

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**O PAPEL DO DIRETOR DE UM CURSO PROFISSIONAL:
ENTRE GESTÃO E A LIDERANÇA**

Análise das perceções de docentes e Diretor de Curso

Pedro Miguel Martins Fernandes

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Bragança, 2015

UNIVERSIDADE ABERTA



**O PAPEL DO DIRETOR DE UM CURSO PROFISSIONAL:
ENTRE GESTÃO E A LIDERANÇA**

Análise das perceções de docentes e Diretor de Curso

Pedro Miguel Martins Fernandes

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Dissertação de Mestrado orientada pela Professora Doutora Cláudia Susana Coelho
Neves

Bragança, 2015

Resumo

O Ensino Profissional tem-se assumido cada vez mais como uma opção válida para muitos dos alunos que concluem o terceiro ciclo do ensino básico. Este tipo de oferta formativa representa já uma boa parte dos alunos que atualmente frequentam o ensino secundário. Desta forma, o Diretor de um curso profissional, como estrutura intermédia, desempenha um papel crucial no plano da organização escolar, nomeadamente no que respeita à forma e aos modos como desenvolve o seu trabalho.

As suas funções enquanto Diretor de Curso estão bem definidas na legislação, no entanto, interessa perceber se faz uso delas, se reclama mais poder, de que modos as exerce e como são percecionadas pelos docentes. Esta análise vai permitir verificar se existe uma estrutura que se limita a cumprir normas e procedimentos previamente estabelecidos ou se, por outro lado, existe uma liderança intermédia com capacidade de mobilização, com capacidade de elevar os índices motivacionais e traçar caminhos novos que levem a uma melhoria significativa das condições do sistema de ensino e aprendizagem. Neste sentido coloca-se uma questão, que trata de verificar se o Diretor de um curso profissional se enquadra como gestor ou como líder no seio da organização escolar.

Palavras-Chave: Ensino Profissional, Diretor de Curso, liderança.

Abstract

Vocational education has increasingly assumed as a valid option for many of the students who complete the third cycle of basic education. This type of training offer already represents a large proportion of students who currently attend secondary school. Thus, the Director of a professional course as an intermediate structure, plays a crucial role in terms of school organization, particularly as regards the form and the ways in which develops its work.

Their functions as Course Director are clearly defined in the legislation, however, interested to understand whether makes use of them, is claimed more power, in what ways and how the exercises are perceived by teachers. This analysis will allow verification that there is a structure which merely comply with rules and procedures previously established or if, on the other hand, there is an intermediate lead with mobilization capacity, capable of raising motivational levels and chart new paths that lead to significant improvement in the teaching and learning system conditions. In this sense it puts up a question that comes to check if the Director of a professional course fits as a manager and as a leader within the school organization.

Keywords: vocational education, course director, leadership.

Dedicatória

Aos meus filhos Afonso e Rita

Agradecimentos

Reservei um canto da casa para mim, tirei horas ao dia e à noite.

Vivi momentos entusiasmantes, de descoberta, momentos únicos de aprendizagem onde cada livro que abria era como um mergulho num oceano de conhecimentos, e em cada frase que lia vislumbrava novos caminhos.

Senti-me muitas vezes perdido dentro da minha própria casa, passei por momentos de desânimo e frustração. Experimentei, portanto, sentimentos contraditórios.

Se é fácil navegar em águas calmas, o mesmo não se pode afirmar quando a agitação nos visita, quando a turbulência das marés nos atinge.

Embora a redação de uma dissertação pareça um exercício solitário, tenho de admitir que sem o precioso apoio da minha orientadora, Professora Doutora Cláudia Neves, e da minha família nunca teria conseguido chegar a bom porto.

Obrigado professora pela disponibilidade demonstrada, pelo profissionalismo, pelo rigor e pela incansável troca de e-mails sempre focados numa perspetiva de melhoria contínua do trabalho desenvolvido.

Obrigada Ana pela paciência, pelo apoio, pelo ombro onde descarreguei desânimo e recebi em troca a energia que tanto necessitei. Desculpa o tempo que subtraí à nossa relação e obrigado por teres sido um pilar nunca deixando que os nossos filhos sentissem, em demasia, a ausência do pai.

Obrigado pai e obrigado mãe por tudo aquilo que me têm proporcionado. Obrigado pelo apoio, pelo amor incondicional que diariamente me entregam, pelos valores que desde criança me incutiram, pela confiança que em mim depositam e pela mão protetora que sinto estar sempre ao meu lado. Nunca conseguirei compensar-vos.

Índice Geral

Introdução	1
Capítulo 1. A liderança na organização escolar	3
1. A escola como organização	4
2. Liderança e Gestão: exploração de conceitos	6
2.1. Líder: características e <i>modus operandi</i>	6
2.2. Liderança: a luz que nos indica o caminho	8
2.3. Liderança eficaz: o grande desígnio	11
2.4. Líder Vs. Gestor	12
3. Os estilos de liderança e a sua importância no Ensino Profissional	16
Capítulo 2. O Ensino Profissional em Portugal	24
1. Enquadramento do Ensino Profissional em Portugal	25
2. A Estrutura curricular do Ensino Profissional	27
3. A Estrutura organizacional	29
4. O Papel do Diretor de Cursos Profissionais	30
Capítulo 3. Metodologia	33
1. Metodologia de investigação	34
2. Instrumentos de recolha de dados:	36
2.1. Entrevista semiestruturada aos Diretores dos Cursos Profissionais do Agrupamento de Escolas Emídio Garcia.	36
2.2. Recolha e análise documental	39
2.3. Inquérito por Questionário aos docentes dos conselhos das turmas selecionadas para a investigação	40
3. Contextualização da população em estudo	43
Capítulo 4. Análise de resultados	57
1. O Diretor de Curso – análise das entrevistas	58
1.1. Ex officio - O cargo de Diretor de Curso	58
1.2. Primus inter pares – dinâmicas de liderança	62
2. O Diretor de Curso visto pelos docentes – análise dos questionários	66
1. Caracterização dos respondentes	67
2. Caracterização dos Diretores de Curso aos olhos dos docentes que lideram ..	69
Conclusões:	93

Limitações e aportes:	96
Bibliografia de caráter teórico e metodológico.....	97
Referências legislativas:.....	100
Referências eletrônicas	101

Índice de Quadros

Quadro 1: Estrutura de uma organização.....	4
Quadro 2: Os dez mandamentos da Liderança - Adaptado de Kouzes e Posner (2009, p. 48).....	11
Quadro 3: Gestor Vs. Líder – Lock (1994, como citado em Bento, 2008, p.32).....	12
Quadro 4: Gestor Vs. Líder - Adaptado de Fachada (2014, p.34).....	13
Quadro 5: Gestor Vs. Líder - Adaptado de (Bonet y Zamoro, 1996, como citado em Delgado, 2005, p.379).....	14
Quadro 6: Gestor Vs. Líder - Adaptado de (Bennis (1989) e Nanus (1994), como citado em Delgado, 2005, p.380).....	14
Quadro 7: Os três estilos de liderança - Adaptada de Chiavenato (2003, p. 125).....	18
Quadro 8: As diferentes ênfases decorrentes dos estilos de liderança. Adaptado de Chiavenato (2003, p. 125).....	19
Quadro 9: Estilos da liderança situacional. Adaptado de Levek e Malschitzky (2002, p. 40).	20
Quadro 10: Teorias contemporâneas sobre liderança (carismática, visionária, baseada em princípios).	22
Quadro 11: Distribuição das disciplinas de um CP por componente de formação.....	28
Quadro 12: Metodologias, instrumentos e população.....	35
Quadro 13: Poder de compra per capita.....	43
Quadro 14: Taxa de desemprego segundo os Censos: total e por grupo etário (%)	44
Quadro 15: População empregada segundo os Censos: total e por sector de atividade económica	44
Quadro 16: Taxa de analfabetismo segundo os Censos: total e por sexo	45
Quadro 17: Agrupamentos escolares e estabelecimentos de ensino públicos de Bragança	46
Quadro 18: Estabelecimentos de ensino particulares e cooperativos de Bragança	47
Quadro 19: Estabelecimentos de ensino superior de Bragança	47
Quadro 20: Estabelecimentos de ensino de formação Profissional de Bragança	47
Quadro 21: Alunos matriculados nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino	48
Quadro 22: Alunos matriculados em Cursos profissionais (n.º), segundo o ano letivo e o nível de ensino, por NUT II, NUT III, concelho, natureza e tipologia.....	48

Quadro 23: Turmas de Cursos profissionais (n.º), segundo o ano letivo e o nível de ensino, por NUT II, NUT III, concelho, natureza e tipologia.....	48
Quadro 24: Número de alunos a frequentar Cursos gerais de nível secundário no AEEG entre os anos letivos 2006/07 e 2011/12	51
Quadro 25: Número de alunos a frequentar modalidades de ensino secundário no AEEG entre os anos letivos 2006/07 e 2011/12.	51
Quadro 26: Turmas de ensino Profissional no AEEG no ano letivo 2014/15.	52
Quadro 27: Entidades/empresas que receberam e/ou recebem em Formação em Contexto de Trabalho alunos dos Cursos Profissionais da Escola Secundária Emídio Garcia.....	54

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo	26
Gráfico 2: Distribuição dos respondentes por sexo	67
Gráfico 3: Distribuição dos respondentes por idade	68
Gráfico 4: Distribuição dos respondentes por formação académica.....	68
Gráfico 5: Distribuição dos respondentes por experiência (em anos) no ensino Profissional	68
Gráfico 6: Distribuição dos respondentes por tempo de serviço docente no AEEG ...	69
Gráfico 7: Valores correspondentes à questão: “Age de uma forma que incute em min respeito por ele”	70
Gráfico 8: Valores correspondentes à questão: “Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões?”	70
Gráfico 9: Valores correspondentes à questão: “Considera-me como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos?”	71
Gráfico 10: Valores correspondentes à questão: “É eficaz em atender as minhas necessidades relacionadas com o trabalho?”	71
Gráfico 11: Valores correspondentes à questão: “Trabalha comigo de uma forma satisfatória?”	72
Gráfico 12: Valores correspondentes à questão: “Aumenta o meu desejo de obter sucesso?”	72
Gráfico 13: Valores correspondentes à questão: “Aumenta a minha vontade de me esforçar mais?”.....	73
Gráfico 14: Valores correspondentes à questão: “Gera orgulho em mim por estar associado a ele?”	73
Gráfico 15: Valores correspondentes à questão: “Dá-me apoio em troca dos meus esforços?”.....	74
Gráfico 16: Valores correspondentes à questão: “Encontra-se ausente quando dele se precisa?”.....	74
Gráfico 17: Valores correspondentes à questão: “Realça a importância de ter um forte sentido de missão?”.....	75
Gráfico 18: Valores correspondentes à questão: “Vai além dos seus interesses próprios para bem do grupo?”.....	75

Gráfico 19: Valores correspondentes à questão: “Trata-me como um indivíduo e não como mais um elemento do grupo?”	76
Gráfico 20: Valores correspondentes à questão: “Exibe um sentido de poder e de confiança?”	76
Gráfico 21: Valores correspondentes à questão: “Dirige a minha atenção para as falhas no alcance das metas esperadas?”	77
Gráfico 22: Valores correspondentes à questão: “Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes?”	77
Gráfico 23: Valores correspondentes à questão: “Enfatiza a importância de ter um sentido de missão coletivo?”	78
Gráfico 24: Valores correspondentes à questão: “Leva-me a fazer mais do que eu esperava fazer?”	79
Gráfico 25: Valores correspondentes à questão: “Conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes?”	79
Gráfico 26: Valores correspondentes à questão: “Fala com otimismo acerca do futuro?”	80
Gráfico 27: Valores correspondentes à questão: “Fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa ser realizado?”	80
Gráfico 28: Valores correspondentes à questão: “Apresenta uma visão motivadora do futuro?”	81
Gráfico 29: Valores correspondentes à questão: “faz com que eu veja os problemas de várias e diferentes perspetivas?”	81
Gráfico 30: Valores correspondentes à questão: “Expressa confiança no alcance dos objetivos?”	82
Gráfico 31: Valores correspondentes à questão: “Reexamina pressupostos críticos para verificar se são apropriados?”	83
Gráfico 32: Valores correspondentes à questão: “Exprime satisfação quando correspondo às expetativas?”	83
Gráfico 33: Valores correspondentes à questão: “Lidera um grupo que é eficaz?”	84
Gráfico 34: Valores correspondentes à questão: “Foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios das regras?”	84
Gráfico 35: Valores correspondentes à questão: “Evita envolver-se quando surgem questões importantes?”	85

Gráfico 36: Valores correspondentes à questão: “Procura perspectivas diferentes ao solucionar os problemas?”	86
Gráfico 37: Valores correspondentes à questão: “Investe o seu tempo a informar os docentes?”	86
Gráfico 38: Valores correspondentes à questão: “Demonstra que acredita firmemente que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar?”	87
Gráfico 39: Valores correspondentes à questão: “Concentra a sua total atenção em lidar com erros, reclamações e falhas?”	87
Gráfico 40: Valores correspondentes à questão: “mantém-se a par de todos os erros?”	88
Gráfico 41: Valores correspondentes à questão: “Evita tomar decisões?”	88
Gráfico 42: Valores correspondentes à questão: “Sugere novas formas de completar as tarefas?”	89
Gráfico 43: Valores correspondentes à questão: “Atrasa a resposta a questões urgentes?”	90
Gráfico 44: Valores correspondentes à questão: “Utiliza métodos de liderança que são satisfatórios?”	90
Gráfico 45: Valores correspondentes à questão: “É eficaz em representar-me perante níveis hierárquicos superiores?”	90
Gráfico 46: Valores correspondentes à questão: “É eficaz em atender às necessidades da organização?”	91

Introdução

Vive-se num mundo global, ligado permanentemente, atento e muito dinâmico. Se aqui há uns anos o ritmo era aceitável, hoje estamos diariamente mergulhados num turbilhão de novos acontecimentos. Lewin (como citado em Blanchard, 2013: 183) refere que se antigamente havia três fases: “descongelar, mudar e recongelar”, o mundo de hoje já não as comporta, especialmente a fase da recongelamento. Estamos numa fase de perpétua mudança.

A organização escolar partilha imensos aspetos com os outros tipos de organizações, Licínio Lima (1992, como citado em Trigo, 2008: 11) afirma mesmo que é “difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola”. No entanto:

“as escolas necessitam de uma liderança especial porque são locais especiais. É claro que partilham com outras organizações requisitos comuns de gestão que asseguram o cumprimento de objetivos organizacionais básicos, como competência, confiança, estrutura e estabilidade”.

(Sergiovanni, 2004: 172)

É neste prisma que a liderança ganha o seu espaço no seio da organização escolar. Mais do que gerir, seguir procedimentos já programados como que numa lógica de resposta a estímulos, a escola atual pede lideranças fortes, capazes de antecipar problemas, de encontrar novos caminhos, de criar climas favoráveis ao seu desenvolvimento, de gerar sinergias, de garantir o comprometimento dos colaboradores em projetos ambiciosos, de criar e motivar equipas, de pensar e melhorar permanentemente o sistema e as práticas educativas.

Falar de liderança não implica necessariamente que se fale do topo da hierarquia formal da organização escolar. Há atores que formalmente e/ou informalmente se assumem como líderes ou, mesmo que tal não aconteça, os outros os vejam como tal. Importa ao longo deste estudo analisar o papel do Diretor de um curso profissional.

Para isso, estabeleceu-se a seguinte questão de partida para o estudo:

O enquadramento legal que define o Diretor de um curso profissional enquadra-o como um verdadeiro líder no seio da organização escolar, limita-se a

atribuir-lhe procedimentos administrativos e de gestão meramente burocráticos, ou dá-lhe liberdade para que possa alternar entre os dois modelos conforme as situações com que se depara? E de que forma o seu trabalho é percecionado por si e pelos docentes que coordena?

A resposta a esta questão, que orienta todo o trabalho de investigação, pretende conseguir:

- Compreender o enquadramento legal do papel do Diretor de um curso profissional;
- Avaliar a perceção dos docentes dos Cursos profissionais sobre o papel do Diretor de Curso na perspetiva da gestão ou da liderança;
- Analisar as dinâmicas e formas de atuação do Diretor de Curso.
- Compreender como o Diretor de Curso caracteriza as suas dinâmicas de ação.

Desta forma, estruturou-se o trabalho em quatro grandes capítulos. O primeiro refere os estilos e os perfis de liderança, fazendo uma breve abordagem ao conceito de líder, de liderança e distinguindo o líder do gestor. O segundo faz uma contextualização do Ensino Profissional em Portugal, referindo a estrutura curricular dos cursos profissionais, a sua estrutura organizacional e acabando por fazer referência ao papel do Diretor de Curso. O terceiro capítulo diz respeito à metodologia adotada na nossa investigação, aos instrumentos utilizados para a recolha de dados e contempla ainda uma contextualização da população em estudo. No quarto capítulo é feita a análise de resultados, ou seja, a análise aos inquéritos por questionário realizados aos docentes e às entrevistas realizadas aos Diretores de Curso.

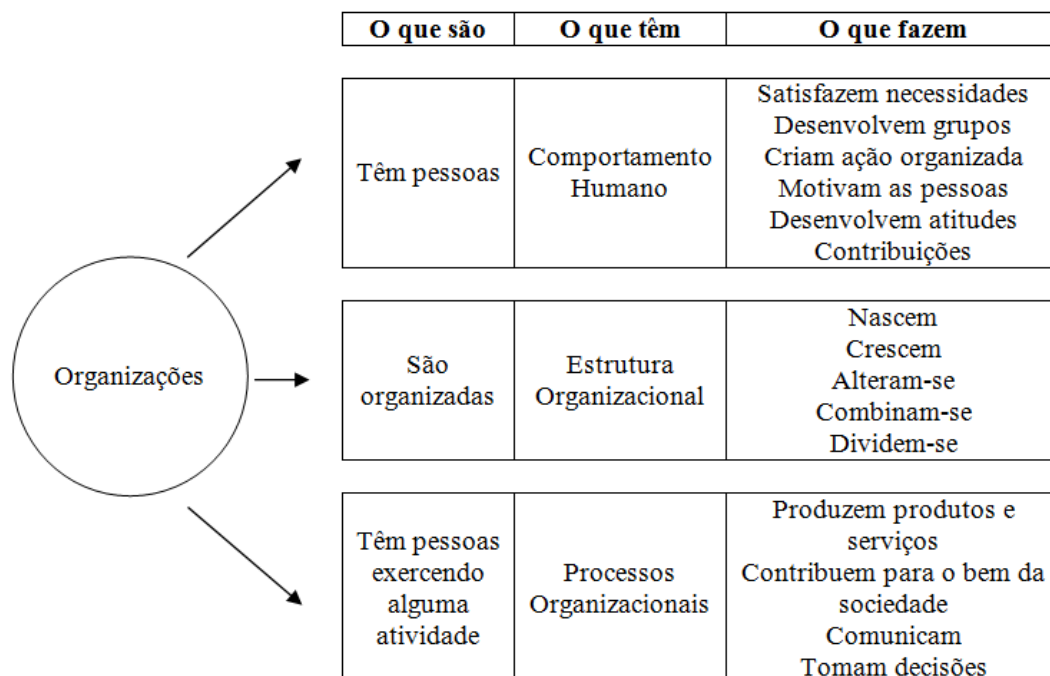
Capítulo 1. A liderança na organização escolar

1. A escola como organização

Aristóteles definia o homem como um animal social. Esta caracterização é suportada pela necessidade de qualquer indivíduo se relacionar, quer seja pessoalmente quer profissionalmente e daí retirar e partilhar experiências, ensinamentos, reflexões e emoções. Desta forma surgem os grupos, as organizações, as comunidades e a sociedade. Se uma comunidade é suportada por um conjunto de indivíduos que interagem de forma a atingir metas comuns, ou seja, com propósitos bem definidos, uma organização vê essa interação ainda mais reforçada, as partilhas vividas mais intensamente e as interações muito focadas na consecução das metas propostas.

Uma organização pode considerar-se um grupo de grupos embebido em dinâmicas tais que lhes permite a consecução de determinados objetivos e metas estabelecidas. De acordo com Chiavenato (2009: 20), “as organizações existem porque as pessoas têm objetivos que somente podem ser atingidos mediante a atividade organizada”.

A figura que se segue, retirada de Chiavenato (2009: 13) sintetiza aquilo que caracteriza uma organização atual:



Quadro 1: Estrutura de uma organização

A escola enquanto organização está estruturada em vários níveis hierárquicos e funcionais. Geralmente são os líderes que gerem, formal ou informalmente, cada um

deles e que fazem articulação com os restantes. Se é importante a existência de um líder, não menos importante é a existência de lideranças. Ao referir as lideranças estamos a referir, obrigatoriamente, a liderança partilhada. A distribuição propositada, ou não, de liderança é um fator de extrema importância no seio da organização escolar, pois permite às estruturas intermédias lidar de uma forma mais eficaz com os problemas, com a gestão dos recursos humanos que orientam, definir objetivos mais claros ao mesmo tempo que lhes permite atingir, mais facilmente, as metas propostas.

A organização escolar tem características muito próprias. A sua estrutura orgânica, as suas normas e regulamentos, os seus atores e a sua missão na sociedade são fatores que tornam a escola uma organização complexa. Os vários membros da comunidade escolar são bastante heterogéneos. A classe social, a disponibilidade mental, a idade, o sexo, os atributos físicos, a capacidade intelectual, o percurso de vida, o contexto familiar são exemplos da complexidade em que a organização escolar está envolvida. As relações que se criam dentro da escola entre professores, alunos, funcionários, encarregados de educação, agentes locais de desenvolvimento social e técnicos especializados formam uma teia de relações que por vezes se torna difícil gerir.

“Ao falar-se de organizações, falamos de grupos, dos membros que os compõem, dos papéis que desempenham, das normas que os regem, dos sentimentos que os unem (o sujeito ao entrar no grupo perde o sentimento do “eu” em favor do sentimento de “nós”), e das interações que ocorrem para a execução das tarefas a que estão cometidos. O grupo forma um sistema, com subsistemas, num processo de intercâmbios internos e externos (matéria, energia e informação) e, qualquer mudança que afete um deles produz necessariamente alterações no outro”.

(Barracho, 2012: 127)

E é precisamente neste ponto que a liderança é chamada. No entanto, interessa perceber o que é a liderança, o que a distingue da gestão, quem é um líder e o que o distingue de um gestor.

É notório que os conceitos de líder e de liderança estão a ganhar espaço no vocabulário das ciências da educação. No entanto:

“se do ponto de vista das expectativas (prescritivo) somos tentados a identificar o gestor como o líder, ou melhor, atribuir ao bom gestor a capacidade de liderança, não estamos, todavia, perante uma situação de causalidade linear, nem perante conceitos sinónimos; vários são os líderes (efetivos) em contexto escolar que não exercem funções de gestão organizacional, bem como inúmeros são os gestores escolares (absorvidos e dependentes das tarefas administrativas e técnicas) que “não fazem ideia” do que significa liderar”.

(Costa, 2000: 30)

2. Liderança e Gestão: exploração de conceitos

2.1. Líder: características e *modus operandi*

Padre António Vieira numa clara alusão à importância de no presente pensar o futuro através do passado refere o seguinte:

“O tempo, como o mundo, tem dois hemisférios: um superior e visível, que é o passado, outro inferior e invisível, que é o futuro. No meio de um e outro hemisfério ficam os horizontes do tempo, que são estes instantes do presente que imos vivendo, onde o passado se termina e o futuro começa”.

(Nóvoa, 2009: 1)

Este pensamento remete-nos claramente para a importância de ter uma visão para o futuro, e este é um dos aspetos que distingue um líder.

Outra característica importante que os líderes possuem é a capacidade para mudar, para fazer acontecer, para impulsionar, para reorientar e reorganizar. A este propósito Kouses (2009: 192) refere que “Por vezes os líderes têm de agitar as coisas. Outras vezes, só têm de controlar a adversidade que os rodeia. Quer a mudança venha de desafios externos, quer venha de desafios internos, os líderes têm de fazer com que as coisas aconteçam”. Thurler (2001: 142) salienta estas mesmas características definindo um líder como sendo aquele “que diz quando é bom mudar e quando é preferível manter as coisas no estado em que se encontram” e entende como liderança a “capacidade de levar o outro a implicar-se ativa e voluntariamente com a finalidade de alcançar objetivos coletivos”. A capacidade de adaptação a novos cenários, a determinação e a capacidade de gerir situações diversas são características que os autores consideram imprescindíveis a um líder. Silva partilha a mesma visão identificando um verdadeiro líder como sendo:

“aquele que consegue a versatilidade necessária na sua ação para se adaptar às mudanças que se vão verificando no comportamento dos elementos constituintes do grupo em função das alterações do ambiente e do contexto sem perder a confiança dos seguidores”.

(Silva, 2010: 58)

O líder está muito focado nas relações humanas e considera os colaboradores como um meio fundamental para atingir as metas propostas. O líder é um autêntico gestor de pessoas. Olha para os seus seguidores e tenta que cada um deles se comprometa ao máximo com os objetivos do grupo, dando-lhes, ao não os obrigar a seguir rigidamente um caminho, uma certa liberdade para poderem ser criativos. O

líder aceita as especificidades de cada elemento do grupo, potencia o que cada um tem de melhor e cria condições de trabalho saudáveis. Isto porque o líder tem a noção que não é detentor de todas as respostas, que há mais visões para além da sua, mais formas de proceder para atingir os mesmos objetivos. Desta forma aceita a heterogeneidade que naturalmente cada grupo tem e com isto consegue que todos os elementos se sintam cada vez mais integrados, mais motivados e mais comprometidos com os resultados. É um impulsionador de esforços, o motor de toda uma engrenagem. Os seguidores gostam de ser ouvidos, de ter diretrizes sem rigidez excessiva e que lhes permitam, sempre que necessário, procurar caminhos alternativos. Apreciam uma certa dose de autonomia e de sentir que o seu líder delega responsabilidades e faz circular informação quando isso parece ser um fator positivo para o grupo. A arrogância, a prepotência, a concentração de poderes e a distribuição apenas de tarefas burocráticas, as represálias, a indiferença e o sentir o foco apenas nas metas são fatores que desencorajam, desanimam e tornam o grupo ineficaz, sem capacidade de se comprometer em torno de um objetivo comum e, obviamente, com uma taxa de sucesso no alcance das metas bastante reduzida.

Para conseguir passar a mensagem, gerar um sentimento de comprometimento dos seus seguidores para com a sua visão, as metas definidas e o tempo programado para as atingir, o líder tem de ser um comunicador. Para além de perceber os pontos iniciais e os objetivos definidos, o grupo e o líder têm de estar permanentemente ligados numa teia comunicacional que permita detetar obstáculos, que naturalmente surgem e conseguir definir estratégias para os contornar. Esta reciprocidade na comunicação é um dos aspetos mais importantes para o bom funcionamento do grupo e aqui o líder tem um papel fundamental. A clareza com que traça o caminho, com que define a sua visão a abertura de diálogo com o grupo, a partilha verbal de experiências, a discussão de ideias, hipóteses e resultados com o grupo são fatores de transparência e que permitem ao grupo confiar e trabalhar afincadamente sem desconfianças, sem medos e com altos níveis de motivação.

O líder necessita de se ser visto como tal e tem de ter consciência do seu papel na estrutura onde está inserido. No entanto há, em qualquer organização, dois tipos de líderes. Uns não necessitam de ter cargos atribuídos nem de representar altas estruturas hierárquicas na organização. São-no naturalmente pela sua maneira de ser, pelo entusiasmo que transpiram, pelo exemplo de profissionalismo que dão, pela experiência que têm acumulada e pela forma natural com que se relacionam com os

outros. Estes são os líderes informais. Os outros líderes, chamados formais, são escolhidos ou eleitos para conseguirem, juntamente com os seus colaboradores/seguidores, atingir determinadas metas. Ou seja, estes líderes são líderes apenas para o cumprimento de uma determinada missão na organização podendo, após isso, deixar de o ser.

2.2. Liderança: a luz que nos indica o caminho

A liderança pressupõe a existência de três componentes específicas: o(s) líder(es), o(s) seguidor(es) e a(s) missão(ões). Estas componentes permitem dar sentido à atuação do líder, à existência de seguidores e ao sentido da missão. E estas componentes estão de tal forma interligadas que não é fácil entender um líder sem seguidores e o trabalho destes sem uma missão específica. Só esta dinâmica e a esta conjugação de propósitos nos permite entender, de forma satisfatória o conceito de liderança. Quando se fala de missão está-se a falar do desempenho de um dever e este, pode ser determinado por vários fatores que, de acordo com Maximiano (2000: 392), se dividem em fator moral, calculista ou alienatório. O primeiro tem a ver com o desafio proposto e a realização pessoal, o segundo está intimamente ligado à recompensa e o terceiro ao poder de coerção e/ou obrigação. O líder pressupõe singularidade, a liderança pode significar pluralidade. É neste sentido que Liberman (2003, como citado em Silva 2010: 79) refere que “do líder está-se a caminhar para a liderança no sentido de que a liderança deve estar distribuída e de que parte dessa liderança está destinada a criar e a facilitar a liderança de outros”.

“A liderança não tem a ver com poder ou autoridade organizacional. Não tem a ver com fama ou fortuna. Não tem a ver com o nome de família. Não tem a ver com ser-se Diretor-geral, presidente, general ou primeiro-ministro. E definitivamente não tem nada a ver com ser-se um herói. A liderança tem a ver com relacionamentos, com credibilidade e com aquilo que se faz”.

Kouzes e Posner (2009: 369-370)

E isto sai reforçado se pensarmos que o exercício da liderança está intimamente ligado aos objetivos e metas traçadas. A liderança só faz sentido existir quando o fim que ela quer atingir faz sentido e não atropela ninguém moralmente nem eticamente.

Drucker (2008: 292) assinala esta preocupação dando um exemplo bastante claro ao referenciar factos históricos que marcaram a sociedade de uma forma brutal,

“a liderança não é, por si só, boa ou desejável. A liderança é um meio. A questão crucial é, portanto, liderança para que fim?”, e justifica esta visão afirmando que “a História não conhece líderes mais carismáticos do que a tríade deste século composta por Estaline, Hitler e Mao – os pseudolíderes que causaram o maior mal e sofrimento à humanidade alguma vez registado”. No entanto, podemos também referenciar Gandhi que enquanto líder impulsionou uma onda revolucionária que, sem recurso à violência, conseguiu libertar o seu povo das amarras britânicas que já duravam há 200 anos. Um feito ainda mais notável se tivermos em conta que nunca ocupou nenhum cargo político nem religioso e que no século 20 a informação não tinha os veículos de transmissão que hoje existem.

Entende-se portanto que a finalidade da liderança tem de ser percebida e aceite por todos, tem de ter seguidores voluntários. E é desta forma vários autores a entendem: Phillips (1992, como citado em Maximiano, 2000: 388) refere que “A Liderança consiste em líderes que induzem seguidores a realizar certos objetivos que representam os valores e as motivações – desejos e necessidades, aspirações e expectativas – tanto dos líderes quanto dos seguidores” e Jago (1982, como citado em Bento, 2008c: 2) entende-a “como sendo o equivalente de um exercício de uma influência não coerciva que pretende coordenar os membros de um grupo organizado no alcance dos seus objetivos de grupo”.

Mas a liderança, ao estabelecer objetivos e metas, tem necessariamente de traçar caminhos, de repensar estratégias, de, se e quando necessário, gerar mudança, criar roturas, quebrar rotinas. É neste sentido que Bass (1990, como citado em Bento, 2008c: 3) se refere à liderança como “uma interação entre dois ou mais elementos de um grupo que, muitas vezes, implica uma estruturação ou reestruturação da situação e percepções e expectativas dos membros”.

A liderança é portanto amplamente reconhecida como necessária a qualquer organização. De acordo com Burt Nanus (1994, como citado em Delgado, 2005: 380) “uma organização sem liderança é como um barco à deriva em águas turbulentas, sem remos, sem bússola, sem mapas e sem esperança”. Esta visão forte e carregada de simbolismo é sinónimo da dependência que uma organização possui hoje em dia em torno de lideranças fortes, estáveis e partilhadas. As organizações escolares não são alheias a esta visão de liderança, no entanto como assumem particularidades que as diferenciam de outras organizações que estão presentes na sociedade com fins diferentes, como é o caso de empresas que têm como finalidade o lucro, há que

destacar que práticas serão mais eficazes em contexto escolar. Neste sentido, Leithwood (citado em Lima e Silva, 2011: 111) refere-se a quatro práticas de liderança que se assumem como fulcrais para a aprendizagem dos alunos: “(1) construção de uma visão e definição de um rumo a seguir por todos os actores escolares; (2) compreensão e desenvolvimento das pessoas; (3) concepção da organização e redesenho de funções e responsabilidades, e (4) gestão do processo de ensino/aprendizagem”.

O conceito aqui introduzido, boa liderança, leva-nos a refletir sobre aquilo que pode tornar uma liderança mais eficiente. Desta forma, surge o conceito que passamos a analisar, a liderança eficaz.

Quando abordamos a questão da liderança há a tendência de seguir um de dois ramos de pensamento, a liderança orientada para a tarefa ou para as pessoas. No entanto, como se verá de seguida, podemos afirmar que a solução ótima parece estar no equilíbrio entre ambas os estilos. A liderança orientada para as tarefas, de acordo com Maximiano (2000: 408), “compreende os comportamentos classificados dentro do modelo autocrático”. A execução da tarefa é o foco da preocupação do líder e , neste sentido, concentra-se principalmente na forma como a tarefa é executada, no tempo despendido e na responsabilização individual de cada elemento o grupo. A liderança orientada para as pessoas comporta outro tipo de preocupações, nomeadamente a preocupação com aquilo que cada pessoa envolvida no processo pensa, a partilha de conhecimento e processos, a entreaajuda, o diálogo e o respeito. No entanto, Segundo Maximiano (2000: 409) “a orientação para as pessoas, quando levada ao extremo, permite classificar o líder como permissivo ou omissivo”. De facto estas duas facetas da liderança levam-nos a refletir sobre a existência de uma outra forma de liderança que conjugue os dois estilos descritos e que componha uma relação harmoniosa entre o foco na tarefa e no indivíduo/grupo. A esta harmonização, Maximiano (2000: 409) chamou de liderança bidimensional.

2.3. Liderança eficaz: o grande desígnio

Kouzes e Posner (2009: 36), referem-se a “Cinco Práticas de Liderança Exemplar” que os líderes adotam quando querem conseguir feitos extraordinários nas suas organizações: Mostrar o Caminho; Inspirar uma Visão Conjunta; Desafiar o Processo; Permitir que os Outros Ajam; Encorajar a Verdade.

A este propósito os autores elaboraram uma tabela que alia às cinco práticas atrás descritas aquilo que chamam de “os dez mandamentos da liderança”:

Prática	Mandamentos
Mostrar o Caminho	1. Clarificar valores, encontrando a própria voz e estabelecendo ideais comuns.
	2. Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns.
Inspirar uma Visão Conjunta	3. Conceber o futuro, ao imaginar possibilidades excitantes e enobrecedoras.
	4. Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns.
Desafiar o Processo	5. Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar.
	6. Experimentar e correr riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência.
Permitir que os Outros Ajam	7. Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilidade nas relações.
	8. Dar força aos outros aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo as competências.
Encorajar a Vontade	9. Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual.
	10. Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade.

Quadro 2: Os dez mandamentos da Liderança - Adaptado de Kouzes e Posner (2009: 48)

Drucker (2008: 292-293) refer que:

“a base de uma liderança eficaz é refletir sobre a missão da organização, defini-la e organizá-la clara e visivelmente. O líder estabelece os objetivos, as prioridades e estabelece e mantém os padrões. Ele faz concessões, é claro; sem dúvida, os líderes eficazes estão dolorosamente conscientes de que não controlam o universo. (...) Mas antes de aceitar uma concessão, o líder eficaz refletiu sobre o que é adequado e desejável. A primeira tarefa do líder é ser alguém que toma decisões de forma clara e inequívoca”.

Drucker (2008: 294) afirma ainda que “Um líder eficaz sabe que a derradeira tarefa da liderança é criar energia e visão humanas”.

2.4. Líder Vs. Gestor

Um gestor é necessariamente um líder?

Um líder é necessariamente um gestor?

Os conceitos são opostos ou convergentes?

“Os líderes funcionam em ação, os gestores quase sempre em reação. Os objetivos destes são definidos pela necessidade de fazer executar normas; os daqueles pelo desejo de novas abordagens e novas opções. Os gestores procuram a convergência do máximo de interesses possível, atuando “em conformidade”. Os líderes, autoconfiantes, agem de forma quase sempre solitária, mas – pelo carisma conquistado através, também, da sua capacidade de comunicação entusiasmante – arrastam consigo os outros atores”.

(Fonseca, 2000: 147)

Segue-se um quadro comparativo entre o gestor e o líder segundo Lock (1994):

Gestor (segundo Lock)	Líder (segundo Lock)
“Execução da visão”	“Estabelece uma visão, vincula todos os elementos de uma organização ao compromisso do seu desenvolvimento e realização, especificando, para tal, tanto o fim como a estratégia geral que permite alcançá-lo”.

Quadro 3: Gestor Vs. Líder – Lock (1994, como citado em Bento, 2008: 32)

Segundo Lipham (como citado em Bento, 2008: 36) o administrador “deve ser visto como uma força estabilizadora. Em contraste, o líder, é um desestabilizador do actual estado de coisas”. Quer isto dizer que, ao contrário do administrador, o líder é um impulsionador de mudança.

Bento (2008: 37) refere ainda que “A liderança é mais emocional, inovadora, criativa, inspiradora, visionária, relacional-pessoal, original, proactiva, assente em valores. A gestão é mais racional, fria, calculista, eficiente, procedimental, imitadora, reactiva”.

Seguem-se três quadros de distintos autores que retratam as diferenças entre a gestão e a liderança. O primeiro adaptado de Fachada (2014: 34), o segundo (Bonet y

Zamoro, 1996) e o terceiro (Bennis (1989) e Nanus (1994)) adaptados de Delgado (2005: 379-380).

Comportamentos de gestão do líder	Comportamentos de liderança do líder
O líder enquanto gestor:	O líder enquanto líder:
É muito focado no planeamento, rigoroso na aplicação dos procedimentos e no controlo das atividades.	Exerce influência sobre a equipa; guia e orienta as pessoas no exercício das funções.
Dirige as pessoas; sabe o que deve fazer e diz o que se deve fazer.	Inspira entusiasmo na relação com a equipa.
Mantém um baixo nível de envolvimento emocional com a equipa.	Centra-se no desenvolvimento de competências das pessoas da equipa.
Está muito focado no resultado do trabalho.	Torna a relação interpessoal significativa e envolvente.
Está muito centrado na produção.	Gosta de correr riscos e gosta de desafios.
Tem uma forte componente racional.	Tem uma forte componente emocional.
Otimiza recursos (pessoais e materiais)	Tem uma forte componente criativa e inspiradora.
É racional e calculista na abordagem pessoal.	Cria significado nas relações e no trabalho.
Tende a fazer uso da autoridade e das regras, sempre que necessário.	Conduz pessoas fazendo-as gostar do que fazem.
Aplica e controla sistemas e processos que estão na base das atividades.	Torna o trabalho interessante.
Utiliza com frequência o seu poder.	Sabe lidar bem com a mudança, promove-a e valoriza-a.
Diz, com frequência, <<eu>> e <<faça>>.	Cria empatia e conhece bem os colaboradores.
Dá prioridade ao sistema de controlo.	Tem por base a colaboração e a sinergia da equipa.
Força o colaborador a agir de acordo com o planeado.	Tende a confiar e ser confiável; gera um clima de confiança.
É pouco flexível em aceitar resultados diferentes e pensamentos divergentes.	Sabe lidar com, situações de tensão emocional.
Evidencia pouca capacidade de aceitação do que é novo e diferente.	Fala em <<nós>> e diz <<vamos fazer>>.
Valoriza mais o esforço individual do que o trabalho em equipa.	Dá prioridade ao desenvolvimento das pessoas, contribuindo para a sua realização pessoal e Profissional.

Quadro 4: Gestor Vs. Líder - Adaptado de Fachada (2014: 34)

O GESTOR	O LÍDER
Fixa-se mais no processo da toma de decisões do que no resultado final.	Não se limita a reagir. É mais pró ativo que reativo. Tem clara a sua missão e a firme convicção de a levar a cabo.
Procura limitar opções.	Compromete-se pessoalmente com os objetivos.
Evita soluções que podem gerar conflito.	Desenvolve novas abordagens perante os problemas.
É um hábil controlador administrativo e financeiro.	Geralmente não é bom (nem gosta) a administrar ou gerir.
Minimiza situações de risco, sobre tudo, de ganho ou perda total.	Suscita reações fortes nos outros. Não passa despercebido nem é neutro afetivamente.
Deseja ser membro de um grupo e ter papéis bem definidos na organização.	Tende a sentir-se um pouco acima do contexto e das pessoas que o rodeiam.

Quadro 5: Gestor Vs. Líder - Adaptado de (Bonet y Zamoro, 1996, como citado em Delgado, 2005: 379)

O GESTOR	O LÍDER
O gestor administra.	O líder aceita o status quo.
O gestor é uma cópia.	O líder inova.
O gestor tem a ver com sistemas e estruturas.	O líder é original.
O gestor centra-se no controlo.	O líder concentra-se nas pessoas.
O gestor tem uma visão a curto prazo.	O líder inspira confiança.
O gestor tem a pergunta como.	O líder tem uma perspetiva a longo prazo.
O gestor dirige o seu olhar para a sua linha de base.	O líder, quê e porquê.
O gestor imita.	O líder dirige horizontalmente.
O gestor é o clássico bom soldado.	O líder é um desafiador.
O gestor faz as coisas bem.	O líder é autêntico.
	O líder faz o correto.

Quadro 6: Gestor Vs. Líder - Adaptado de (Bennis (1989) e Nanus (1994), como citado em Delgado, 2005: 380)

“Liderar implica predominantemente uma concentração nas pessoas. O líder tem como preocupação predominante desenvolver, motivar e conseguir o empenho das pessoas, comprometendo-as com a missão, a visão e os objetivos da organização. A gestão está mais orientada para os objetivos, para os procedimentos e para o controle.”

(Fachada, 2014: 33)

Fachada (2014: 35) é da opinião que a liderança “é uma função ou valência mais emocional, inovadora, criativa, inspiradora, original, pró-ativa e assente em valores e princípios humanos”.

“Enquanto a gestão gere o curto prazo, conferindo coerência à ação dos vários órgãos, em função de metas pré estabelecidas e zelando pela ordem no interior da organização, a liderança inspira-se na visão, motiva as equipas para projetos inovadores e traça a estratégia de mudança, de médio e longo prazo, que de modo nenhum se confunde com uma perspetiva rígida de planeamento estratégico”.

(Firmino, 2010: 112)

Sendo conceitos bastante diferentes é possível que o mesmo indivíduo em certas alturas atue como um gestor e noutras como um líder, o que significa que estes dois conceitos podem não ser, em nada, incongruentes. Interessante a visão de Fishman (2004, como citado em Delgado, 2005: 380) ao referir que “Liderar é como ver através de um telescópio; gerir é como ver através de um microscópio. Ambos os instrumentos são úteis mas usam-se para objetivos totalmente diferentes”. Desta opinião partilham Bolman e Deal (1997 como citado em Silva, 2007: 8) ao referirem que “Os desafios das modernas organizações requerem a perspetiva objetiva do gestor assim como a visão de futuro e o compromisso sábio assegurado pela liderança”. No que concerne às organizações escolares parece haver o mesmo entendimento. Silva partilha do quadro ideológico anterior e entende que uma organização escolar tem de conciliar a gestão com a liderança na medida em que ambas são indispensáveis ao seu bom funcionamento:

“é necessária uma visão clara para estabelecer a direção e a natureza de um qualquer processo de mudança. É igualmente importante assegurar que as inovações são implementadas com eficiência e que as rotinas de funcionamento de uma qualquer organização são asseguradas com proficiência. Assim, liderança e gestão/direção são indispensáveis para o sucesso da escola”.

(Silva, 2007: 8)

Tendo em conta esta linha de pensamento, admitindo esta simbiose, esta interligação e complementaridade entre a gestão e a liderança e concordando em absoluto com ela, Sergiovanni refere-se metaforicamente ao mundo-dos-sistemas

como sendo o mundo da gestão e ao mundo-da-vida como o da liderança e afirma o seguinte:

“Seria um erro assumir que o mundo-dos-sistemas está em segundo lugar quando comparado com o mundo-da-vida. Ambos são importantes. Para que a escola possa funcionar devidamente ambos têm de estar em equilíbrio. Este equilíbrio é obtido quando o mundo-da-vida da escola determina o mundo-dos-sistemas, ao passo que a colonização do mundo-da-vida ocorre quando o mundo-dos-sistemas determina esse mesmo mundo-da-vida. O mundo-dos-sistemas fornece o know-how empresarial, os sistemas operacionais e o suporte técnico que nos permitem atingir os nossos valores, objetivos e sonhos”.

(Sergiovanni, 2004: 184)

3. Os estilos de liderança e a sua importância no Ensino Profissional

O estudo da liderança iniciou-se na década de 40 projetando uma visão da liderança baseada nos conceitos de, segundo Costa (2000: 16) “líder nato, líder treinado e líder ajustável”, e prolongou-se até aos anos 80, momento a partir do qual surgiu uma perspectiva que Costa (2000: 17) chamou de “visão cultural da liderança”.

O conceito de líder nato esteve bem patente na conhecida teoria dos traços, que teve o seu expoente máximo com Ordway Tead, que segundo Bento (2008) referia dez traços que um líder deveria possuir: “1. Energia física e mental; 2. Um sentido de propósito/direcção; 3. Entusiasmo; 4. Amizade/afecto; 5. Integridade; 6. Domínio técnico; 7. Capacidade de decisão; 8. Inteligência; 9. Capacidade para ensinar; 10. Fé”.

Chiavenato(2003: 123) agrupa as características de personalidade em quatro grupos de traços: traços físicos, intelectuais, sociais e traços relacionados com a tarefa. Os primeiros definem a imagem e o desempenho físico do indivíduo, os segundos a capacidade deste controlar intelectualmente e emocionalmente as situações, o terceiro tem a ver com a habilidade do indivíduo, com a forma como se relaciona e se movimenta dentro e fora do grupo e, por último, os traços relacionados com a tarefa, que dizem respeito à capacidade de execução, à persistência e ao *modus operandi*.

Nos anos 50, o conceito de líder nato começa a ser contestado e teorias como a abordagem dos traços acabaram por ser postas em causa quando se mostrou que determinados traços podem ser cruciais num determinado contexto mas ineficazes

noutro. E surge o conceito de líder treinado que, segundo Costa (2000: 19), é alguém que “pode e deve ser feito. (...) Dá-se início a partir desta altura, à formação em liderança e à preparação e treino dos líderes”.

É nesta época que surgem, nesta teoria comportamental, os estilos de liderança de Kurt Lewin: o autocrático ou autoritário, o democrático e o liberal ou laissez-faire:

- Liderança Autocrática: Ocupa-se a definir as funções de cada elemento do grupo, os limites estabelecidos para a atuação de cada elemento e a organizar atividades. A autoridade não está dispersa. O líder faz questão de a concentrar e de se fazer respeitar através do seu uso. Formosinho e Machado (2000: 194) são da opinião de que “um líder fechado, autoritário, inflexível, inacessível e esquivo a conflitos provoca uma atitude mais reativa que pró-ativa por parte dos professores. A atitude destes caracteriza-se mais pela anuência às diligências daquele, pela limitação aos regulamentos formais e informais da escola, pela necessidade de saber qual é exatamente a sua ideia de fazer as coisas e pela vontade de lhe agradar, que pela adesão a ideias que se partilham”.
- Liderança Democrática: O líder interessa-se que os membros do grupo tomem parte do processo de decisão. Desta forma os liderados têm a capacidade para influenciar decisões, de se fazerem ouvir. O líder tem em conta as opiniões do grupo sempre que decide.

“O líder “aberto” torna-se menos “manipulador”, suscita a participação, faz-se acessível e reserva-se um papel de apoio, de forma que obtém reações mais colaborativas, onde tem lugar a cordialidade, a amizade, a empatia e uma comunicação tendencialmente mais aberta”.

(Formosinho e Machado, 2000: 194)

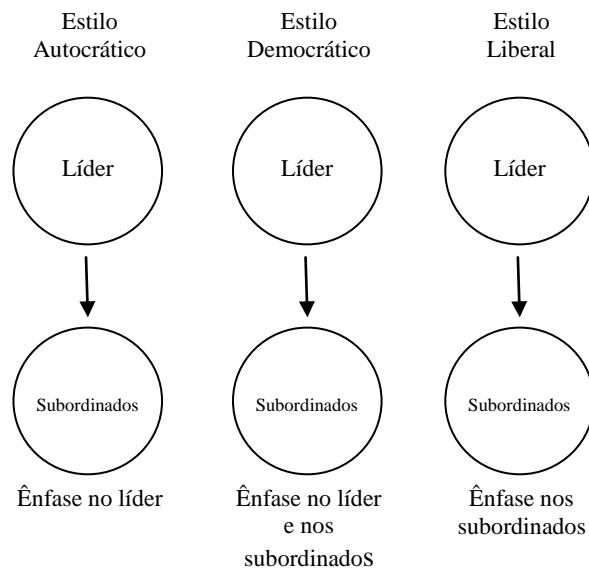
- Liderança Laissez-faire: O líder adota uma postura condescendente, passiva. Os liderados têm poder para tomar decisões. Este poder é-lhes atribuído pelo líder que delega neles grande parte das responsabilidades, agindo apenas quando sente que é estritamente necessário.

A tabela seguinte, adaptada de Chiavenato (2003: 125), sintetiza os três estilos de liderança descritos:

Autocrata	Democrata	Liberal (Laissez-Faire)
O líder fixa as diretrizes, sem qualquer participação do grupo.	As diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo, estimulado e assistido pelo líder.	Há liberdade total para as decisões grupais ou individuais, e mínima participação do líder.
O líder determina as providências para a execução das tarefas, cada uma por vez, na medida em que se tornam necessárias e de modo imprevisível para o grupo.	O grupo esboça as providências para atingir o alvo e pede aconselhamento do líder, que sugere alternativas para o grupo escolher. As tarefas ganham novas perspectivas com os debates.	A participação do líder é limitada, apresentando apenas materiais variados ao grupo, esclarecendo que poderá fornecer informações desde que as pedissem.
O líder determina a tarefa que cada um deve executar e o seu companheiro de trabalho.	A divisão das tarefas fica a critério do grupo e cada membro tem liberdade de escolher seus companheiros de trabalho.	A divisão das tarefas e escolha dos colegas fica totalmente a cargo do grupo. Absoluta falta de participação do líder.
O líder é dominador e é “pessoal” nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada momento.	O líder procura ser um membro normal do grupo, em espírito. O líder é “objetivo” e limita-se aos “fatos” nas críticas e elogios.	O líder não avalia o grupo nem controla os acontecimentos. Apenas comenta as atividades quando perguntado.

Quadro 7: Os três estilos de liderança - Adaptada de Chiavenato (2003: 125)

Podemos afirmar que, dependendo do estilo de liderança adotado, a ênfase vai variando de sentido, ou seja, quando se trata de uma liderança autocrática, a ênfase é colocada no líder, na liderança democrática a ênfase é colocada tanto no líder como nos subordinados (seguidores), na liderança liberal ou laissez-faire a ênfase é colocada nos subordinados (seguidores). Esta relação está ilustrada na figura que se segue:



Quadro 8: As diferentes ênfases decorrentes dos estilos de liderança. Adaptado de Chiavenato (2003: 125).

No entanto é na década de 60 que estas teorias são postas novamente em causa:

“O grau de racionalidade que tradicionalmente é atribuído às organizações começa a ser questionado, a causalidade linear começa a ser posta em causa, surgem os apelos à racionalidade limitada e à relatividade organizacional, a realidade é contingente e duvida-se das intenções do “one best way””.

(Costa, 2000: 20)

O líder ajustável, que dá forma à teoria da contingência, surge segundo Costa (2000: 20) devido aos novos estudos apontarem que “a liderança depende dos contextos, das situações de modo que determinado comportamento do líder pode ser eficaz numa situação mas pode traduzir-se em ineficácia num contexto diferente”.

Esta abordagem situacional, refere que a liderança exercida num determinado contexto faz uso de determinadas qualidades pessoais do líder sendo que noutro contexto requer necessariamente uma outra conjugação de qualidades. Quer isto dizer que as qualidades exigidas ao líder variam de acordo com a situação/contexto com que se depara.

O quadro que se segue sintetiza, segundo Levek e Malschitzky (2002: 40) os quatro estilos da liderança situacional: Direção, Orientação, Apoio e Delegação. Cada um destes estilos comporta características diferentes que se aplicam em momentos e atores distintos na organização. Os dois primeiros apostam na supervisão e os outros dois no apoio prestado ao colaborador/seguidor.

Direção	Orientação
Muita supervisão e pouco apoio	Muita supervisão e muito apoio
Apoio	Delegação
Muito apoio e pouca supervisão	Pouca supervisão e pouco apoio

Quadro 9: Estilos da liderança situacional. Adaptado de Levek e Malschitzky (2002, p. 40).

“O líder precisa atuar com estilo de Direção quando há a entrada de novos colaboradores na empresa, ou quando algum colaborador recebe uma nova atribuição. [...] O estilo de liderança situacional baseado em Orientação exige muita supervisão e apoio. Pode ser aplicado quando os colaboradores necessitam de orientação para a aprendizagem das tarefas, mas também de apoio e estímulos crescentes. [...] A aplicação do estilo de liderança baseado no Apoio é apropriada quando os colaboradores já desempenham suas atividades mas ainda mostram insegurança, necessitando de apoio constante para dar continuidade às suas tarefas. [...] No estilo de Delegação, o líder proporciona pouca supervisão e pouco apoio aos colaboradores. Este estilo é mais adequado quando os colaboradores já demonstram habilidade e segurança na execução de suas atribuições, tornando-se independentes e possuindo autonomia de decisão, conforme o seu nível hierárquico”.

Levek e Malschitzky (2002: 40-41)

Para Fullam (citado em Bento, 2008: 43), o líder depara-se com o seguinte dilema: “Por um lado, não atuando quando o ambiente à sua volta está a mudar radicalmente pode levar à extinção. Por outro, tomar decisões rápidas como numa desorientação intelectual pode ser igualmente fatal”. Considerando que a mudança de valores não acompanha o ritmo da mudança material, apresenta cinco componentes como fundamentais para exercer uma boa liderança: “1. Objectivo moral; 2. Compreensão dos processos de mudança; 3. Relacionamento; 4. Criação e partilha do conhecimento; 5. Criação de coerência”.

Costa (2000: 21) refere-se à mudança da teoria comportamental para a teoria contingencial como a mudança do “the one best way” para o “it all depends”. No entanto, o mesmo autor refere que apesar da evolução da visão de liderança dos anos 40 até aos anos 80, “continuamos perante uma visão mecanicista” assente em três vetores “a influência, o grupo, os objetivos”.

Surge, portanto, na década de 80 uma nova visão de liderança:

“O líder deixa de ser encarado como aquele que conduz, de forma mecânica, hierárquica e prescritiva, o processo de influenciar os outros a atingir objetivos pré-definidos, para começar a ser percebido como um gestor de sentido, ou seja, alguém que define a realidade organizacional através da articulação entre uma visão (que é o reflexo da

maneira como ele define a missão da organização) e os valores que lhe servem de suporte”.

(Bryman, 1996: 280, como citado em Costa, 2000: 22)

É nesta altura que surgem os conceitos de liderança transacional e transformacional. Quanto à primeira, Bento (2008b: 2) refere que faz com que o líder “conduza e motive os seus liderados através do processo de troca, de transação (recompensa/desempenho)”.

No que respeita à liderança transformacional Bento refere que:

“Incorpora não só uma troca de propósitos e recursos daqueles envolvidos na relação líder-seguidor, mas uma elevação de ambos – uma mudança para melhor. A liderança transformacional, torna-se, em última análise, moral pois eleva o nível de conduta humana e aspiração moral do líder e do liderado, e assim tem um efeito de transformação de ambos”.

(Bento, 2008b: 2)

E acrescenta:

“Os líderes transformacionais podem produzir mudança organizacional e resultados significativos, porque essa forma de liderança estimula índices mais altos de motivação intrínseca, confiança, compromisso e fidelidade de seguidores que a liderança transacional. A liderança transacional é um pré-requisito essencial à liderança eficaz e os melhores líderes aprendem a exibir tanto a liderança transacional quanto a transformacional em vários graus”.

(Bento, 2008b: 3)

Tichy e Devanna (1986 como citado em Bento, 2008: 4) referem uma série de características que os líderes transformacionais possuem: “Identificam-se como agentes de mudança; são corajosos; acreditam nas pessoas; são impulsionados por valores pessoais; são eternos aprendizes; têm habilidade de lidar com complexidade, ambiguidade e incerteza e são visionários”. Há autores que referem algumas qualidades que devem caracterizar um líder, dando destaque à sua componente ética, à capacidade de saber fazer, de impulsionar a mudança, de agir conforme os contextos escolhendo sempre o momento e o modo certo para atuar:

“Em todos os níveis hierárquicos precisam estar à frente da mudança e fazê-la acontecer. Espera-se de um líder a capacidade de atuar em cenários nos quais a convivência da ordem e do caos se faz sentir. Que possuam múltiplas habilidades, tanto de natureza comportamental quanto técnica que, ancoradas em valores e atitudes, lhes permita lidar adequadamente com ambiguidades”.

(Vergara, 1999, como citado em Neto e Calvosa, 2006: 19)

Outras teorias surgiram ainda e algumas delas descrevem-se na tabela que se segue:

Liderança		
Carismática	Visionária	Baseada em Princípios
Durbin (2003, como citado em Cunha e Silva, 2010: 83) entende que o carisma “inspira os membros do grupo e facilita transformações. Contudo, o carisma depende, em grande parte, da percepção da pessoa e envolve um relacionamento entre o líder e o seguidor”.	Para Cavalcanti; Carpilovsky; Lund (2006, como citados em Cunha e Silva, 2010: 83) a liderança visionária “parte da crença de que a capacidade de criar visão de futuro é condição fundamental para a atuação bem sucedida de todo líder, pois o papel que desempenha para a organização vai além de ser uma orientação para uma meta”.	Cunha e Silva (2010: 83) fazem notar que para o exercício de uma verdadeira liderança, é preciso que o líder influencie o seu meio pelo que ele é, ou seja, primeiramente é fundamental o “ser” e depois o “fazer”. A liderança por princípios assegura influência e credibilidade entre seus seguidores”.

Quadro 10: Teorias contemporâneas sobre liderança (carismática, visionária, baseada em princípios).

Estes estilos de liderança marcam não só os líderes que ocupam posições hierárquicas superiores no seio da organização escolar, mas também líderes que ocupam cargos mais discretos mas não menos importantes, como é o caso dos Diretores de cursos profissionais.

Pode-se ainda falar de dois estilos de liderança que assumem uma ligação quase direta ao tipo de comportamento evidenciado pelo líder: a liderança orientada para a tarefa e a liderança orientada para as pessoas. A primeira está intimamente relacionada com comportamentos mais autoritários. O foco principal está na tarefa e pouco relevo tem quem a executa.

Segundo Maximiano (2000: 408), esta liderança implica os seguintes comportamentos do líder:

- “Focaliza o trabalho do subordinado ou grupo, enfatizando o cumprimento de prazos, os padrões de qualidade e a economia de custos”;
- Insiste na necessidade de cumprir as metas, e superar a concorrência ou desempenho passado”;
- “Esclarece as responsabilidades individuais e designa tarefas para pessoas específicas”.

A liderança orientada para as pessoas implica que quem lidera assuma um comportamento democrático. Este tipo de liderança assenta no bem estar dos liderados, na criação de climas amigáveis e colaborativos.

Segundo Maximiano (2000: 409), a liderança encarada desta forma implica um líder que:

- “Focaliza o próprio funcionário ou grupo, enfatizando as relações humanas e o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipe”;
- “Ouve e presta atenção”;
- “É amigável”;
- “Apoia os funcionários”.

No entanto da combinação destes dois estilos de liderança surge a liderança bidimensional. Este estilo surge quando se começou a constatar que a tarefa e as pessoas não são incompatíveis nem excludentes. Quer isto dizer que um líder pode jogar com estes dois fatores, combiná-los encontrando um modelo que consiga obter os resultados esperados. O mesmo se passa com os comportamentos: autoritário e democrático que um líder assume. Um líder pode, dependendo do momento e do contexto, alterar a sua forma de liderança, fazendo derivas conscientes e devidamente pensadas de modo a conseguir otimizar os seus resultados.

Tendo em conta a sua função no contexto escolar, as responsabilidades que legalmente lhe estão confiadas e a confiança em que se torne um gestor de pessoas e impulsor de mudanças, o Diretor de Curso deverá orientar a sua liderança no sentido de conseguir unir o grupo, comprometendo-o e motivando-o em torno de objetivos comuns. O Diretor de Curso deverá ter a capacidade de se adaptar às mudanças que naturalmente ocorrem, como também conciliar uma liderança transacional, reconhecendo e recompensando o grupo quando as metas são atingidas, com uma liderança transformacional, promovendo a mudança sempre que se preveja necessário.

Capítulo 2. O Ensino Profissional em Portugal

1. Enquadramento do Ensino Profissional em Portugal

O Ensino Profissional é uma modalidade de ensino que nasceu em 1989, era ministro da educação Roberto Carneiro, para dar resposta a uma lacuna que se fazia sentir no panorama educativo português, depois de se deixarem cair no esquecimento os cursos técnicos, ministrados nas antigas escolas industriais. De uma forma envergonhada, mas que foi crescendo de ano para ano, foi a iniciativa privada, nomeadamente através da criação de Escolas Profissionais, que abraçou este projeto e que lançou as bases daquilo que hoje conhecemos como Ensino Profissional. O reconhecimento de que o modelo foi um sucesso dá-se em 2004 com a abertura desta oferta formativa à Escola Pública, consumada pelo Despacho n.º 14758/2004, onde é cada vez mais uma aposta para uma grande fatia dos seus alunos.

“Entre outras finalidades, o modelo pretende facultar aos jovens um outro percurso educativo, escolar e socialmente valorizado, e congruente com as aspirações dos jovens e as necessidades da sociedade; pretende, ainda, possibilitar um contacto com o mundo do trabalho e a experiência Profissional, valorizado e integrando todos os saberes necessários ao ser social; a formação de recursos humanos capazes de vencer os desafios colocados pelas novas tecnologias e pela reconversão de atividades e pela nova organização do trabalho integra-se, também, no desiderato das EPs”.

Alves (1989: 31-33)

Ora, o alargamento à escola pública foi um passo natural, diagnosticados que estavam os seus problemas, ou seja, fraca diversificação da oferta formativa, altas taxas de abandono escolar e elevados índices de insucesso.

Os cursos profissionais visam a preparação dos alunos para o ingresso no mercado de trabalho como técnicos intermédios de nível IV. Para além disso, a conclusão de um Curso Profissional atribui ao aluno equivalência ao 12º ano de escolaridade, pelo que nada o impossibilita de prosseguir os seus estudos quer num Curso de Especialização Tecnológica, quer num curso de nível superior. Ao ter estágio integrado no plano curricular, o aluno que frequenta um Curso Profissional, consegue um primeiro contacto com o mercado de trabalho, fundamental para o ajudar a perceber melhor a forma como se desenvolvem e as especificidades que cercam as várias atividades profissionais. A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, lei de bases do sistema educativo, mais concretamente no ponto 3 do artigo 10º, criou a possibilidade do surgimento deste tipo de ofertas formativas ao prever no panorama educativo a introdução de modalidades de ensino que visassem a integração no mercado de trabalho:

“O ensino secundário organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de Cursos predominantemente orientados para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e Profissionalizante e língua e cultura portuguesa adequadas à natureza dos diversos Cursos”.

Ponto 3 do artigo 10º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

Apesar de não ser o único fator que contribuiu para a diminuição da taxa de abandono, não podemos deixar de associar a existência desta modalidade de ensino aos resultados que se têm obtido, como podemos verificar no gráfico que se segue e que mostra a evolução da taxa de abandono desde 1992:

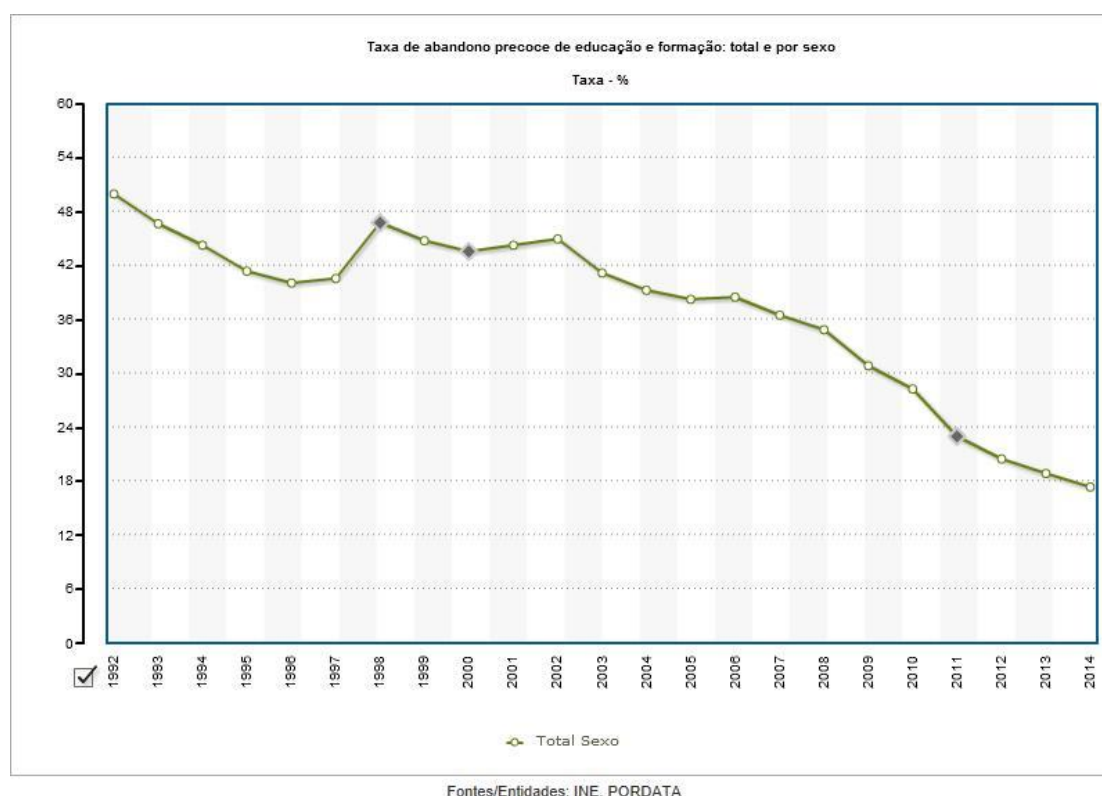


Gráfico 1: Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo

Fontes de Dados: INE - Inquérito ao Emprego

Fonte: PORDATA

Última atualização: 2015-02-05

Pese embora estes resultados e, porventura, o contributo desta modalidade de ensino para o seu alcance, o ensino profissional é visto, ainda hoje, desvalorizado socialmente. Na verdade os jovens que concluem esta modalidade de ensino já não encaram o mercado de trabalho de uma forma despreparada, já estão mais cientes das suas especificidades e exigências, já estudaram a profissão durante três anos quer em termos teóricos quer com o contacto privilegiado que o estágio lhes dá com o mercado de trabalho. A escolha de um Curso Profissional implica que o jovem aluno,

tenha já uma ideia de qual é a sua vocação, da profissão que gostaria de exercer no futuro, ou seja, implica uma certa maturidade no momento da decisão. O ensino profissional é uma verdadeira alternativa ao ensino mais livresco e, por conseguinte, menos motivador para uma fatia dos alunos que frequentam o sistema de ensino.

Muitos procuram que a escola responda de outra forma aos seus desejos, procuram uma alternativa formativa mais prática, virada para o concreto, com metas mais curtas e muito focada nas relações laborais e nas oportunidades do mercado de trabalho.

2. A Estrutura curricular do Ensino Profissional

Historicamente, embora os Cursos Profissionais tenham estado sempre divididos em três componentes de formação, foram sofrendo, ao longo dos anos, alguns ajustes no que respeita às cargas horárias de cada uma.

A título de exemplo, o ponto 2 do artigo 7 do Decreto-Lei n.º4/98 de 8 de janeiro indicava que “Os Cursos Profissionais têm a duração de três anos letivos, correspondentes a um mínimo de 2900 e um máximo de 3600 horas de formação”. Refere ainda na alínea c) do ponto 3 do mesmo artigo que na componente de formação técnica “carga horária curricular não deve ultrapassar 50% do total estabelecido nos planos de estudo”.

Mais tarde, em 2004, o artigo 6 do capítulo II do Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de março vem aprovar as matrizes curriculares dos Cursos Profissionais e estabelece que estes devem ter 3100 horas de formação.

Neste momento os cursos profissionais são apresentados pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, ANQEP, em áreas de formação. Cada uma com uma série de cursos abrangendo um leque já bastante diferenciado de ofertas formativas.

Os Cursos Profissionais, agora regulados pelo Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, continuam a ter a duração de três anos letivos e a estar divididos em três componentes: Sociocultural, Científica e Técnica.

A componente Sociocultural é comum a todos os cursos e integra as disciplinas de Português, Língua Estrangeira I, Área de Integração, Educação Física e

Tecnologias da Informação e Comunicação. A esta componente de formação estão afetas 1000 horas do plano curricular.

A componente Científica é comum apenas aos cursos que partilham a mesma área de formação, é constituída por duas a três disciplinas e é responsável por 500 horas do plano de formação.

A componente Técnica é específica a cada curso, integra três a quatro disciplinas que perfazem um total de 1100 horas e a Formação em Contexto de Trabalho que, de acordo com a legislação mais recente, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, pode oscilar entre as 600 e as 840 horas.

Desta forma, a carga horária total de um Curso Profissional está obrigatoriamente compreendida entre as 3200 e as 3440 horas de formação. A sua gestão é, de acordo com o anexo VI do mesmo diploma legal, da responsabilidade de cada Escola: “No âmbito da autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias totais de cada disciplina constantes do presente anexo”.

Segue-se uma tabela, que ilustra a distribuição das disciplinas por componentes de formação:

Componentes de formação	Disciplinas	Carga horária (a)
Sociocultural	Língua Portuguesa	320
	Língua Estrangeira I, II ou III (b).	220
	Área de Integração	220
	Tecnologias de Informação e Comunicação/Oferça de Escola.	100
	Educação Física	140
	Subtotal	1000
Científica	Duas a três disciplinas (c)	500
Técnica	Três a quatro disciplinas (d).	1100
	Formação em Contexto de Trabalho (e).	600 a 840
Total		3200 a 3440

(a) Carga horária não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação a gerir pela escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga anual de forma a otimizar a gestão modular e a formação em contexto de trabalho.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, inicia obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário.

(c) Disciplinas científicas de base a fixar em regulamentação própria, em função das qualificações profissionais a adquirir.

(d) Disciplinas de natureza tecnológica, técnica e prática estruturantes da qualificação profissional visada.

(e) A formação em contexto de trabalho visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir e é objeto de regulamentação própria.

Quadro 11: Distribuição das disciplinas de um CP por componente de formação.

Fonte: Anexo VI do Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho

3. A Estrutura organizacional

Os Cursos Profissionais são um percurso formativo dirigido a jovens detentores do 9º ano de escolaridade ou equivalente e com menos de 20 anos de idade. Têm a duração de três anos letivos, integram um período de contacto com o mercado de trabalho, designado de Formação em Contexto de Trabalho (FCT), e após a sua conclusão concedem o 12º ano de escolaridade e uma certificação Profissional de nível IV.

Cada curso, embora partilhe algumas disciplinas com outros, e ainda mais se pertencerem à mesma área de formação, tem um plano de curricular específico e ao qual corresponde um perfil de desempenho que será aquilo que se espera que o aluno que conclua o curso seja capaz de realizar.

Cada turma do Ensino Profissional tem um Diretor de Curso, um Diretor de Turma e um quadro de docentes que se divide pelas três componentes de formação: sociocultural, científica e técnica.

De acordo com o Despacho n.º 9815-A/2012, as turmas podem iniciar desde que cumpram os requisitos impostos pela tutela, nomeadamente, desde que sejam constituídas por um número mínimo de 24 e um máximo de 30 alunos. No entanto, se a turma tiver um ou dois alunos, no máximo, com necessidades educativas especiais poderá abrir com um número mínimo de 20 alunos. Os Cursos Profissionais de música gozam de um regime de exceção podendo funcionar com um número mínimo de 14 alunos.

Qualquer situação que não se balize no exposto terá de ter o aval da tutela e será considerada como gozando de um carácter excecional. No entanto, de acordo com o estipulado no despacho atrás referido e porque aconteceu com turmas de cursos profissionais do Agrupamento de Escolas Emídio Garcia focadas neste estudo,

“É possível agregar disciplinas e ou componentes de formação comuns de Cursos diferentes mediante autorização prévia dos serviços competentes em matéria de autorização de funcionamento dos Cursos e de financiamento, quando aplicável, não devendo os grupos a constituir ultrapassar, nem o número máximo nem metade do número mínimo de alunos previstos (...)”.

Despacho n.º 9815-A/2012

O Diretor de um Curso Profissional é, segundo o artigo 33º do capítulo IX do Despacho n.º 14 758/2004 de 23 de julho, “designado pela direção executiva da escola, ouvido o conselho pedagógico e o departamento curricular próprio,

preferencialmente de entre os professores profissionalizados que lecionam as disciplinas da componente de formação técnica”. No caso da Escola em que incide este estudo, cada turma tem o seu Diretor de Curso.

Para além deste, cada turma tem o seu Diretor de Turma. A portaria atrás mencionada, nomeadamente no artigo 35º, refere que “A coordenação de turma compete ao Diretor de turma, cuja forma de designação, direitos e competências são definidas no regulamento interno da escola (...)”. No caso da escola onde este estudo incide o seu Regulamento Interno, nomeadamente no ponto 7 do artigo 35º, indica que “deve ser nomeado Diretor de Turma, sempre que possível, o professor que no ano letivo anterior tenha exercido essas funções na turma a que pertencem os alunos”.

4. O Papel do Diretor de Cursos Profissionais

A liderança escolar está longe de ser apenas característica dos Diretores de escolas, para Thurler (2001, p.151) “alguns professores desempenham um papel muito influente nos estabelecimentos, mas a título informal ou até clandestino. ... A estrutura real do poder está bem longe de corresponder ao organograma”. Assumindo isto, Thurler (2001, pp. 152-153) estabelece seis fontes de liderança numa organização escolar: 1) “O estatuto de autoridade”, em que a liderança respeita o organograma escolar; 2) “O estatuto eletivo”, em que a liderança é exercida por um professor ou grupo de professores a quem foi/foram delegados poderes; 3) “A habilidade Profissional”, o professor ou grupo de professores ganham um certo estatuto e são encarados como líderes fruto das suas competências profissionais; 4) “O carisma pessoal”, onde a personalidade de cada um é um elemento fundamental para ser visto como líder na organização onde se insere; 5) “O sentido de organização”, a liderança assenta naqueles que mostram capacidade de estabelecer laços, conseguir compromentimentos, estabelecer sinergias e parcerias; 6) “A posição no sistema social”, caso em que o líder faz uso da sua rede de contactos fora da escola para conseguir o melhor para ela.

“A liderança constitui-se como um fenómeno disperso que percorre diversos níveis, sectores e agrupamentos da organização escolar e não propriamente um atributo do líder formal (ou dos líderes formais). Continua ainda afirmando que “mais do que liderança

podemos falar em lideranças, mais do que líder, temos líderes, dispersos, mas presentes e ativos na difusão das ideias, na definição dos processos e no protagonismo das práticas”.

(Costa, 2000: 29)

Como é um tema que tem reflexos tanto na aprendizagem dos alunos como na motivação dos docentes ou na promoção de um clima e cultura escolar harmoniosos, a liderança mostra que, mais do que distinguir pessoas, funciona como impulsionadora, como uma força de mudança.

Neste sentido, é importante para uma organização a existência de lideranças fortes, consistentes, capazes de envolver a comunidade escolar em torno de objetivos comuns, capazes de unir e de conseguir compromentimentos. Fica assim claro que o Diretor de Curso, como estrutura pedagógica privilegiada, poderá ter, na sua forma de liderar/gerir, a chave que o caracteriza no seio da organização escolar e que permitirá à Escola retirar daí os respetivos dividendos. Muitas vezes para ser possível a consecução dos objetivos propostos e o alcance de certas metas, não basta o poder legítimo que os diplomas legais lhe conferem. O desempenho do Diretor de Curso está muito dependente da sua forma de liderança, da capacidade que tem de se relacionar no seio da instituição, de se articular com os seus superiores hierárquicos e de mobilizar os seus seguidores.

Os cursos profissionais são coordenados por um Diretor de Curso que, segundo o artigo 33º do capítulo IX do Despacho n.º 14 758/2004 de 23 de julho, é responsável por articular as “aprendizagens nas diferentes disciplinas e componentes de formação” e tem, de acordo com o mesmo artigo do mesmo diploma legal, como competências:

“a) Presidir ao conselho de Curso; b) Assegurar a articulação pedagógica entre as diferentes disciplinas e componentes de formação do Curso; c) Organizar e coordenar as atividades a desenvolver no âmbito da formação técnica; d) Participar nas reuniões do conselho de turma, no âmbito das suas funções; e) Articular com os órgãos de gestão da escola, bem como com as estruturas intermédias de articulação e coordenação pedagógica, no que respeita aos procedimentos necessários à realização da prova de aptidão Profissional (PAP); f) Assegurar a articulação entre a escola e as entidades de acolhimento da FCT, identificando-as, selecionando-as, preparando protocolos, participando na elaboração do plano da FCT e dos contratos de formação, procedendo à distribuição dos formandos por aquelas entidades e coordenando o acompanhamento dos mesmos, em estreita relação com o orientador e o monitor responsáveis pelo acompanhamento dos alunos; g) Assegurar a articulação com os serviços com competência em matéria de apoio socioeducativo; h) Coordenar o acompanhamento e a avaliação do Curso.”

Artigo 33º do capítulo IX do Despacho n.º 14 758/2004 de 23 de julho

No entanto, o Regulamento dos Cursos Profissionais do Agrupamento de Escolas Emídio Garcia, nomeadamente no ponto 4 do artigo 8º, indica que compete ao Diretor de Curso:

“a) Articular com os órgãos de gestão da escola no que respeita aos procedimentos necessários à constituição da equipa pedagógica; b) Dar parecer sobre os elementos que venham a integrar a respetiva equipa pedagógica; c) Assegurar a articulação pedagógica entre as diferentes disciplinas e áreas não disciplinares do Curso; d) Organizar e coordenar as atividades a desenvolver no âmbito da formação Profissional; e) Presidir às reuniões de Conselho de Curso; f) Articular com os órgãos de gestão da escola no que respeita a procedimentos necessários à realização da Prova de Aptidão Profissional; g) Assegurar a articulação entre a escola e as entidades envolvidas na Formação em Contexto de Trabalho, identificando-as, fazendo a respetiva seleção, preparando protocolos, procedendo à distribuição dos Formandos por cada entidade e coordenando o acompanhamento dos mesmos; h) Propor os orientadores da FCT e dar conhecimento ao Diretor da Escola; i) Assegurar a articulação com os serviços com competência em matéria de apoio socioeducativo; j) Coordenar o acompanhamento e a avaliação do Curso em articulação com o Diretor de Turma e a restante equipa pedagógica; k) Participar nas reuniões de Conselho de Diretores de Curso”.

Regulamento dos Cursos Profissionais do Agrupamento de Escolas Emídio Garcia

Capítulo 3. Metodología

1. Metodologia de investigação

Para a investigação foi necessário recorrer a várias técnicas de recolha de dados, nomeadamente entrevistas, questionários e análise documental. Isto leva-nos a considerar estarmos perante uma investigação tipo estudo de caso, pois de acordo com Carmo & Ferreira (1998: 218) num estudo de caso são utilizadas “diferentes técnicas de recolha de dados tais como: a observação, a entrevista, a análise documental e o questionário.” Mais ainda se torna evidente quando comprovamos que a investigação foi levada a cabo no local de trabalho dos intervenientes no estudo. O que significa que todas as entrevistas foram realizadas no mesmo local onde foram aplicados os questionários, ou seja, na Escola Secundária Emídio Garcia, e de acordo com Gill e colaboradores (2007, como citado em Amado, 2013: 124), define-se “estudo de caso de investigação como um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos”. A certeza que se trata de uma investigação do tipo estudo de caso advém ainda de o nosso estudo tentar perceber como, porquê e quando é que o Diretor de Curso atua. Esta preocupação do nosso estudo encaminha-o para a visão de Amado (2013: 126) que refere que “a grande orientação do estudo de caso, segundo Yin (1989: 30) não é saber o *quê* e o *quanto*, mas o *como* e o *porquê* [...]”. Yin (1988, conforme citado em Carmo & Ferreira, 1998: 216) refere que o estudo de caso “constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de “como” e “porquê””.

O presente estudo centrou-se na atuação dos Diretores de Curso da Escola Secundária Emídio Garcia e permitiu estudar o perfil e a atuação de cada um deles, tendo-se cruzado e analisado globalmente. Esta abordagem permitiu a oferta de respostas mais consistentes.

A investigação que se realizou baseou-se numa metodologia tipo estudo de caso que integra métodos de recolha e análise de dados de natureza qualitativa e quantitativa. Optou-se por propor uma metodologia mista, que agregasse métodos quantitativos, nomeadamente através da aplicação do instrumento inquérito por questionário, e métodos qualitativos como a entrevista que permitisse aprofundar alguns aspetos, nomeadamente a forma e os momentos em que o Diretor de Curso atua, bem, como o motivo que o impele a atuar.

A metodologia qualitativa permite ao investigador explorar os temas de uma forma que a quantitativa não o permite. Sem querer indagar qual é a metodologia mais

apropriada para investigar nas ciências sociais e humanas, a metodologia qualitativa não assenta na exploração de dados numéricos, mas antes de dados de natureza menos ou nada mensurável. De acordo com Macedo et. al. (2009: 20),

“para que se possa tratar da natureza efetiva do conhecimento humano não é possível escapar de si mesmo. Eis o impasse da luta titânica, portanto ainda mítica, entre uma dita ciência dura e uma chamada ciência mole, valendo o “duro” como consistente e objetivo, e o “mole” como inconsistente e errático ou subjetivo. Contudo, é útil sempre lembrar que somente uma ciência maleável pode atravessar a *rigidez* da mente calculadora condicionada que fundamenta a pretensão atomista de reduzir tudo ao cálculo e à mensuração operacional e controladora”.

No entanto a pesquisa quantitativa tem também o seu espaço. A este propósito Mazzotti (2012: 76), refere o seguinte: “Afirma-se que as pesquisas em Educação só podem ser qualitativas, pois o educativo não se apreende pelo método quantitativo. Trata-se de um engano, pois qualquer ciência examina as qualidades do que põe para si como objeto”.

O Quadro12 esquematiza as metodologias, os instrumentos e a população para cada caso:

Metodologia	Instrumento	População	Dimensão aproximada da população
Qualitativa	Entrevista semiestruturada	Diretores dos Cursos selecionados	7 Diretores de Curso
	Pesquisa documental bibliográfica		
Quantitativa	Inquérito por questionário	Docentes dos conselhos das turmas selecionadas	60 Docentes

Quadro 12: Metodologias, instrumentos e população.

A investigação teve em conta os seguintes fatores: as respostas que se querem obter, os objetivos, a representatividade da amostra, as restrições temporais, os recursos disponíveis e o grau de dificuldade em obter dados. Quer-se com isto dizer que a fim de levar a cabo esta investigação, foram ponderados os fatores que

poderiam ser barreiras caso não fossem devidamente tidos em conta. O facto da escola onde se realizou o estudo estar localizada na área de residência do investigador tornou-se um fator favorável à investigação, já que não acarretou grandes custos orçamentais ou temporais. Para além disso permitiu controlar melhor o grau de feedback aos inquiridos por questionário, conseguindo-se uma taxa de resposta aceitável. Já nas entrevistas, foram conseguidas seis em sete possíveis ao que muito se deveu a capacidade do investigador conseguir gerir os horários, possível em grande parte devido à localização da escola onde decorreu a investigação. No entanto, a calendarização respeitante à realização das entrevistas e à aplicação dos questionários revelou-se um fator bastante importante, já que o calendário escolar é rico em momentos que tornam a vida dos docentes algo atribulada, como é o caso dos momentos de avaliação dos alunos e das reuniões.

Dada a dimensão da população (sete Diretores de Curso e cerca de sessenta docentes), não se entendeu necessário seleccionar uma amostra para efetuar o estudo.

2. Instrumentos de recolha de dados:

2.1. Entrevista semiestruturada aos Diretores dos Cursos Profissionais do Agrupamento de Escolas Emídio Garcia.

Foi solicitado ao Diretor do Agrupamento de Escolas Emídio Garcia permissão para realizar entrevistas aos Diretores dos cursos profissionais da Escola, cujo ofício está em anexo (Anexo I).

As entrevistas que foram realizadas aos Diretores dos cursos profissionais do Agrupamento de Escolas Emídio Garcia tiveram a duração aproximada de 15 minutos cada, foram gravadas em registo de áudio e as questões obedeceram a um guião pré-estabelecido mas aberto a novas questões (Anexo II).

Dos sete Diretores de Curso existentes no Agrupamento, seis aceitaram dar o seu contributo para este estudo.

A análise das entrevistas visou inferir de que modo os Diretores de Curso percecionam o seu trabalho. Isto permitiu, através do cruzamento de dados com a análise dos questionários feitos aos docentes dos cursos profissionais, verificar com

mais exatidão o seu modo de atuação, nomeadamente, o seu papel no seio da organização escolar.

Da análise das entrevistas podemos ainda dar resposta a dois dos objetivos do nosso estudo:

- Analisar as dinâmicas e formas de atuação do Diretor de Curso;
- Compreender como o Diretor de Curso caracteriza as suas dinâmicas de ação.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, tentando reproduzir o mais fielmente as ideias dos entrevistados. Com o intuito de respeitar a privacidade de cada um dos entrevistados, procedeu-se à codificação de cada entrevista, tendo sido atribuído um código a cada uma. Desta forma surgem as designações E1, E2, ..., E6, que dizem respeito a cada uma das seis entrevistas realizadas e analisadas.

A cada resposta analisada foram-se atribuindo duas letras e dois números. A primeira letra, E, significa entrevista, à qual se seguiu um número, que representa o número da entrevista. A segunda letra, R, significa resposta, à qual se seguiu um número que identifica a questão à qual está a responder.

A análise de conteúdo das entrevistas por questionário incidiu essencialmente sobre temas pré-estabelecidos. Perante isto, os resultados obtidos das entrevistas foram recortados e agrupados nestes temas. Podemos afirmar que se tratou de uma análise transversal que segundo Bardin (1977: 66) consiste no recorte de afirmações “em redor de cada tema-objeto” e posterior transcrição para outra ficha, sem preocupações com o momento em que foram proferidas.

A estruturação das entrevistas respeitou uma lógica que partia de questões mais genéricas e relacionadas com o cargo e ia afunilando para questões mais individuais e sensíveis.

Desta forma decidiu dividir-se as entrevistas em dois grandes temas:

Tema 1 – Ex officio – O cargo de Diretor de Curso

Tema 2 – Primus inter pares – dinâmicas de liderança

Da desfragmentação destes temas resultaram quatro categorias de análise:

Categoria de análise 1 - (CA1) - Função de Diretor de Curso

Categoria de análise 2 – (CA2) - Exercício do cargo

Categoria de análise 3 – (CA3) - Relação com o grupo

Categoria de análise 4 – (CA4) - Como se vê em termos de liderança

As duas primeiras dizem respeito ao Tema 1 e as restantes ao Tema 2. No entanto, de modo a conseguir analisar de forma mais pormenorizada e estruturada os dados, procedemos à divisão destas categorias em pequenos segmentos, tendo daí resultado dezoito unidades de análise que se estruturaram da seguinte forma:

Tema 1 – Ex officio - O cargo de Diretor de Curso

Categoria de análise 1 - (CA1) - Função de Diretor de Curso

Unidade de análise 1 - (UA1) – Importância atribuída ao cargo

Unidade de análise 2- (UA2) - Pré-requisitos

Unidade de análise 3 – (UA3) - Autonomia

Unidade de análise 4 - (UA4) - Motivação

Categoria de análise 2 – (CA2) - Exercício do cargo

Unidade de análise 5 – (UA5) - Gestão do tempo

Unidade de análise 6 – (UA6) - Desafios

Unidade de análise 7 – (UA7) - Ambiente

Unidade de análise 8 – (UA8) - Comunicação

Tema 2 – Primus inter pares – dinâmicas de liderança

Categoria de análise 3 – (CA3) - Relação com o grupo

Unidade de análise 9 – (UA9) - Harmonia

Unidade de análise 10 – (UA10) - Feedback

Unidade de análise 11 – (UA11) – Tolerância

Unidade de análise 12 – (UA12) - Capacidade de delegar

Unidade de análise 13 – (UA13) - Liberdade

Unidade de análise 14 – (UA14) - Autorretrato

Categoria de análise 4 – (CA4) - Como se vê em termos de liderança

Unidade de análise 15 – (UA15) - Forma de liderança

Unidade de análise 16 – (UA16) - Confiança

Unidade de análise 17 – (UA17) - Atuação

Unidade de análise 18 - (UA18) - Estilo de liderança

Tratou-se, portanto, de uma análise de dados qualitativos já que o número de ocorrências de determinados conceitos/frases/palavras não mostrou frequência suficiente para obter dados válidos numa abordagem mais quantitativa. Bardin (1977: 115) afirma que “o que caracteriza a análise qualitativa é o facto de a inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.), e não sobre a frequência da sua aparição em cada comunicação individual”.

A grelha de categorização foi sendo elaborada à medida que se iam analisando os dados das entrevistas. Bardin (1977: 119) refere que este é um dos processos possíveis, afirmando que neste caso “O sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos. Este é o procedimento por “milha”. O título conceptual de cada categoria, somente é definido no final da operação”.

2.2. Recolha e análise documental

A recolha documental e respetiva análise assumem nesta investigação uma importância relevante. É desta análise que começa a base do estudo, permitindo-nos olhar para os dados e desenhar todo o caminho que necessitámos trilhar para o desenrolar da investigação. Os documentos recolhidos numa primeira fase tratam-se, portanto, de importantes fontes de informação. No nosso estudo recolheram-se e analisaram-se tanto fontes primárias como secundárias. As primeiras na forma de documentos oficiais, legislação emanada sobre o tema e publicada em Diário da República e documentos internos da Escola onde decorreu a investigação. As fontes secundárias configuradas em artigos científicos, livros e textos publicados por diversos investigadores académicos.

Esta recolha teve lugar em bibliotecas públicas, em bibliotecas online, livrarias e na Escola onde decorreu a investigação, nomeadamente para recolha de

documentos internos. Desta recolha resultou uma primeira análise para seleção dos textos e excertos que mais relevantes para o rumo da nossa dissertação.

Cingindo-nos ao tema Liderança, foi analisada legislação relacionada com o perfil de competências e papel do Diretor de Curso no seio da organização escolar e documentos internos da Escola onde decorreu a investigação, nomeadamente o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano de Desenvolvimento Curricular, o Regulamento dos Cursos Profissionais, o Plano Anual de Atividades e o Plano de Formação da Escola. As informações recolhidas da análise documental serviram essencialmente para corroborar hipóteses inicialmente formuladas e/ou estabelecer uma relação entre os referenciais teóricos e aquilo que, na prática, acontece. A análise dos documentos recolhidos deu corpo a algumas hipóteses inicialmente colocadas, a algumas suspeitas e ideias que o investigador tinha, bem como realçou e fundamentou aspetos importantes que nos foram surgindo ao longo da investigação desenvolvida.

Desta forma a análise e a utilização dos excertos das recolhas documentais e bibliográficas permitiu suportar a nossa redação e conseguir um fio condutor mais lógico e mais rigoroso.

2.3. Inquérito por Questionário aos docentes dos conselhos das turmas selecionadas para a investigação

Os inquéritos por questionário foram o instrumento utilizado para conhecer o ponto de vista dos docentes dos cursos profissionais acerca do modo de atuação do Diretor de Curso. Entendeu-se que os docentes emitiriam a sua visão de uma forma mais objetiva se fossem guiados por um inquérito que permitisse objetividade, clareza, rapidez de resposta. Neste sentido os inquéritos por questionário aplicados (Anexo III) dividiram-se em duas partes. Na primeira era solicitada uma caracterização do respondente. Já na segunda parte as questões eram acerca da sua perceção sobre o trabalho do Diretor de Curso, nomeadamente, no que respeita aos aspetos: confiança e motivação, relacionamento, visão e comunicação, avaliação e forma de atuação.

Estes inquéritos procuraram inferir qual a visão que os docentes têm acerca dos seguintes aspetos:

1. Importância que atribuem ao Diretor de Curso;

2. Qualidade do trabalho desenvolvido pelo Diretor de Curso;
3. Articulação do Diretor de Curso com o corpo docente e com a Direção da Escola;
4. Monitorização do Curso por parte do Diretor de Curso;
5. Acompanhamento do percurso escolar dos alunos por parte do Diretor de Curso;
6. Papel do Diretor de Curso na procura de locais de estágio;
7. Preocupação demonstrada pelo Diretor de Curso com a preparação dos alunos para a PAP;
8. Capacidade que o Diretor de Curso demonstra no que respeita à motivação e ao envolvimento de todos os atores em torno do projeto.
9. Organização, calendarização e método de trabalho;
10. Método de seleção do Diretor de Curso;
11. Funções do Diretor de Curso;
12. Práticas do Diretor de Curso.

Como base para o questionário utilizou-se o Multifactor Leadership Questionnaire by Bruce Avolio and Bernard Bass (English and Portuguese versions) da qual se adquiriu a permissão para reproduzir cem cópias, o que se mostrou suficiente para o aplicar ao universo de professores que estão afetos aos Cursos profissionais da Escola em que o estudo incide. O referido questionário, especificamente orientado para a identificação das denominadas Lideranças Transformacional, Transacional e Laissez-Faire e os seus resultados, ajudam também a perceber se o Diretor de Curso é visto pelos docentes que coordena como um líder, como um gestor ou se combina características de ambos.

Depois de ser adaptado às pretensões do nosso estudo, seguiu-se a sua validação que contou com a colaboração de três docentes que lecionam cursos profissionais, um deles Diretor de Curso, e que não estão abrangidos na investigação em causa. A experiência mostrou-se muito positiva dado que permitiu corrigir alguns detalhes e reformular ligeiramente o questionário, nomeadamente:

- Introdução de um campo para o inquirido indicar o curso profissional para o qual está a responder ao questionário. (este campo é especialmente importante para

docentes que lecionem em mais que um curso profissional e tenham de preencher dois questionários);

- Colocar a escala tipo Likert no topo de todas as páginas, de modo a reduzir os momentos de dispersão do inquirido;
- Retirar frases explicativas que se repetiam na descrição do inquérito;
- Supressão de perguntas conducentes a respostas idênticas;
- Supressão de perguntas ambíguas e/ou descontextualizadas.

Estas alterações resultaram na obtenção de um questionário mais limpo, mais claro, menos redundante e menos extenso que se dividiu em cinco temas: confiança e motivação, relacionamento, visão e comunicação, avaliação e, por último, forma de atuação. A cada tema correspondiam uma série de itens, num total de quarenta, que permitiram analisar pormenorizadamente cada um destes aspetos.

Após receber autorização do Diretor do Agrupamento de Escolas, estabeleceu-se contacto com o Diretor dos cursos profissionais da Escola, o qual se prontificou a colaborar na distribuição dos inquéritos por questionário. Desta forma, o Diretor dos cursos profissionais elaborou uma circular a com informações acerca da investigação em curso onde solicitava a colaboração dos docentes dos cursos profissionais no preenchimento dos referidos inquéritos. Após o seu preenchimento os docentes deveriam entregá-los aos Diretores de Turma e estes, por sua vez, teriam de os depositar na Direção da Escola.

Os inquéritos por questionário foram entregues em mão ao Diretor dos cursos profissionais do Agrupamento de Escolas Emídio Garcia que os distribuiu aos Diretores de turma. Estes, na posse dos questionários, entregaram um a cada um dos docentes afetos a cada curso.

Este circuito foi o que a Escola definiu como sendo o mais apropriado.

A recolha do questionário foi feita pessoalmente junto da direção da Escola.

A taxa de 100% de respostas correspondia à obtenção de 63 questionários. No entanto, conseguiram-se resposta a 40 questionários, o que originou um feedback de cerca de 66,7%.

Esta taxa pode ter surgido devido a diversos motivos, entre eles:

- A carga horária a que os docentes estão sujeitos;
- A motivação ou falta dela que grande parte dos docentes evidencia;

- A carga burocrática existente hoje nas escolas;
- O circuito que os questionários descreveram;
- A falta de sensibilidade que muitos docentes têm para com quem desenvolve algum tipo de trabalho de investigação;
- O facto de o investigador não pertencer ao corpo docente da escola.
- A inexistência de mecanismos de controlo de preenchimento dos questionários distribuídos.

3. Contextualização da população em estudo

Cidade capital de distrito, Bragança está localizada no nordeste de Portugal, mais precisamente na sub-região de Alto Trás-os-Montes pela NUT III. Ocupa uma área territorial de 1 173,57 km² e encontra-se a uma altitude de, aproximadamente, 700 metros. Os dados mais recentes apontam para 35 341 habitantes entre os quais 23000 no perímetro urbano.

O poder de compra per capita em Bragança situa-se abaixo da média nacional, como se pode ver na tabela que se segue:

Poder de compra *per capita*

Territórios		Poder de compra
Âmbito Geográfico	Anos	2011
NUTS 2002	Portugal	100,00
Município	Bragança	96,47

Número Índice - %

Quadro 13: Poder de compra per capita

Fontes de Dados: INE - Estudo sobre o Poder de Compra Concelhio

Fonte: PORDATA

Última atualização: 2014-01-06

A taxa de desemprego registada nos últimos censos cifrou-se nos 9,9%. Uma taxa alta mas ainda assim abaixo da média nacional que se situa nos 13,5%.

Taxa de desemprego segundo os Censos: total e por grupo etário (%)

Taxa - %

Territórios		Grupos etários
		Total
Âmbito Geográfico	Anos	± 2011
NUTS 2002	Portugal	± 13,2
Município	Bragança	± 9,9

Quadro 14: Taxa de desemprego segundo os Censos: total e por grupo etário (%)

Fontes de Dados: INE - XII, XIV e XV Recenseamentos Gerais da População

Fonte: PORDATA

Última atualização: 2014-08-01

O quadro seguinte mostra a população empregada por setor de atividade em Bragança. Facilmente podemos verificar que é o setor terciário que absorve a maior parte dos empregados no município.

Indivíduo

Territórios		Sectores de actividade económica			
		Total	Primário	Secundário	Terciário
Âmbito Geográfico	Anos	2011	2011	2011	2011
Município	Bragança	13.886	640	2.303	10.943

Quadro 15: População empregada segundo os Censos: total e por sector de actividade económica

Fontes de Dados: INE - X, XII, XIV e XV Recenseamentos Gerais da População

Fonte: PORDATA

Última atualização: 2013-11-21

Bragança regista uma evolução positiva entre os anos 2001 e 2011 no que respeita à taxa de analfabetismo, no entanto, continua ainda bastante acima da média nacional.

Territórios		Sexo	
		Total	
Âmbito Geográfico	Anos	2001	2011
NUTS 2002	Portugal	9,0	5,2
Município	Bragança	12,2	7,9

Quadro 16: Taxa de analfabetismo segundo os Censos: total e por sexo

Fontes de Dados: INE - XII, XIV e XV Recenseamentos Gerais da População

INE - X, XII, XIV e XV Recenseamentos Gerais da População

INE - X, XI, XII, XIII, XIV e XV Recenseamentos Gerais da População

Fonte: PORDATA

Última atualização: 2014-03-31

Os quadros que se seguem refletem o panorama escolar de Bragança, fazendo referência aos agrupamentos escolares e aos estabelecimentos de ensino dos vários graus de escolaridade existentes na cidade.

Público	Agrupamento de Escolas Abade de Baçal	Pré-escolar	Jardim de infância da Estação
			Jardim de infância de Santa Comba de Rossas
			Jardim de infância de Izeda
			Jardim de infância de Parada
			Jardim de infância de Salsas
		Básico	Escola Secundária com 3º ciclo Abade de Baçal
			EB 1,2,3 Augusto Moreno
			EB 1,2,3 de Izeda
			Escola Básica de Artur Mirandela
			Escola Básica do Toural
			Escola Básica de Cantarias
	Escola Básica de Mãe D'Água		
	Escola Básica de Santa Comba de Rossas		
	Escola Básica de Parada		
	Secundário	Escola Secundária Abade de Baçal	
	Agrupamento de Escolas Miguel Torga	Pré-escolar	Centro Escolar Santa Maria Jardim de infância
			Jardim de infância de Gimonde
		Básico	Escola Secundária com 2.º e 3º ciclos Miguel Torga
			Centro Escolar Santa Maria
			Escola Básica de Quintanilha
		Secundário	Escola Secundária Miguel Torga
	Agrupamento de Escolas Emídio Garcia	Pré-escolar	Centro Escolar da Sé Jardim de Infância
			Jardim de infância de Santiago
			Jardim de infância de Rebordãos
		Básico	Escola Secundária com 3º ciclo Emídio Garcia
			EB2 Paulo Quintela
			Centro Escolar da Sé
Escola Básica de Beatas			
Escola Básica de Campo Redondo			
Escola Básica de Formarigos			
Escola Básica de Rebordãos			
Secundário	Escola Secundária Emídio Garcia		

Quadro 17: Agrupamentos escolares e estabelecimentos de ensino públicos de Bragança

Fonte: <http://www.cm-braganca.pt/pages/254> consultado em 27 janeiro de 2015

Particular e Cooperativo	Pré-escolar	Colégio Sagrado Coração de Jesus - Pré-escolar
		Colégio de Santa Clara – Pré-escolar
		Jardim de Infância Cinderela
		Jardim de Infância da Coxa
		Jardim de Infância São João de Deus
		Cáritas Diocesana
		Centro Social e Paroquial dos Santos Mártires
		Centro Social e Paroquial S. Condestável
		Obra Kolping
	Básico	Colégio Sagrado Coração de Jesus
		Colégio de Santa Clara
		Escola Dr. Diogo Sá Vargas

Quadro 18: Estabelecimentos de ensino particulares e cooperativos de Bragança

Fonte: <http://www.cm-braganca.pt/pages/254> consultado em 27 janeiro de 2015

Ensino Superior	Esc. Sup. de Saúde do Inst. Polit. de Bragança
	Esc. Sup. Agrária do Inst. Polit. de Bragança
	Esc. Sup. de Educação do Inst. Polit. de Bragança
	Esc. Sup. de Tecnologia e Gestão do Inst. Polit. de Bragança

Quadro 19: Estabelecimentos de ensino superior de Bragança

Fonte: <http://www.cm-braganca.pt/pages/254> consultado em 27 janeiro de 2015

Escolas de Formação Profissional	Instituto de Emprego e Formação Profissional de Bragança
	Escola Profissional Prática Universal

Quadro 20: Estabelecimentos de ensino de formação Profissional de Bragança

Fonte: <http://www.cm-braganca.pt/pages/254> consultado em 27 janeiro de 2015

A oferta de cursos profissionais está, no presente ano letivo (2014-2015), a cargo de três escolas:

Agrupamento de Escolas Abade de Baçal, Escola Profissional Prática Universal e Agrupamento de Escolas Emídio Garcia.

Segundo os últimos dados disponíveis, Bragança tem perdido, nos últimos anos, um número significativo de alunos:

Alunos matriculados nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino

Territórios		Nível de ensino			
		Total			
Âmbito Geográfico	Anos	2009	2010	2011	2012
Município	Bragança	9.587	7.208	6.774	6.131

Indivíduo

Quadro 21: Alunos matriculados nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino

Fontes de Dados: DGEEC/MEC - Recenseamento Escolar

Fonte: PORDATA

Última atualização: 2014-11-17

Os quadros seguintes mostram a evolução, em Bragança, do número de alunos e turmas dos cursos profissionais:

NUTS II	CONCELHO	TIPOLOGIA	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
			TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL
Norte	Bragança	EB/ES							55	106	165	186	163	154
Norte	Bragança	EB/ES						25	32	31	34	29	30	32
Norte	Bragança	EB/ES								25	38	37	46	17
Norte	Bragança	EP	171	161	157	133	157	160	177	172	144	124	123	121

Quadro 22: Alunos matriculados em Cursos profissionais (n.º), segundo o ano letivo e o nível de ensino, por NUT II, NUT III, concelho, natureza e tipologia

Nota: *Cada linha diz respeito a uma escola; a informação encontra-se individualizada, apesar de não se identificarem os estabelecimentos de educação e ensino

Fonte: DGEEC/MEC

TURMAS DE CURSOS PROFISSIONAIS (N.º), SEGUNDO O ANO LETIVO E O NÍVEL DE ENSINO, POR NUTS II, NUTS III, CONCELHO, NATUREZA E TIPOLOGIA*

NUTS II	CONCELHO	TIPOLOGIA	2009/10	2010/11	2011/12
			Ensino secundário	Ensino secundário	Ensino secundário
Norte	Bragança	EB/ES	11	10	9
Norte	Bragança	EB/ES	3	3	3
Norte	Bragança	EB/ES	3	3	2
Norte	Bragança	EP	8	8	8

Quadro 23: Turmas de Cursos profissionais (n.º), segundo o ano letivo e o nível de ensino, por NUT II, NUT III, concelho, natureza e tipologia

Nota: *Cada linha diz respeito a uma escola; a informação encontra-se individualizada, apesar de não se identificarem os estabelecimentos de educação e ensino.

Fonte: DGEEC/MEC

A primeira linha do Quadro 22 representa a realidade do Agrupamento de Escolas Emídio Garcia, escola onde se desenvolve o presente estudo.

Através do Quadro 22, pode-se verificar que o número de alunos matriculados em cursos profissionais sofreu um aumento significativo em 2006, ano em que o Ensino Profissional se constituiu também como oferta formativa da rede pública de ensino e foi sendo escolhido por um número cada vez maior de alunos até ao ano letivo 2008/2009, ano após o qual se notou uma ligeira quebra que foi replicada até ao ano letivo 2011/2012 e que implicou, de acordo com a tabela anterior, a supressão de duas turmas no conjunto das escolas da cidade que oferecem esta modalidade de ensino.

A Escola que serve de base a este estudo foi fundada em 1853, no governo de Passos Manuel, sob a designação de Liceu Nacional de Bragança, tendo iniciado a sua atividade no Convento de São Bento. No entanto vários foram os locais que o então Liceu Nacional de Bragança ocupou, até em 1867 se ter instalado num antigo edifício que tinha servido de Hospital Militar. É já em 1969 que o Liceu Nacional de Bragança se fixa em instalações próprias, criadas e projetadas para o efeito. Anos mais tarde, neste espaço, o Liceu dá lugar à Escola Secundária Emídio Garcia que, com a implementação da política dos agrupamentos escolares, viria a tornar-se escola sede do agrupamento com o mesmo nome: Agrupamento de Escolas Emídio Garcia. Em 2010 a Escola sofre profundas melhorias graças à requalificação e modernização do edifício e espaço envolvente realizado no âmbito de um programa nacional de modernização do Parque Escolar.

Segundo o artigo 3º do RI: “O Agrupamento de Escolas Emídio Garcia integra os seguintes estabelecimentos de educação e de ensino”:

- Jardim de Infância Santiago – Bragança
- Centro Escolar de Rebordãos
- Centro Escolar da Sé
- EB1 - Bragança n.º 3 - Beatas
- EB1 - Bragança n.º10 - Campo Redondo
- EB1 - Bragança n.º 11 - Formarigos
- EB2,3 - Paulo Quintela
- Escola Secundária Emídio Garcia – Sede do Agrupamento

Dos oito estabelecimentos escolares pertencentes ao agrupamento, sete estão em perímetro urbano e um em perímetro rural, que é o caso do Centro Escolar de Rebordãos.

De referir que a Escola Secundária Emídio Garcia, sede do agrupamento, é o único estabelecimento de ensino do agrupamento a oferecer Cursos de ensino secundário, e, por conseguinte, Cursos profissionais.

Os últimos grandes investimentos em infraestruturas no agrupamento concentraram-se nos estabelecimentos de ensino: Escola Secundária Emídio Garcia e Centro Escolar da Sé. Estas duas infraestruturas pertenceram à lista de estabelecimentos que beneficiaram do mais recente programa de modernização do Parque Escolar, embora de duas formas distintas. A Escola Secundária Emídio Garcia embora tenha sofrido obras profundas, foi essencialmente uma beneficiação de uma infraestrutura já existente. No entanto, o Centro Escolar da Sé nasceu de raiz e foi projetado para servir uma grande quantidade de alunos, evitando que estes frequentassem escolas já bastante degradadas.

A estrutura organizacional da Escola divide-se em quatro grupos:

1. Estruturas de gestão, administração e organização pedagógica:

- a) Conselho Geral;
- b) Diretor;
- c) Conselho Pedagógico;
- d) Conselho Administrativo.

2. Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica:

- a) Diretor de Departamento Curricular;
- b) Diretor de Turma;
- c) Diretor Pedagógico de Ciclo;
- d) Diretor de Estabelecimento.

3. Serviços especializados de apoio educativo:

- a) Os serviços de psicologia e orientação;
- b) O núcleo de apoio educativo;
- c) As salas de estudo e de atividades de complemento curricular.

4. Outros serviços:

- a) Bibliotecas Escolares;
- b) Projetos/Clubes;

No que respeita ao número de docentes, o Agrupamento de Escolas Emídio Garcia conta com 282 professores, 12 técnicos superiores e 6 técnicos especializados afetos à docência.

Já ao nível do pessoal não docente o Agrupamento de Escolas Emídio Garcia conta com 23 assistentes técnicos e 61 assistentes operacionais em funções.

No que concerne ao número de alunos, observando os dados da tabela que se segue, podemos verificar que o número de alunos a frequentar os Cursos gerais de nível secundário foi sofrendo variações. No entanto, assiste-se em 2011/12 a um número historicamente baixo de alunos a frequentar os Cursos gerais.

Anos	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
Cursos Gerais de nível Secundário	413	365	414	431	444	396

Quadro 24: Número de alunos a frequentar Cursos gerais de nível secundário no AEEG entre os anos letivos 2006/07 e 2011/12

Fonte: documentos internos da secretaria do AEEG. 02 de fevereiro de 2015.

Por outro lado, se cruzarmos a informação deste Quadro com a do Quadro 22, podemos verificar a evolução do número de alunos que frequentam a escola em modalidades de ensino secundário não é tão dramática como poderia parecer, visto que tem havido muitos alunos que permanecem na escola devido à oferta de ensino profissional que esta dispõe.

Anos	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
Cursos Gerais de nível Secundário	413	365	414	431	444	396
Cursos Profissionais	55	106	165	186	163	154

Quadro 25: Número de alunos a frequentar modalidades de ensino secundário no AEEG entre os anos letivos 2006/07 e 2011/12.

O Plano de Desenvolvimento Curricular em vigor no Agrupamento de Escolas Emídio Garcia prevê, para o triénio 2014-2017, prosseguir a sua aposta nos percursos de via Profissionalizante, onde se inclui o ensino Profissional.

A escolha da oferta formativa não colide com a restante oferta no concelho e abrange, de acordo com a designação atribuída pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, as seguintes áreas de formação: Trabalho Social e Orientação, Ciências Informáticas, Saúde, Desporto e Proteção de Pessoas e Bens.

Desta forma, no presente ano letivo, 2014/2015, o agrupamento tem em funcionamento as seguintes sete turmas de Ensino Profissional:

Turmas de ensino profissional no AEEG - 2014/2015	
1º ano	Técnico de Animador Sociocultural
	Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos
	Técnico de Auxiliar de Saúde
2º ano	Técnico de Auxiliar de Saúde
	Técnico de Gestão Desportiva
3º ano	Técnico de Auxiliar de Saúde
	Técnico de Proteção Civil

Quadro 26: Turmas de ensino Profissional no AEEG no ano letivo 2014/15.

Por imposições legais, derivadas de um número reduzido de alunos por turma, a escola foi obrigada a utilizar um mecanismo de redução de custos com pessoal docente e que resultou na junção das turmas de 1º ano dos Cursos Profissionais de Técnico de Animador Sociocultural e Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos e na junção das turmas de 2º ano. Isto implica que as turmas referidas tenham a componente sociocultural em conjunto e se dividam nas componentes científica e técnica.

A Formação em Contexto de Trabalho é uma das componentes mais valorizadas num curso profissional. É o primeiro contacto que o aluno tem com o tecido empresarial ou social.

A principal vertente dos cursos profissionais é preparar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho como técnicos intermédios de nível IV e, como tal, a Formação em Contexto de Trabalho assume-se como um momento único de aprendizagem em contexto real de trabalho e ao mesmo tempo como uma rampa de lançamento para o mercado de trabalho.

Segue-se uma listagem de entidades/empresas que receberam e/ou recebem em Formação em Contexto de Trabalho alunos dos cursos profissionais da Escola:

<u>Ano Letivo 2008/2009</u>	
C.P. de Técnico de Análise Laboratorial – 4 locais	
CQA	Inst. Politécnico de Bragança - ESTIG
Inst. Politécnico de Bragança - Esc. Sup. Agrária	ETAR
C.P. de Técnico de Animação Sócio-Cultural – 6 locais	
Mundo Encantado	Polícia de Segurança Pública - Bragança
Centro Social Santa Catarina	Associação de Famílias
Brin'Carte	Biblioteca Municipal
<u>Ano Letivo 2009/2010</u>	
C.P. de Técnico de Análise Laboratorial – 4 locais	
Inst. Politécnico de Bragança - ESTIG	Inst. Politécnico de Bragança - Esc. Sup. Agrária
AGS	L.C.Q. Alimentar
C. P. de Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos – 12 locais	
Digibrag - Sendim	Cybercentro
Zitrinus	Cosmotécnica
Worten	Junta de Freguesia da Sé
IPJ - Bragança	Regibio
INFOR - Vinhais	Câmara Municipal de Freixo de Espada à Cinta
NSI - Nordinfor Soluções Informáticas	Inst. Politécnico de Bragança - Esc. Sup. Agrária
C. P. de Técnico de Animação Sócio-Cultural – 7 locais	
Centro Social P. Santo Condestável	Cruz Vermelha
Câmara Municipal de Bragança	Obra social Padre Miguel
GAP - Núcleo Distrital de Bragança	EAPN - European Anti Poverty Network - Bragança
Cáritas Diocesana	
<u>Ano Letivo 2010/2011</u>	
C.P. de Técnico de Análise Laboratorial – 4 locais	
IPB – ESTIG Laboratório Química Aplicada	ETAR
IPB – ESTIG Laboratório Processos Químicos	Laboratório Controlo Alimentar
C.P. de Técnico de Apoio Psicossocial – 6 locais	
Santa Casa Misericórdia (BGC)	Mundo Encantado
Obra Social Padre Miguel	Centro Social Paroquial Santo Condestável
Fundação Betânia	Centro Comunitário Caritas Diocesana
C. P. de Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos – 10 locais	
Regibio	PCmat
AFM – Computadores	Cosmotécnica
IPJ - Bragança	Junta de Freguesia da Sé
Centro Social Paroquial Santo Condestável	Gamebox
Worten	Chip7 - Sónia Rebelo

<u>Ano Letivo 2011/2012</u>	
C.P. de Técnico de Análise Laboratorial – 5 locais	
Inst. Politécnico de Bragança - Esc. Sup. Agrária	Câmara Municipal de Bragança
Inst. Politécnico de Bragança - ESTIG	ETAR
L.C.Q. Alimentar	
C.P. de Técnico de Apoio Psicossocial – 7 locais	
Obra Social Padre Miguel	Centro Comunitário Caritas Diocesana
Centro Social Paroquial Santo Condestável	Centro Social Santa Catarina
Cruz Vermelha Portuguesa	Centro Social Paroquial S. Bento e S. Francisco
Santa Casa da Misericórdia	
C.P. de Técnico de Proteção Civil – 4 locais	
Bombeiros Voluntários de Bragança	Proteção 24 – Sistemas de Proteção
Autoestradas XXI	JG- Instalações Elétricas
C. P. de Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos – 8 locais	
Centro Social Paroquial Santo Condestável	Junta de Freguesia da Sé
Worten	Gamebox
Auto- Rujo	PCmat
Evolvenet	IPJ - Bragança

<u>Ano Letivo 2012/2013</u>	
C.P. de Técnico de Animador Sociocultural – 4 locais	
Centro Social Santa Catarina	Brignor
FCT	Centro Social Paroquial S. Bento e S. Francisco
C.P. de Técnico de Design Gráfico – 13 locais	
Obra Social Padre Miguel	Centro Comunitário Caritas Diocesana
Centro Social Paroquial Santo Condestável	Centro Social Santa Catarina
Casa de Trabalho Dr. Oliveira Salazar	Centro Social Paroquial Sta. Comba de Rossas
Profiltro	Fundação Betânia
Publidigi	Brignor
Imadesign	ALN – Publicidade
Agrupamento de Defesa Sanitário	

Quadro 27: Entidades/empresas que receberam e/ou recebem em Formação em Contexto de Trabalho alunos dos Cursos Profissionais da Escola Secundária Emídio Garcia

Esta listagem comprova a teia de relações que a Escola tem com o tecido empresarial e social, possíveis futuros empregadores. Nota-se um esforço por parte da Escola em conseguir locais de estágio perfeitamente adaptados às exigências de cada curso. Só desta forma os alunos podem sentir a aplicabilidade das competências e dos conhecimentos que foram adquirindo ao longo do seu percurso escolar, valorizando a Escola e o trabalho que foi desenvolvido com eles dia após dia.

O Agrupamento de Escolas Emídio Garcia tem como documentos orientadores internos o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano de Desenvolvimento Curricular, o Regulamento dos cursos profissionais, o Plano Anual de Atividades e o Plano de Formação. Para além disso rege-se, naturalmente, pela legislação emanada pelo Ministério da Educação e Ciência, pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional e pelas diretivas europeias que ajudam a financiar esta modalidade de ensino, nomeadamente através do Programa Operacional de Potencial Humano.

O Projeto Educativo assume-se como o ponto de partida para toda a organização escolar e a base de todos os documentos internos que regem o agrupamento escolar. É um documento aberto, previsto para o triénio 2014-2017, e que contou com a colaboração de todos aqueles que estão ligados à instituição.

O Regulamento Interno define as normas de funcionamento do agrupamento de escolas tendo sempre presente as diretrizes constantes no Projeto Educativo a legislação específica da tutela.

O Plano de Desenvolvimento Curricular assume-se como um documento de planeamento onde consta a organização do ano letivo, os desenhos curriculares, as competências gerais dos ciclos, as parcerias e protocolos, as metodologias e os planos de avaliação e por fim as formas de divulgação e avaliação do plano curricular de escola.

O Regulamento dos cursos profissionais é o instrumento que permite, de acordo com o exposto no próprio documento, “a definição clara e objetiva das regras de organização, funcionamento e avaliação dos Cursos Profissionais de Nível IV”.

O Plano Anual de Atividades concretiza, de acordo com a alínea b) do artigo 9º do Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, “os princípios, valores e metas enunciados no projeto educativo elencando as atividades e as prioridades a concretizar no respeito pelo regulamento interno e o orçamento”.

O Plano de Formação em vigor na Escola destinado ao corpo docente não estabelece nenhuma ação de formação que vise diretamente o ensino Profissional. Há formações destinadas ao pré-escolar, ao 1º ciclo, aos vários departamentos curriculares existentes na escola (ciências sociais e humanas, matemática e ciências da natureza, expressões, línguas, ciências naturais e ciências físico-químicas e educação especial) e ainda um outro conjunto de formações de caráter mais

abrangente ligadas essencialmente às Tecnologias da Informação e Comunicação, Educação Sexual e Direitos Humanos.

Capítulo 4. Análise de resultados

1. O Diretor de Curso – análise das entrevistas

1.1. Ex officio - O cargo de Diretor de Curso

Os entrevistados consideraram relevante a existência da figura do Diretor de Curso, tendo chegado a referir que é muitas vezes vista pelos alunos como uma figura paternal. Referem ainda que deve ser desempenhada num registo que se caracterize por um “*diálogo aberto, franco e cooperante*” (E4R1), já que será uma “*ponte*” (E5R1) entre os docentes e os alunos e também entre a Escola e o meio envolvente, nomeadamente o tecido empresarial e restantes entidades empregadoras. Na opinião dos entrevistados, o Diretor de Curso também é especialmente importante para tratar de aspetos mais burocráticos, nomeadamente daquilo que o Diretor de Turma não trata: a Formação em Contexto de Trabalho e tudo o que a envolve.

No entanto, há quem refira que a Escola deveria dar mais importância ao trabalho desenvolvido pelos Diretores de Curso, pois isso iria trazer benefícios para a qualidade do seu trabalho o que, conseqüentemente, se iria refletir na qualidade dos cursos.

“...seria demasiada burocracia só para o Diretor de turma resolver, porque trata das questões de estágio, agenda de reuniões, assinatura de protocolos e de contratos que são assinados entre o aluno, a escola e a instituição onde eles vão realizar o estágio”. (E6R1)

“Acho que o Diretor de Curso é um bocadinho a ponte entre os alunos e os docentes, a escola e o hospital, nomeadamente no Curso em que leciono”. (E5R1)

“...o Diretor deve ser um Diretor, um Diretor do Curso. Diretor quer em termos da equipa pedagógica quer mesmo em termos dos alunos. Embora eu ache que, às vezes, a figura de Diretor de Curso, se calhar é aqui na escola, se calhar está um bocadinho desprestigiada.” (E1R1)

No que respeita aos pré-requisitos para o desempenho do cargo de Diretor de Curso, a legislação refere que o Diretor de Curso deve ser escolhido de entre os docentes que lecionam a parte técnica dos Cursos. No entanto, há opiniões que vão mais longe e falam mesmo em características pessoais, humanas e pedagógicas que devem ser tidas em conta aquando da escolha de um Diretor de Curso e consideram que um Diretor de Curso tem de ser um indivíduo organizado, com método, que planifique tudo atempadamente e que tenha capacidade e disponibilidade para

estabelecer contactos e se relacionar fora da escola, com o intuito de conseguir estabelecer parcerias com entidades que acolham os alunos aquando da formação em contexto de trabalho.

“...a legislação diz assim: devem ser Diretores de Cursos professores do quadro de preferência da formação técnica. E também acho que por vezes há professores, pelas suas características, que não devem ser Diretores de Curso. Quer do ponto de vista pedagógico, do ponto de vista social, humano, nem de perto nem de longe. E depois ainda outra coisa, muitos Diretores de Curso não dominam a legislação sobre as diferentes matérias, nomeadamente formação em contexto de trabalho, nomeadamente PAP, e depois, além de não dominarem acho que não têm a preocupação de programar e planificar as coisinhas com as necessárias preocupações”. (E1R2)

“Primeiro tem de ser uma pessoa da área de formação do Curso. E depois nem todos terão perfil para lecionar Cursos profissionais e se calhar, muito menos para serem Diretores de Curso”. (E2R2)

“Para ser Diretor de Curso será importante a maneira de ser da pessoa, saber ser um líder, aceitar o outro, saber ouvir, saber orientar, ter firmeza quando é necessário”. (E4R2)

É interessante também a opinião de um dos entrevistados que refere que o Diretor de Curso deve ser escolhido de entre os docentes que têm mais horas com a turma. Esta perspetiva revela a dedicação que está inerente ao desempenho do cargo de Diretor de Curso. Nesta perspetiva o Diretor de Curso funcionará, acima de tudo um guia para os alunos.

“...acho importante ser uma pessoa que tenha com eles muitas horas de horário”. (E3R2)

Há no entanto uma entrevistada que refere que *“tudo se aprende”*(E6R2). Parece, portanto, apontar para a teoria do líder treinado que tal como Costa (2000, p.19) diz: “pode e deve ser feito”.

Relativamente aos níveis de autonomia que possuem, os entrevistados não se mostraram muito preocupados com este capítulo, tendo referido que, quer em termos de legislação quer em termos de entraves ao nível da Direção da Escola, não têm tido grandes problemas de autonomia. Este é um ponto em que os docentes são unânimes, o que pode significar que tanto a regulamentação das funções de Diretor de Curso

como a Escola lhes conferem um grau de liberdade satisfatório para cumprirem em pleno as suas funções.

“A pessoa tem de se orientar um pouco por aquilo que são as competências legais que nos assistem, mas a autonomia, nesta escola, é total”. (E2R3)

“É claro que há legislação que não se consegue contornar, mas às vezes é possível e consegue-se fazer aquilo que a gente quer fazer”. (E3R3)

“Até à data não me posso queixar. Tenho autonomia”. (E6R3)

No que concerne ao capítulo da motivação, esta assume-se como um denominador comum nos Diretores de Curso entrevistados. Todos eles revelaram grandes índices motivacionais e justificaram-no uns, revelando o gozo que têm em ter uma ligação mais próxima com os alunos, outros com o gosto pela liderança e outros ainda com o prazer que lhes dá em serem o elo de ligação entre a escola e as empresas. No entanto houve entrevistados que referiram que a parte burocrática do cargo lhe retira algum entusiasmo.

“Acho que sim, acho que é estimulante. (...) Do ponto burocrático não, mas do ponto de vista pessoal, de convívio e de ligação com os miúdos até gosto”. (E3R4)

“Eu gosto de estar à frente das coisas. Gosto também de ser líder”. (E2R4)

“Ser estimulante é, porque no final gosto de sentir que consegui”. (E4R4)

Os aspetos burocráticos inerentes ao desempenho do cargo, a preparação e acompanhamento da Formação em Contexto de Trabalho e as conversas com os alunos são os pontos onde os Diretores de Curso dizem gastar mais tempo. Há ainda referência ao tempo gasto em reuniões de carácter interdisciplinar que acontecem com o intuito de harmonizar os conteúdos programáticos entre as várias disciplinas.

“Organização da formação em contexto de trabalho, assinatura de protocolos, distribuição dos alunos, reunião com orientadores, contratos”. (E6R5)

“Se me perguntar em termos de tempo, gasto mais tempo a conversar com os alunos, a motivá-los e a incentivá-los, até porque esta turma é uma turma difícil. (...) Eu considero perder tempo os papéis, as burocracias”. (E4R5)

“...Papéis. A maior parte das vezes é em papéis”. (E3R5)

Quando questionados acerca dos principais desafios que enfrentam enquanto Diretores de Curso entrevistados referem que lhes dava uma enorme alegria que os seus alunos concluíssem o curso. Esse era o desafio que eles mais queriam superar. Há ainda quem se tenha mostrado bastante interessado em conseguir melhorar o funcionamento do curso quer seja através de uma maior ligação entre os docentes,

quer seja através da harmonização dos conteúdos programáticos ou até mesmo de garantir os recursos físicos e materiais necessários à lecionação dos conteúdos. O estabelecimento de boas relações entre a Escola e as entidades empregadoras é também referido como sendo um interessante desafio a ter em conta.

“Eu estou aqui para ajudar os alunos. (...) Se sou o maior responsável pelo Curso, qual é o meu maior prazer? É que os meus alunos cheguem ao final do ciclo de estudos, dos três anos, e tenham sucesso. E depois dá-me um certo prazer ouvi-los dizer assim: “ó senhor professor olhe que eu já estou a trabalhar...”. Gosto, gosto disso, se quiseres, gosto disso”. (E1R6)

“Algo que eu quero mesmo muito é que eles consigam acabar o Curso”. (E4R6)

“Criar uma maior interdisciplinaridade. Um outro desafio é efetivamente ter condições práticas para a execução dos conteúdos”. (E2R6)

Relativamente à forma como olham para os docentes que lideram, os entrevistados referem, na sua maioria, que olham para eles como um grupo, fazendo mesmo questão que esse espírito seja percebido por todos. É na união dos docentes que os entrevistados veem a força do curso. No entanto, e apesar de serem um grupo com um objetivo comum, os Diretores de Curso referem atender às particularidades de cada docente.

“Somos um todo. Cada um tem a sua maneira de ser, a sua maneira de estar, a sua área, a sua disciplina e respeito cada um tal como ele é. Mas somos uma equipe”. (E4R7)

“Eu nunca olho para os professores individualmente. (...) Claro que se me disseres mas então às vezes nós não temos a noção de quem é mais competente? Claro que temos. E nesse aspeto já fiquei desiludido com alguns professores. Por vezes acho que há professores que se deviam preocupar mais um bocadinho, percebes? Nós temos de ser mais tolerantes com os profissionais do que com o ensino regular”. (E1R7)

“Somos todos o mesmo barco, estamos a tentar formar aquele grupo de alunos. Mas depois há especificidades próprias de cada disciplina, em termos de conteúdos dos módulos e às vezes isso faz com que lidemos com a pessoa de maneira diferente”. (E3R7)

No que respeita aos meios de comunicação, os entrevistados mostraram que o contacto direto, cara a cara, é o que mais valorizam. Segue-se o e-mail e os meios oficiais, tais como atas, ofícios, ...

“O contacto pessoal. Acho que é o que deveria continuar a privilegiar-se. Está cada vez mais a privilegiar-se o e-mail. (...) Nunca fiz questão de usar o SMS. O telefone só mesmo em situação de urgência”. (E2R8)

“Tenho que valorizar um ofício, os ofícios, no entanto gosto mais de cara a cara e... telemóvel”. (E6R8)

“Verbalmente ou então por e-mail”. (E3R8)

1.2. Primus inter pares – dinâmicas de liderança

Os entrevistados referiram que acreditam que os docentes, na sua maioria, partilham os mesmos objetivos e por conseguinte preocupam-se em estabelecer diálogos francos, abertos. No entanto, há Diretores de Curso que consideram que para lecionar cursos profissionais são necessárias determinadas especificidades que nem sempre encontram nos docentes que lideram. A rigidez de alguns, o *laissez-faire* de outros e ainda a falta de experiência são indicadores que expõem para justificar o trabalho desenvolvido por alguns elementos do corpo docente dos Cursos profissionais.

“Penso que o objetivo de todos é a evolução dos alunos enquanto futuros profissionais”. (E5R9)

“Noto que há uns mais dedicados que outros. Á partida eu, não sei se é pelo pouco tempo que tenho, noto-me bastante empenhada em que os alunos terminem o Curso, enquanto que outros ...”. (E6R9)

“Ás vezes há colegas que são rígidos de mais para lecionar Cursos profissionais”. (E3R9)

“...eu acho que existem professores que não têm a experiência para trabalhar com este tipo de jovens, o que, por vezes, cria alguns problemas”. (E2R9)

No que respeita à informação recebida, os entrevistados referiram ter um feedback significativo por parte dos docentes relativo quer à evolução dos alunos quer ao resultado de ações levadas a cabo pontualmente. Esse feedback chega-lhes através de reuniões formais, mas acima de tudo através de conversas informais. Há Diretores

de Curso, nomeadamente aqueles que não têm horário completo na Escola, que referiram que o facto de estarem a trabalhar na Escola a tempo parcial lhes retira alguma margem para conseguir este tipo de informação.

“Através de resultados formais temos o feedback através dos documentos próprios, sobre outras coisas, informais”. (E1R10)

“Não sistematicamente mas reunindo uma informação aqui, reunindo uma informação ali, não num contexto formal, mas num café, numa pausa que se tenha, ...sim algum”. (E6R10)

“Algumas vezes, também por que eu não tenho horário completo, comunicam mais com a Diretora de turma. É docente aqui da escola e vêm-na mais diariamente. Mas a mim também me chega bastante feedback”. (E5R10)

Um dos valores que os entrevistados salientam de importância vital é a tolerância. Esta qualidade é apontada por todos os Diretores de Curso como um fator fundamental ao bom exercício do cargo. Referiram ser bons ouvintes e acolher bem todas as ideias.

“Ouço tudo. E depois faço a seleção. E tem sido uma boa experiência”. (E6R11)

“Temos de saber compreender que pode haver diferenças”. (E2R11)

“De vez em quando digo assim: Não, eu já ouvi a opinião de muita gente, somos dez e cada um tem a sua opinião, são dez opiniões, mas tem de haver alguém que lidere. Mas ouço, ouço”. (E1R11)

No que respeita à capacidade de delegar, a maioria dos Diretores de Curso apenas ponderam fazê-lo em contextos muito específicos, como é o caso do acompanhamento das Provas de Aptidão Profissional e da Formação em Contexto de Trabalho, onde afirmam necessitar de colaboração essencialmente para acompanhar os alunos nas entidades acolhedoras.

“...quando é a nível de estágios sim, delego. (...) Em termos de PAP também”. (E3R12)

“Delego. Orientação de estágios essencialmente”. (E6R12)

A liberdade é outro valor apontado como fundamental, não encarando, regra geral, a existência de regras uma restrição à sua liberdade. Se o cumprimento das regras e do constante nos diplomas legais é pedra de toque de praticamente todos os Diretores de Curso, também consideram que a existência destes limites é fundamental ao bom desempenho do grupo e sua inexistência iria desvirtuar a sua atuação.

“Se nós temos regras, temos de as cumprir. Se as podemos alterar alteramos, se não podemos, cumprimo-las”. (E1R13)

“O não cumprimento de regras que estão instituídas leva a que cada um faça a gestão do regulamento a seu belo prazer”. (E2R13)

“Claro que nós exercemos a nossa atividade de acordo com o regulamento. Mas obviamente existem situações que tenho que ter em conta a boa fé de cada um e a vontade de ajudar os alunos para resolver certas situações”. (E5R13)

No entanto há Diretores de Curso que confiam em pleno no seu grupo:

“Eu acho que as pessoas são responsáveis, são colegas, trabalham à muito tempo, são profissionais e portanto dou-lhes liberdade”. (E4R13)

Quando questionados quanto à forma como pensam que os docentes que lideram olham para si, os entrevistados têm opiniões díspares. Pela análise das respostas, constatou-se que há quem tenha dificuldade em fazer este exercício, há quem refira que os docentes o olham como elemento chave no processo educativo e há ainda quem refira que muitas vezes, quando tem de intervir ativamente no sentido de corrigir determinadas situações/procedimentos aos docentes, nota que alguns não reagem bem. Os Diretores de Curso mais novos chegam mesmo a afirmar que temem ser olhados pelos docentes como elementos estranhos ao grupo. Provavelmente, adiantam, que isso se deverá ao facto de estar na escola em regime parcial, não sendo a sua atividade profissional principal, por não ser docente de carreira, ou por ocupar este cargo à relativamente pouco tempo. No entanto, legalmente e de acordo com o artigo 33º do capítulo IX do Despacho n.º 14 758/2004 de 23 de julho, o Diretor de Curso é “designado pela direção executiva da escola, ouvido o conselho pedagógico e o departamento curricular próprio, preferencialmente de entre os professores profissionalizados que lecionam as disciplinas da componente de formação técnica”. Este facto leva a que, em mutas situações, o Diretor de Curso seja escolhido não dentro do quadro de pessoal docente da escola mas sim entre os técnicos contratados.

“Aqui na escola, já tenho bastante experiência relativamente aos Cursos. E, de certa maneira, sou olhado como uma pessoa já bastante conhecedora da situação dos Cursos profissionais. E isso dá-me alguma margem de manobra relativamente à forma como tento coordenar a parte da relação pedagógica entre todos”. (E2R14)

“Não sou inimigo de ninguém... nem estou a ver alguém que me considere inimigo. Mas às vezes noto que há pessoas que, quando as chamo à atenção não gostam”. (E1R14)

“Como Diretora de Curso ainda não tive um feedback em concreto, mas penso que estão contentes. Embora alguns professores, por ser enfermeira, me vejam um bocadinho, ... digamos que, ... foras da classe”. (E5R14)

A flexibilidade e a coerência e a coragem são as três principais características elencadas pelos entrevistados quando questionados acerca da sua forma de liderança. Assumem que não devem ter uma postura demasiado rígida e que devem ser capazes de se adaptar às várias situações com que se vão deparando.

Por norma assumem um comportamento coerente, padronizado, mas passível de sofrer alterações sempre que tal se torne necessário.

Os entrevistados referiram ainda que o Diretor de Curso tem de ser assertivo e decidir quando tem de decidir. Tem de ter coragem para fazer cumprir as regras, para expor os seus pontos de vista e definir e redefinir caminhos.

“Os padrões nunca podem ser rígidos, porque existem diferentes contextos para resolver”. (E2R15)

“Um líder ou um Diretor tem de tomar decisões, mesmo que individualmente. Agora convém é que, antes de as tomar, ele as consiga partilhar com os colegas, ou ser capaz de colocar para debate certo tipo de situações que acontecem, de carácter pedagógico ou não e depois em função disso tomar a sua decisão que será, de certa maneira, também vinculativa para os restantes colegas”. (E2R16)

“...altero a minha liderança conforme a situação e o momento”. (E3R15)

No que concerne aos níveis de confiança no grupo, os entrevistados mostraram confiar no grupo que lideram. Referiram que têm por hábito consultá-lo e partilhar bastante informação. No entanto, há Diretores de Curso que referem que muitas vezes solicitam a opinião do grupo com o intuito de libertar alguma responsabilidade.

“Até agora nunca tomei nenhuma decisão sozinha”. (E5R16)

“Um líder ou um Diretor tem de tomar decisões, mesmo que individualmente. Agora convém é que, antes de as tomar, ele as consiga partilhar com os colegas, ou ser capaz de colocar para debate certo tipo de situações que acontecem, de carácter pedagógico ou não e depois em função disso tomar a sua decisão que será, de certa maneira, também vinculativa para os restantes colegas”. (E2R16)

“Difícilmente tomo decisões individualmente. Por norma gosto, quando temos alguma coisa para fazer, de ouvir. Às vezes também ouvimos para libertar a nossa responsabilidade”. (E1R16)

Quando questionados acerca da sua forma de atuação, os Diretores de Curso entrevistados referiram que tentam liderar através do exemplo, que o Diretor de Curso tem de ser coerente entre aquilo que diz e aquilo que faz. Desta forma podemos falar num estilo de liderança baseada em princípios.

A este propósito, Cunha e Silva (2010: 83) fazem notar que para o exercício de uma verdadeira liderança, é preciso que o líder influencie o seu meio pelo que ele é, ou seja, primeiramente é fundamental o “ser” e depois o “fazer”.

“...aprendi com um idoso que o exemplo é uma ordem muda. Portanto é uma boa prática”. (E6R17)

“Acho que um bom exemplo faz toda a diferença”. (E5R17)

No que respeita aos estilos de liderança, da análise das respostas obtidas nas entrevistas aos Diretores de Curso, percebe-se que todos eles apontam para uma liderança democrática. Onde vigora o bom exemplo, o espírito de grupo e de entreajuda, sem grandes burocracias nem prepotências. No entanto, há quem confesse que, por vezes, tem de ajustar o tipo seu tipo de liderança aos momentos e às situações. Costa (2000: 21) refere-se a este fenómeno como a mudança da teoria “the one best way” para a “it all depends”. Interessante a opinião de um Diretor de Curso que refere que quem é competente não necessita que as pessoas sejam autoritárias:

“Eu acho que sou democrático, mas tenho momentos de autoritarismo. (...)Eu acho que se tivermos de ser autoritários devemos ser. Normalmente quem é competente não precisa que as pessoas sejam autoritárias. Ele sabe o que tem que fazer e se alguém o chamar à atenção ele aceita, porque diz assim “de facto eu não cumpro e, portanto, ele tem toda a razão em chamar-me à atenção”. Quem não é competente, não aceita muito bem isso. E nessa altura tem de se ser autoritário”. (E1R18)

2. O Diretor de Curso visto pelos docentes – análise dos questionários

1. Caraterização dos respondentes

Os respondentes foram os docentes que ministram os Cursos profissionais do Agrupamento de Escolas Emídio Garcia à exceção, por razões óbvias, dos Diretores de Curso.

Dos 63 docentes que compunham a nossa população de estudo, obtiveram-se 40 respostas aos questionários, o que corresponde a uma taxa de resposta de 66,7%.

Os gráficos que se seguem permitem conhecer o tipo de docentes que compõem a nossa amostra.

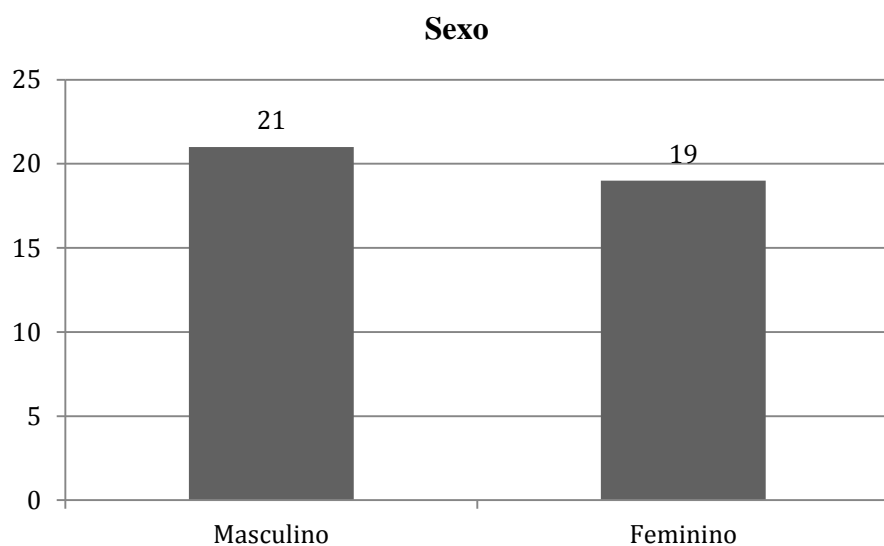


Gráfico 2: Distribuição dos respondentes por sexo

Os respondentes distribuem-se quase equitativamente no que respeita ao sexo.

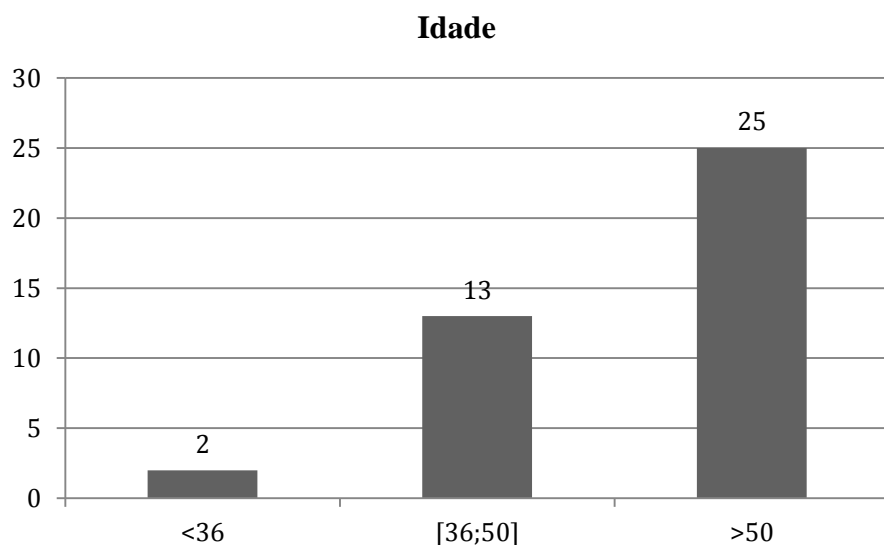


Gráfico 3: Distribuição dos respondentes por idade

No capítulo da idade, a maioria, 62,5%, tem mais de 50 anos, 32,5% tem entre 36 e 50 anos e apenas 5% têm menos de 36 anos.

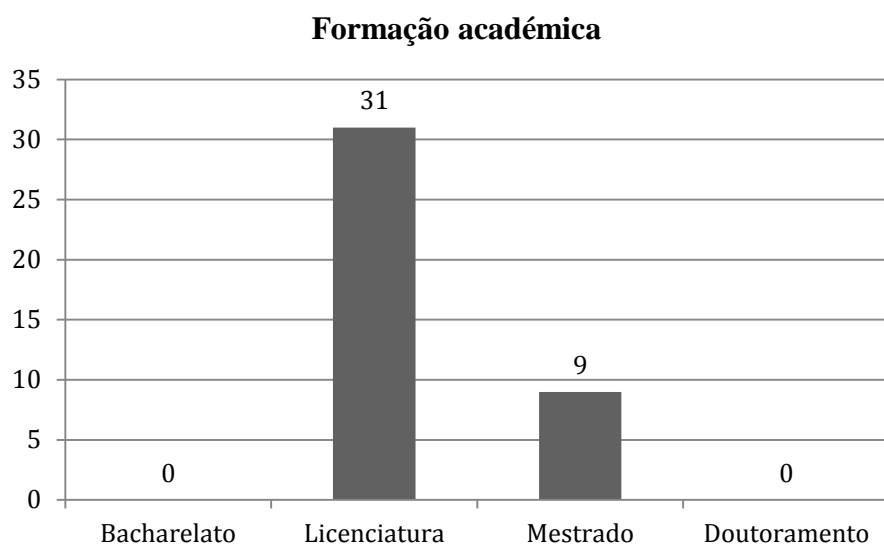


Gráfico 4: Distribuição dos respondentes por formação académica

No que respeita à formação académica, a maioria dos respondentes, 77,5%, é licenciada e os restantes 22,5% possui o grau de mestre.

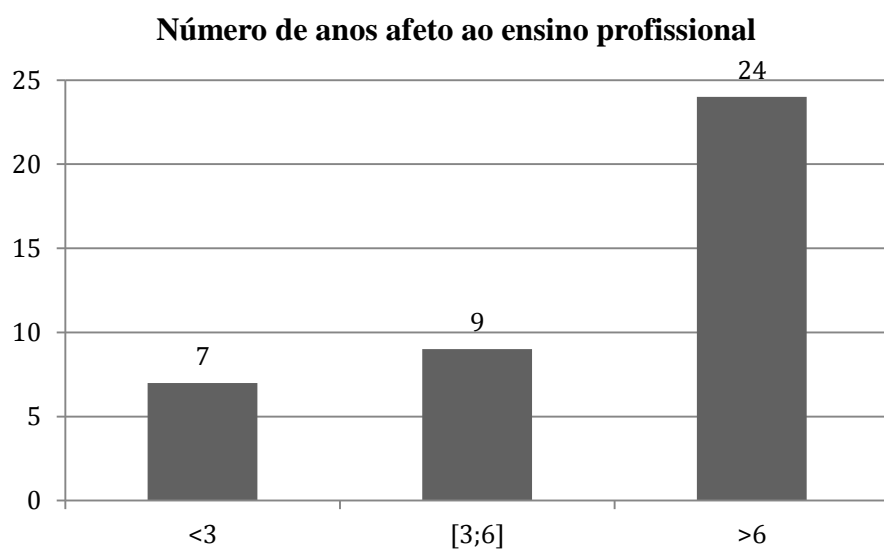


Gráfico 5: Distribuição dos respondentes por experiência (em anos) no ensino Profissional

Mais de metade dos respondentes, 60%, afirmou ter mais de 6 anos de experiência a lecionar em Cursos profissionais e apenas 17,5% referiram estar afetos a este tipo de Cursos à menos de 3 anos. Os restantes 22,5% estão balizados, em termos de experiência a lecionar em Cursos de ensino Profissional, entre os 3 e os 6 anos.

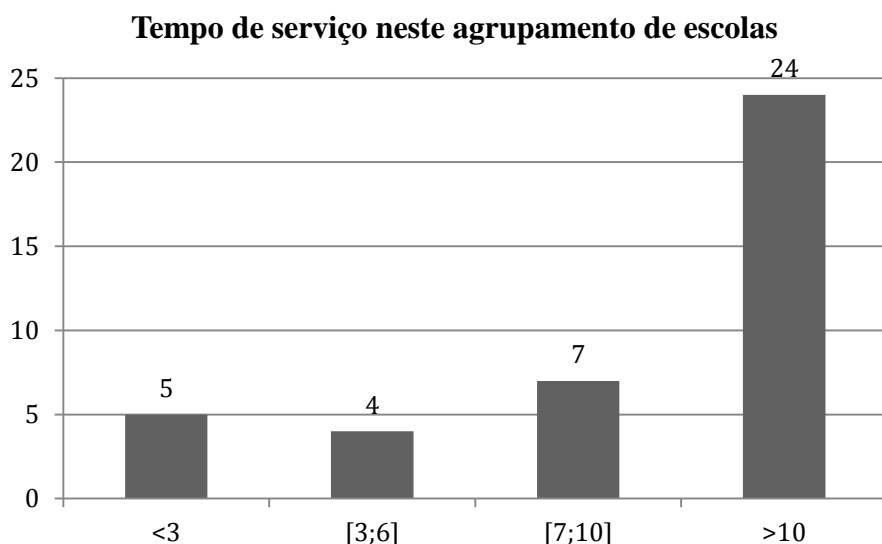


Gráfico 6: Distribuição dos respondentes por tempo de serviço docente no AEEG

No que respeita ao tempo de serviço docente no agrupamento de escolas onde decorreu o estudo, 60% dos respondentes referiu ter mais de 10 anos, 17,5% entre 7 e 10, 10% entre 3 e 6, e 12,5% afirmou ter menos de 3 anos de tempo de serviço no agrupamento de escolas.

2. Caracterização dos Diretores de Curso aos olhos dos docentes que lideram

Os gráficos que se seguem refletem as respostas dos inquiridos às questões que lhes foram colocadas através do inquérito por questionário acerca da forma como percecionam o trabalho do Diretor de Curso.

Age de uma forma que incute em mim respeito por ele

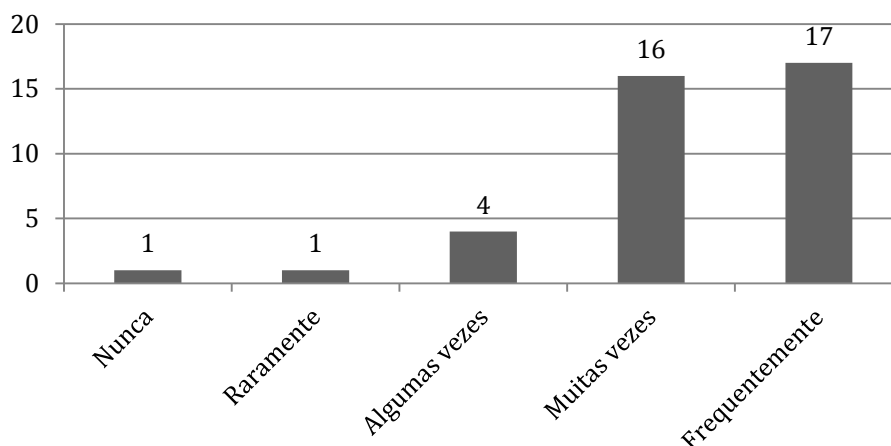


Gráfico 7: Valores correspondentes à questão: "Age de uma forma que incute em mim respeito por ele".

A larga maioria dos respondentes, 82,5%, considera que o Diretor de Curso age muitas vezes e até mesmo frequentemente de uma forma pensada, ponderada e responsável fazendo com que os docentes que lideram o considerem e o respeitem.

Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões

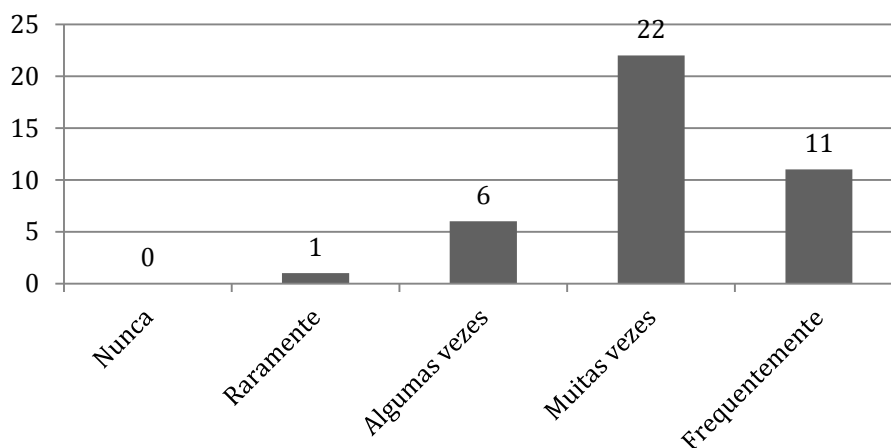


Gráfico 8: Valores correspondentes à questão: "Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões?"

A maioria dos respondentes avalia este campo positivamente, tendo caracterizado o Diretor de Curso como alguém ponderado e eticamente responsável.

Considera-me como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos

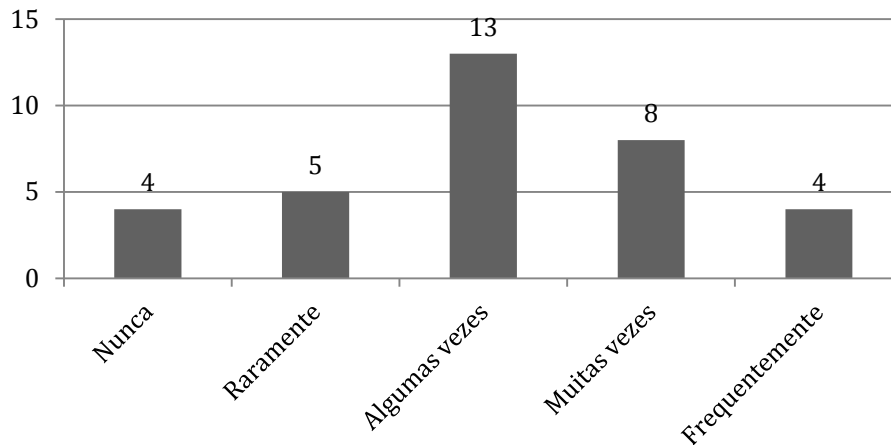


Gráfico 9: Valores correspondentes à questão: "Considera-me como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos?"

A esta questão os respondentes dividem-se um pouco. Grande parte dos respondentes consideraram que o Diretor de Curso tem cuidado quando se dirige a cada um deles individualmente, mostrando sensibilidade para distinguir as especificidades de cada um. No entanto cerca de $\frac{1}{4}$ dos respondentes consideraram que o Diretor de Curso se mostra indiferente às suas necessidades, habilidades e aspirações, não os considerando individualmente.

É eficaz em atender as minhas necessidades relacionadas com o trabalho

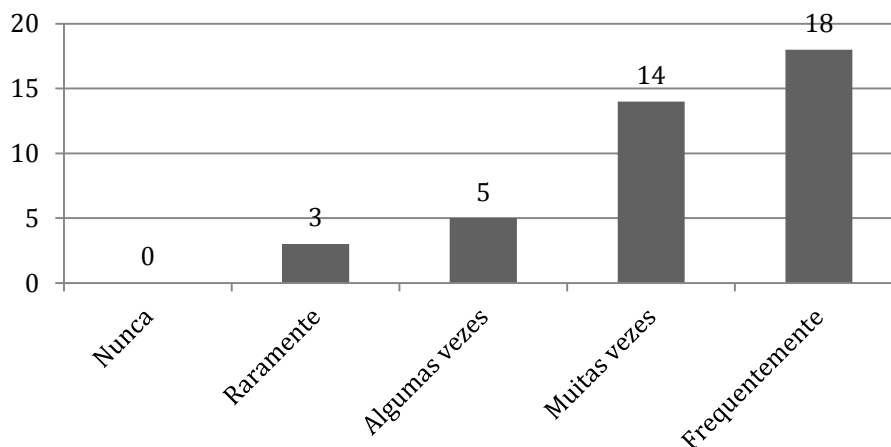


Gráfico 10: Valores correspondentes à questão: "É eficaz em atender as minhas necessidades relacionadas com o trabalho?"

A grande maioria dos respondentes, 80%, vêm no Diretor de Curso uma pessoa que procura muitas vezes e até frequentemente responder às necessidades profissionais de todos. Consideram-no, portanto, atento e disponível.

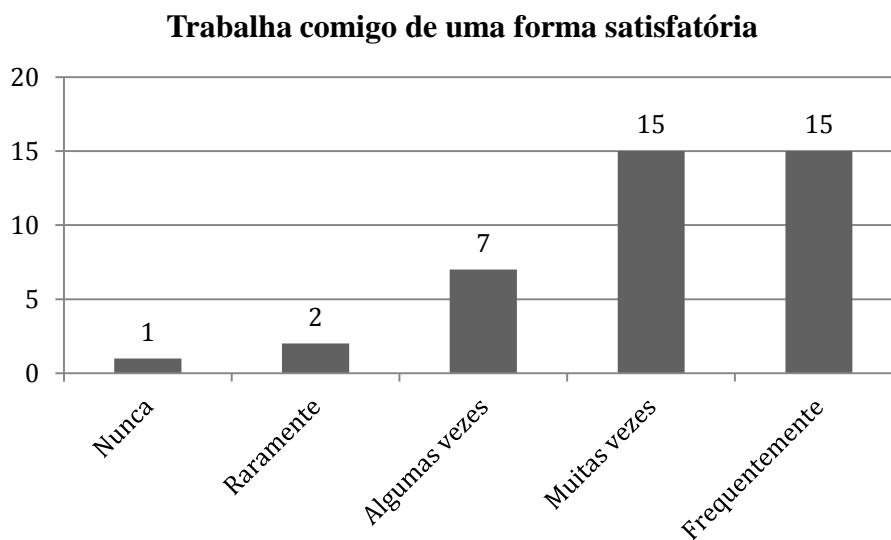


Gráfico 11: Valores correspondentes à questão: “Trabalha comigo de uma forma satisfatória?”

Os respondentes consideraram que o Diretor de Curso colabora com eles. De referir que cerca de $\frac{3}{4}$ dos respondentes consideram que o Diretor de Curso trabalha, muitas vezes ou frequentemente, com eles de uma forma satisfatória.

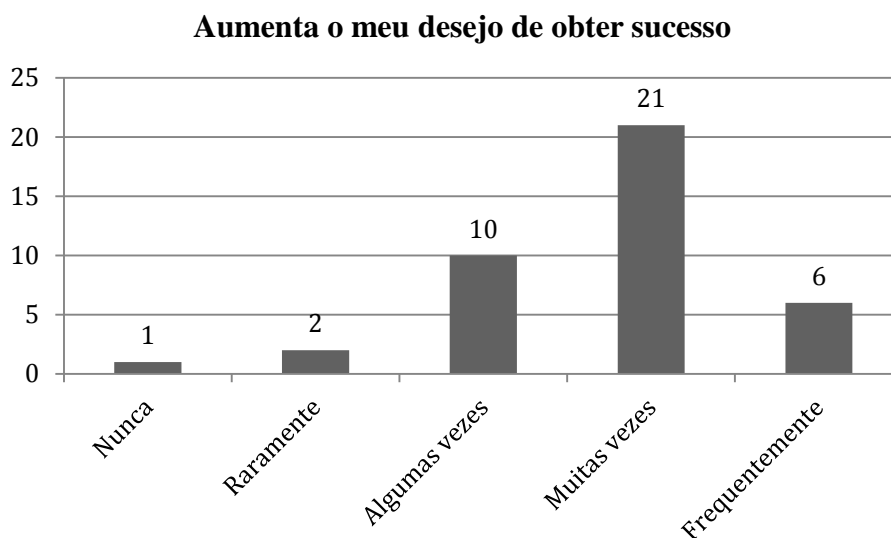


Gráfico 12: Valores correspondentes à questão: “Aumenta o meu desejo de obter sucesso?”

O Diretor de Curso é visto pelos respondentes como alguém que os motiva, alguém que funciona como um impulsionador, promovendo ambientes propícios para desenvolver uma cultura de sucesso.

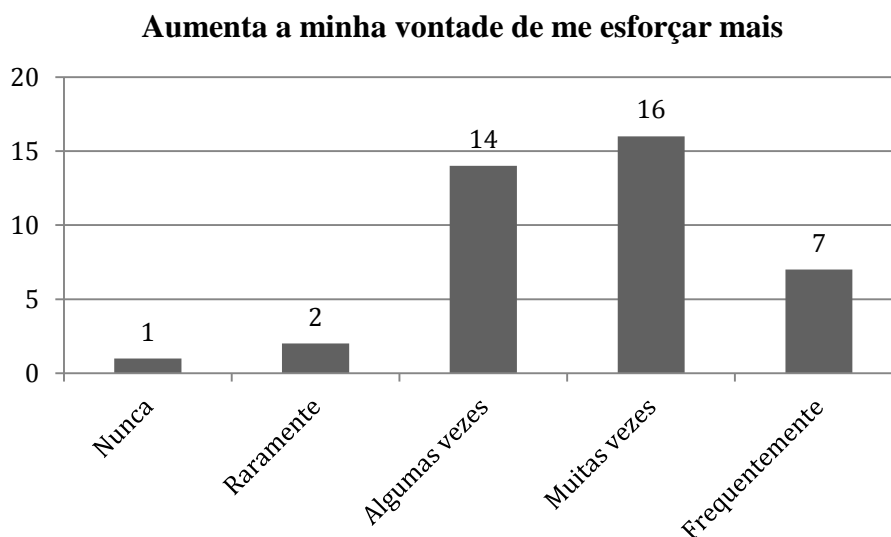


Gráfico 13: Valores correspondentes à questão: “Aumenta a minha vontade de me esforçar mais?”

A postura do Diretor de Curso e a sua forma de atuação mostram-se importantes pontos encorajadores para os seus colaboradores. Só uma percentagem mínima dos respondentes consideraram que o seu esforço que despendiam no seu trabalho nada tinha a ver com aquilo que viam do Diretor de Curso.

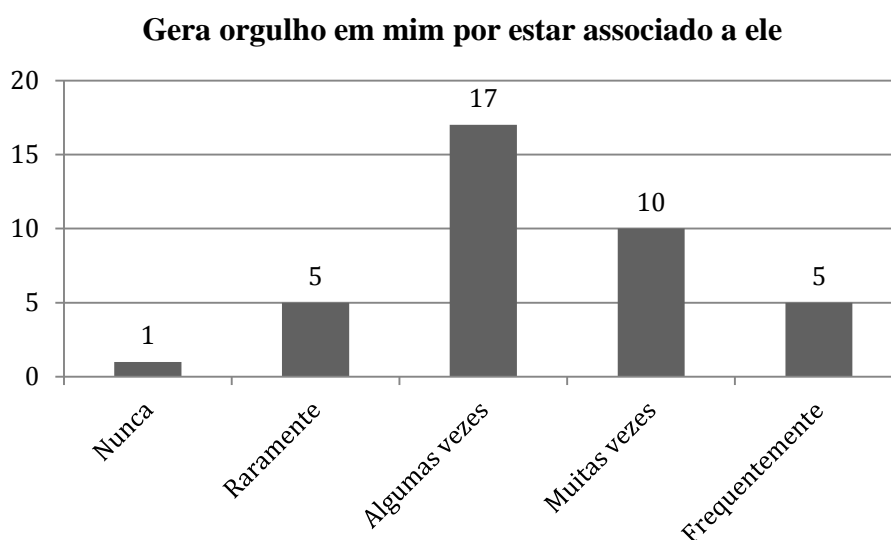


Gráfico 14: Valores correspondentes à questão: “Gera orgulho em mim por estar associado a ele?”

Grande parte dos respondentes consideraram que têm orgulho no Diretor de Curso. No entanto 6 respondentes, ou seja, 15%, não olham para o Diretor de Curso desta forma e admitem não ter ou raramente ter orgulho no Diretor do Curso a que estão afetos.

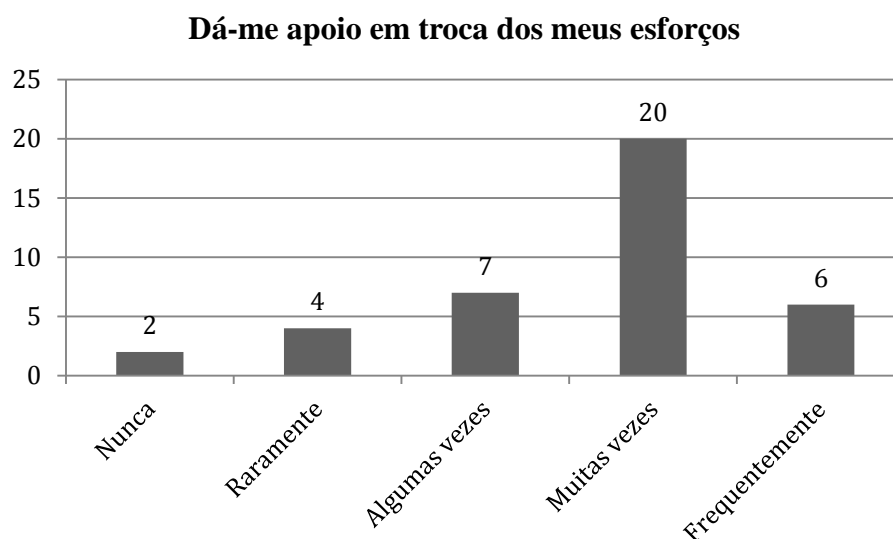


Gráfico 15: Valores correspondentes à questão: “Dá-me apoio em troca dos meus esforços?”

A maioria dos respondentes, 65%, referiram receber muitas vezes e até mesmo frequentemente apoio do Diretor de Curso sempre que se esforçam, o que mostra que este valoriza o trabalho e o empenho de cada um.

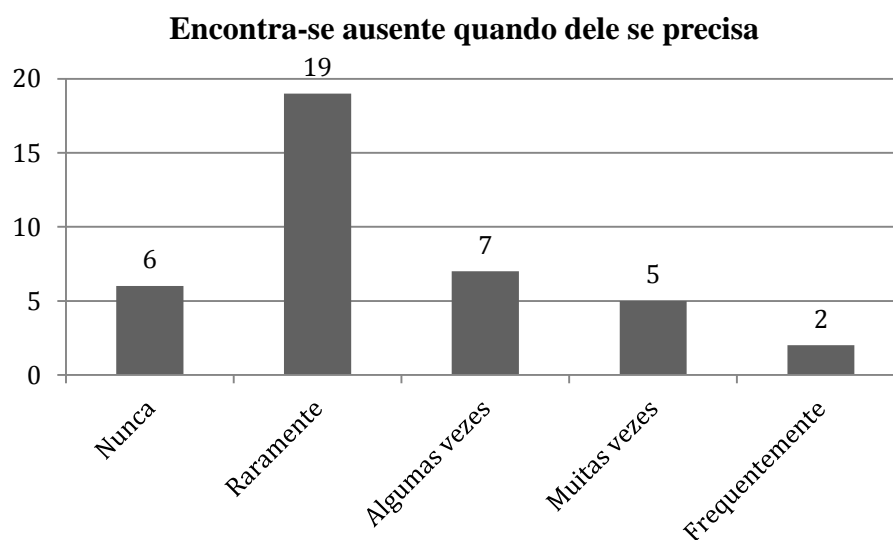


Gráfico 16: Valores correspondentes à questão: “Encontra-se ausente quando dele se precisa?”

O Diretor de Curso foi considerado um elemento que está presente sempre que dele se necessita. Poucos são os respondentes com opinião contrária.

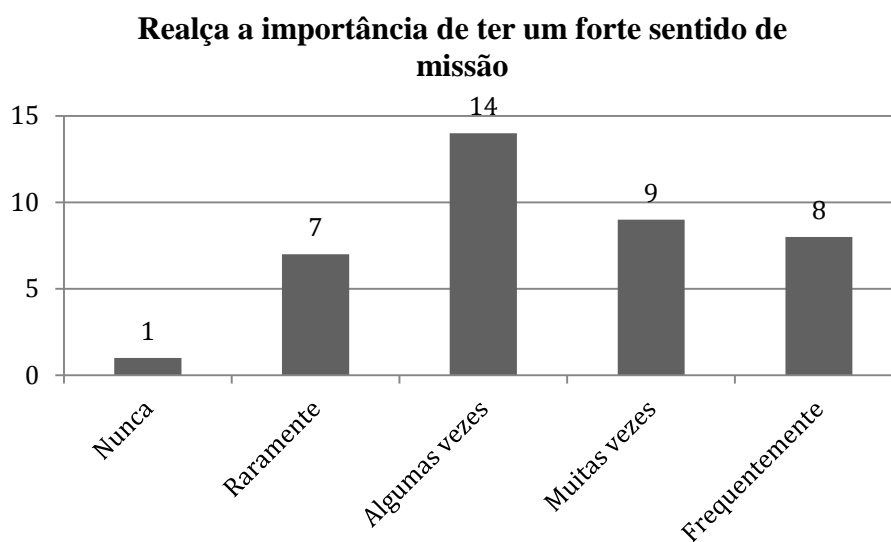


Gráfico 17: Valores correspondentes à questão: “Realça a importância de ter um forte sentido de missão?”

O Diretor de Curso é visto como alguém que, não raras vezes, incute nos docentes um forte sentido de missão.

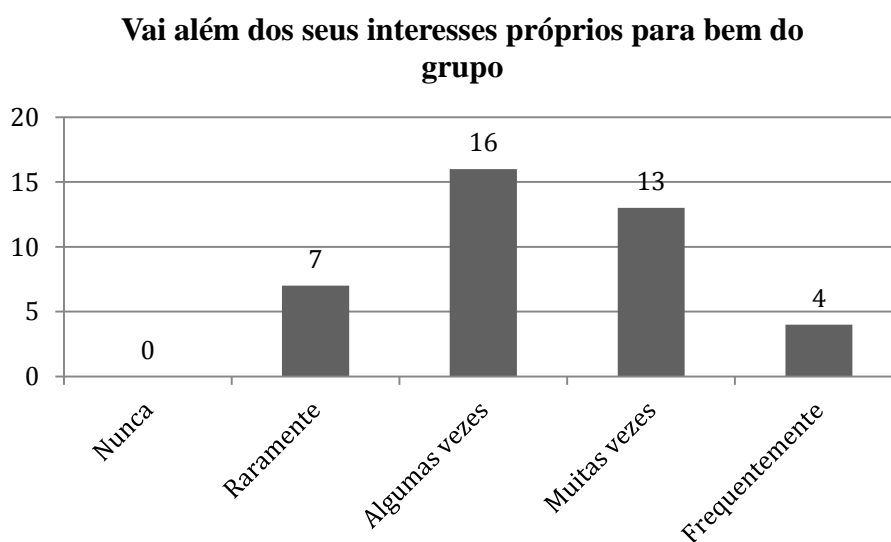


Gráfico 18: Valores correspondentes à questão: “Vai além dos seus interesses próprios para bem do grupo?”

A maioria dos respondentes consideraram o Diretor de Curso como alguém que tem em consideração o grupo e raramente age apenas de acordo com os seus interesses.

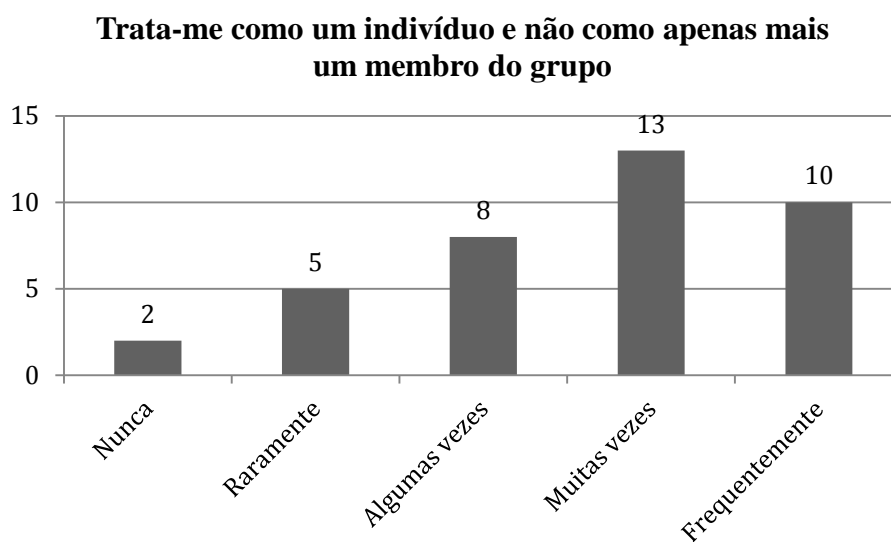


Gráfico 19: Valores correspondentes à questão: “Trata-me como um indivíduo e não como mais um elemento do grupo?”

A maioria dos respondentes considera que o Diretor de Curso os considera individualmente, o que mostra uma preocupação por parte deste naquilo que cada um pode trazer de mais valia para a consecução dos objetivos traçados.

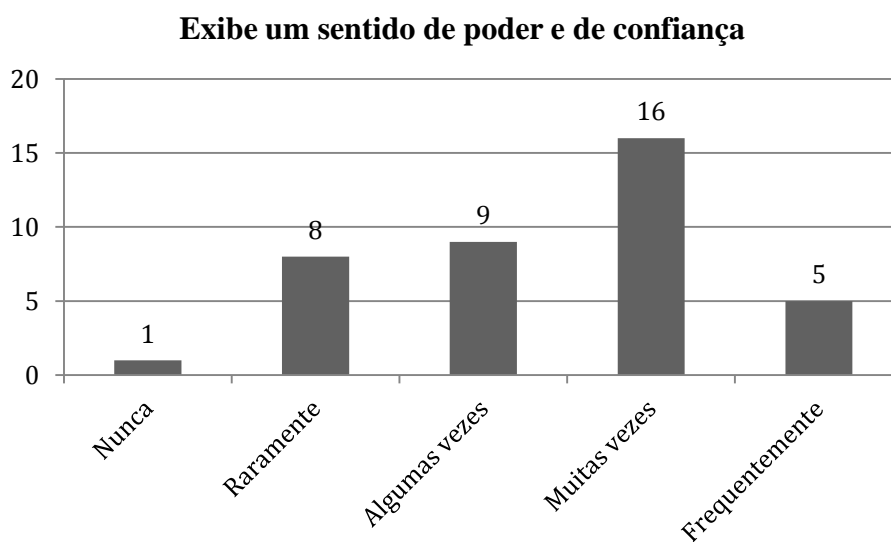


Gráfico 20: Valores correspondentes à questão: “Exibe um sentido de poder e de confiança?”

Na resposta a esta questão, embora 40% dos respondentes considere que o Diretor de Curso exhibe muitas vezes um sentido de poder e de confiança, 42,5% consideram que ele raramente ou apenas algumas vezes exhibe tal atitude.

Dirige a minha atenção para as falhas no alcance das metas esperadas

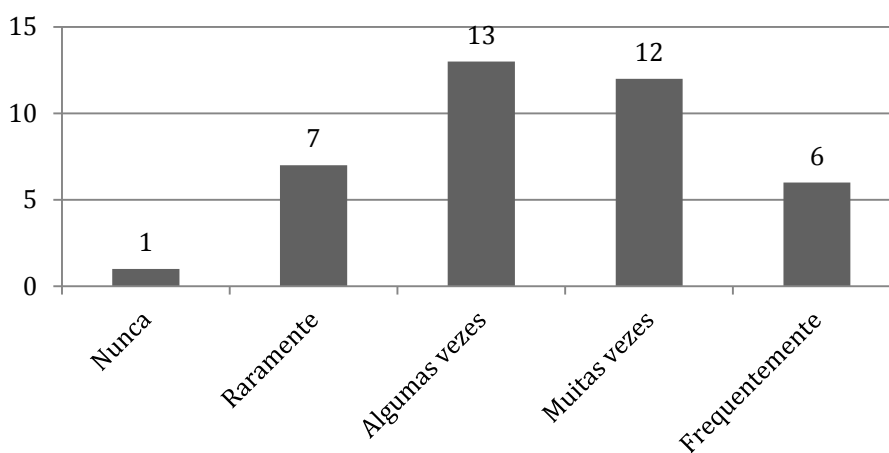


Gráfico 21: Valores correspondentes à questão: “Dirige a minha atenção para as falhas no alcance das metas esperadas?”

A maioria dos respondentes consideraram que o Diretor de Curso apontou as falhas que vão tendo ao longo do percurso no sentido de otimizar os desempenhos com vista ao alcance das metas esperadas. 17,5% dos respondentes consideraram que raramente sentiram que o Diretor de Curso lhes dirigiu a atenção para as falhas que iam surgindo.

Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes

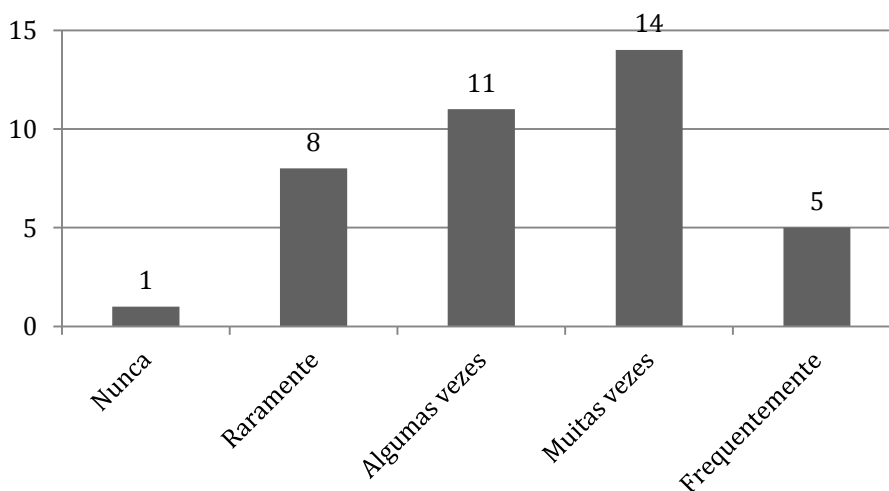


Gráfico 22: Valores correspondentes à questão: “Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes?”

A maioria dos respondentes considerou que o Diretor de Curso os ajuda algumas vezes, muitas vezes ou frequentemente a desenvolver os seus pontos fortes. No entanto cerca de 20% dos respondentes considerou que o Diretor de Curso raramente mostrou disponibilidade ou vontade para os ajudar a desenvolver profissionalmente.

Enfatiza a importância de ter um sentido de missão colectivo

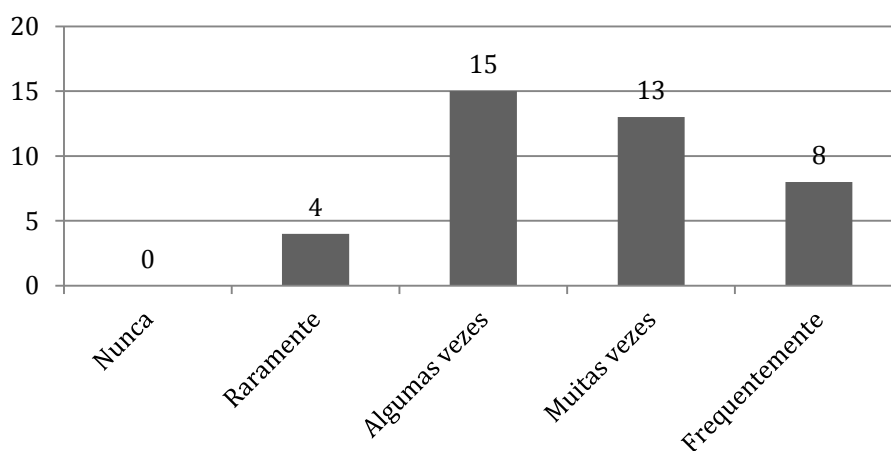


Gráfico 23: Valores correspondentes à questão: “Enfatiza a importância de ter um sentido de missão colectivo?”

52,5% dos respondentes consideraram que o Diretor de Curso incute neles um sentido de missão coletivo. 37,5% refere só o ter sentido algumas vezes.

Leva-me a fazer mais do que eu esperava fazer

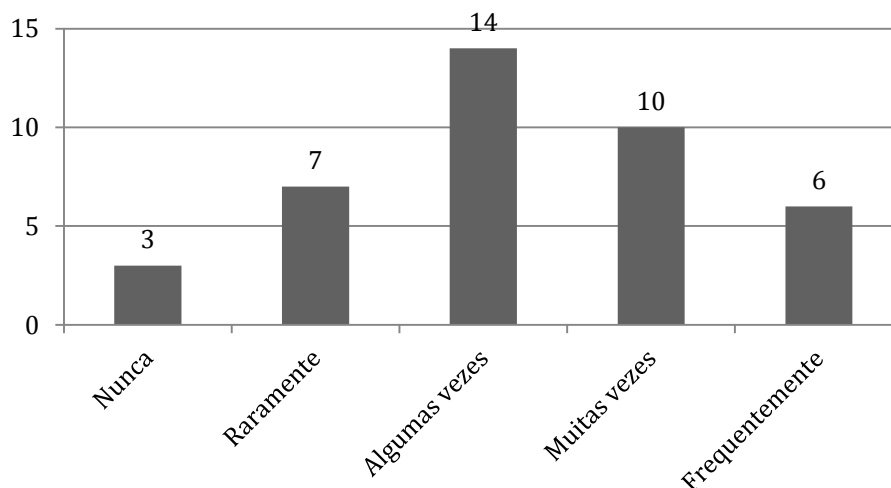


Gráfico 24: Valores correspondentes à questão: “Leva-me a fazer mais do que eu esperava fazer?”

35% dos respondentes consideraram que por vezes o Diretor de Curso os leva a fazer mais do que aquilo que estavam à espera. 40% referiram que isso acontece muitas vezes e até mesmo frequentemente. No entanto, 25% dos respondentes consideraram que tal nunca ou raramente se verificou.

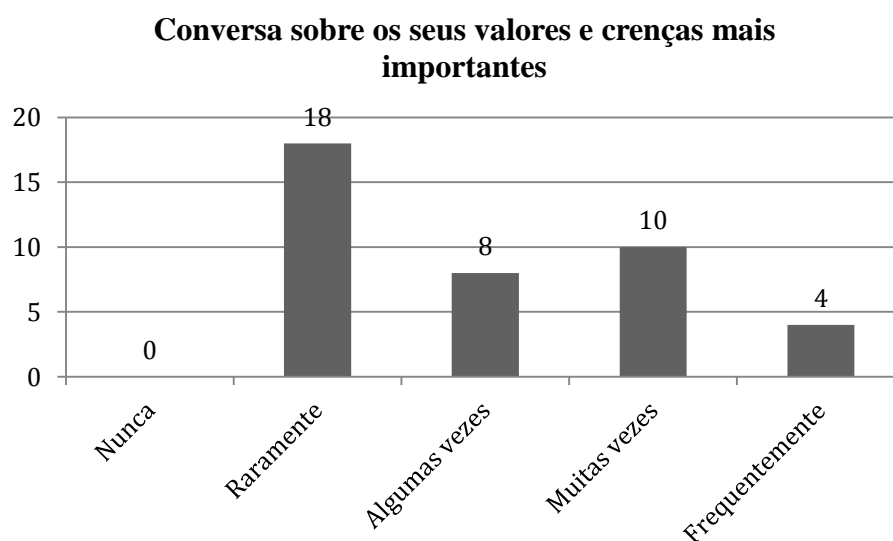


Gráfico 25: Valores correspondentes à questão: “Conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes?”

Neste capítulo, 45% dos respondentes consideraram que o Diretor de Curso não conversa sobre os seus valores ou crenças. 20% disse ter recebido esse feedback algumas vezes e 35% referiu que esse tipo de informação passa muitas vezes e até mesmo frequentemente.

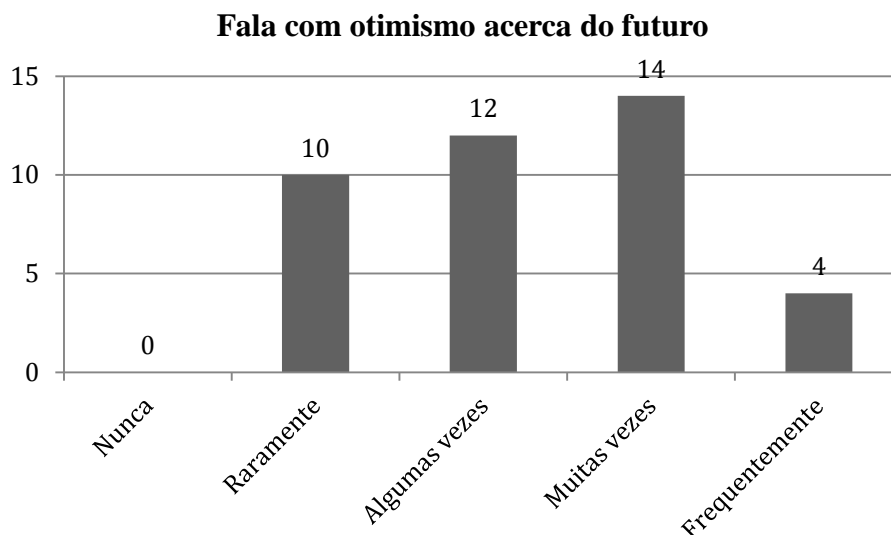


Gráfico 26: Valores correspondentes à questão: “Fala com otimismo acerca do futuro?”

Quanto ao otimismo com que o Diretor de Curso fala sobre o futuro, 20% disse raramente ter ouvido este tipo de conversas por parte do Diretor de Curso, 30% diz ter ouvido algumas vezes o Diretor de Curso pronunciar-se neste sentido e 45% disse que o Diretor de Curso falou muitas vezes e até mesmo frequentemente com otimismo acerca do futuro. 5% dos docentes não respondeu a esta questão.

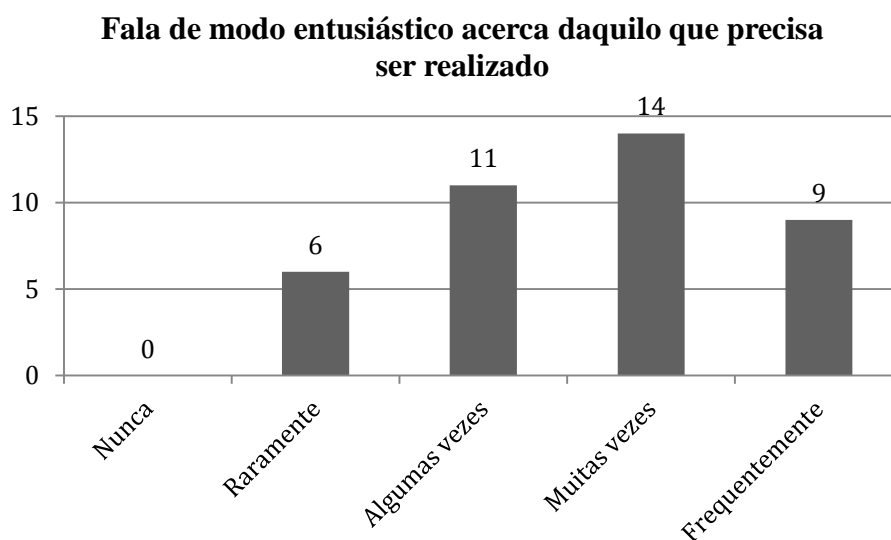


Gráfico 27: Valores correspondentes à questão: “Fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa ser realizado?”

57,5% dos respondentes consideraram que o Diretor de Curso fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa ser realizado, seguindo-se 27,5% que

referiram que apenas algumas vezes isso acontece. No entanto 15% disse raramente ter sentido entusiasmo por parte do Diretor de Curso quando este fala daquilo que precisa ser realizado.

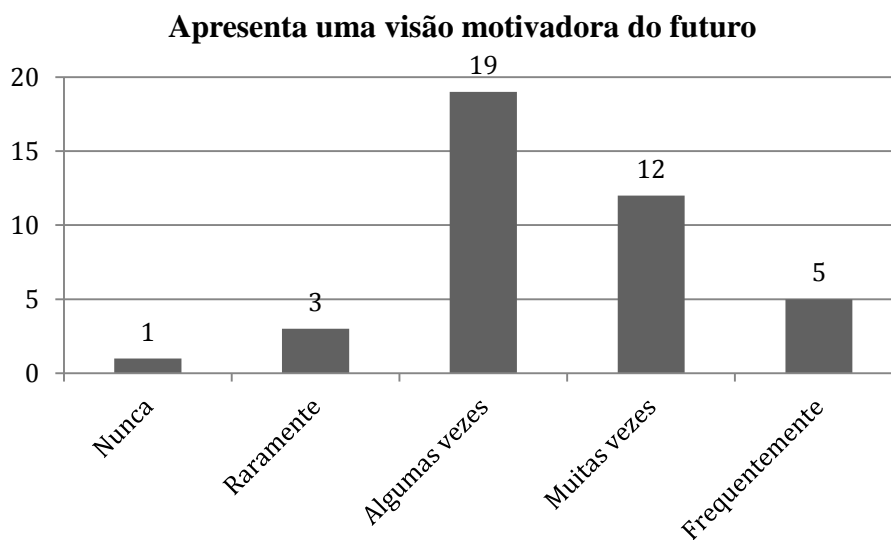


Gráfico 28: Valores correspondentes à questão: “Apresenta uma visão motivadora do futuro?”

42,5% dos respondentes considerou que o Diretor de Curso apresenta muitas vezes e até mesmo frequentemente uma visão motivadora do futuro, 47,5% considerou que apenas algumas vezes sentiu no Diretor de Curso um discurso motivador.

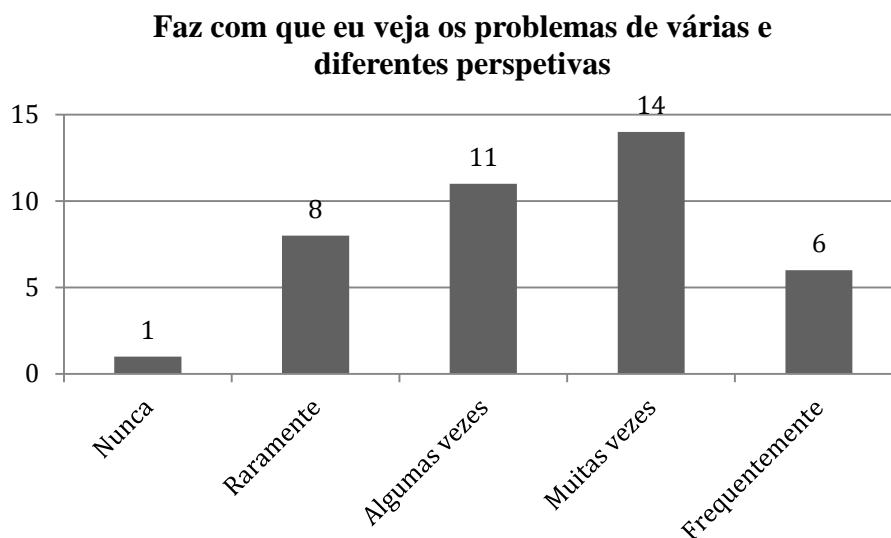


Gráfico 29: Valores correspondentes à questão: “faz com que eu veja os problemas de várias e diferentes perspectivas?”

O Diretor de Curso foi, na opinião de metade dos respondentes, responsável por fazer com que vissem muitas vezes ou frequentemente os problemas que iam surgindo de diferentes perspetivas. No entanto, 22,5% consideraram que nunca ou raramente sentiram o Diretor de Curso agir desta forma. Os restantes 27,5% admitiram já ter sentido a ação do Diretor de Curso no sentido de os fazer olhar para os problemas de diferentes perspetivas, no entanto não de uma forma regular, tendo-se verificado apenas algumas vezes.

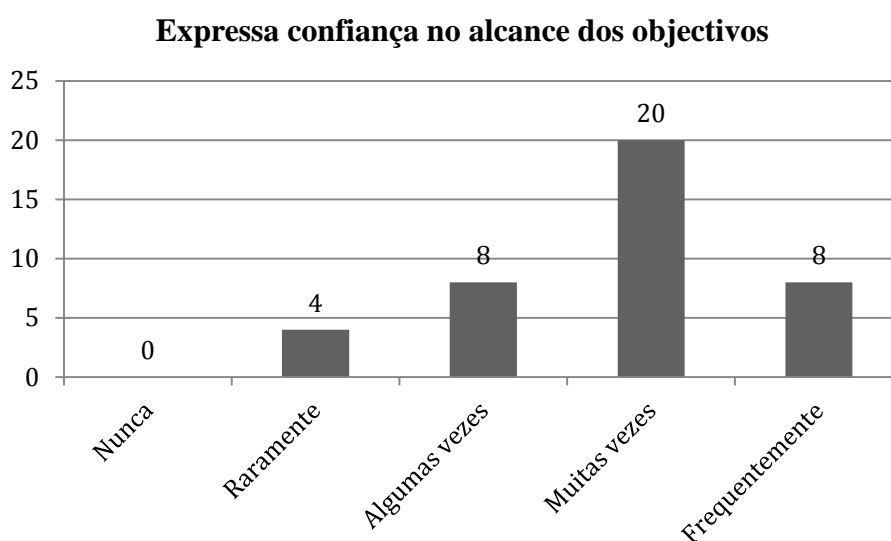


Gráfico 30: Valores correspondentes à questão: “Expressa confiança no alcance dos objetivos?”

A maioria dos respondentes, 70%, considera que o Diretor de Curso expressa confiança no alcance dos objetivos. 20% considera que tal só se verifica algumas vezes e os restantes 10% dizem tê-lo sentido raras vezes.

Reexamina pressupostos críticos para verificar se são apropriados

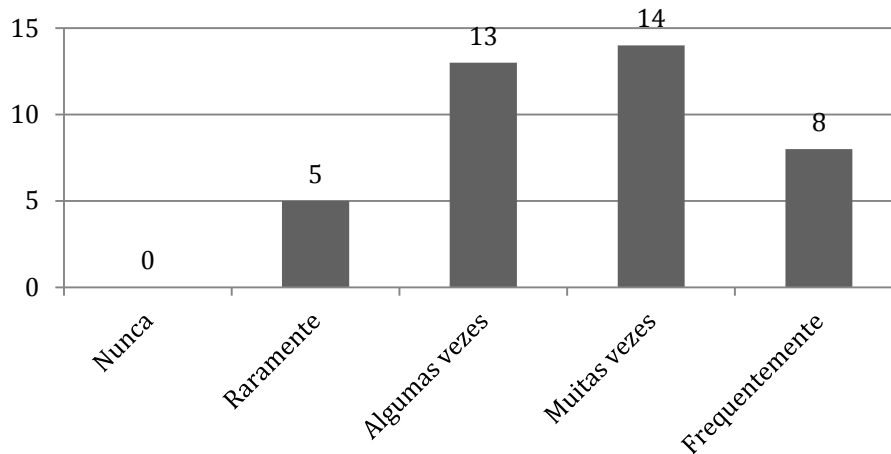


Gráfico 31: Valores correspondentes à questão: "Reexamina pressupostos críticos para verificar se são apropriados?"

O Diretor de Curso é considerado pelos respondentes alguém ponderado nas suas atitudes e críticas. Apenas 12,5% dos respondentes consideram que ele raramente reexamina pressupostos críticos para verificar se são apropriados. 67,5% das opiniões referem que ele fá-lo algumas vezes e até mesmo muitas vezes. Os restantes 20% consideram que é prática frequente o Diretor de Curso atuar desta forma.

Exprime satisfação quando correspondo às expetativas

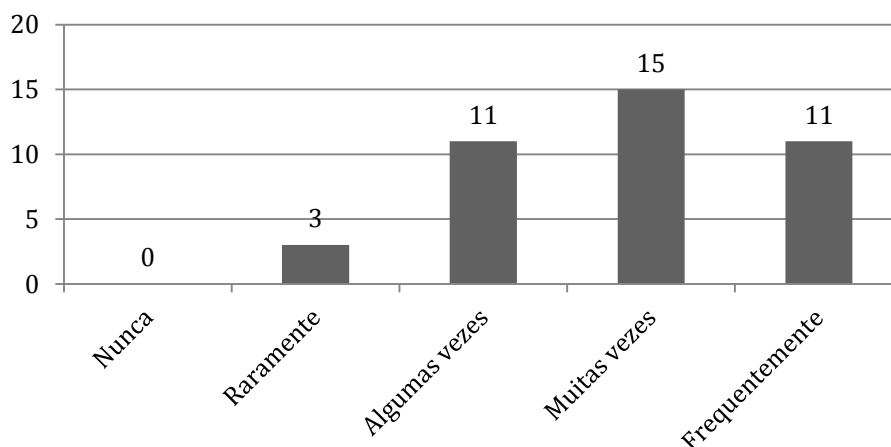


Gráfico 32: Valores correspondentes à questão: "Exprime satisfação quando correspondo às expetativas?"

7,5% dos respondentes considera que o Diretor de Curso não reage positivamente quando eles correspondem às expetativas. No entanto, 65% refere que

o Diretor de Curso exprime satisfação quando correspondem à expetativas algumas vezes ou até mesmo muitas vezes. Já 27,5% dos respondentes dizem observar frequentemente este tipo de reação no Diretor de Curso.

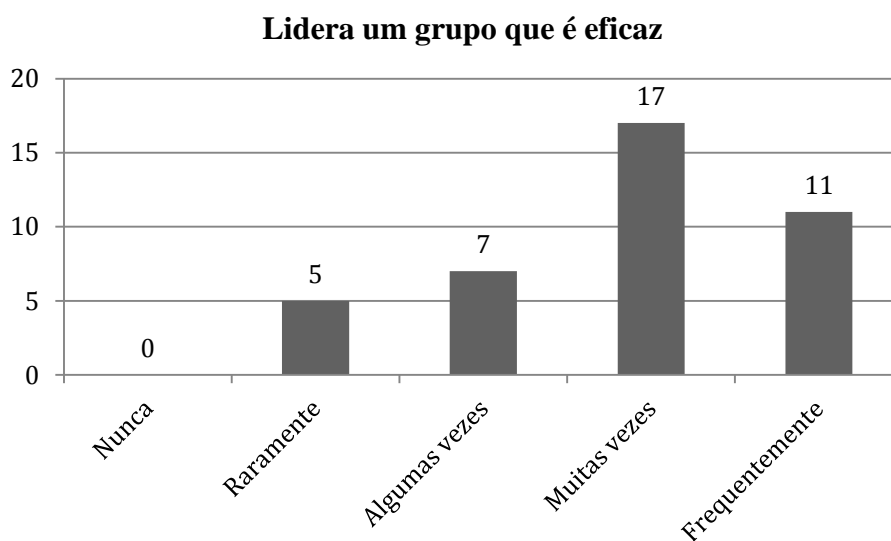


Gráfico 33: Valores correspondentes à questão: “Lidera um grupo que é eficaz?”

70% dos respondentes consideram que o grupo do qual fazem parte é muitas vezes e até mesmo frequentemente eficaz. Já 17,5% admitem que o seu grupo apenas o é algumas vezes e 12,5% dos respondentes chegam mesmo a referir que o grupo que integram raramente é eficaz.

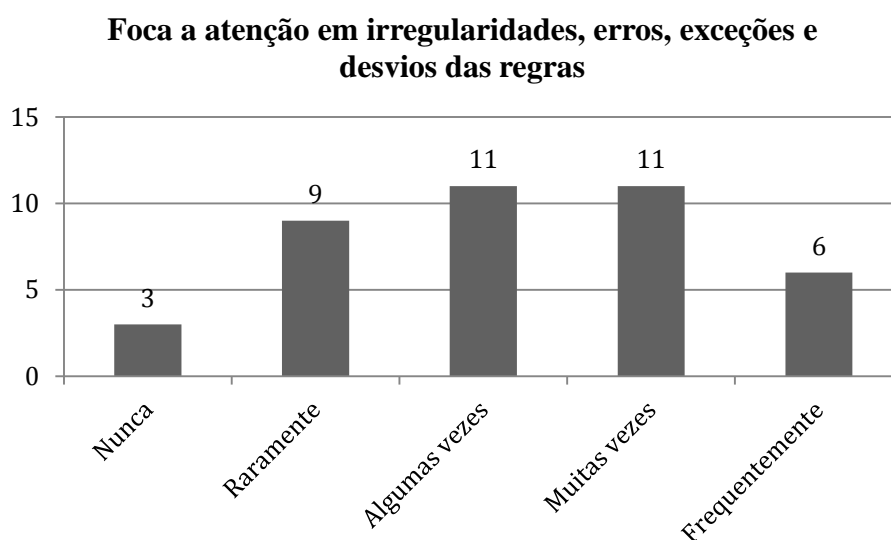


Gráfico 34: Valores correspondentes à questão: “Foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios das regras?”

Neste aspeto, os respondentes não são unânimes nas respostas. Ora 30% refere que o Diretor de Curso nunca ou raramente foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios das regras, 27,5% refere que ele apenas o faz algumas vezes, outros 27,5% que o faz muitas vezes e 15% referem que o Diretor de Curso o faz frequentemente.

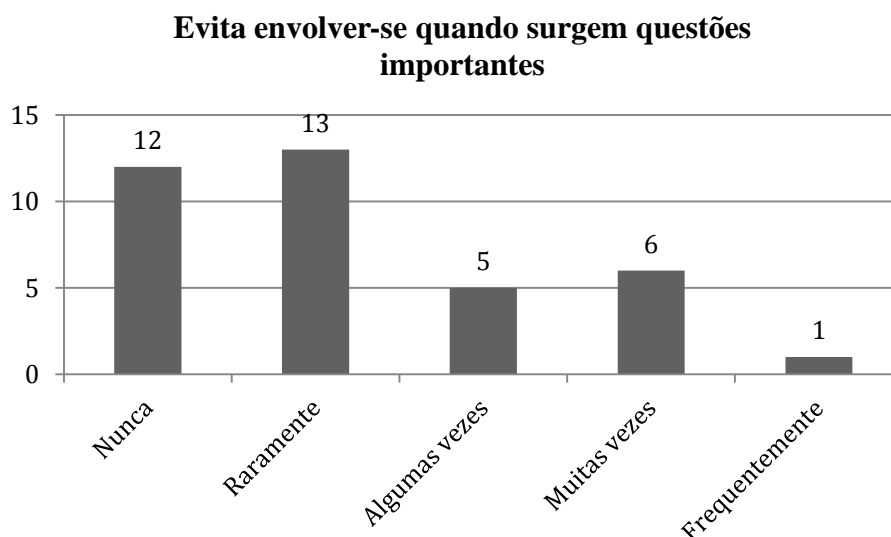


Gráfico 35: Valores correspondentes à questão: “Evita envolver-se quando surgem questões importantes?”

62,5% dos respondentes admitem que o Diretor de Curso nunca ou raramente evita envolver-se quando surgem questões importantes. Mostrando, desta forma que sentem o Diretor de Curso bem presente nestes momentos. São apenas 17,5% dos respondentes aqueles que referem não ter sentido muitas vezes ou até mesmo não ter sentido frequentemente o envolvimento do Diretor de Curso nestes momentos.

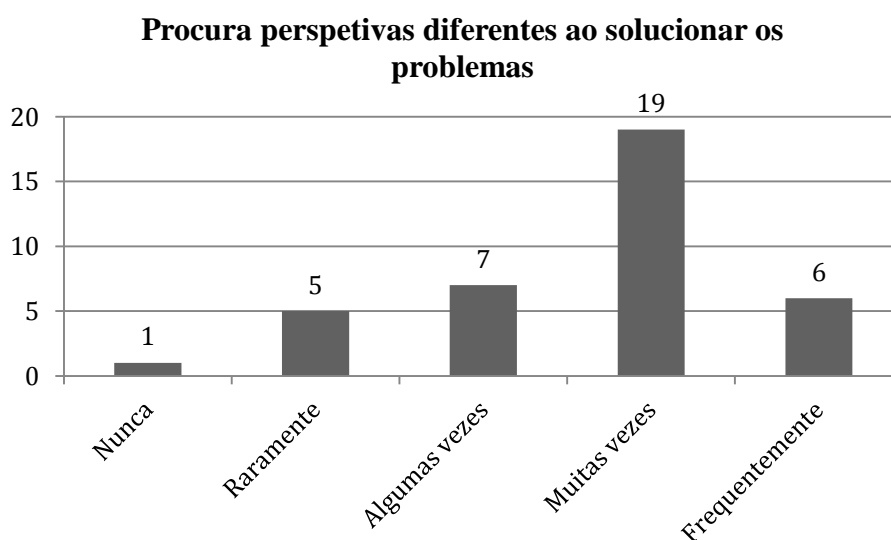


Gráfico 36: Valores correspondentes à questão: “Procura perspectivas diferentes ao solucionar os problemas?”

Quando questionados se o Diretor de Curso procura perspectivas diferentes ao solucionar os problemas, 47,5% dos respondentes afirmaram que o faz muitas vezes. 15% dizem ser uma prática frequente e 17,5% dizem que o faz algumas vezes. No entanto, os restantes 15% afirmaram que nunca ou raramente viram o Diretor de Curso procurar perspectivas diferentes para solucionar problemas.

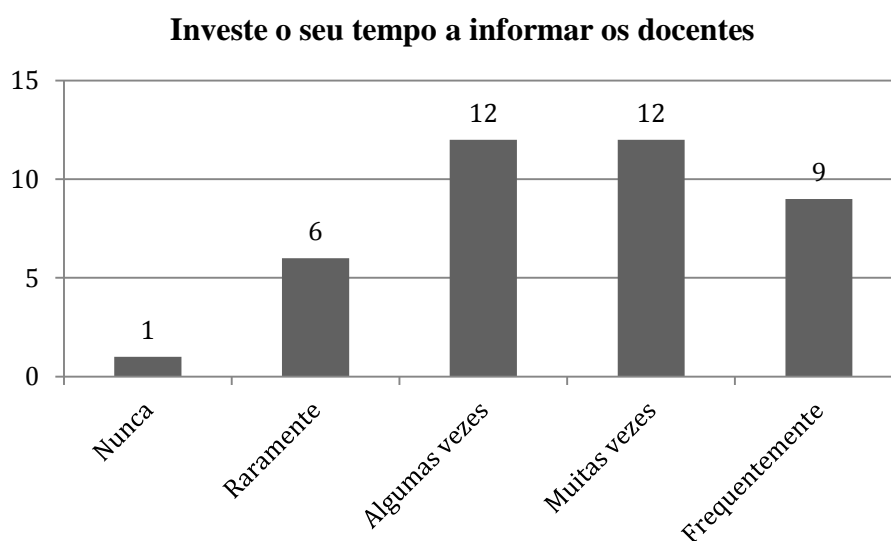


Gráfico 37: Valores correspondentes à questão: “Investe o seu tempo a informar os docentes?”

Apenas 17,5% dos respondentes afirmou não ter tido nunca ou apenas ter tido raramente informações provenientes do Diretor de Curso. Já 30% dizem ter recebido algumas vezes informações por parte do Diretor de Curso. Os restantes 52,5% afirmaram que a informação vai chegando se não frequentemente, muitas vezes.

Demonstra que acredita firmemente que “enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar”

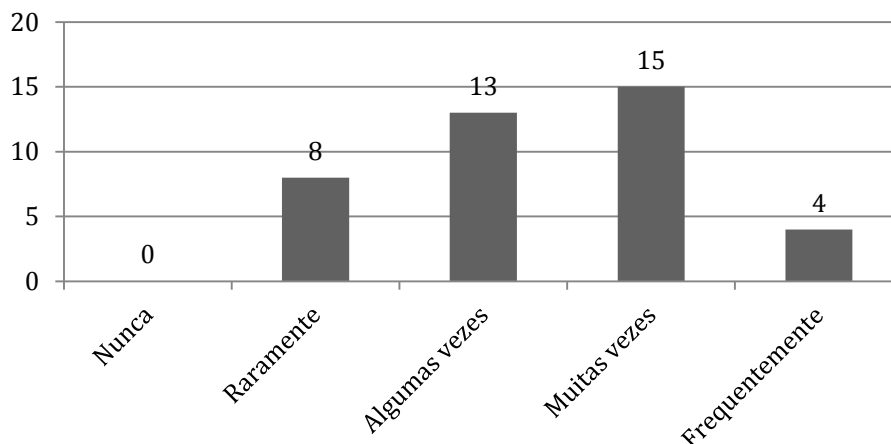


Gráfico 38: Valores correspondentes à questão: “Demonstra que acredita firmemente que enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar?”

Na opinião de 47,5% dos respondentes o Diretor de Curso, sempre que lhe parece não estar a haver problemas de maior, adota muitas vezes ou até mesmo frequentemente, uma postura pouco interventiva. No entanto, 20% dos respondentes referem raramente ter sentido qualquer abrandamento por parte do Diretor de Curso, raramente sentindo que este acredita que só se deve promover mudança se algo correr mal.

Concentra a sua total atenção em lidar com erros, reclamações e falhas

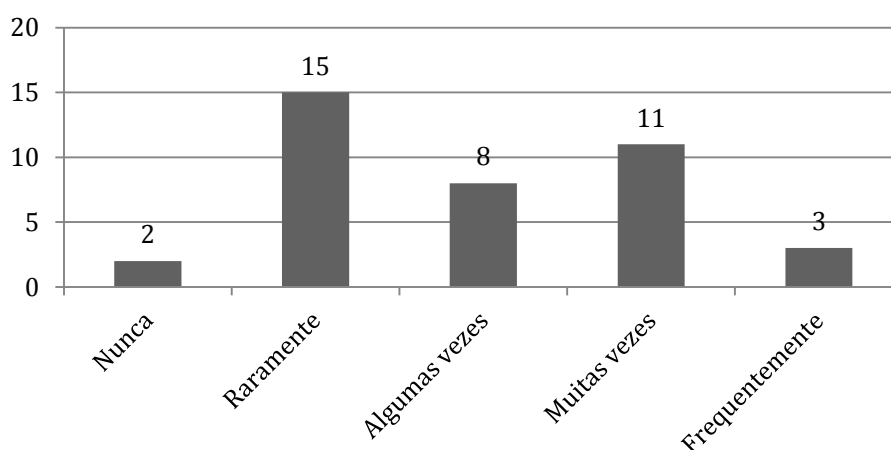


Gráfico 39: Valores correspondentes à questão: “Concentra a sua total atenção em lidar com erros, reclamações e falhas?”

57,5% dos respondentes considera que o Diretor de Curso raramente ou apenas algumas vezes concentra a sua total atenção em lidar com erros, reclamações e falhas. Já 35% dos respondentes considera que o Diretor de Curso age muitas vezes e até mesmo frequentemente desta forma. Apenas 5% dos respondentes afirma nunca ter sentido o Diretor de Curso assumir tal postura.

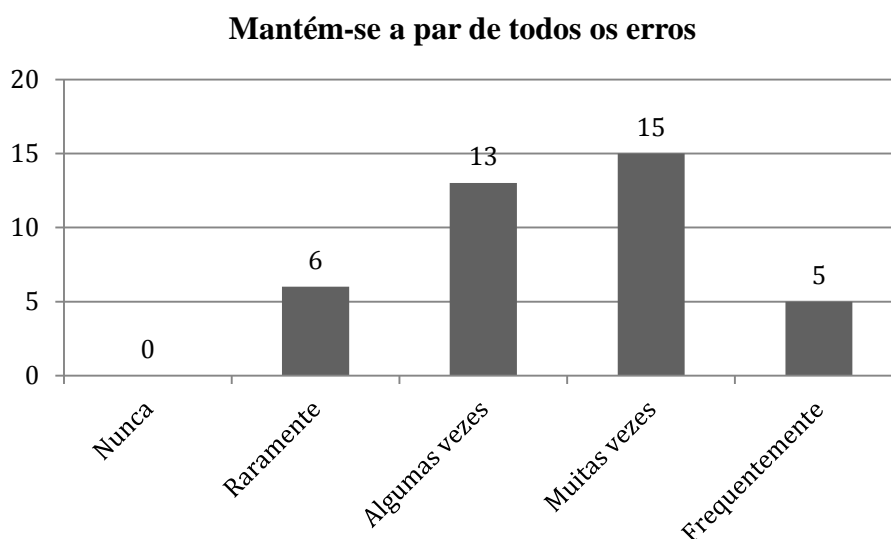


Gráfico 40: Valores correspondentes à questão: “mantém-se a par de todos os erros?”

Dos respondentes, 50% considera que o Diretor de Curso mantém-se muitas vezes e até mesmo frequentemente a par de todos os erros. Os restantes consideram que este o faz raramente ou apenas algumas vezes.

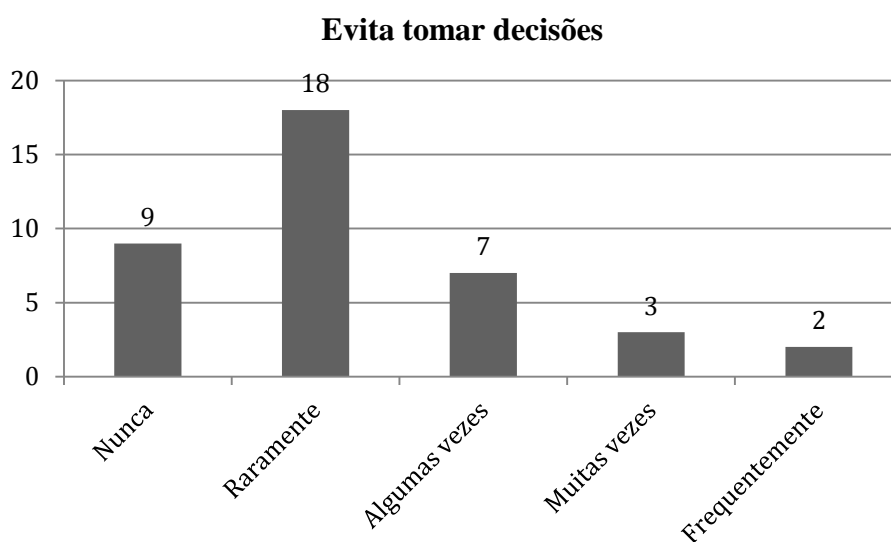


Gráfico 41: Valores correspondentes à questão: “Evita tomar decisões?”

A larga maioria dos respondentes, 67,5%, considera que o Diretor de Curso nunca ou raramente evita tomar decisões. 17,5% referem que por vezes o Diretor de Curso evita ser uma elemento decisório e apenas 12,5% referem que adota uma postura demasiado passiva e pouco corajosa o que faz com que muitas vezes e até frequentemente evite tomar decisões.

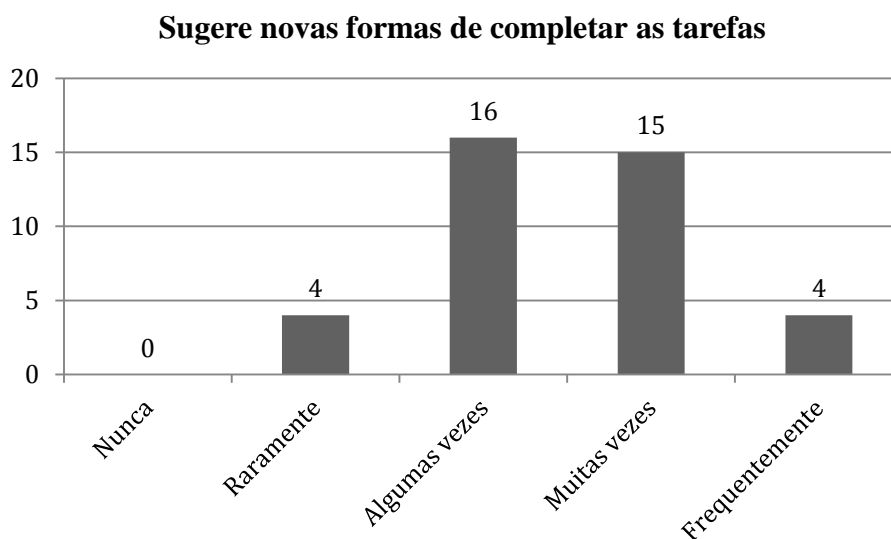


Gráfico 42: Valores correspondentes à questão: “Sugere novas formas de completar as tarefas?”

47,5% dos respondentes referem que o Diretor de Curso sugere muitas vezes e até mesmo frequentemente novas formas de completar as tarefas, 40% referem que ele o faz algumas vezes e apenas 10% afirmam raramente ter tido este tipo de ajuda por parte do Diretor de Curso.

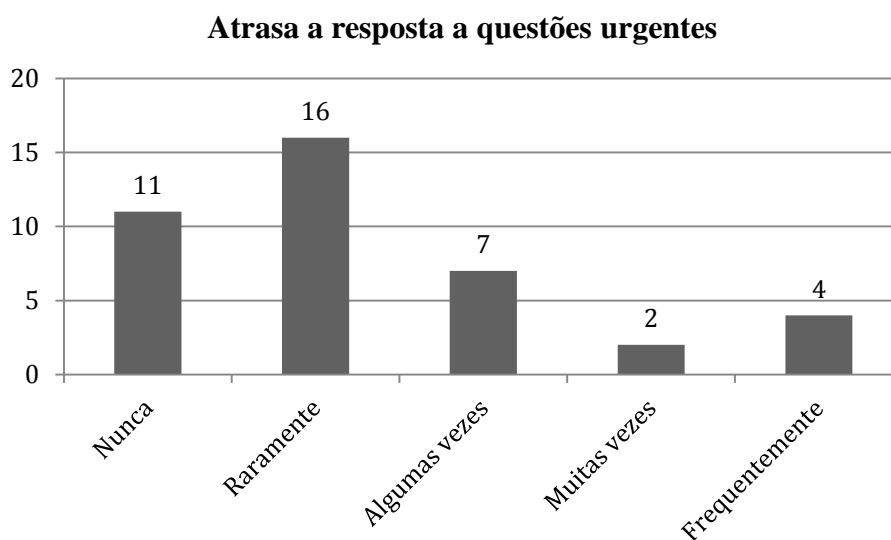


Gráfico 43: Valores correspondentes à questão: “Atrasa a resposta a questões urgentes?”

Na opinião da maioria dos docentes, 67,5%, o Diretor de Curso nunca ou raramente atrasa a resposta a questões urgentes. 17,5% referem que o faz algumas vezes e 15% considera que acontece muitas vezes e até mesmo frequentemente.

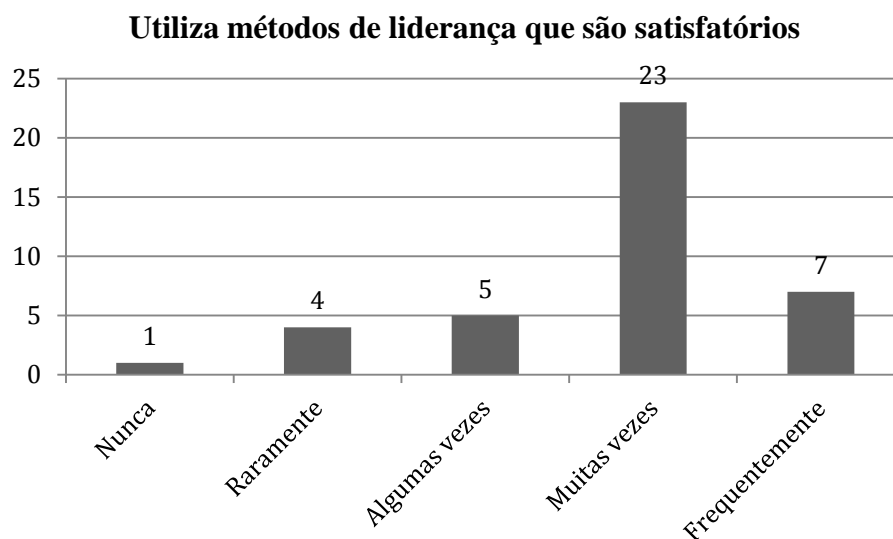


Gráfico 44: Valores correspondentes à questão: “Utiliza métodos de liderança que são satisfatórios?”

A larga maioria dos respondentes, 75%, considera que o Diretor de Curso utiliza métodos de liderança satisfatórios.

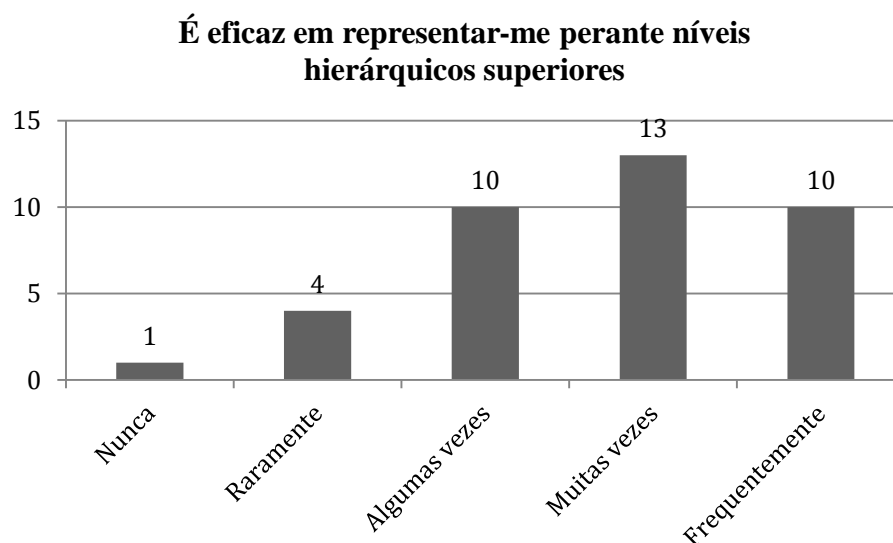


Gráfico 45: Valores correspondentes à questão: “É eficaz em representar-me perante níveis hierárquicos superiores?”

A maioria dos respondentes, 57,5%, considera que o Diretor de Curso é muitas vezes e até mesmo frequentemente eficaz em representá-los perante níveis hierárquicos superiores. 25% referem que sentiram isso algumas vezes e 12,5% dos respondentes referem que o Diretor de Curso nunca ou raramente é eficaz ao representá-los perante níveis hierárquicos superiores.

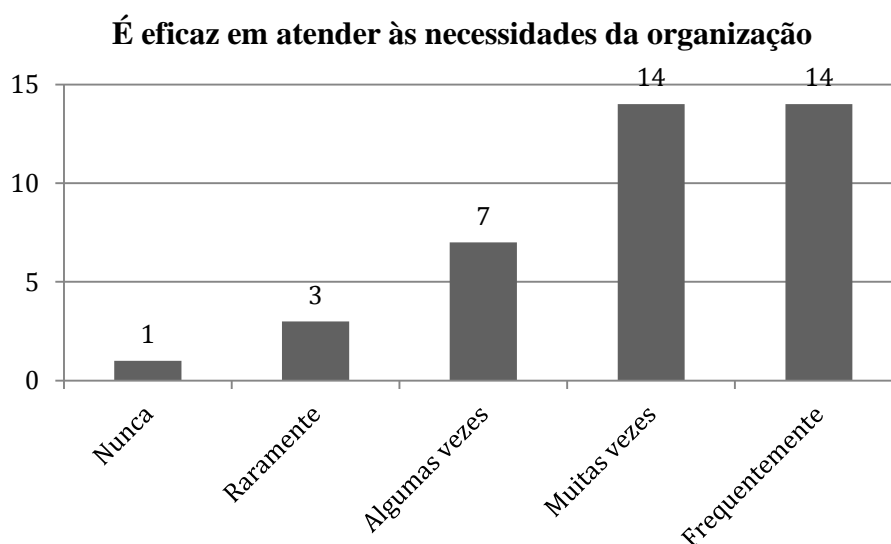


Gráfico 46: Valores correspondentes à questão: “É eficaz em atender às necessidades da organização?”

A grande maioria dos respondentes, 70%, considera que o Diretor de Curso é muitas vezes, e até mesmo frequentemente, eficaz em atender às necessidades da organização.

Conclusões:

A presente investigação foi rica na descoberta de indícios daquilo que se espera de um Diretor de Curso. O poder de persuasão, a capacidade comunicativa e argumentativa, o modo como ele se relaciona tanto com os seus pares como com os alunos ou em ambientes externos à escola, o sentido de organização e responsabilidade, o método, o rigor, a determinação e a motivação implícita nas suas ações são fatores que diferenciam os verdadeiros líderes daqueles que se assumem apenas como gestores. O Diretor de Curso deverá conseguir aproximar-se do perfil de líder e não se refugiar apenas em cumprir as suas obrigações legais, pois espera-se que seja capaz de potenciar um verdadeiro desenvolvimento integral dos seus alunos. Para isso contribui tudo aquilo que transmite, as dinâmicas positivas que estabelece com os seus liderados, a criação de um clima favorável ao desenvolvimento pessoal, académico e profissional dos alunos e a sua capacidade para comprometer as empresas e as entidades externas à escola no processo formativo dos alunos que frequentam o curso que dirige. Ficou claro que um Diretor de Curso não pode alhear-se dos processos burocráticos, essenciais ao correto planeamento e gestão do Curso que dirige. A planificação anual do Curso, o controlo do grau de cumprimento das cargas horárias previstas para cada disciplina, a planificação da Prova de Aptidão Profissional e da Formação em Contexto de Trabalho, o controlo do aproveitamento escolar dos alunos, os contactos oficiais com as entidades externas à escola, as reuniões de coordenação ou de conselho de turma e respetiva elaboração de atas são alguns exemplos de procedimentos mais burocráticos que não podem ser negligenciados.

No entanto, o Diretor de Curso não pode descurar a sua outra missão, a de potenciar os alunos, a de motivar a sua equipa docente, a de conseguir comprometer os mais diversos agentes externos no processo formativo, a de reclamar incessantemente mais e melhor para os seus alunos. O plano curricular dos cursos profissionais contempla uma série de disciplinas agrupadas em três componentes de formação. O Diretor de Curso tem um papel fundamental, que consta no artigo 33º do capítulo IX do Despacho n.º 14 758/2004 de 23 de julho, no sentido de conseguir articular as disciplinas quer estas pertençam à mesma componente de formação, quer pertençam a componentes de formação distintas. Este mesmo diploma legal refere uma série de competências que o Diretor de Curso tem de assumir, nomeadamente a

reuniões a que tem de presidir, outras simplesmente em que tem de participar, a atividades que tem de coordenar e organizar, à obrigatoriedade de articulação quer com os elementos internos à escola quer externos, à preparação de protocolos, de contratos de formação, à distribuição de alunos pelas empresas e respetivo acompanhamento, bem como à supervisão do curso e à sua avaliação.

Ora, estes procedimentos que o Diretor de Curso é legalmente incumbido de realizar, embora com diferentes níveis de burocracia, todos eles a têm implícita. Trata-se de procedimentos administrativos e de gestão do curso.

No entanto, pese embora a enorme carga de trabalho burocrático a que o Diretor de Curso está sujeito, não nos parece, ao nível da legislação consultada, existir qualquer barreira que limite o seu campo de ação no sentido de não poder complementar estas obrigações com ações, formas de ser, de estar e de atuar que o elevem a um patamar de líder. Parece-nos portanto possível exercer o cargo de Diretor de Curso a um nível que, sem deixar de lado estas competências, ultrapasse o de mero gestor e administrativo.

Os inquéritos distribuídos aos docentes dos cursos profissionais deram bastantes respostas interessantes e que merecem alguma reflexão.

A maioria dos respondentes está no topo da carreira ou perto de lá chegar, tem bastantes anos de experiência no Ensino Profissional e habilitação académica maioritariamente ao nível da licenciatura.

A análise aos inquéritos demonstra a opinião que os respondentes têm dos Diretores dos Cursos em que lecionam. Desta forma consideram que são pessoas ponderadas, eticamente responsáveis, atentos às necessidades dos seus liderados, geradoras de climas favoráveis a um bom desempenho profissional, promovendo ambientes favoráveis a uma cultura de sucesso, aumentando desta forma os índices motivacionais dos seus colaboradores. Mostra satisfação e recompensa os seus liderados quando tal se justifica, ajuda e está presente sempre que dele se necessita, expressa esperança no futuro e no alcance dos objetivos, ajuda a olhar para os problemas de diferentes perspetivas, não vira as costas aos problemas, investe algum do seu tempo a informar os docentes, tenta manter-se informado, e decide quando tem de decidir, não atrasando resposta a questões urgentes, mostra-se eficaz em representar os docentes perante os níveis hierárquicos superiores e eficiente em atender às necessidades da organização.

Por outro lado, os inquiridos referiram que o Diretor de Curso nem sempre conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes ou foca a sua atenção na deteção de irregularidades, erros, exceções e desvio das regras.

Perante estes dados recolhidos podemos afirmar que os Diretores de Curso visados no presente estudo conseguem, aos olhos dos docentes que lideram, conjugar fatores humanos com fatores burocráticos. Quer com isto dizer-se que, globalmente, os docentes os vêem como líderes.

Através das entrevistas que pudemos realizar a cada um deles verificou-se que, embora haja algumas diferenças entre eles, e por vezes substanciais em alguns parâmetros, notou-se em todas elas uma clara preocupação em desempenhar um bom trabalho. Globalmente preocupados em conseguir responder às exigências burocráticas inerentes ao cargo, as suas principais preocupações dizem respeito à elevação dos parâmetros de qualidade do curso e dos níveis motivacionais dos seus alunos. Para isso os Diretores de Curso assumem como fator fundamental criar e manter relações humanas saudáveis com e entre os alunos, com e entre os seus pares, com a direção e com os agentes externos à Escola. Os entrevistados consideram-se corajosos, detentores de atitudes coerentes e flexíveis assumindo-se, globalmente, líderes democráticos. No entanto, consideram que, por vezes, têm de assumir posturas mais firmes em virtude dos momentos e de alteração de contextos.

Cruzando os resultados obtidos nos inquéritos com os das entrevistas temos a conjugação de dois pontos de vista. Por um lado, os inquéritos mostram-nos a opinião que os docentes têm dos Diretores que os dirigem. Por outro lado, as entrevistas funcionam como um autorretrato, como uma introspeção que cada Diretor de Curso faz sobre o seu desempenho. Através desta análise constatámos que os dados obtidos nos inquéritos encaixam bem nos obtidos através das entrevistas o que nos faz admitir que os agentes educativos têm ideias bastante realistas e lúcidas do trabalho que diariamente desenvolvem. Notou-se ainda uma capacidade assinalável nos Diretores de Curso de, sem grandes reservas, assinalarem aquilo em que lhes parecia poder melhorar. Da mesma forma, as respostas aos inquéritos também nos pareceram revelar um grau de coerência assinalável.

Limitações e aportes:

Quando iniciámos este estudo desde cedo percebemos que a calendarização era um fator crucial. O tempo foi de facto um fator limitativo neste estudo e, por esse motivo, um diapasão por onde afinámos o ritmo e tentámos traçar o melhor caminho para esta investigação. A nossa experiência neste tipo de estudos também mostrou ser um outro fator limitativo. Estamos certos que hoje a investigação realizada teria melhorias significativas fruto da aprendizagem que fomos adquirindo a cada passo que dávamos.

Este estudo permitiu-nos perceber a importância da existência de verdadeiras lideranças no seio da organização escolar. Porém, tratando-se de um estudo tipo estudo de caso, a nossa análise foi muito restrita, tendo-se escolhido uma escola e, dentro desta, os Diretores de Curso dos cursos profissionais. Estamos certos que o nosso estudo, embora aponte algumas pistas e deixe transparecer um pouco o caminho a trilhar, não pode ser generalizado. Era interessante, em estudos futuros, estabelecer a comparação entre o *modus operandi* dos Diretores de Curso numa escola pública com os de uma escola profissional privada. Certos que estamos ao crer que são as lideranças que impulsionam a organização escolar para resultados excepcionais, outro contributo interessante seria estudar de que forma, em cursos de ensino profissional, se organizam, atuam e interagem as lideranças intermédias com as lideranças de topo e com as lideranças de base.

Mais ainda, em Escolas como aquela em que incidiu o nosso estudo que têm para cada turma de ensino profissional um diretor de turma e um coordenador de curso, parece-nos bastante interessante, depois de conhecer as funções de cada um, investigar de que forma eles se articulam, o poder que cada um tem tanto no seio da organização escolar como na relação com os alunos, a forma como os alunos olham para estas duas figuras e quais os critérios que a Direção da Escola define para selecionar/nomear os Diretores de Curso.

Sabendo de antemão que o Ensino Profissional tem como finalidade primeira preparar os jovens para ingressar no mercado de trabalho, seria interessante numa futura investigação estudar a relação entre o Diretor de Curso e as entidades/empresas que recebem os alunos em estágio e que serão potenciais empregadoras.

Bibliografia de caráter teórico e metodológico

- Abell, S. K. & Lederman, N. G. (2006). *Handbook of Research on Science Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.(Routledge).
- Alves, Matias. (1989). *Cadernos de Economia*, Ano II. 6. Jan/Mar 89, pp. 31-33.
- Amado, J. (coord). (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Bardin, Laurence. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Barracho, C. (2012). *Liderança em contexto organizacional*. Lisboa, Escolar.
- Barracho, C., Martins, C. (2010). *Liderança e Género*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Bento, A. (2008a). *Desafios à Liderança em Contextos de Mudança*, in *Educação em Tempo de Mudança*
- Bento, A (2008b). *Estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira*. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Org.). *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas* (pp.145-157). Aveiro: Universidade de Aveiro. (Publicação em CD-ROM - ISBN 978-972-789-281-5).
- Bento, A. (2008c). *Liderança Contingencial: Os Estilos de Liderança de um Grupo de Professores do Ensino Básico e Secundário*, in *Educação em Tempo de Mudança*. Universidade da Madeira.
- Blanchard, K. (2013). *Um nível superior de liderança*. Coimbra: Conjuntura Actual Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2009). *“Liderar as escolas no século XXI: Uma liderança para a aprendizagem”*. Universidade da Madeira. Campus da Peneda.
- Carmo H. & Ferreira, M.M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Chiavenato, A. (2003). *Introdução à teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chiavenato, A. (2009). *ReCursos humanos: o capital humano das organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Cohen, L. & Morrison, L. (2001). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.

- Costa, J. A. (2000). Liderança nas organizações: Revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa et al., *Liderança e estratégias nas organizações escolares* (pp. 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cunha, C. V. M.; Silva, M. J. M. C. (2010). Os desafios da liderança no mundo corporativo. *Anuário da Produção Acadêmica Docente*, v. 4, n. 7, p. 67-88.
- Delgado, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. En *Revista Española de Pedagogía*, nº 232, septiembre-diciembre de 2005.
- Drucker, Peter F. (2008). *O essencial de Drucker*. Atual Editora. Lisboa.
- Fachada, Odete. (2014). “Liderança – A Prática da Liderança. A Liderança na Prática”. Edições Sílabo. Lisboa.
- Firmino, Manuel Brazinha. (2010). *Gestão das organizações. Conceitos e tendências actuais*. Escolar Editora. Lisboa.
- Fonseca, A. (2000). A liderança escolar e a comunicação relacional. In J. A. Costa et al., *Liderança e estratégias nas organizações escolares*, (pp. 137-151). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J.; Machado, J. (2000). Autonomia, projeto e liderança. In J. A. Costa et al., *Liderança e estratégias nas organizações escolares* (pp. 185-199). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Jones, G. R., George, J. M. (2011). *Fundamentos da administração contemporânea*. 4ªed. São Paulo: McGrawHill.
- Kouzes, J., Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. Edições Caleidoscópio.
- Martins, G. A. (2008). *Estudo de Caso: Uma Estratégia de Pesquisa*. - 2. Ed. - São Paulo: Atlas.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2004). *A handbook for Teacher Research from design to implementation*. London: Open University Press.
- Levek, Andréa Regina H. Cunha; Malschitzky Nancy. (2002). Liderança. In: *Gestão do capital humano. Coleção Gestão Empresarial*. Curitiba - PR: AFESBJ, FAE, Business School, *Gazeta do Povo*, pág. 33-46.
- Macedo, Roberto Sidnei; Galeffi, Dante; Pimentel, Álamo. (2009). *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa : educação e ciências humanas*. Salvador: EDUFBA.
- May, T. (2004). *Pesquisa Social – questões, métodos e processos*. Porto Alegre:

- Artmed Editora SA.
- Maximiano, A. (2000). *Introdução à Administração*. São Paulo. Editora Atlas S.A.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mazzotti, A. J. A.; Gewandsznajder, F. (1999). *O Método das Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. 2ed. São Paulo: Pioneira.
- Mazzotti, Tarzo. (2012). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Universidade Estácio de Sá. Programa de Pós-graduação. Rio de Janeiro.
- Neto S.; Calvosa M. (2006). *As Competências de Liderança: Atributos e Práticas do Líder do Século XXI, uma Pesquisa Quantitativa*. Revista Eletrônica do Mestrado de Administração da UNIMEP – Janeiro/Abril - 2006, v.4, n.1. P. 68-94. Disponível em <http://www.regen.com.br/ojs/index.php/regen/article/view/234> consultado em 23 de dezembro de 2014.
- Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: Para uma História do Futuro*. Revista Iberoamericana de Educación.
- Patton, Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage publications.
- Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Silva, J. M.(2007b). *Gestão e liderança nas escolas públicas portuguesas. Da revolução à globalização*. Comunicação ao IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, S. M. & Lima, J.A. (2011). *Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 45-1.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (2.ª edição).
- Thurler, M. G. (2001) "Liderança e Modos de Exercício do Poder", *in Inovar no Interior da Escola*. Artmed Editora.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação

Calouste Gulbenkian.

Trigo, J. R.; Costa, J. A. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 561-582. Recuperado em 10 de junho, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61aD5.pdf>.

Valles, M. (2000). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica e Práctica Profesional*. Madrid: Síntesis/Sociologia (2.ª edição).

Yin, R. K. (2006). *Estudo de Caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora SA. (3.ª edição).

Referências legislativas:

Despacho n.º 14758/2004 de 23 de julho - Define o funcionamento dos Cursos profissionais nas escolas secundárias públicas.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto Lei n.º 4/98 de 8 de janeiro - Estabelece o regime de criação, organização e funcionamento de escolas e Cursos profissionais no âmbito do ensino não superior.

Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de março - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens referentes ao nível secundário de educação.

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho - Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 9815-A/2012 - Alteração ao despacho n.º 14758/2004, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 172, de 23 de julho de 2004.

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas Emídio Garcia

Regulamento dos Cursos Profissionais do Agrupamento de Escolas Emídio Garcia

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Emídio Garcia

Plano de Desenvolvimento Curricular do Agrupamento de Escolas Emídio Garcia

Referências eletrónicas

www.ine.pt – Instituto Nacional de Estatística

www.pordata.pt – Base de dados sobre Portugal – Fundação Francisco Manuel dos Santos

www.anqep.gov.pt – Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional

www.aemidiogarcia.pt – Agrupamento de Escolas Emídio Garcia

Anexos

Anexo I

Pedido de autorização ao Presidente do conselho executivo do AEEG para realização de entrevistas aos Diretores dos Cursos Profissionais

Anexo I

Pedido de autorização ao Presidente do conselho executivo do AEEG para realização de entrevistas aos Diretores dos Cursos Profissionais

Exmo. Sr.

Diretor do Agrupamento de Escolas Emídio Garcia

Pedro Miguel Martins Fernandes, aluno do Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, vem solicitar autorização para aplicação de um inquérito por questionário, que anexo a este ofício, aos docentes que estão afetos aos Cursos profissionais do agrupamento de escolas que V. Exa. dirige.

Os questionários são anónimos e as respostas às questões não demorarão mais do que dez minutos.

Aproveito ainda a oportunidade para solicitar autorização para a realização de uma breve entrevista a cada Diretor de Curso (Cursos profissionais), cujo guião se anexa a este ofício.

Certo da colaboração de V. Exa., agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

Bragança, 05 de fevereiro de 2015

(Pedro Miguel Martins Fernandes)

Anexo II

Guião da Entrevista – Diretor de Curso

Anexo II

Guião da Entrevista – Diretor de Curso

1. Identificação do Diretor de Curso:
 - 1.1. Nome;
 - 1.2. Idade;
 - 1.3. Habilitações académicas;
 - 1.4. Tempo de serviço;
 - 1.5. Tempo de serviço nas funções de Diretor de Curso;
 - 1.6. Exclusividade ao ensino Profissional?
 - 1.7. Cargos que ocupa na Escola;

Caracterização da função de Diretor de Curso

1. Considera importante a existência da figura de Diretor de Curso?
2. Considera que qualquer docente tem condições para ser Diretor de Curso?
3. Considera que tem autonomia suficiente para o exercício efetivo do cargo que ocupa?
4. Considera estimulante o cargo de Diretor(a) de Curso?

Exercício do cargo

1. No exercício das suas funções – Diretor(a) de Curso – indique aquilo em que gasta mais tempo.
2. Quais são os principais desafios enquanto Diretor(a) de Curso?
3. Olha para os docentes que lidera como um grupo ou considera-os individualmente, consciente das especificidades, motivações e aspirações de cada um?
4. Que meios de comunicação valoriza para contactar com os elementos do grupo que lidera?

Relação com o grupo

1. Sente o grupo unido em prol do mesmo objetivo?

2. Recebe frequentemente feedback do grupo acerca dos resultados de ações levadas a cabo?
3. Aceita sugestões do grupo mesmo que não concorde com elas?
4. Delega competências nos membros do grupo?
5. Exige ao grupo que siga as normas e regras estabelecidas ou dá-lhe liberdade para agir tendo em conta a boa fé e o Profissionalismo de cada um?
6. Como acha que o grupo olha para si?

Como se vê em termos de liderança

1. Considera que altera a forma de liderança conforme o momento ou situação com que se depara ou age sempre dentro do mesmo padrão?
2. Partilha a liderança com os docentes do Curso que dirige ou toma decisões individualmente?
3. Lidera através do exemplo?
4. Que meios de comunicação valoriza para contactar com os elementos do grupo que lidera?
5. Consegue definir o seu estilo de liderança?

Anexo III
Inquérito por Questionário

Anexo III
Inquérito por Questionário

QUESTIONÁRIO MULTIFACTORIAL DE LIDERANÇA
Adaptado de Bernard, M. Bass e Bruce, J. Avolio

----- CARATERIZAÇÃO DO INQUIRIDO -----

Marque um X no correspondente à sua situação.

• **Sexo:**

Feminino Masculino

• **Idade:**

Até 35 De 36 a 50 Mais de 50

• **Formação Académica:**

Bacharelato Licenciatura

Mestrado Doutoramento

• **Número de anos afetos ao ensino Profissional:**

< 3 De 3 a 6 Mais de 6

• **Tempo de serviço neste Agrupamento de Escolas:**

< 3 anos De 3 a 6 anos

De 7 a 10 anos Mais de 10 anos

• **Cargos exercidos na Escola (caso se aplique):**

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

COMO CARACTERIZA O DIRETOR DO CURSO A QUE ESTÁ AFETO

Utilize a seguinte escala:

0 – Nunca 1 – Raramente 2 – Algumas vezes 3 – Muitas vezes 4 – Frequentemente

Confiança e Motivação	
1. Age de uma forma que incute em mim respeito por ele.	0 1 2 3 4
2. Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões.	0 1 2 3 4
3. Considera-me como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes das dos outros indivíduos.	0 1 2 3 4
4. É eficaz em atender as minhas necessidades relacionadas com o trabalho.	0 1 2 3 4
5. Trabalha comigo de uma forma satisfatória.	0 1 2 3 4
6. Aumenta o meu desejo de obter sucesso.	0 1 2 3 4
7. Aumenta a minha vontade de me esforçar mais.	0 1 2 3 4
8. Gera orgulho em mim por estar associado a ele.	0 1 2 3 4

Relacionamento	
9. Dá-me apoio em troca dos meus esforços.	0 1 2 3 4
10. Encontra-se ausente quando dele se precisa.	0 1 2 3 4
11. Realça a importância de ter um forte sentido de missão.	0 1 2 3 4
12. Vai além dos seus interesses próprios para bem do grupo.	0 1 2 3 4
13. Trata-me como um indivíduo e não como apenas mais um membro do grupo.	0 1 2 3 4
14. Exibe um sentido de poder e de confiança.	0 1 2 3 4
15. Dirige a minha atenção para as falhas no alcance das metas esperadas.	0 1 2 3 4
16. Ajuda-me a desenvolver os meus pontos fortes.	0 1 2 3 4
17. Enfatiza a importância de ter um sentido de missão coletivo.	0 1 2 3 4
18. Leva-me a fazer mais do que eu esperava fazer.	0 1 2 3 4

0 – Nunca 1 – Raramente 2 – Algumas vezes 3 – Muitas vezes 4 – Frequentemente

Visão e Comunicação	
19. Conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes.	0 1 2 3 4
20. Fala com otimismo acerca do futuro.	0 1 2 3 4
21. Fala de modo entusiástico acerca daquilo que precisa de ser realizado.	0 1 2 3 4
22. Apresenta uma visão motivadora do futuro.	0 1 2 3 4
23. Faz com que eu veja os problemas de várias e diferentes perspetivas.	0 1 2 3 4
24. Expressa confiança no alcance dos objetivos.	0 1 2 3 4

Avaliação	
25. Reexamina pressupostos críticos para verificar se são apropriados.	0 1 2 3 4
26. Exprime satisfação quando correspondo às expectativas.	0 1 2 3 4
27. Lidera um grupo que é eficaz.	0 1 2 3 4

Forma de atuação	
28. Foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios das regras.	0 1 2 3 4
29. Evita envolver-se quando surgem questões importantes.	0 1 2 3 4
30. Procura perspetivas diferentes ao solucionar os problemas.	0 1 2 3 4
31. Investe o seu tempo a informar os docentes.	0 1 2 3 4
32. Demonstra que acredita firmemente que “enquanto as coisas vão funcionando não se devem alterar”.	0 1 2 3 4
33. Concentra a sua total atenção em lidar com erros, reclamações e falhas.	0 1 2 3 4
34. Mantém-se a par de todos os erros.	0 1 2 3 4
35. Evita tomar decisões.	0 1 2 3 4
36. Sugere novas formas de completar as tarefas.	0 1 2 3 4
37. Atrasa a resposta a questões urgentes.	0 1 2 3 4
38. Utiliza métodos de liderança que são satisfatórios.	0 1 2 3 4
39. É eficaz em representar-me perante níveis hierárquicos superiores.	0 1 2 3 4

40. É eficaz em atender às necessidades da organização.	0 1 2 3 4
---	-----------

Anexo IV
Estruturação das Entrevistas

Anexo IV

Estruturação das Entrevistas

Tema 1 – Ex officio – O cargo de Diretor de Curso

Categoria de análise 1 - (CA1) - Função de Diretor de Curso

Unidade de análise 1 - (UA1) – Importância atribuída ao cargo

(E1R1) “...o Diretor deve ser um Diretor, um Diretor do Curso. Diretor quer em termos da equipa pedagógica quer mesmo em termos dos alunos. Embora eu ache que, às vezes, a figura de Diretor de Curso, se calhar é aqui na escola, se calhar está um bocadinho desprestigiada.”

(E2R1) “É importante mas ela tem de estar muito alicerçada (...) na pessoa”.

(E3R1) “Acho que faz muita interligação com o Diretor de turma... acho que sim, acho que vêm no Diretor de Curso uma figura paternal e que está ali para os ajudar e para tirar as dúvidas. E depois na parte do estágio faz sentido haver alguém que consiga dominar melhor o estágio e fazer os contactos com as empresas”.

(E4R1) “Eu acho que sim, que é importante. O direto de Curso tem de ser alguém que saiba estabelecer um diálogo aberto, franco, cooperante com todos os colegas, com a direção da escola e com os alunos”.

(E5R1) “Acho que o Diretor de Curso é um bocadinho a ponte entre os alunos e os docentes, a escola e o hospital, nomeadamente no Curso em que leciono”.

(E6R1) “...seria demasiada burocracia só para o Diretor de turma resolver, porque trata das questões de estágio, agenda de reuniões, assinatura de protocolos e de contratos que são assinados entre o aluno, a escola e a instituição onde eles vão realizar o estágio”.

Unidade de análise 2- (UA2) - Pré-requisitos

(E1R2) “...a legislação diz assim: devem ser Diretores de Cursos professores do quadro de preferência da formação técnica. E também acho que por vezes há professores, pelas suas características, que não devem ser Diretores de Curso. Quer do ponto de vista pedagógico, do ponto de vista social, humano, nem de perto nem de longe. E depois ainda outra coisa, muitos Diretores de Curso não dominam a legislação sobre as diferentes matérias, nomeadamente formação em contexto de trabalho, nomeadamente PAP, e depois, além de não dominarem acho que não têm a preocupação de programar e planificar as coisinhas com as necessárias preocupações”.

(E2R2) “Primeiro tem de ser uma pessoa da área de formação do Curso. E depois nem todos terão perfil para lecionar Cursos profissionais e se calhar, muito menos para serem Diretores de Curso”.

(E3R2) “...acho importante ser uma pessoa que tenha com eles muitas horas de horário”.

(E4R2) “Para ser Diretor de Curso será importante a maneira de ser da pessoa, saber ser um líder, aceitar o outro, saber ouvir, saber orientar, ter firmeza quando é necessário”.

(E5R2) “Se calhar a disponibilidade, a vontade ou a motivação muitas vezes não é a melhor, mas penso que com vontade todos conseguem”.

(E6R2) “...tudo se aprende”

Unidade de análise 3 – (UA3) – Autonomia

(E1R3) “Se me estás a perguntar, diretamente a mim, se tudo o que eu iria fazer, de acordo com a legislação, se algumas vez me foram postos entraves, a mim não”.

(E2R3) “A pessoa tem de se orientar um pouco por aquilo que são as competências legais que nos assistem, mas a autonomia, nesta escola, é total”.

(E3R3) “É claro que há legislação que não se consegue contornar, mas às vezes é possível e consegue-se fazer aquilo que a gente quer fazer”.

(E4R3) “Eu acho que tenho”.

(E5R3) “Temos sempre que comunicar e que, ..., não é pedir autorização, mas lá no fundo comunicamos para os darem permissão para fazermos alguma coisa”.

(E6R3) “Até à data não me posso queixar. Tenho autonomia”.

Unidade de análise 4 - (UA4) – Motivação

(E1R4) “Acho que o Diretor de Curso devia ser visto como um órgão de gestão intermédia com algum valor”.

(E2R4) “Eu gosto de estar à frente das coisas. Gosto também de ser líder”.

(E3R4) “Acho que sim, acho que é estimulante. (...)Do ponto burocrático não, mas do ponto de vista pessoal, de convívio e de ligação com os miúdos até gosto”.

(E4R4) “Ser estimulante é, porque no final gosto de sentir que consegui”.

(E5R4) “Estamos sempre a aprender”.

(E6R4) “Nós trabalhamos a tempo inteiro noutra instituição, e trabalhamos aqui a meio tempo...então temos de ver bem as prioridades”.

Categoria de análise 2 – (CA2) - Exercício do cargo

Unidade de análise 5 – (UA5) - Gestão do tempo

(E1R5) “Eu enquanto Diretor de Curso onde gasto mais tempo é sobretudo com a parte que tem a ver com a formação em contexto de trabalho e com as PAP”.

(E2R5) “Outra coisa em que se perde um pouco de tempo é no tentar conciliar interesses de carácter interdisciplinar entre os colegas de forma a

que haja aqui capacidade de interação em alguns conteúdos programáticos que poderiam ser avaliados de forma interdisciplinar”.

(E3R5) “...Papéis. A maior parte das vezes é em papéis”.

(E4R5) “Se me perguntar em termos de tempo, gasto mais tempo a conversar com os alunos, a motivá-los e a incentivá-los, até porque esta turma é uma turma difícil. (...) Eu considero perder tempo os papéis, as burocracias”.

(E5R5) “Ainda agora tive que entregar um relatório sobre o decorrer do Curso e, realmente, perdi bastante tempo na execução desse relatório. Também perco algum tempo a verificar os dossiers dos docentes”.

(E6R5) “Organização da formação em contexto de trabalho, assinatura de protocolos, distribuição dos alunos, reunião com orientadores, contratos”.

Unidade de análise 6 – (UA6) – Desafios

(E1R6) “Eu estou aqui para ajudar os alunos. (...)Se sou o maior responsável pelo Curso, qual é o meu maior prazer? É que os meus alunos cheguem ao final do ciclo de estudos, dos três anos, e tenham sucesso. E depois dá-me um certo prazer ouvi-los dizer assim: “ó senhor professor olhe que eu já estou a trabalhar...”. Gosto, gosto disso, se quiseres, gosto disso”.

(E2R6) “Criar uma maior interdisciplinaridade. Um outro desafio é efetivamente ter condições práticas para a execução dos conteúdos”.

(E3R6) “É tentar que eles façam o maior número de módulos possível”.

(E4R6) “Algo que eu quero mesmo muito é que eles consigam acabar o Curso”.

(E5R6) “Um desafio para mim, enquanto enfermeira, também é juntar o hospital com o ensino”.

(E6R6) “Fazer com que os alunos acabem, efetivamente, o Curso que começaram”.

Unidade de análise 7 – (UA7) – Ambiente

(E1R7) “Eu nunca olho para os professores individualmente. (...)Claro que se me disseres mas então às vezes nós não temos a noção de quem é mais competente? Claro que temos. E nesse aspeto já fiquei desiludido com alguns professores. Por vezes acho que há professores que se deviam preocupar mais um bocadinho, percebes? Nós temos de ser mais tolerantes com os profissionais do que com o ensino regular”.

(E2R7) “...tem de haver aqui um... todos remarem para o mesmo lado para que se superem algumas dificuldades”.

(E4R7) “Somos um todo. Cada um tem a sua maneira de ser, a sua maneira de estar, a sua área, a sua disciplina e respeito cada um tal como ele é. Mas somos uma equipe”.

(E5R7) “Eu vejo-os como um grupo. Como é óbvio há sempre um ou outro que os vejo de uma forma mais particular, mas somos um grupo, e até, coeso”.

(E6R7) “...tenho atenção às particularidades de cada um, a cada feitio, porque têm anos de experiência que podem contribuir para a minha aprendizagem e para o bom funcionamento do Curso em geral”.

Unidade de análise 8 – (UA8) – Comunicação

(E1R8) “...através de reuniões formais e dos instrumentos que as validam, as atas (...)através de reuniões informais e, pois claro, a internet”.

(E2R8) “O contacto pessoal. Acho que é o que deveria continuar a privilegiar-se. Está cada vez mais a privilegiar-se o e-mail. (...) Nunca fiz questão de usar o SMS. O telefone só mesmo em situação de urgência”.

(E3R8) “Verbalmente ou então por e-mail”.

(E4R8) “O contacto direto, o telemóvel e o e-mail”.

(E5R8) “Eu gosto muito da conversa pessoal o que nem sempre é possível por que a maior parte dos docentes têm horário completo e eu não”.

(E6R8) “Tenho que valorizar um oficial, os officios, no entanto gosto mais de cara a cara e... telemóvel”.

Tema 2 – Primus inter pares – dinâmicas de liderança

Categoria de análise 3 – (CA3) - Relação com o grupo

Unidade de análise 9 – (UA9) – Harmonia

(E1R9) “Eu acho que a grande maioria do professores se esforçam para que os nossos alunos atinjam com sucesso o final do Curso”.

(E2R9) “...eu acho que existem professores que não têm a experiência para trabalhar com este tipo de jovens, o que, por vezes, cria alguns problemas”.

(E3R9) “Às vezes há colegas que são rígidos de mais para lecionar Cursos profissionais”.

(E4R9) “Sim”.

(E5R9) “Penso que o objetivo de todos é a evolução do alunos enquanto futuros profissionais”.

(E6R9) “Noto que há uns mais dedicados que outros. Á partida eu, não sei se é pelo pouco tempo que tenho, noto-me bastante empenhada em que os alunos terminem o Curso, enquanto que outros ...”.

Unidade de análise 10 – (UA10) – Feedback

(E1R10) “Através de resultados formais temos o feedback através dos documentos próprios, sobre outras coisas, informais”.

(E2R10) “...os alunos envolvem-se na organização de eventos ou de ações desportivas e isso é normal os colegas dizerem”.

(E3R10) “Quando é preciso”.

(E4R10) “Eu e a Diretora de turma estamos sempre em comunicação. Falo também regularmente com os outros”.

(E5R10) “Algumas vezes, também por que eu não tenho horário completo, comunicam mais com a Diretora de turma. É docente aqui da escola e vêm-na mais diariamente. Mas a mim também me chega bastante feedback”.

(E6R10) “Não sistematicamente mas reunindo uma informação aqui, reunindo uma informação ali, não num contexto formal, mas num café, numa pausa que se tenha, ...sim algum”.

Unidade de análise 11 – (UA11) – Tolerância

(E1R11) “De vez em quando digo assim: Não, eu já ouvi a opinião de muita gente, somos dez e cada um tem a sua opinião, são dez opiniões, mas tem de haver alguém que lidere. Mas ouço, ouço”.

(E2R11) “Temos de saber compreender que pode haver diferenças”.

(E3R11) “Claro que sim”.

(E4R11) “Toda a gente tem direito a ter a sua opinião”.

(E5R11) “Estamos numa democracia e se a maioria opta por uma situação, segue-se essa via”.

(E6R11) “Ouço tudo. E depois faço a seleção. E tem sido uma boa experiência”.

Unidade de análise 12 – (UA12) - Capacidade de delegar

(E1R12) “É evidente que, e no próximo ano vou ter segundos anos, (...) eu vou delegar competências em termos de orientador de estágios e orientador de PAP”.

(E2R12) “O Diretor de Curso pode, quando muito, pedir colaboração. Agora delegar competências acho que não. Se ele é o Diretor ou líder do grupo não tem de delegar”.

(E3R12) “...quando é a nível de estágios sim, delego. (...)Em termos de PAP também”.

(E4R12) “Se for necessário sim, porque não?”.

(E5R12) “Se fosse para estágio, sim, aí já teria que delegar algumas funções. Mas para já ainda não”.

(E6R12) “Delego. Orientação de estágios essencialmente”.

Unidade de análise 13 – (UA13) – Liberdade

(E1R13) “Se nós temos regras, temos de as cumprir. Se as podemos alterar alteramos, se não podemos, cumprimo-las”.

(E2R13) “O não cumprimento de regras que estão instituídas leva a que cada um faça a gestão do regulamento a seu belo prazer”.

(E3R13) “É assim, ... há regras e normas que tem de se tentar não fugir muito delas”.

(E4R13) “Eu acho que as pessoas são responsáveis, são colegas, trabalham à muito tempo, são profissionais e portanto dou-lhes liberdade”.

(E5R13) “Claro que nós exercemos a nossa atividade de acordo com o regulamento. Mas obviamente existem situações que tenho que ter em conta a boa fé de cada um e a vontade de ajudar os alunos para resolver certas situações”.

(E6R13) “...eu sigo-me muito à risca pelo regulamento, e eles já sabem o regulamento, já o têm interiorizado”.

Unidade de análise 14 – (UA14) – Autorretrato

(E1R14) “Não sou inimigo de ninguém... nem estou a ver alguém que me considere inimigo. Mas às vezes noto que há pessoas que, quando as chamo à atenção não gostam”.

(E2R14) “Aqui na escola, já tenho bastante experiência relativamente aos Cursos. E, de certa maneira, sou olhado como uma pessoa já bastante conhecedora da situação dos Cursos profissionais. E isso dá-me alguma margem de manobra relativamente à forma como tento coordenar a parte da relação pedagógica entre todos”.

(E3R14) “acho que ninguém olha para mim de lado e acho que há uma relação normal entre colegas, simplesmente”.

(E4R14) “Não sei”.

(E5R14) “Como Diretora de Curso ainda não tive um feedback em concreto, mas penso que estão contentes. Embora alguns professores, por ser enfermeira, me vejam um bocadinho, ... digamos que, ... foras da classe”.

(E6R14) “Não faço a mínima ideia. Como uma intrusa. É assim que eu acho”.

Categoria de análise 4 – (CA4) - Como se vê em termos de liderança

Unidade de análise 15 – (UA15) - Forma de liderança

(E1R15) “Se nós temos que dizer não, devemos dizer não. Se temos de dar um murro na mesa, temos de o fazer. A regra é seguir padrões de liderança normais, democráticos. (...) Agora quando há aqueles professores, e não estou a dizer que haja muitos, que eu ache que não cumpre e que acha que deve fazer como ele quer, sou capaz de o chamar à atenção e nessa altura mudo o meu comportamento de liderança”.

(E2R15) “Os padrões nunca podem ser rígidos, porque existem diferentes contextos para resolver”.

(E3R15) “...altero a minha liderança conforme a situação e o momento”.

(E4R15) “Em relação aos colegas, tenho agido sempre dentro do mesmo padrão. Não tem havido problemas. Somos mesmo uma equipe. Em relação aos alunos tenho de ser mais forte, mais firme. Aí tem de ser de acordo com a situação”.

(E5R15) “...temos de nos adaptar sempre às diferentes situações”.

(E6R15) “Por norma ajo sempre da mesma forma. (...)No entanto, temos de ser adaptáveis a qualquer tipo de situação”.

Unidade de análise 16 – (UA16) – Confiança

(E1R16) “Difícilmente tomo decisões individualmente. Por norma gosto, quando temos alguma coisa para fazer, de ouvir. Às vezes também ouvimos para libertar a nossa responsabilidade”.

(E2R16) “Um líder ou um Diretor tem de tomar decisões, mesmo que individualmente. Agora convém é que, antes de as tomar, ele as consiga partilhar com os colegas, ou ser capaz de colocar para debate certo tipo de situações que acontecem, de carácter pedagógico ou não e depois em função disso tomar a sua decisão que será, de certa maneira, também vinculativa para os restantes colegas”.

(E3R16) “Por norma partilho”.

(E4R16) “Primeiro penso eu. Analiso a lei, vejo aquilo que conheço dos alunos, da situação, etc,... e depois quero a opinião dos outros”.

(E5R16) “Até agora nunca tomei nenhuma decisão sozinha”.

(E6R16) “Comunico sempre, ainda antes de oficializar decisões”.

Unidade de análise 17 – (UA17) – Atuação – Liderança através do exemplo

(E1R17) “se eu acho que aquela opinião, aquele documento ou aquela coisa está correta não mudo de opinião. Se há um documento que tenhamos que preencher, eu preencho, sou o primeiro. (...)Temos um modelo de ata. Eu cumpro o modelo? Cumpro”.

(E2R17) “Sim. E de certa maneira também me prejudico com isso”.

(E3R17) “Às vezes é faz o que eu digo e não faças o que eu faço, mas tento, especialmente ao nível dos papéis, ter o meu dossier direitinho”.

(E4R17) “Não sou perfeita, mas tento”.

(E5R17) “Acho que um bom exemplo faz toda a diferença”.

(E6R17) “...aprendi com um idoso que o exemplo é uma ordem muda. Portanto é uma boa prática”.

Unidade de análise 18 - (UA18) - Estilo de liderança

(E1R18) “Eu acho que sou democrático, mas tenho momentos de autoritarismo. (...)Eu acho que se tivermos de ser autoritários devemos ser. Normalmente quem é competente não precisa que as pessoas sejam autoritárias. Ele sabe o que tem que fazer e se alguém o chamar à atenção ele aceita, porque diz assim “de facto eu não cumpro e, portanto, ele tem toda a razão em chamar-me à

atenção”. Quem não é competente, não aceita muito bem isso. E nessa altura tem de se ser autoritário”.

(E2R18) “Embora goste de ser líder, não tenho o sentido de prepotência da liderança. Gosto de liderar pelo exemplo e gosto de liderar demonstrando que, com o trabalho, é possível darmos consecução a uma formação de qualidade. (...) O assumir da liderança vem, muitas vezes, da forma como a escola entende que o Diretor de Curso é líder, ou pretende ser líder da formação”.

(E3R18) “Não sou burocrática, até por que não gosto de burocracia. Também não sou muito rígida”.

(E4R18) “Democrata... sei lá. Autoritária é que não sou”.

(E5R18) “O meu estilo de liderança é trabalhar em equipa e criar um espírito de entre ajuda. É mais por aí. Um estilo mais democrático”.

(E6R18) “Autoritário visto da perspectiva dos alunos, dizem que sou muito..., que sou muito séria, mas creio que é assim que tem de ser. Relativamente aos colegas não, acho que já não sou assim tão autoritária”.

Legenda:

E – Entrevista

R – Resposta