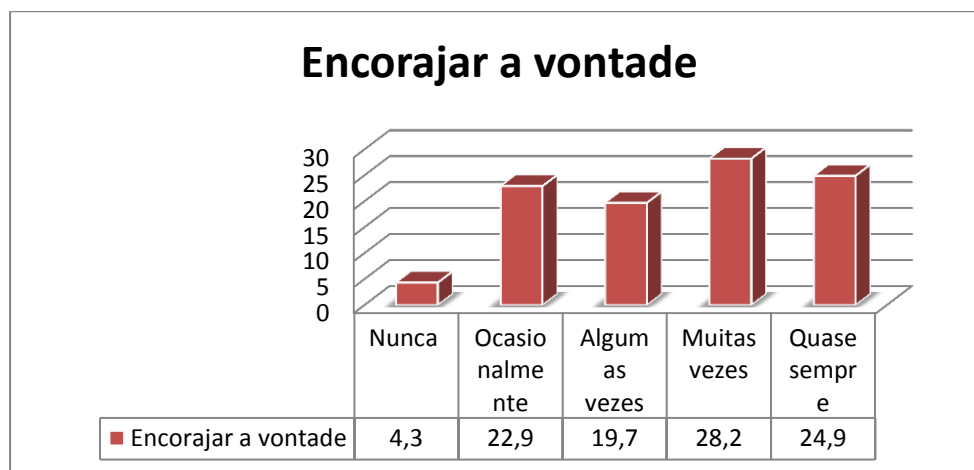
**Gráfico 59: Percentagem da prática de liderança *Permitir que os outros ajam***

A soma dos parâmetros *ocasionalmente* (14,6%) e *algumas vezes* (21,3%) representam 35,9% das respostas dos inquiridos, mostrando-se bastante inferior à soma dos parâmetros *muitas vezes* (31,4%) e *quase sempre* (30,1%), que representam 61,5% das respostas.

O valor percentual do parâmetro *Nunca* apresenta uma descida comparativamente às práticas de liderança anteriores.

De tal resultado inferimos que os CDC trabalham em equipa, “alimentam a colaboração e criam a confiança.” (Kouzes e Posner, 2009, p. 42)

Prática 5- Encorajar a vontade



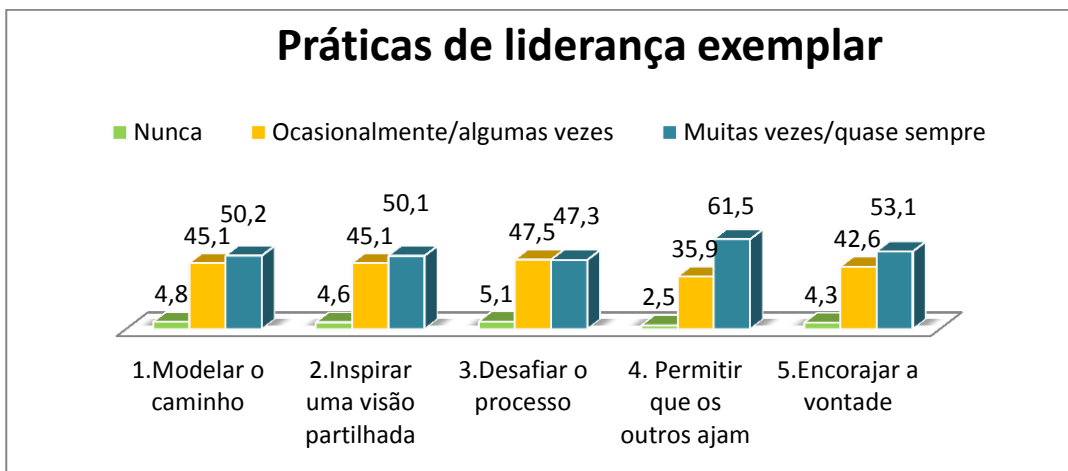
**Gráfico 60: Percentagem da prática de liderança *Encorajar a vontade***

A soma dos parâmetros *ocasionalmente* (22,9%) e *algumas vezes* (19,7%) representam 42,6% das respostas dos inquiridos, mostrando-se inferior à soma dos parâmetros *muitas vezes* (28,2%) e *quase sempre* (24,9%), que representam 53,1% das respostas.

Estes resultados apontam que uma reduzida maioria da população inquirida considera que os CDC reconhecem e mostram apreço pelo esforço e dedicação dos seus pares.

Sendo nós defensores da análise de dados, como referem Miles e Huberman (1984) citados por Aires (2011, como um processo que compreende os subprocessos de redução e de exposição de dados, optámos por reorganizar a informação acima descrita e “desenhar conclusões e/ou captação da acção.” (p. 46)

Com essa premissa elaborámos o gráfico abaixo, que pretende ilustrar, de forma globalizante, os resultados até ao momento evidenciados.



**Gráfico 61: Comportamentos de liderança exemplar dos CDC**

Conforme se constata, o gráfico torne evidente que a prática de liderança que a população considera que os CDC mais evidenciam no seu comportamento é a prática **Permitir que os outros ajam**.

Decorre da análise deste resultado que os CDC da escola contexto do nosso estudo estabelecem relações de colaboração e um ambiente de confiança entre os membros da equipa o que significa, de acordo com Kouses e Posner (2009), que apresentam duas capacidades fundamentais: a de criar um ambiente de confiança e a de serem facilitadores das relações. Tal como os autores indicam “No centro da colaboração, reside a confiança [...].Um dos ingredientes mais importantes para a cooperação e colaboração é a noção de interdependência [...] um espírito de *Estamos todos juntos nisto*.” (pp. 254-261)

Como segunda prática de liderança exemplar mais reconhecida no comportamento dos CDC os resultados, não sendo muito superiores a 50%, apontam a prática **Encorajar a vontade**. Podemos pois afirmar que estes líderes intermédios apoiam as pessoas do grupo e reconhecem as suas contribuições, criando assim um espírito de comunidade. Contudo, e tal como constatámos na análise aos resultados das afirmações de liderança, raramente elogiam as pessoas pelo trabalho bem feito.

O **gráfico 61** realça ainda que a prática que apresenta valores mais baixos é a prática ***Desafiar o processo***. Conforme acima referimos os resultados mostram que apenas ocasionalmente os CDC evidenciam a capacidade de experimentar e de inovar, o que indica que não estão dispostos a correr riscos e a “quebrar as normas que nos prendem” (idem, p. 220). Para os autores “O trabalho dos líderes reside na mudança. E todas as mudanças requerem que os líderes procurem ativamente formas de tornar as coisas melhores, de crescer, de inovar e de melhorar.” (idem, p.191).

Se atentarmos na informação obtida através da análise de conteúdo descrita no **ponto 6.1** constatamos que, no conjunto dos documentos analisados, a categoria que revela o maior registo de frequência é, similarmente, a categoria ***Permitir que os outros ajam*** e que as subcategorias mais evidenciadas são: *Fomentar a colaboração e a confiança* e *Aumentar a determinação nos outros e desenvolver-lhes as competências*.

A triangulação dos dados permite-nos ainda confirmar que, na análise de conteúdo aos documentos, a categoria menos evidenciada é igualmente a categoria ***Desafiar o processo***.

Se, tal como referem (Meirinhos e Osório, 2010), a triangulação permite obter “de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação.” (p. 60) não podemos deixar de reforçar que nos preocupa que possamos estar perante um conjunto de líderes intermédios que não experimentam e que não inovam, que não procuram a mudança e o crescimento da organização. Curioso ou talvez não é o paralelismo que encontramos com um estudo sobre as práticas de liderança dos diretores de escola do distrito de Coimbra, da autoria de Bela Matos<sup>40</sup> (2011), que obteve, também ele, como resultados que a prática ***Permitir que os outros ajam*** é a prática de liderança exemplar mais utilizada por estes líderes logo seguida da prática ***Encorajar a vontade*** e que a prática ***Desafiar o processo*** é a prática menos utilizada.

---

<sup>40</sup> Estudo realizado pela autora no âmbito da dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Administração e Gestão Educacional da UAB.



## **CAPÍTULO VII**

## 7.1- CONCLUSÕES

Ao longo do presente estudo percorremos um percurso assente nas premissas de que a capacidade de uma escola melhorar depende de líderes que contribuam ativamente para dinamizar e apoiar o desenvolvimento da sua escola e de que a liderança é hoje entendida, também, como uma missão das estruturas de orientação educativa e de supervisão pedagógica, destacando-se, neste conjunto de atores, o coordenador de departamento curricular, a quem compete mobilizar e impulsionar os seus pares para a melhoria da qualidade do ensino e da própria escola.

Partindo destes fundamentos emergiu o ponto de partida que veio a constituir a nossa problemática e que importa aqui retomar: ***perceber em que medida e em que modos os coordenadores de departamento assumem a qualidade de líderes das estruturas intermédias de gestão num agrupamento de escolas e que competências mobilizam nesse exercício.*** Tal propósito levou-nos a pretender conhecer a opinião dos professores enquanto principais intervenientes do processo e a intitular de “***Olhares dos professores sobre a liderança dos coordenadores de departamento: a perceção de um grupo de professores,*** o presente estudo.

Chegados à reta final, impõe-se interpretar os resultados obtidos, de forma crítica e em relação ao quadro teórico evocado, examinar se permitem respostas congruentes à problemática e aos objetivos enunciados, identificar constrangimentos e deixar algumas sugestões para trabalhos futuros.

A este conjunto de conclusões dedicamo-nos nas páginas seguintes.

Com o intuito de enquadrar o sentido da investigação iniciámos, no capítulo I, a nossa abordagem científica através da criação de um enquadramento teórico onde a literatura consultada e contextualizada na organização escolar, nos auxiliou na clarificação do conceito de liderança e de gestão, na apresentação de algumas teorias sobre a temática, na identificação de modalidades que pode assumir enfatizando-se neste ponto a liderança transformacional e o modelo de liderança proposto por Kouses e Posner e nos corroborou na tentativa de trazer à luz que os atuais modelos sobre a liderança escolar e a conseqüente eficácia e sucesso na organização educativa, convergem para um paradigma colegial da liderança onde assumem protagonismo as estruturas de gestão intermédias da escola.

Dirigimos a nossa postura também para uma recolha dos contributos dados para esta realidade e explanados ao longo do capítulo II, pelos contextos legais criados pelas políticas educativas das últimas décadas. Analisámos o quadro normativo das estruturas intermédias de liderança por referência às principais mudanças no regime de administração e gestão das escolas, constatámos que as alterações que têm sido introduzidas nas competências do coordenador permitiram que de uma lista de competências limitadas e instrumentais tivesse surgido a possibilidade de uma maior flexibilização organizacional e pedagógica na escola e confirmámos que vêm acolher o coordenador de departamento como figura central da liderança intermédia da escola a quem são atribuídas competências em diversas vertentes.

Ainda para enquadrar o sentido da investigação pretendida organizámos, com base na literatura e nos estudos recentes sobre a temática em análise, o capítulo III, onde nos debruçamos sobre alguns significados representativos da importância da liderança do coordenador de departamento e sobre as competências que lhe são hoje imputadas: a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, a promoção do trabalho colaborativo e a realização da avaliação de desempenho dos pares que, além de competências atribuídas pelos normativos legais poderão vir a ser, como indica Silva (2009), instrumentos

de reforço das lideranças intermédias.

Considerando os objetivos inerentes à problemática adotada expusemos, no capítulo IV, os procedimentos metodológicos adotados, descrevemos o percurso da investigação, apresentámos a operacionalização do processo e dos instrumentos de recolha e de análise de dados, norteados pelos princípios da objetividade e da validação dos resultados.

Resultam deste estudo diversas perceções pelo que é nosso propósito cingir-nos à interpretação dos dados considerados de maior relevância para a clareza dos objetivos delineados inicialmente e agora retomados: *identificar as competências/funções que os coordenadores exercem; reconhecer as características que o legitimam para o cargo; compreender em que medida e em que âmbitos exercem poder decisivo; compreender que responsabilidades assumem, concretamente nos campos da articulação e gestão curricular, trabalho colaborativo entre docentes e supervisão da prática letiva e identificar as características de liderança que desenvolvem na sua função.* A partir deste ponto apresentaremos as principais conclusões por referência aos objetivos definidos e exporemos os respetivos contributos para a problemática evidenciada.

1. As conclusões do estudo levam-nos a atestar que os pares reconhecem como competência mais desempenhada pelos CDC a tarefa de serem um veículo de informações provenientes das estruturas de coordenação e da direção.

Além de esta ser a competência mais admitida pelos pares, o estudo admite também a concordância, constatada nos dados do questionário, relativamente à primazia do tempo que os CDC dedicam ao grupo de tarefas administrativas inerentes à elaboração de atas e de relatórios, ao tratamento de correspondência ou à redistribuição de informação proveniente de outras estruturas, em detrimento do tempo dedicado às restantes tarefas.

Estas mesmas conclusões são reforçadas pelos dados empíricos obtidos na análise de conteúdo aos documentos. De facto, apesar de as competências dos CDC no RI da escola campo de estudo, assumirem o propósito claro de coordenação e desenvolvimento curricular,

de desenvolvimento profissional e de avaliação do desempenho dos professores, a análise efetuada aos restantes documentos revela que as competências atribuídas pelo RI e decorrentes dos normativos legais em vigor, não são desempenhadas de forma equitativa já que as práticas administrativas ocupam a grande maioria da atividade do CDC.

Idêntica conclusão é corroborada pela investigação levada a cabo por Penha (2013) que conclui que os CDC “centram muito a sua atividade na coordenação administrativa do departamento.” (p. 468)

2. Os pares imputam aos CDC a competência de apresentar áreas de formação e de propor planos de prioridades e de desenvolvimento para o departamento bem como a competência de desempenhar as tarefas inerentes à avaliação de desempenho como a observação de aulas e a elaboração de instrumentos de observação. Não obstante essas competências serem reconhecidas aos CDC, os pares expressam a opinião de que eles não lhes dedicam tempo suficiente.

Estas conclusões são consolidadas pelos dados empíricos obtidos na análise de conteúdo.

De facto, apurámos na análise ao RI do AEO que duas das competências atribuídas aos CDC são o desenvolvimento profissional dos docentes e a avaliação de desempenho. Se a primeira pressupõe um trabalho de colaboração dos CDC com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de formação dos professores do departamento e a promoção de atividades de investigação, reflexão e estudo conducentes á melhoria das práticas educativas, a segunda implica que os CDC acompanhem e orientem a prática profissional dos professores da disciplina ou área disciplinar.

Avançado o prognóstico inicial de que as finalidades da avaliação de desempenho poderiam estar alinhadas com a autoformação dos docentes, concluímos que o desenvolvimento profissional dos docentes e a avaliação de desempenho, enquanto competência dos CDC, parecem não passar de um propósito decorrente dos normativos legais em vigor uma vez que não detetámos evidências da sua concretização nos documentos posteriormente analisados.

3. Ressalta do presente estudo que a atividade de supervisão, além de ser uma tarefa a que os CDC dedicam pouco tempo, é reconhecida como uma competência que se circunscreve a garantir a uniformização de procedimentos e de instrumentos e o cumprimento das orientações das estruturas de coordenação e de supervisão da escola.

A análise com os professores, individualmente, dos seus instrumentos de planificação e de avaliação, a observação de aulas dos professores do departamento e a utilização dos elementos recolhidos para partilha e reflexão em grupo, enquanto competências do CDC, apresentam uma concordância diminuta e um elevado nível de indiferença por parte dos pares.

Os dados empíricos permitem-nos ainda concluir, pelos níveis de discordância obtidos, que a promoção da autonomia profissional dos professores não é uma finalidade da atividade de supervisão exercida pelos CDC.

Revimos nestas conclusões, conclusões similares obtidas por estudos como os de Favinha e Charréu (2012) que falam de uma “desarticulação curricular crónica nas escolas” (p. 5) ou as do estudo levado a cabo por Melo, Leal e Lima (2011) que indicam que o coordenador de departamento, “criado com o objectivo de supervisionar processos de natureza pedagógico-curricular, tem, no entendimento dos inquiridos, uma acção predominantemente de controlo e verificação de procedimentos administrativo-burocráticos.” (p. 50)

4. Na linha dos normativos legais em vigor que definem que o coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada, ou que, tenha experiência profissional, de pelo menos um ano, de supervisão pedagógica ou de pelo menos um mandato de coordenador de departamento curricular ou ainda um docente que, não reunindo os requisitos anteriores, seja considerado competente para o exercício da função, o nosso estudo constata que os pares reconhecem que a legitimidade para o exercício do cargo de CDC advém de características de natureza mais profissional do que pessoal e relacional.

Apesar desta tendência, os dados empíricos leva-nos a constatar que, do conjunto das competências profissionais reconhecidas pelos pares, a elevada competência profissional e

científica, é uma característica pouco reconhecida nos CDC e que, no registo de características mais pessoais e relacionais, os CDC são reconhecidos por terem bom relacionamento com os colegas.

Em suma, o nosso estudo evidencia que os pares percecionam um perfil de CDC onde a sua legitimidade advém de características profissionais como a larga experiência profissional, a posição relevante que ocupa na escola, o escalão elevado da carreira e a formação especializada para o exercício do cargo. Estes dados, sobretudo no que respeita à formação especializada, são concordantes com a opinião de autores como Oliveira (2001) citado por Penha (2013) que defende que “As funções dos gestores intermédios requerem profissionais com qualificação e formação adequadas para o desempenho de tarefas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação.” (p. 144)

No âmbito das características pessoais e relacionais são reconhecidas pelos pares, como qualidades que conferem legitimidade ao CDC, a capacidade de manter um bom relacionamento com os colegas, a responsabilidade ética e deontológica e a capacidade de trabalho e de organização. Estas mesmas características são apontadas na literatura como essenciais para o desempenho de cargos que envolvam liderança perspetivando-se hoje que “as lideranças intermédias devem estimular a partilha de informação e a clarificação de expectativas, fazer com que as pessoas se sintam membros de uma equipa, contribuir para a obtenção dos recursos necessários e ajudar a identificar e resolver problemas.” (Bolivar 2003 citado por Morgado, 2013, p. 4)

Como características menos percecionadas no CDC, os pares indicam a competência profissional e científica, o entusiasmo e a capacidade de motivar os outros bem como o seu sentido de visão e a sua capacidade de liderança.

De facto, os resultados do nosso estudo permitem-nos afirmar que a liderança do CDC assenta em relações de colaboração e num ambiente de confiança entre os membros da equipa mas que apenas casualmente dá oportunidade para que os outros tomem responsabilidades de liderança.

5. A prática de liderança ***Permitir que os outros ajam*** é aquela que os CDC da escola contexto do nosso estudo mais evidenciam no seu comportamento. Esta evidência possibilita-nos concluir que estabelecem relações de colaboração e um ambiente de confiança entre os membros da equipa. De acordo com Kouses e Posner (2009) significa que apresentam duas capacidades fundamentais: a de criar um ambiente de confiança e a de serem facilitadores das relações. Tal como os autores indicam “ No centro da colaboração, reside a confiança [...]. Um dos ingredientes mais importantes para a cooperação e colaboração é a noção de interdependência, uma condição onde todos sabem que não conseguem alcançar o sucesso [...] se não houver um espírito de *Estamos todos juntos nisto.*” (pp 254-261)

A prática de liderança ***Desafiar o Processo*** é a menos evidenciada pelos CDC revelando os resultados que apenas ocasionalmente os CDC evidenciam a capacidade de experimentar e de inovar, que estão dispostos a correr riscos e a “ quebrar as normas que nos prendem.” (idem, p. 220)

Para Kouses e Posner (2009) “O trabalho dos líderes reside na mudança. E todas as mudanças requerem que os líderes procurem ativamente formas de tornar as coisas melhores, de crescer, de inovar e de melhorar.” (idem, p.191)

O cruzamento dos dados obtidos pelos diversos instrumentos de recolha de dados levamos a deduzir da fiabilidade das conclusões acima reportadas pois que também a análise de conteúdo efetuada indica, similarmente, como a categoria que revela o maior registo de frequência, a categoria ***Permitir que os outros ajam***- onde as subcategorias mais evidenciadas são: *Fomentar a colaboração e a confiança* e *Aumentar a determinação nos outros e desenvolver-lhes as competências*- e como categoria menos evidenciada a categoria ***Desafiar o processo***.

Como atrás referimos, estas mesmas conclusões são efetuadas por Bela Matos (2011), num estudo sobre as práticas de liderança dos diretores de escola do distrito de Coimbra, que obteve, também como resultados que a prática ***Permitir que os outros ajam*** é a prática de liderança exemplar mais utilizada por estes líderes e a prática ***Desafiar o processo*** é a prática menos utilizada.

Estas conclusões parcelares, alicerçadas sobre a literatura revista e os resultados obtidos, levam-nos à questão inicial justificativa do presente estudo em que o nosso propósito era perceber se os coordenadores de departamento adotavam um efetivo papel de liderança ou se o desempenho das suas funções e responsabilidades se circunscrevia no contexto de uma lógica burocrática e de gestão.

Podemos agora afirmar que os CDC do contexto do estudo centram a sua atividade na coordenação administrativa do departamento. De facto os pares consideram que a competência que estes mais desempenham é serem um veículo de informações provenientes das estruturas de coordenação e da direção bem como reconhecem a primazia do tempo que estes dedicam ao grupo de tarefas administrativas em detrimento do tempo dedicado às restantes tarefas inerentes ao cargo que desempenham.

A própria atividade de supervisão, reconhecida teoricamente como uma orientação partilhada que assenta numa relação de colegialidade e de colaboração, configurando como defende Gonçalves (1999) “um processo humanista e desenvolvimentista, de natureza essencialmente relacional, cuja essência se traduz no estabelecimento de relações facilitadoras.” (p. 29) é reconhecida no nosso estudo como uma competência que se circunscreve a garantir a uniformização de procedimentos e de instrumentos e o cumprimento das orientações das estruturas de coordenação e de supervisão da escola.

A par do exercício de competências de índole mais gestionária, os pares conferem aos CDC a capacidade de manterem um bom relacionamento com os colegas e o desempenho de uma liderança que assenta em relações de colaboração e num ambiente de confiança entre os membros da equipa. De acordo com Kouses e Posner (2009) significa que apresentam duas capacidades fundamentais: a de criar um ambiente de confiança e a de serem facilitadores das relações. Contudo e como anteriormente ilustrámos, estes líderes intermédios denotam resistência na distribuição do poder entre os membros do departamento e apenas ocasionalmente evidenciam a capacidade de experimentar e de inovar sendo que estes se apresentam, na literatura sobre liderança, como dois dos comportamentos mais reconhecidos nos verdadeiros líderes.

Atentemos em Kouses e Posner (2009) que referem que o líder distribui o poder e faz da liderança um esforço coletivo e que “O trabalho dos líderes reside na mudança. E todas as mudanças requerem que os líderes procurem ativamente formas de tornar as coisas melhores, de crescer, de inovar e de melhorar.” (idem, p. 191) ou em Thurler (2001) que refere que a liderança surge também como premissa para a mudança que se pretende na organização e admite que a mudança não acontece sem a liderança, ou ainda em Hargreaves (2007) que configura como princípio que a liderança se “espalha” e que a liderança sustentável é uma liderança distribuída, citemos Silva (2010) que indica que a liderança tem de ser partilhada pois não há líderes isolados e tantos outros autores poderiam ser evocados para, perante os resultados do nosso estudo, atestarem que estamos perante um perfil de liderança dos CDC voltado para as transações, ou, como refere Thurler (2001), para uma liderança gestonária que resulta numa negociação onde a divisão do trabalho é estabelecida e onde o comportamento do líder garante a coerência com as finalidades do sistema, facilita o desenvolvimento do projeto comum, regula o fluxo da informação e coordena a cooperação dentro e entre os grupos e subgrupos.

## 7.2- CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS DE INVESTIGAÇÃO FUTURA

Com o presente estudo procurámos perceber o papel de liderança adotado pelos coordenadores de departamento na perspetiva dos liderados, dando voz ao grupo de professores de uma escola cuja situação profissional e antiguidade no agrupamento os torna conhecedores não só da realidade das suas estruturas de gestão intermédia bem como das competências, funções e responsabilidades do docente que os coordena.

As opções metodológicas tomadas admitem ser uma das limitações ou insuficiências do estudo já que, apesar de os dados empíricos qualitativos da primeira fase do estudo serem generalizáveis à população do estudo, os dados de cariz quantitativo obtidos por meio do questionário, para além da diminuta percentagem de respondentes, denota elevada percentagem de respostas “sem opinião”, não permitindo a mesma generalização.

Não pretendendo retratar-nos da responsabilidade pela percentagem obtida, ao longo do período de aplicação do questionário percecionámos que criou algum desconforto entre os docentes, quer porque sentiram estar a avaliar o seu CDC quer porque, os próprios CDC, sentiram estar a ser avaliados, tendo optado alguns docentes pelo não preenchimento do mesmo.

Tal fato poderá ter decorrido dos procedimentos usados na administração e recolha dos questionários em que, na tentativa de minimizar as limitações decorrentes do facto de o estudo se realizar na escola onde as funções exercidas são como elemento da direção e para reduzir alguma proximidade pessoal e manter o distanciamento durante o estudo, os docentes receberam via Conselho Pedagógico, logo dos seus coordenadores de departamento, informação da investigação em curso.

Embora encaremos como uma mais-valia os resultados encontrados no presente estudo para a perceção dos pares sobre a liderança exercida pelos CDC, a nossa inexperiência não nos permite garantir a adoção de uma atitude de afastamento face a opiniões e crenças resultantes da nossa vivência profissional bem como a ausência de limitações nas questões metodológicas e na literatura e estudos recentes sobre a temática.

Não obstante estes constrangimentos consideramos que o presente estudo pode ser encarado como exploratório na medida em que pode servir como ponto de partida para o aprofundamento desta linha investigativa.

Guarnecidos de uma profunda revisão de literatura e revestidos de um olhar mais crítico, consideramos que futuros estudos no âmbito da liderança das estruturas intermédias da escola, poderão refletir sobre as seguintes questões:

- As competências dos CDC, definidas nos normativos legais e nos Regulamentos Internos das escolas são desempenhadas de forma equitativa pelos coordenadores de departamento?
- As características que conferem legitimidade para o exercício do cargo de coordenador de departamento são as mesmas, quer do ponto de vista dos pares do departamento quer dos próprios CDC?

- A prática de uma liderança colegial ao nível das estruturas intermédias de gestão da escola, que assente na colaboração e contrarie as tendências individualistas é a prática de liderança exercida pelos coordenadores de departamento?
- As lideranças intermédias da escola adotam práticas de liderança em que experimentam, inovam e procuram a mudança e o crescimento da organização?

Ao darmos por concluído este estudo, almejamos que provoque interrogações, novos olhares críticos e estudos mais consistentes e profundos sobre as práticas das lideranças intermédias das nossas escolas.

Tal como Sergiovanni (2004), defendemos que os professores são o centro da mudança educativa e que lhes cabe determinar se a escola “será ou não eficaz nos seus propósitos”. (p. 132) e que “os gestores intermédios são a chave do desenvolvimento de departamentos e das escolas de sucesso.” (Brown e Rutherford citados por Melo, Leal e Lima, 2011, p. 55)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. e ROLDÃO, M. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- ALMEIDA, L. S. e FREIRE, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* Braga: Psiquilíbrios Edições, 5ª ed.
- <http://www.rcaap.pt/detail.jsp?locale=pt&id=oai:ria.ua.pt:10773/11487>, [25 de fevereiro de 2015]
- ALVES, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- ALVES, M. F. M. (2013). *Avaliação de Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica: um estudo de caso num agrupamento de escolas*. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Tese de Doutoramento.
- ANDRÉ, M. (1984). *Estudo de caso: seu potencial em educação* <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf>, [22 de janeiro de 2015]
- BARROSO, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Editorial do Ministério da Educação.
- BARROSO, J. (1996). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, J. (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Coleção Educação para o Futuro. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- BARROSO, J. (2004). *A autonomia das escolas: uma ficção necessária*. In *Revista Portuguesa de Educação*. Minho: Universidade do Minho, Vol. 17, pp. 49-83.

- BARROSO, J. (2008). *Parecer ao Projecto de Decreto-Lei 771/2007-ME.*” *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico secundário.*”, [www.dgae.mec.pt/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id...pdf](http://www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_l_id...pdf), [13 de dezembro de 2015].
- BARROSO, J. (2009). *A utilização do conhecimento em Política: O caso da gestão escolar em Portugal.* <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a04.pdf>, [15 de dezembro de 2015].
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação.* (CORDEIRO, M. J. Trads.). Lisboa: Ed. Gradiva.
- BENAVENTE, A. et al. (1993). *Mudar a escola mudar as práticas. Um estudo de caso em educação ambiental.* Cadernos de inovação educacional, Escolar Editora.
- BENTO, A. V. (2008). *Desafios à Liderança em Contextos de Mudança.* In Educação em Tempo de Mudança. Madeira: Universidade da Madeira.
- BENTO, A. V. (2008). *Liderança contingencial: Os estilos de liderança de um grupo de professores do Ensino Básico e Secundário.* In MENDONÇA, A. e BENTO, A. (Org.). Educação em tempo de mudança Funchal: Grafimadeira, pp.129-137.
- BENTO, A.V. (2012). *Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas.* In Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 65, ano VII, pp. 42-44.
- BOLIVAR, A. (2003). *Como melhorar as escolas.* Porto: Edições Asa.
- BOLIVAR, A. (2009). *Conferência Liderar as escolas no séc. XXI: uma liderança para a aprendizagem,* Madeira: Universidade da Madeira.
- BOGAN, R. e BIKLEN, S. (1984). *Investigação Qualitativa em Educação.* Porto: Porto Editora.
- CAETANO, J. (2005). *Estilos de Liderança e Relações Interpessoais e Intergrupais em Contexto Escolar. Estudo de caso.* Lisboa: Universidade Aberta, Dissertação de Mestrado.
- CALADO, S. S. e FERREIRA, S. C. R. (2005). *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados.* In Metodologia da Investigação. [www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf), [8 de julho de 2014].

- CARMO, H. e FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARVALHO, G. O. (2010). *A elaboração do artigo científico como meio de divulgação do conhecimento*. In Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas, vol. 2, n.2, outubro. <http://www.praticadapesquisa.com.br/2011/11/elaboracao-do-artigo-cientifico-como.html>, [12 de dezembro de 2014].
- CHAGAS, A.T.R. (2000). *O questionário na pesquisa científica*. In Administração On Line, vol.1, n 1, [http://www.fecap.br/adm\\_online/art11/anival.htm](http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm), [5 de dezembro de 2014].
- CNE, (2012). Pareceres e recomendações. Pareceres 2012. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. [http://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres\\_e\\_recomendacoes/345-13\\_Pareceres\\_2012.pdf](http://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/345-13_Pareceres_2012.pdf) [29 de junho de 2014]
- CORREIA, A. M. R. e MESQUITA, A. (2014). *Mestrados & Doutoramentos- Estratégias para a elaboração de trabalhos científicos: o desafio da excelência*. Porto: Vida Económica, Editorial SA. (2ª ed.).
- COSTA, A. J. (1996). *Imagens Organizacionais de Escola*, Porto: Edições ASA.
- COSTA, A. R. C. (2011). *Práticas e Comportamentos de Liderança na Gestão dos Recursos Humanos Escolares. Estudo de Caso numa escola da região autónoma da Madeira*. Madeira: Universidade da Madeira, Tese de Mestrado.
- CORTESÃO, L., LEITE, C. e PACHECO, J. A. (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CRAVEIRO, M. C. F.G. V. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Universidade do Minho. Tese de Doutoramento. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7085>, [10 de fevereiro de 2015].
- CURRAL, L. e CHAMBEL, M. J. (2001). *Processos de comunicação nas organizações*. In FERREIRA J. M. C., NEVES, J. e CAETANO, A. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill, pp.357-376.
- COUTO-DE-SOUZA, C. L e TOMEI, P. A. (2008). *Impactos de uma liderança transaccional em um processo de mudança transformacional*. In revista rPot Psicologia: organização e trabalho vol. 8, n.2, julho – dezembro, pp. 98-120.

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-66572011000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572011000200002), [2 de novembro de 2015].

DAMIANI, M. F. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. In *Educar em Revista*, nº 31, pp 213-230. <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>, [22 de janeiro de 2015]

FAVINHA, M. C. H. (2012). *O problema da falta de articulação curricular entre níveis de ensino: o papel das “culturas docentes” para a sua facilitação*. Évora: Universidade de Évora, pp 1-12. <http://hdl.handle.net/10174/8198>, [23 de março de 2014].

FERNANDES, D. (1991). *Notas sobre os Paradigmas da Investigação em Educação*. In *Revista Noesis*, n.18, pp. 64-66. <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf> [10 de julho de 2015].

FORMOSINHO, J. (2000). *Especialização Docente e Administração das Escolas, análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas*. In *Revista Educação Sociedade & Culturas*, nº 13, pp 7-42.

FORMOSINHO, J., e MACHADO, J. (2010). *Os professores e a diferenciação docente - Da especialização de funções à avaliação de desempenho*. In FORMOSINHO, et al. *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 77-95.

FORTE, A. e FLORES, M. A. (2011). *Concepções e práticas de colaboração docente*. In ALVES; M. P. e FLORES M. A. (orgs.), *Trabalho Docente, Formação, Avaliação. Clarificar conceito, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

GRAVE-RESENDES, L. (2008). *Modelos Organizacionais de escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

GODOY, A. S. (1995). *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. In *Revista Scielo*, vol. 35 n. 2, Mar./Abril, pp. 57-63. <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>, [12 de julho de 2015].

GOMES, A. R e CRUZ, J. (2007). *Abordagem Carismática e Transformacional: Modelos conceptuais e contributos para o exercício da liderança*, In *PSICOL.USP*, julho/setembro. Brasil, pp.143-161. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v18n3/v18n3a08.pdf>, [25 de julho de 2015]

- HARGREAVES, A. (2007). “Sustainable Leadership and Development in Education”: *Creating the Future, Conserving Past*”. European Journal of Education, vol. 42, n. 2, pp. 223-233.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-moderna*. Lisboa: MacGraw & Hill.
- INOCÊNCIO, S. A. M. (2013). *Estilos de Liderança dos Diretores em Escolas Públicas Não Agrupadas do Ensino Secundário da Região do Alentejo*. Lisboa: Universidade Aberta. Tese de Doutoramento. <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3305>, [22 de novembro de 2014]
- JESUÍNO, J. C. (1996). *Processos de Liderança*, Lisboa: Livros Horizonte, 2ª ed.
- KOUSES, J. M e POSNER, B. Z. (2009). *O Desafio da Liderança*. Casal de Cambra: Edição Caleidoscópico.
- LIMA, L. C. (1996). *Construindo modelos de gestão escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Editorial do Ministério da Educação.
- LIMA, C. L, PACHECO, J. A, ESTEVES, M. e CANÁRIO, R. (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação*. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 1-204.  
[http://www1.porto.ucp.pt/twt/ProjectoFenix/MyFiles/MyAutoSiteFiles/BoasPraticas253993794/fmartins/A\\_Educacao\\_em\\_Portugal\\_1986\\_2006\\_Alguns\\_Contributos\\_de\\_Investigacao.pdf](http://www1.porto.ucp.pt/twt/ProjectoFenix/MyFiles/MyAutoSiteFiles/BoasPraticas253993794/fmartins/A_Educacao_em_Portugal_1986_2006_Alguns_Contributos_de_Investigacao.pdf)  
[a3](#), [13 de dezembro de 2014]
- LIMA, R. (2014). *Metodologia Científica: seguir ou inventar?* In Revista Espaço Acadêmico, ano VII, n. 77, out. <http://www.praticadapesquisa.com.br/2011/09/metodologia-cientifica-seguir-ou.html>, [11 de agosto de 2014].
- LEITHWOOD e JANTZI, D. (2005). *Uma revisão da pesquisa sobre Liderança Transformacional nas Escolas 1996-2005*. In *Leadership and Policy in Schools*, n.4, pp.177–199.
- LICÍNIO C. L. (2004). *O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada*. In Revista Portuguesa de Educação. Vol. 17, n. 2, pp.7-47. Minho: Universidade do Minho.

- LICÍNIO C. L. (2008). *Audição Parlamentar sobre o Projecto Governamental de “Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário”*.  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11817>, [23 de janeiro de 2014]
- LICÍNIO, C.L. (2011). *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- LIMA, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, J. A. (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- LIMA, C. L. (2011). *Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores*. In *Educação: teoria e prática*. Brasil, pp.1-18.  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/17208>, [17 de dezembro de 2014]
- MATOS, B. E. F. C. (2011). *Práticas de Liderança do (a) Diretor (a): Um estudo em Escolas Públicas do Distrito de Coimbra*. Lisboa: Universidade Aberta. Tese de Mestrado.  
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2016/1/Bela%20Matos-MAGE.pdf>, [15 de fevereiro de 2014]
- MELO, M. F. M. M., LAEL, M. S. e LIMA J. A (2011). *A gestão intermédia nas escolas entre o legislado e o vivido: um estudo sobre o Coordenador de Núcleo e o Coordenador de Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Açores: Universidade dos Açores, (pp 49-82)  
<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2650/1/A%20gestao%20intermedia%20nas%20escolas%20entre%20o%20legislado%20e%20o%20vivido.pdf>, [13 de março de 2014]
- MESQUITA, E., FORMOSINHO, F. e MACHADO, J. (2012). *Supervisão da Prática Pedagógica e Colegialidade Docente. A perspetiva dos candidatos a professores*. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 12, pp. 59-77.  
<http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13027/1/Supervis%C3%A3o%20da%20pr%C3%A1tica%20pedag%C3%B3gica%20e%20colegialidade%20docente.%20A%20perspetiva%20dos%20candidatos%20a%20professores.pdf>, [22 de julho de 2015]
- MEIRINHO e OSÓRIO (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em*

- educação. In EDUSER: revista de educação, vol.2,  
<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/61/41>, [15 de julho de 2014]
- MORAIS, A. M. e NEVES, I. P. (2007). *Fazer investigação usando uma abordagem mista*. In Revista Portuguesa de Educação, v. 20, n. 2, pp.75-104.  
[www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=0871-9187&lng\\_pt/nrm\\_iso](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_serial&pid=0871-9187&lng_pt/nrm_iso)  
[3 de julho de 2014]
- MORGADO, J. C. (2013). *Lideranças intermédias e articulação curricular como espaço de contextualização*. Minho: Universidade do Minho,  
[http://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/11\\_maio/JCMorgado\\_SEMINARIO\\_11\\_MAIO\\_2013.pdf](http://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/11_maio/JCMorgado_SEMINARIO_11_MAIO_2013.pdf), [22 de maio de 2014]
- NEVES, J. (2001). *Clima e cultura organizacional*. In FERREIRA, J.M.C., NEVES, J. e CAETANO, A. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill, pp.431-468.
- OLIVEIRA E. (n. d) *Estudo de Caso*. <http://www.infoescola.com/sociedade/estudo-de-caso/>, [15 de junho de 2014]
- PINA, A. (2003). *Sentidos e Modos de Gestão. Histórias do quotidiano e processos de tomada de decisão*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- PEREIRA, I. B. (2009). *Avaliação do desempenho docente e conflitos profissionais: ensaio de um enquadramento e exploração de evidências sobre o caso português*. ISCTE. [http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP58\\_Pereira\\_003.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP58_Pereira_003.pdf), [15 de junho de 2014]
- POL, M., HLOUSHKOVA, L., NOVOTNY, P. e ZOUNEK, J. (2007). *Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição passa as discussões atuais*. In Revista Lusófona de Educação, n.10, pp.63-79.
- PONTE, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Bolema, n. 25, pp.105-132.
- QUINTAS, H. e GONÇALVES, J. A. M. (2012). *A liderança das escolas em três regiões portuguesas: uma visão a partir da avaliação externa*. In Revista Portuguesa de Educação, pp. 89-116.

QUIVY R. e CAMPENHOUDT, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 3<sup>a</sup>ed.

RAMOS, C. S. S. e FIGUEIREDO R. S. (2009). *Análise de Conteúdo e Análise do Discurso em Educação Matemática- Um olhar sobre a produção em periódicos*. In IV Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, 25 a 28 de Outubro, pp.1-20. <http://www.uel.br/grupopesquisa/ifhiecem/arquivos/9GT94689598053.pdf>, [29 de junho de 2014]

RETO, L. e LOPES, A. (1991). *Liderança e Carisma - O exercício do poder nas organizações*. Lisboa: Editorial Minerva.

RIBEIRO, M. e BENTO, A. (2010). *As dimensões e práticas de liderança dos professores/alunos luso-brasileiros do ensino superior: um estudo comparativo*. Elvas: Comunicação apresentada no I Congresso Ibero-Brasileiro da Política e Administração da Educação.

ROLDÃO, M. (1999b). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

ROLDÃO, M. C. (2013). *Desenvolvimento do currículo e a melhoria dos processos e resultados*. In MACHADO, J. e ALVES, J. M. (orgs) *Melhorar a escola*. Faculdade de Educação e Psicologia Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) e Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), Porto: Universidade Católica Portuguesa, pp 131-140. <http://www.fmleao.pt/ficheiros/Melhorar/Melhorar-a-escola.pdf>, [29 de julho de 2014]

ROSTON, A. T. (2000). *O questionário na pesquisa científica*. In Revista online FECAP, v. 1, n. 1, jan./fev./mar, pp 1-10.

[https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1255609/mod\\_resource/content/0/O\\_questionariona\\_pesquisacientifica.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1255609/mod_resource/content/0/O_questionariona_pesquisacientifica.pdf), [3 de julho de 2015]

SARMENTO, M. J. (1999). *Autonomia da escola- políticas e práticas*. Porto: Edições ASA.

SERGIOVANNI, T. J. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar* Porto: Edições ASA.

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

- SILVA J. M. (2005). *Avaliação das Escolas-Dimensão Regional de uma Questão Nacional*. In *Avaliação das Escolas-Modelos e Processos*. Atas de Seminário Lisboa: CNE, pp. 209-215.
- SILVA, J. M. (2007). *Gestão e liderança nas escolas públicas portuguesas: da revolução à globalização*. In: ACTAS do IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação & III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração, <http://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/164>, [12 de dezembro de 2014]
- SILVA, J. M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SILVA J. M. (2010). *A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais*. VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, pp.1-20. <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/331/1/Direc%C3%A7%C3%A3o,%20lideran%C3%A7a%20e%20autonomia%20das%20escolas.pdf>, [2 de julho de 2014]
- SOUSA S. M. F. F. (2010). *Comunicação organizacional e identidade coletiva num agrupamento de escolas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento. <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/415/1>, [23 de fevereiro de 2014]
- THURLER, M. G. (2001). *Liderança e modos de Exercício do poder*. In *Inovar no interior de Escola*, n. 5. Artmed Editora, pp. 141-165.
- TORRES L. L. e PALHARES, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática in *Revista Lusófona de Educação*, n.14, pp.77-99.
- TUCKMAN, B. W. (2005). *Manual de Investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UAB. (2012). *Textos de Apoio “Metodologia da Investigação”*. Lisboa: Universidade Aberta.
- UAB. (2014). *Normas de apresentação das dissertações (mestrados) e das teses (doutoramentos) da UAB*. Lisboa: Universidade Aberta.
- VENTURA, M. M. (2007). *O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa*. In *Revista Brasileira de Cardiologia*. Brasil, setembro/outubro, v. 20, n. 5, pp.383-386. [http://unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/o\\_estudo\\_de\\_caso\\_como\\_modalidade\\_de\\_pesquisa.pdf](http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf) [2 de abril de 2014]

VENTURA, A., CASTANHEIRA, P. e COSTA, J. A. (2006). *Gestão das Escolas em Portugal*. In REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 4, n. 4e, pp.128-136. <http://www3.uma.pt/bento/alunos/Gestaodasescolas.pdf> [13 de dezembro de 2014]

VILAS-BOAS, N. C. J. S. (2012). *O Coordenador de Departamento Curricular: modelo de liderança e de atuação política*. Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança. Tese de Mestrado. [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7940/1/CDC\\_vers%C3%A3o\\_final\\_dezembro\\_noelia.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7940/1/CDC_vers%C3%A3o_final_dezembro_noelia.pdf) [23 de março de 2014]

## WEBGRAFIA

Página eletrónica oficial de Jim Kouzes e Barry Posner  
<http://eu.leadershipchallenge.com/WileyCDA/Section/index.html>

Inspeção Geral da Educação  
<http://www.ige.min-edu.pt/>

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei 46/86, de 14 de Outubro (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. [www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E.../L4686.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E.../L4686.pdf) [4 de dezembro de 2014].

Decreto-Lei nº 211-B/86 de 31 de julho (1986). Regulamenta o funcionamento do Conselho Pedagógico e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias, preparatórias e secundárias e secundárias. *Diário da República nº 174, Série I*. Ministério da Educação e Cultura. Lisboa.

Decreto-lei 43/89, de 3 de fevereiro (1998). *Regime jurídico da autonomia da escola*. [www.ige.min-edu.pt/upload/docs/DL43-89.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/DL43-89.pdf) [4 de dezembro de 2014]

Despacho nº8/SERE/89 de 3 de fevereiro (1989). Define as regras de composição e funcionamento do Conselho Pedagógico e dos seus órgãos de apoio e estabelece as funções do delegado de grupo enquanto elemento do Conselho Pedagógico. *Diário da República nº 32, Série II*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei 139-A/90 de 28 de abril (1990). Estatuto da Carreira Docente. *Diário da República nº 98, Série I*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio (1991). Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. *Diário da República nº 107, Série I- A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria 921/92 de 23 de setembro (1992). Estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa previstas no artigo 36 do Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio. *Diário da República nº 220, Série I-B*. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-lei 115-A/98, de 4 de maio (1998). Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. *Diário da República nº 102, Série I-A*. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de julho (1999). Estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, e o regime de exercício de funções de coordenação dessas estruturas. *Diário da República nº 168, Série I- B*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro (2007). Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. *Diário da República nº 14, Série I*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei 75/2008 de 22 de abril (2008). Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário. *Diário da República nº 79, Série I*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho nº 9744/2009 de 8 de abril (2009). Definição das reduções da componente letiva pelo exercício de cargos previstos nos artigos 18º, 19º, 40º e 43º do nº 4 do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República nº 69, 2ª Série*, Ministério da Educação. Lisboa.  
[http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Legislacao/Legislacao\\_Util/Ens\\_Nao\\_Superior/Gestao/Despacho%209744-2009,%208%20de%20abril.pdf?phpMyAdmin=27673a7d4e3620daa5f377d6decde3d1](http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Legislacao/Legislacao_Util/Ens_Nao_Superior/Gestao/Despacho%209744-2009,%208%20de%20abril.pdf?phpMyAdmin=27673a7d4e3620daa5f377d6decde3d1) [22 de junho de 2014]

Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho (2010). Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. *Diário da República n.º 120, 1ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 5328/2011 de 28 de Março (2011). Estabelece regras e princípios orientadores a observar, em cada ano lectivo, na organização das escolas e na elaboração do horário semanal de trabalho do pessoal docente em exercício de funções no âmbito dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como na distribuição do serviço docente correspondente. *Diário da República n.º 61, 2ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

[http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Legislacao/Legislacao\\_Util/Ens\\_Nao\\_Superior/Gestao/Despacho%20n.%C2%BA%205328-2011,%20de%2028%20de%20Mar%C3%A7o.pdf?phpMyAdmin=27673a7d4e3620daa5f377d6decde3d1](http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Legislacao/Legislacao_Util/Ens_Nao_Superior/Gestao/Despacho%20n.%C2%BA%205328-2011,%20de%2028%20de%20Mar%C3%A7o.pdf?phpMyAdmin=27673a7d4e3620daa5f377d6decde3d1) [22 de junho de 2014]

Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro (2012). Procede à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. *Diário da República n.º 37, 1ª Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho (2012). Procede à segunda alteração ao Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto -Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário. *Diário da República n.º 37, 1ª Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho normativo 13-A/2012 de 5 de junho (2012). Despacho de organização do ano letivo. *Diário da República n.º 109, 2ª Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.



### **PARTE III- ANEXOS**

## Anexo I- Pedido de autorização formal à Diretora do Agrupamento para realização do estudo

Exma senhora

Diretora do agrupamento de Escolas de Ourém

No âmbito do 2º ano do Curso de Mestrado em Administração e Gestão Educativa da Universidade Aberta, encontro-me a realizar, sob a orientação da Dra. Cláudia Susana Coelho Neves, professora auxiliar do Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta, uma investigação intitulada *Olhares dos professores sobre a liderança dos coordenadores de departamento*.

Para a concretização do estudo gostaria de desenvolver a investigação no agrupamento de escolas que Vossa Exa dirige pelos motivos seguintes:

a)O critério da escolha deste agrupamento prende-se com o facto de ser o único agrupamento do concelho com todos os níveis de ensino, desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário e profissional, o que configura a característica de ter o máximo de coordenadores de departamento legalmente previstos.

b)A investigação em curso pretende perceber em que medida e em que modos os coordenadores de departamento, assumem a qualidade de líderes das estruturas intermédias de gestão e quais as competências que mobilizam nesse sentido, entendemos que essa perceção pode ser conhecida se tivermos em conta o modo como os docentes coordenados vêem o perfil, as competências e os comportamentos de liderança dos seus coordenadores de departamento, pelo que consideramos que a natureza do nosso estudo se aproxima da investigação qualitativa sob a forma de estudo de caso.

Sendo a opção metodológica da investigação o estudo de caso pretendo recorrer a instrumentos de recolha de dados mistos, ou seja, como instrumentos qualitativos a análise a partir do corpus documental -regimento interno, regimentos das coordenações, - e como instrumentos quantitativos pretendo aplicar o inquérito por questionário à totalidade dos docentes do agrupamento de escolas que não exerçam as funções de coordenadores.

Pelo exposto venho solicitar a Vossa Exa que se digne conceder autorização para o desenvolvimento da investigação.

Mais informo que foi solicitada autorização à DGE para aplicação dos questionários em meio escolar. Acrescento a minha inteira disponibilidade para dar conta dos resultados finais desta investigação a todos os docentes do Agrupamento que V. Ex.ª superiormente dirige.

Concedida a Autorização  
10-06-2015  
S. J. Fernandes

Anexo II-Questionário usado por Penha na tese de Doutoramento

Anexo B – Questionário aos Coordenadores

Caro(a) colega,

Este questionário<sup>12</sup>, a que vimos pedir-lhe que responda, dirige-se aos Coordenadores de Departamento Curricular e faz parte de um trabalho de investigação no âmbito de doutoramento<sup>13</sup>. Tem como objectivo recolher dados relativos às actividades, competências e perfil dos coordenadores de departamento. As suas respostas são anónimas e confidenciais e os dados recolhidos serão usados apenas para fins da presente investigação. A sinceridade e exactidão das respostas terão uma influência decisiva no bom resultado deste trabalho.

Agradecemos reconhecidamente a sua colaboração.

Ana Margarida Penha

**A – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS** (assinale com um x a situação que se lhe aplica ou escreva, se for esse o caso)

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Tempo de serviço na função docente: \_\_\_\_\_

3. Habilitações académicas

Bacharelato  Licenciatura  Mestrado   
Outra  Qual? \_\_\_\_\_

4. Especialização - assinale correctamente caso possua especialização para o cargo :

4.1 Na área de organização e desenvolvimento curricular   
4.2 Na área de supervisão pedagógica e formação de formadores   
Outra  Qual? \_\_\_\_\_

5. Situação profissional

PQE/PQA  PQIP

6. Número de anos de permanência nesta escola/agrupamento \_\_\_\_\_

7. Outros cargos já exercidos nesta ou noutra escola

Orçecador de estágio  Coordenador/delegado de disciplina   
Membro do C. Executivo  Membro da Assembleia/ C. Geral   
Outro  Qual? \_\_\_\_\_

## B – ACTIVIDADE E DESENVOLVIDA PELO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

Nas questões seguintes assinala com uma cruz apenas o quadrado (☐) relativo à alternativa que corresponde à sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

- DT – Discordo Totalmente  
D – Discordo  
SO – Sem Opinião  
C – Concorde  
CT – Concorde Totalmente

B1 – Tempo dedicado a cada grupo de tarefas (em cada item, assinala apenas uma opção)

O tempo que efectivamente dedico a este grupo de tarefas é o adequado	DT	D	SO	C	CT
<b>1. Administrativas:</b> Actas, relatórios, correção de actas, redistribuição de tarefas proveniente de outras estruturas, inventariação e manutenção de recursos, de dossiês e arquivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2. Desenvolvimento organizacional:</b> Elaboração, desenvolvimento e avaliação de instrumentos de autonomia da escola/agrupamento (PEE, PCE, PAA, RI), elaboração de propostas eméduas de melhoria a apresentar ao C. Pedagógico, articulação com outros departamentos/estruturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3. Coordenação da prática científico-pedagógica dos professores do seu departamento:</b> Preparação de reuniões, concepção de estratégias de promoção de gestão e cooperação entre professores do seu departamento, auscultação de opiniões e propostas dos professores para melhoria das aprendizagens, para efeitos de avaliação e para adopção de manuais, coordenação de procedimentos na planificação, nas práticas pedagógicas e de avaliação das aprendizagens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>4. Supervisão</b> Análise de planos de aula, de manuais e de instrumentos de avaliação, sugestão de metodologias e estratégias, de manuais e de actividades (pedagógicas, de complemento curricular, projectos), análise de metodologias de ensino e meios auxiliares mais adequados às disciplinas do seu departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5. Desenvolvimento profissional dos professores:</b> Promoção de actividades de investigação e reflexão, análise de necessidades de formação dos professores do departamento, actualização científico-pedagógica dos colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>6. Avaliação do desempenho dos professores:</b> Observação de aulas, elaboração de instrumentos de observação, encontros pré e pós observação, preenchimento de grelhas e fichas de registo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>7. Formação:</b> Leitura, estudo e investigação sobre questões pedagógicas gerais, didácticas específicas, das áreas científicas do seu departamento, sobre educação / políticas educativas, de normativos, frequência de congressos, seminários e outros encontros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Perspetivas e práticas de Supervisão nas escolas. O papel do Coordenador de Departamento**

**C2 – Função de supervisão (em cada item, assinala apenas uma opção)**

<i>Atividade de supervisão, exercida pelo coordenador de departamento, destina-se a</i>	DT	D	SO	C	CT
11. apoiar e orientar a atividade pedagógica dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. garantir a qualidade das práticas pedagógicas na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. avaliar o desempenho dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. garantir a adequação das práticas às orientações curriculares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. garantir a adequação das práticas à situação concreta da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. fomentar o desenvolvimento profissional dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. garantir a uniformização de procedimentos e instrumentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. promover a autonomia profissional dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. identificar necessidades de formação dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. garantir o cumprimento das orientações das estruturas de coordenação e supervisão da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**C3 – Perfil do coordenador: características pessoais e profissionais (em cada item, assinala apenas uma opção)**

<i>Para ser coordenador é fundamental</i>	DT	D	SO	C	CT
21. evidenciar segurança e auto-confiança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. ter formação especializada para o desempenho do cargo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. conhecer e compreender claramente o seu papel e responsabilidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. ter capacidade de liderança e visão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. ter equilíbrio emocional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. ter sólidos conhecimentos científicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. ter sólidos conhecimentos de pedagogia e didática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. ter capacidade de empatia e de comunicação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. ter capacidade de trabalho e de organização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. ter expectativas positivas, entusiasmo e capacidade de inovar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXOS

**D – OMPETÊNCIAS DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO**

Nas questões seguintes assinale com uma cruz apenas o quadrado (☐) relativo à alternativa que corresponde à sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

- DT – Discordo Totalmente  
D – Discordo  
SO – Sem Opinião  
C – Concordo  
CT – Concordo Totalmente

(em cada item, assinale apenas uma opção)

Compete ao coordenador de departamento	DT	D	SO	C	CT
31. organizar grupos de trabalho e de estudo/ investigação dentro do seu departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. organizar grupos para a planificação e desenvolvimento do currículo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. liderar e supervisionar a planificação, o desenvolvimento e a avaliação do currículo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. organizar sessões estruturadas para a partilha e troca de experiências profissionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. observar aulas dos professores do seu departamento e fornecer feedback construtivo e objetivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. utilizar elementos recolhidos na observação de aulas para a partilha e reflexão em grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. analisar com os professores, individualmente, os seus instrumentos de planificação e de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. recolher e analisar amostragens de trabalhos dos alunos para verificar o desenvolvimento de competências específicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. propor medidas e estratégias a professores cujos alunos apresentam fracos resultados e/ou problemas de comportamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. partilhar as suas próprias experiências e estratégias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. deitar-se a observar, em aula, por colegas e promover a reflexão sobre essa observação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. mediar as relações entre encarregados de educação e professores do seu departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. mediar as relações entre a direcção e os professores do seu departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. promover o desenvolvimento do departamento em projectos e/ou actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. ser veículo de informações provenientes das estruturas de coordenação e da direcção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. propor ao seu departamento um plano de prioridades e desenvolvimento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Perspetivas e práticas de Supervisão nas escolas. O papel do Coordenador de Departamento**

	DT	D	SO	C	CT
4.7. indagar, junto dos professores do seu departamento, sobre as causas de fracos resultados dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.8. discutir, com os professores do departamento, as metas a atingir relativamente a resultados dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.9. avaliar o desempenho dos professores do seu departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.0. acompanhar e orientar, de forma sistemática, professores que revelam dificuldades no seu desempenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.1. propor áreas de formação, de acordo com as necessidades identificadas nos professores do seu departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2. dedicar a maior parte do tempo, nas reuniões de departamento, para discussão do processo de ensino e aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**E – DIFICULDADES / CONSTRANGIMENTOS E ASPECTOS MAIS GRATIFICANTES**

**E1 – Dificuldades e/ou constrangimentos ao meu desempenho**  
(dos aspectos elencados assinalar aqueles que identifica como os maiores dificuldades ao seu desempenho enquanto coordenador)

1. dimensão do departamento (elevado número de professores)	<input type="checkbox"/>
2. heterogeneidade / diversidade das áreas disciplinares no departamento	<input type="checkbox"/>
3. falta de tempos comuns para trabalho e/ou encontros	<input type="checkbox"/>
4. falta de formação para o desempenho do cargo	<input type="checkbox"/>
5. falta de características pessoais para o desempenho do cargo	<input type="checkbox"/>
6. discordância pessoal com normativos legais	<input type="checkbox"/>
7. discordância dos professores do departamento com normativos legais	<input type="checkbox"/>
8. falta de motivação / resistência de alguns professores às mudanças	<input type="checkbox"/>
9. pouca abertura dos professores para a gestão de emergências e dificuldades	<input type="checkbox"/>
10. pouca abertura dos professores para gestão de materiais / estratégias	<input type="checkbox"/>
11. outras	

ANEXOS

B2 - Aspectos mais gratificantes do meu desempenho  
(dos aspectos elencados assinala aqueles que identifica como sendo os mais gratificantes do seu desempenho enquanto coordenador)

12. colaboração e apoio dos colegas do departamento	<input type="checkbox"/>
13. colaboração e apoio dos delegados de disciplina do departamento	<input type="checkbox"/>
14. constatação de reconhecimento pelo trabalho que realizo	<input type="checkbox"/>
15. promoção de partilha e troca de experiências entre os professores	<input type="checkbox"/>
16. possibilidade de contribuir para a qualidade das práticas pedagógicas	<input type="checkbox"/>
17. possibilidade de exercer influência ativa na organização da escola	<input type="checkbox"/>
18. possibilidade de liderar e motivar os outros	<input type="checkbox"/>
19. partilha e trabalho colaborativo com os outros coordenadores	<input type="checkbox"/>
20. promoção de articulação entre as várias disciplinas do departamento	<input type="checkbox"/>
21. promoção de articulação entre os diferentes ciclos	<input type="checkbox"/>
22. outros	

FIM

Muito obrigada pela sua colaboração

Anexo III-Questionário usado por Ribeiro e Bento

Quadro 02

Agregação das afirmações do questionário de acordo com a prática de liderança

<b>1. Modelar o caminho</b>
<p>1. Eu sou um exemplo pessoal daquilo que espero das outras pessoas</p> <p>6. Eu desperdo tempo e energia para assegurar que as pessoas na nossa organização adotem os princípios e padrões que nós estabelecemos</p> <p>11. Eu cumprio as promessas e os compromissos que faço na nossa organização</p> <p>14. Eu procuro maneiras de obter feedback acerca da influência das minhas ações na produtividade das outras pessoas</p> <p>21. Eu construo consenso à volta do conjunto de valores que foram estabelecidos para a nossa organização</p> <p>24. Eu falo acerca dos valores e princípios que guiam as minhas ações</p>
<b>2. Inspirar uma visão partilhada</b>
<p>2. Eu olho para o futuro e comunico acerca do que acredito que nos afectará</p> <p>7. Eu deixo aos outros na nossa organização o que nós devíamos encarregar de atingir</p> <p>12. Eu falo com os outros para partilhar a visão do quanto melhor a nossa organização possa ser no futuro</p> <p>17. Eu falo com os outros acerca de como os seus interesses podem ser realizados ao trabalharem para um fim comum</p> <p>22. Eu fico contente e positivo quando falo acerca do que a nossa organização espera atingir</p> <p>27. Eu falo com convicção acerca dos importantes propósitos e significado daquilo que estamos fazendo</p>
<b>3. Desafiar o processo</b>
<p>3. Eu procuro diferentes maneiras para desenvolver e desafiar as minhas competências e habilidades</p> <p>8. Eu procuro diferentes maneiras para desenvolver e desafiar as minhas competências e habilidades</p> <p>13. Eu mantenho-me actualizado em eventos e actividades que possam afectar a nossa organização</p> <p>18. Quando as coisas não correm como o esperado pergunto "O que podemos aprender com esta experiência?"</p> <p>23. Eu asseguro que estabeleçamos o objectivos e façamos planos específicos para os projectos que nós iniciamos</p> <p>28. Eu tomo a iniciativa em experimentar maneiras das coisas que nós podemos fazer na nossa organização</p>
<b>4. Habilitar os outros a agir</b>
<p>4. Eu incentivo relações de cooperação em vez da competição entre as pessoas com quem trabalho</p> <p>9. Eu escuto os pontos de vista diferentes pontos de vista</p> <p>14. Eu trato os outros com dignidade e respeito</p> <p>19. Eu apoio as decisões que outros pessoas tomam por sua iniciativa na nossa organização</p> <p>24. Eu dou aos outros grande liberdade e poder de escolha na forma de fazerem o seu trabalho</p> <p>29. Eu dou oportunidades aos outros para que tomem as suas próprias decisões de liderança</p>
<b>5. Encorajar o coração</b>
<p>5. Eu elogio as pessoas pelo trabalho bem-feito</p> <p>10. Eu encorajo os outros enquanto trabalham em actividades e programas na nossa organização</p> <p>15. Eu dou apoio às pessoas na nossa organização e expresse apreciação pelas suas contribuições</p> <p>20. Eu procuro reconhecer publicamente as pessoas que demonstram compromisso com os nossos valores</p> <p>25. Eu encontro maneiras de celebrar os sucessos e os alcançados</p> <p>30. Eu asseguro que as pessoas na nossa organização sejam entusiasmadas e reconhecidas pelas suas contribuições</p>

FONTE: Kouzes & Posner, 2006a

Anexo IV- Modelo do questionário aplicado no estudo



Mestrado em Administração e Gestão Educativa

Questionário aos Docentes

Caro (a) colega

O presente questionário é dirigido aos docentes e faz parte de um trabalho de investigação no âmbito de mestrado que tem como objetivo recolher dados relativos à perceção dos docentes sobre o perfil, as competências e os comportamentos de liderança dos coordenadores de departamento.

As respostas serão anónimas, confidenciais e os dados recolhidos servirão apenas a presente investigação.

Apelamos para a sinceridade e exatidão nas respostas e agradecemos a colaboração.

**A- DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS**

1. Idade \_\_\_\_\_

2. Situação profissional  
 Docente do Quadro de Agrupamento       Docente de QZP ou Contratado

3. Tempo de serviço docente no agrupamento onde leciona atualmente:  
 Menos de 1 ano     Entre 1 e 5 anos     Entre 5 e 10 anos   
 Entre 10 anos e 15 anos     Mais de 15 anos

**B- ATIVIDADE DESENVOLVIDA PELO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO**  
 Nas questões seguintes assinala apenas o item  relativo à alternativa que corresponde à sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

- 1- Discordo Totalmente
  - 2- Discordo
  - 3- Sem Opinião
  - 4- Concordo
  - 5- Concordo Totalmente
- (em cada item assinala apenas uma opção)

<i>Considero que o tempo que o coordenador dedica a este grupo de tarefas é o adequada</i>	1	2	3	4	5
<b>1. Administrativas:</b> Atas, relatórios, correspondência, redistribuição de informação proveniente de outras estruturas, inventariação e manutenção de recursos, dossiês e arquivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>2. Desenvolvimento organizacional:</b> Elaboração, desenvolvimento e avaliação de instrumentos de autonomia da escola/agrupamento (PCEPA, RI), elaboração de propostas e medidas de melhoria a apresentar ao C. Pedagógico, articulação com outros departamentos/estruturas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<p><b>3. Coordenação da prática científico-pedagógica dos professores do seu departamento:</b> Preparação de reuniões, conceção de estratégias de promoção de partilha e cooperação, auscultação de opiniões e propostas dos professores, coordenação de procedimentos na planificação, nas práticas pedagógicas e de avaliação das aprendizagens.</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p><b>4. Supervisão:</b> Análise dos planos de aula, de materiais e de instrumentos de avaliação, sugestão de metodologias e estratégias, de materiais e de atividades (pedagógicas e de complemento curricular, projetos), análise de metodologias de ensino e meios auxiliares mais adequados às disciplinas do seu departamento.</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p><b>5. Desenvolvimento profissional dos professores:</b> Promoção de atividades de investigação e reflexão, análise de necessidades de formação dos professores do departamento, atualização científico-pedagógica dos colegas</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p><b>6. Avaliação do desempenho dos professores:</b> Observação de aulas, elaboração de instrumentos de observação, encontros pré e pós observação, preenchimento de grelhas e fichas de registo</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p><b>7. Formação:</b> Leitura, estudo e investigação sobre questões pedagógicas gerais, didáticas específicas das áreas científicas do seu departamento, sobre educação/políticas educativas, de normativos, frequência de congressos, seminários, outros encontros.</p>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### C - PERFIL DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

Nas questões seguintes assinala apenas o item  relativo à alternativa que corresponde à sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

- 1 – Discordo Totalmente
- 2 – Discordo
- 3 – Sem Opinião
- 4 – Concordo
- 5 – Concordo Totalmente

**C1- Legitimidade do coordenador** (em cada item assinala apenas o círculo relativo à alternativa que corresponde à sua opinião)

A legitimidade do coordenador advém do reconhecimento pelos colegas de que:	1	2	3	4	5
1. Detém elevada competência profissional e científica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Possui larga experiência profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ocupa uma posição relevante na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Se encontra num dos escalões mais elevados da carreira.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Detém formação especializada para o desempenho do cargo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Ética e deontologicamente responsável.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Tem bom relacionamento com os colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Tem sentido de visão e capacidade de liderança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Tem grande capacidade de trabalho e de organização.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Tem entusiasmo e capacidade de motivar os outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**C2- Função de supervisão** (em cada item assinala apenas o círculo relativo à alternativa que corresponde à sua opinião)

<i>A atividade de supervisão, exercida pelo coordenador de departamento, destina-se a:</i>	1	2	3	4	5
11. Apoiar e orientar a atividade pedagógica dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Garantir a qualidade das práticas pedagógicas na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Avaliar o desempenho dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Garantir a adequação das práticas às orientações curriculares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Garantir a adequação das práticas à situação concreta da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Fomentar o desenvolvimento profissional dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Garantir a uniformização de procedimentos e instrumentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Promover a autonomia profissional dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Identificar necessidades de formação dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Garantir o cumprimento das orientações das estruturas de coordenação e supervisão da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### D- COMPETÊNCIAS DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

Nas questões seguintes assinala apenas o item  relativo à alternativa que corresponde à sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

- 1- Discordo Totalmente
  - 2 - Discordo
  - 3 - Sem Opinião
  - 4 - Concordo
  - 5 - Concordo Totalmente
- (em cada item assinala apenas uma opção)

<i>Compete ao coordenador de departamento:</i>	1	2	3	4	5
1. Organizar grupos para planificação e desenvolvimento do currículo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Supervisionar a planificação, o desenvolvimento e a avaliação do	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

curriculo.					
3. Observar aulas dos professores do seu departamento e fornecer feedback construtivo e objetivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Utilizar elementos recolhidos na observação de aulas para partilha e reflexão em grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Analisar com os professores, individualmente, os seus instrumentos de planificação e de avaliação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Recolher e analisar amostragens de trabalhos dos alunos para verificar o desenvolvimento de competências específicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Propor medidas e estratégias a professores cujos alunos apresentam fracos resultados e/ou problemas de comportamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Mediar as relações entre encarregados de educação e professores do seu departamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Mediar as relações entre a direção e os professores do seu departamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ser veículo de informações provenientes das estruturas de coordenação e da direção.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Propor ao seu departamento um plano de prioridades e desenvolvimento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Indagar, junto dos professores do seu departamento, sobre as causas de fracos resultados dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Avaliar o desempenho dos professores do seu departamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Propor áreas de formação, de acordo com as necessidades identificadas nos professores do seu departamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Destinar a maior parte do tempo, nas reuniões de departamento, para discussão do processo de ensino e aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### E-LIDERANÇA DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

Nas questões seguintes assinala apenas o item  relativo à alternativa que corresponde à sua opinião sobre os comportamentos de liderança associados à prática do coordenador de departamento, de acordo com a seguinte escala:

- 1 – Nunca
- 2 – Ocasionalmente
- 3 – Algumas vezes
- 4 – Muitas vezes
- 5 – Quase sempre

(em cada item assinala apenas uma opção)

Frequência com que o coordenador apresenta o comportamento descrito:	1	2	3	4	5
1. Um exemplo pessoal daquilo que espera das outras pessoas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Olha para o futuro e comunica acerca do que acredita que afetará a escola/agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3 Procura diferentes maneiras de desenvolver e desafiar as suas competências e habilidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Incentiva relações de cooperação em vez de competição com as pessoas com quem trabalha.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Elogia as pessoas pelo trabalho bem feito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Despende tempo e energia para assegurar que as pessoas do grupo aderem a os princípios e padrões estabelecidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Descreve o que pensa que o grupo deveria ser capaz de atingir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Desafia as pessoas a tentarem formas novas e inovadoras no desempenho do seu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 Escuta com atenção diversos pontos de vista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Encoraja os outros a trabalharem em programas e atividades da escola/agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Cumpre as promessas e os compromissos que assume.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Fala com o grupo para partilhar a visão do quanto a escola/agrupamento pode ser melhor no futuro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Mantém-se atualizado em eventos e atividades que possam afetar a escola/agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14 Trata os outros com dignidade e respeito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Apóia as pessoas no grupo e exprime apreciação pelas suas contribuições.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Procura maneiras de obter feedback acerca da influência das suas ações no desempenho do grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Fala com o grupo sobre como os seus interesses podem ser realizados ao trabalharem para um fim comum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Quando as coisas não correm como planeado, pergunta: O que podemos aprender com esta experiência?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Apóia as decisões que outras pessoas tomam por sua iniciativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20 Reconhece publicamente as pessoas que demonstram compromisso com os valores da escola/agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21 Constrói consensos à volta do conjunto de valores definidos para a escola/agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22 Mostra-se contente e positivo quando fala acerca do que a escola/agrupamento aspira atingir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23 Assegura que o grupo estabelece objetivos e que faz planos específicos para projetos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 Dá aos elementos do grupo grande liberdade e poder de escolha na forma de fazerem o seu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 Encontra maneiras de celebrar com o grupo os sucessos alcançados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 Fala acerca dos valores e princípios que guiam as suas ações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27 Fala com convicção acerca dos importantes propósitos e significado do que o grupo/departamento está fazendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28 Toma a iniciativa em experimentar coisas e correr riscos, mesmo que exista a possibilidade de erro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 Dá oportunidade aos outros para que tomem responsabilidades de liderança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30 Assegura que as pessoas sejam reconhecidas profissionalmente pelas suas contribuições.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

FIM

Muito obrigado pela colaboração

## Anexo V- Autorização de aplicação de questionários em meio escolar

22/06/2015

Gmail - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0502800001



Maria José Marto <maria.jose.marto@gmail.com>

### Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0502800001

1 mensagem

m.lm.e-noreply@gepe.mli-edu.pt <m.lm.e-noreply@gepe.mli-edu.pt>  
Para: maria.jose.marto@gmail.com

19 de Junho de 2015 às 15:11

Exmo(s). Sr(s).

O pedido de autorização do inquérito nº 0502800001, com a designação *A Valoração dos coordenadores de departamento*, registado em 09-06-2015, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(s) Senhor(s) Maria José Ribeiro Marto Graça

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devedo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vítor Pedrosa

Diretor-Geral

DG E

Observações:

a) A realização dos inquéritos fica sujeita a autorização da Direção do Agrupamento de Escolas do ensino público de Oeiras, a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devedo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.

b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.

c) Verificamos, aliada, que se é utilizada uma plataforma tecnológica para registo de dados e de modo a não identificar ou tornar identificáveis os sujeitos, deve-se acertebr que as questões colocadas pelos instrumentos de inquirição/registo sejam efetivamente respondidas apenas pelo destinatário pretendido procedendo-se à inquirição de todos os sujeitos através de um único acesso - link da plataforma a utilizar - utilizado-se em todos os computadores a disponibilizar para o efeito na escola, ou outra forma considerada adequada àquele propósito). Em caso de ser instrumento de livre acesso, não é da competência da Direção-Geral da Educação (DGE) autorizar a sua aplicação, uma vez que qualquer pessoa pode responder.

d) A DGE gostaria de ter conhecimento dos resultados e conclusões do presente estudo dada a sua relevância para o sistema de ensino.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://m.lm.e-gepe.mli-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

## Anexo VI- Autorização de Penha para utilização e adaptação de questionário

11/06/2015

Gmail - Pedido de autorização para aplicação de questionário



Maria José Marto Graça <mjmarto.aeourem@gmail.com>

---

### Pedido de autorização para aplicação de questionário

2 mensagens

**Maria José Marto Graça** <mjmarto.aeourem@gmail.com>  
Para: anampenha@gmail.com

8 de junho de 2015 às 17:50

Exma senhora  
Dra Ana Margarida Penha

Eu, Maria José Ribeiro Marto da Graça, encontrando-me a realizar o 2º ano do Curso de Mestrado em Administração e Gestão Educativa da Universidade Aberta e desenvolvendo, sob a orientação da Dra Cláudia Susana Coelho Neves, professora auxiliar do Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta, uma investigação intitulada *Olhares dos professores sobre a liderança dos coordenadores de departamento*, venho pelo presente requerer autorização para aplicação do modelo de questionário aplicado em investigação educacional para obtenção do grau de doutoramento por Vossa Exa.

Mais informo que apenas pretendo usar parte do questionário, concretamente os itens relativos às atividades, ao perfil e às competências do coordenador de departamento.

Certa de que o meu pedido merecerá a Vossa melhor atenção, aguardo agradecendo desde já,

Com os melhores cumprimentos

Maria José Marto

---

**anampenha@gmail.com** <anampenha@gmail.com>  
Para: Maria José Marto Graça <mjmarto.aeourem@gmail.com>

10 de junho de 2015 às 22:13

Boa noite Dra, Maria José Graça  
Relativamente à autorização que me solicita, informo que tenho todo o gosto em que utilize parte do questionário aplicado na investigação que desenvolvi, e que agradeço, desde já, o interesse que esta lhe mereceu.  
Gostaria de lhe solicitar a amabilidade do envio dos resultados que vier a obter com o seu trabalho e de me disponibilizar para algum esclarecimento adicional que entenda necessário.  
Com os melhores cumprimentos  
Ana Margarida Penha

---

**De:** Maria José Marto Graça

**Enviada:** segunda-feira, 8 de junho de 2015 17:50

**Para:** Ana Penha

[Citação ocultada]



