



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Ciências Sociais e Humanas

Tradições e contradições no exercício do cargo de coordenador de departamento curricular

Paula Maria Saraiva Martins

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica
(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Professora Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco

Covilhã, outubro de 2014

Dedicatória

A meu pai Eduardo - nome bonito - que estava fisicamente presente quando encetei esta senda, e que agora permanece no meu coração e no seu caminho de luz.

A minha mãe Julieta, que não conseguindo cumprir o seu sonho, sempre se reviu em mim, por eu ter optado pela profissão tão almejada; mulher lutadora e principal incentivadora deste meu percurso.

Aos meus filhos Bernardo e Leonor pelo alento que me têm dado, compreensão do pouco tempo que muitas vezes lhes dispensei e pelos desafios diários nem sempre superados; ao pai deles, E. Moreira, pelo incentivo.

Aos meus irmãos João, Rosa Maria e Eduardo Manuel, por serem quem são.

A todos os professores em geral, meus amigos em particular, por continuarem a acreditar nesta profissão, que tão desvalorizada está atualmente e de tanto carinho necessita.

A CAPA DOS POEMAS
Suavemente passei,
com ternura de mão,
entre as estações e a viagem,
a mesma mão que escrevera
os poemas; e a nostalgia
me segredou um pedido:
um poema entre poemas.
A madeira, que era capa do livro,
sentiu a mão rugosa;
os poemas despertos responderam
à nostalgia que já não existia
a necessidade de mais um
poema a ser escrito:
a escrita dos poemas, esse
sim, fora o poema final.

In "mãos verdadeiras"

João S Martins

Coimbra 2010

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Luísa Frazão Branco, que conduziu científica e sabiamente o meu trabalho, com o seu apoio, dedicação, estímulo e compreensão, orientando construtivamente, respeitando os meus propósitos e autonomia na produção deste trabalho. Obrigada também pela sua constante disponibilidade, eficiência, seriedade e ética profissional, bem como pela segurança e otimismo que me transmitiu, imprescindíveis para a prossecução e conclusão do estudo. Obrigada ainda por me confirmar com o seu exemplo, que para sermos exigentes com os outros, temos que ser primeiro connosco próprios.

À direção do Agrupamento onde se realizou o estudo, e professores que que tão gentilmente participaram, pela cortesia e disponibilidade com que acolheram esta investigação.

A minha família e amigos, que neste período amnistiaram o meu afastamento e cansaço.

À Teresinha, mestre de ortografia e de outras saberes; amiga e cúmplice desta língua traiçoeira.

Ao Luís, amigo e incentivador, voluntário à força.

À M^a João, pela colaboração e dedicação.

À Sílvia, apaixonada pela língua portuguesa e revisora de perguntas ocultas.

A Manuela, pelo incentivo, partilha e momentos de aprendizagem contínua e colaborativa, entre alguns “Cookies”.

Prefácio

Pré Fácio

“Ser poema e não poeta”
como Agostinho da Silva...
e a pensar nesta meta
mudei meu lema de vida.
Se para isso cá estamos
a cultivar os talentos,
não os esconder na terra
por medos ou desalentos.
Desenvolvo como posso,
e ao mundo os ´stou a dar
Por mim, irmãos, filhos,
Por quem estou a lutar?
Pergunto ao mundo o porquê
Do que me está a tirar:
O filho, o livro, a árvore
que mais há para lhe dar?
Não era isto que eu queria
E nem é isto que eu quero,
Viver, rasgar, mudar, criar
Deixar-me de tanto medo.
Ainda estarei a tempo
daquilo que não vivi!...
deixar de dar ao mundo
tudo aquilo que pari!
Mas voltando à minha incógnita
leio como o velho Ary
régias e sábias palavras,
se “Não sei por onde vou...
Sei que não vou por aí”

Janeiro de 2014

Paula Martins

Resumo

Esta dissertação consiste num estudo qualitativo sobre as perceções que os Coordenadores de Departamento têm acerca das alterações sucessivas que o seu cargo tem sofrido e que frequentemente é objeto de contradições nas inovações que vão surgindo. É um facto que este cargo é indispensável para o bom funcionamento da Escola como organização basilar da sociedade, mas não é menos verdade que, para que tal aconteça, há um sustentáculo formado por docentes e não só, *que levam o ensino a bom porto*. Entre estes, os Coordenadores de Departamento são voz ativa do trabalho de todos os seus colegas numa assembleia tão importante como é o conselho pedagógico. Não sendo essa a sua primeira nem única função, a eles são exigidos múltiplos afazeres e competências que sofrem alterações ao longo do tempo, por vezes contraditórias e não poucas desfasadas, quer nos saberes exigidos, quer nas habilidades requeridas para um bom desempenho.

Com suporte constitucional tolerado por vezes com resiliência pelos docentes do *país real*, os coordenadores têm sido o veículo de relações interpessoais por excelência e por tal, a relevância para nós, em investigar, compreender, e reiterar a maneira como estes percecionam, sentem e interpretam as sucessivas mudanças ocorridas, sem no entanto perderam a sua identidade profissional.

Na esfera da liderança intermédia, esta, eclode na Escola e particularmente nos coordenadores de departamento, como algo teórico (e por vezes retórico), com um papel circunscrito e ocasionalmente reduzido ao seu nome. No entanto, devemos aprofundar sim, a função prestativa deste cargo, em termos de dinamização de práxis pró-ativas, colaborativas e inter-relacional por excelência.

Interpretando os resultados obtidos do estudo empírico, estes sugerem que os coordenadores de departamento curricular estão muito preocupados com a aglomeração dos agrupamentos e na maneira como esta alteração afeta diretamente os departamentos. Tal facto deve-se não só à aplicação da lei em vigor; aos constrangimentos sentidos; como às competências e funções atribuídas/investidas aos coordenadores de departamento. Finalmente cabe-nos realçar que o Coordenadores de departamento valorizam a liderança e consideram importantes quer a coordenação e supervisão pedagógica, quer a democracia, cidadania e equidade com que este cargo é exercido, realçando a sua contribuição para o bom funcionamento do agrupamento.

Palavras-chave

Coordenador de departamento curricular, líder, liderança intermédia, mudança, tradições, contradições.

Abstract

This thesis is a qualitative study of the perceptions that the Department of Curriculum Coordinators have about the successive changes that this office has suffered, being often target of contradictions in the proposed innovations. It is a fact that this position is vital to the successful running of schools as a fundamental organizations of society, however, the fact remains that for this to happen, there is a support group formed by instructors but not only, that lead to good teaching. Among these, the Department Coordinators are the active voice of all their colleagues in meetings as important as the teaching council. This is not their main or only function, they are required to perform several tasks and have multiple skills, which undergo changes from time to time, and are at times contradictory and often outdated, both in terms of the knowledge and the skills required to perform well.

With constitutional support tolerated at times with resilience by instructors in the real country, coordinators have been the vehicle par excellence of interpersonal relations and there resides the importance to investigate, understand, and reiterate the way they perceive, feel and interpret successive changes but keeping, however, their professional identity.

In the sphere of intermediate leadership, it is exerted in the school, in particular by heads of department, as something theoretical (and sometimes rhetorical) and with a restricted role, occasionally reduced to its name. However, we must deepen our understanding of the function of this position, in terms of promotion of proactive, collaborative and inter-relational praxis.

In order to explain the obtained results on the empiric study, these suggest that the Department Coordinators are particularly worried about the situation of the assembly and the way how these changes affect the departments directly. That fact owes not only to the application of the available law to the felt constraints but also to the abilities and functions assigned/invested to the department coordinators. Finally it is important to emphasize that the Department Coordinators value the leadership and consider vital not only the coordination and the pedagogic supervision but also the democracy, the citizenship and the equity how this position is put in practice (hold an office),intensifying its contribution to the advantageous (perfect/good/reliable) of the assembly functioning.

Keywords

Intermediate leaderships, curricular department coordinators, department Coordinator, leader, leadership, traditions, contradictions, change,

Índice

Dedicatória-----	iii
Agradecimentos-----	v
Prefácio-----	vii
Resumo-----	ix
Abstract-----	xi
Lista de figuras-----	xv
Lista de Tabelas-----	xvii
Lista de Quadros-----	xix
Lista de Acrónimos-----	xxi
Introdução -----	1
Capítulo 1. Enquadramento teórico -----	4
1.1 Teorias e conceitos de Liderança -----	4
1.1.1 Evolução do conceito de liderança -----	5
1.1.2. Estilos de liderança -----	7
1.1.3. Caraterísticas e competências do líder -----	12
1.1.4. Ferramentas de liderança (coaching e mentoring) -----	19
1.1.5. Papel das lideranças intermédias -----	22
1.2 Liderança nas organizações Educativas -----	24
1.2.1 Especificidade e desafios -----	25
1.2.2 O perfil do líder nas Organizações Educativas -----	30
1.2.3 Importância da liderança intermédia na escola para o novo milénio-----	31
1.3. O coordenador de departamento como líder-----	34
Capítulo 2. Estudo empírico-----	43
2.1. Objetivos e questões de investigação-----	43
2.2. Caraterização do contexto de estudo-----	43
2.2.1. Contexto físico e social do agrupamento-----	44
2.2.2. Sujeitos-----	44
2.3. Técnicas de recolha de dados-----	45
2.4. Procedimentos-----	46
2.5. Resultados-----	46
2.5.1 Aplicações da legislação em vigor-----	46
2.5.2. Exercício do cargo-----	47
2.5.3. Competências-----	48
2.5.4. Importância do cargo na estrutura do Agrupamento-----	48
2.5.5. Perfil do Coordenador de Departamento -----	49
2.5.6. Valores que devem inspirar a atuação do Coordenador de Departamento -----	49
2.5.7. Capacidade de inovação do Coordenador de Departamento-----	49

2.5.8. Influência da direção-----	49
2.5.9. Importância da formação específica-----	50
2.5.10. Departamentos Vs. Grupos disciplinares-----	50
Capítulo 3. Discussão/Conclusão-----	51
Referências bibliográficas-----	54
Anexos-----	61

Lista de Figuras

Figura 1 - Origens das características para proporcionar uma liderança eficaz	15
Figura 2 - Modelo de Atuação da Gestão Intermediária	23

Lista de tabelas

Tabela 1 - As diferenças básicas entre Coaching e Mentoring	22
Tabela 2. Competências do Delegado de Grupo e do Coordenador de Departamento	41

Lista de Quadros

Quadro 1. ANEXO 5 - Caracterização dos Coordenadores de Departamentos entrevistados -----	68
Quadro 2. ANEXO 6 - Análise de conteúdo das entrevistas -----	69

Lista de Acrónimos

C _C	Coordenador do departamento curricular de ciências sociais e humanas
C _E	Coordenador do departamento curricular de expressões
C _L	Coordenador do departamento curricular de línguas
C _M	Coordenador do departamento curricular de matemática e ciências exatas
CD	Coordenador de departamento curricular
CDT	Coordenador dos diretores de turma
CP	Conselho pedagógico
DT	Diretor(a) de turma
GRH	Gestão de recursos humanos
PAA	Plano anual de atividades
PE	Projeto Educativo
PQA	Professor do Quadro de Agrupamento
POZP	Professor do Quadro de Zona Pedagógica

“É inútil reformar ou recriar escolas, sem que se preparem os mestres”.
Agostinho da Silva (2000, p.94)

Introdução

As transformações que ocorrem nas escolas, devem-se em muito às constantes alterações sociais, mas são providas, na sua maior parte, das reformas contínuas nas políticas educativas, que têm requerido por parte dos docentes uma contínua adaptação à legislação, diretrizes e até a colegas e alunos, o que requer destes profissionais um esforço acrescido relativamente à importância que a função acolhe. Apesar do resultado final na escola/instituição ser o êxito académico dos estudantes, não se deve no entanto comparar o espírito de uma escola ao de uma empresa, já que numa prevalecem os valores morais, enquanto na outra sobressaem os valores materiais, pelo que tal como refere Abílio da Fonseca em Costa, 2000, é um abuso a noção de escola-empresa pois a escola deveria ser uma mensageira de missões (Costa, Mendes & Ventura, 2000).

A presente dissertação pretende explorar algumas competências do coordenador de departamento, bem como as tradições e contradições que se revelam no exercício deste cargo. Dos vários aspetos que estarão em foco, o carácter dependente do coordenador, por um lado dos seus superiores hierárquicos, por outro dos seus “subordinados”, (e sempre tendo em conta a legislação pela qual se deve reger), serão os mais relevantes, no sentido de identificar desfasamentos de práticas e apontar caminhos de confluência para um trabalho mais harmonioso, profícuo e quiçá menos desgastante e burocrático. Pois, de acordo com Day, (2004) “os líderes de sucesso não indicam apenas a direção, ou organizam e monitorizam, constroem relacionamentos com a comunidade da escola e centram-se nas pessoas, mas também moldam valores e práticas consistentes com os da escola” (p. 205).

As políticas educativas que nos regem são de cariz neoliberal, contemplando um desenvolvimento de autonomia crescente, o que provoca (entre outros) um acréscimo de responsabilidade por parte das direções de escola e dos órgãos de gestão intermédia que se veem comprometidos entre as funções de coordenação, a liderança de indivíduos, seus colegas, a supervisão e o ensino propriamente dito, entre outras. Estes factos têm provocado uma alteração de paradigmas e praxis revolucionários da Escola, em parte exigidos pela sociedade que lança reptos multidisciplinares e que implicam uma adaptação e atualização constantes.

A época que vivemos é de contínuas e profundas mudanças no ensino em que a versatilidade do docente, os seus conhecimentos, competências e habilidades são constantemente avaliados. No caso concreto dos coordenadores de departamento curricular estes têm sido postos à prova com as consecutivas alterações, pelo que devemos destacar a importância que merecem os docentes que desempenham estas funções.

Os departamentos curriculares são agregações de grande riqueza e partilha, com uma estrutura hierárquica definida, em que cada indivíduo precisa manter uma interdependência com os seus parceiros, superiores ou liderados. Não podemos em nenhuma altura esquecer que o coordenador é o elemento basilar de liderança intermédia na Escola e este não pode ser um

self-made man, mas sim ter qualidades e conhecimentos por excelência, ser crítico e autorreflexivo, não devendo no entanto permitir a sua perda de identidade.

Interrogamo-nos então, sobre qual será a percepção que os atuais CD têm do impacto destas mudanças contínuas, quer na sua prática diária, quer no desempenho do seu cargo. Deste modo, é nossa intenção, verificar se os CD têm consciência (ou não) da evolução que o seu cargo tem sofrido e se consideram que nestas flutuações, tem havido ou não contradições às tradições que previamente vigoravam.

Enquanto professora e elemento pertencente ao conselho pedagógico, os cargos de liderança intermédia são-nos bastante próximos, não apenas por convivermos com essa realidade intimamente, mas ainda, por pertencermos a um departamento vasto e heterogéneo. Deste modo, a opção do tema escolhido para este estudo foi não só devido a motivos profissionais, à relevância do mesmo, como pessoais, dado a pertinência atual e organizacional do assunto.

“A primeira etapa do percurso de construção de um projecto de investigação é constituída pela própria experiência e vivência pessoal e profissional do investigador” (Afonso, 2005, p. 48).

Tendo deste modo definido o objeto e os objetivos da investigação entendemos como pertinente trabalhar esta dualidade e explorá-la em vários ângulos, pelo que se dividiu o trabalho em três partes.

Os três capítulos desta dissertação foram organizados numa sequência que julgámos lógica e coerente. No primeiro capítulo, é apresentado o enquadramento teórico, onde apresentamos e analisamos algumas teorias tanto da evolução dos conceitos de liderança e da especificidade dos mesmos aplicados à Escola/Organização, como das várias conceções e tipos de líder, enfatizando os líderes “intermédios”. Também neste capítulo são apresentados alguns construtos da liderança intermédia da Escola e especificamente do CD como líder - quer como docentes polifacetados, de saberes e habilidades, como ainda com uma grande aptidão para trabalhar em equipa. Deste modo e complementando, surge a fundamentar, a base legal que rege as competências e funções a realizar pelo CD. Remata-se este capítulo com a temática das contradições que existem no desempenho do cargo de CD, tendo em conta a já referida evolução constitucional que o fundamenta.

O segundo capítulo é constituído pelo estudo empírico que realizamos. Neste, colocámos realce tanto nos objetivos como nas questões que nortearam o nosso estudo. Em termos mais pragmático, é caracterizado o contexto físico e social do agrupamento estudado, assim como a caracterização dos sujeitos envolvidos. Evoluindo, articulamos a narração dos procedimentos tomados para uma boa sequência do estudo empírico. É também descrito e fundamentado todo o processo metodológico, justificando-se a técnica de recolha de dados escolhida, entrevista semiestruturada. Por fim são apresentados os resultados obtidos através da análise de conteúdo (categorização e codificação) das entrevistas realizadas.

No terceiro e último capítulo, é feita a discussão dos resultados e respetiva conclusão do trabalho em geral, procedendo-se a algumas considerações finais, dando realce às percepções

que nos orientaram para certas conclusões, que não tendo como intenção universalizar, consideramos no entanto poderem ser contribuições, mais-valias e podendo ser sujeitas de serem investigadas em futuros estudos.

Capítulo 1. Enquadramento teórico

Considerando que o CD desempenha um importante papel de supervisão no atual sistema educativo, interessa-nos explorar nas páginas que se seguem os estilos de lideranças e os caracteres dos líderes, a fim de compreender como é que este importante cargo de liderança intermédia pode ser desempenhado da melhor forma.

1.1. Teorias e conceitos de Liderança

Podemos definir Liderança como - "função, posição, carácter de líder; espírito de chefia, autoridade, ascendência" (Dicionário Houaiss da língua Portuguesa). Através da pesquisa sobre este conceito, verificamos que existem múltiplas definições e perspetivas; no entanto a maioria dos investigadores, concorda com alguns arquétipos comuns como sendo indispensáveis à conceção de um "bom" líder; são estes, a consciência, energia, inteligência, domínio, autocontrolo, sociabilidade, abertura a experiências, influência, conhecimento da relevância de tarefas e estabilidade emocional (Kets de Vries, 1997 cit in Pessoa, 2005). Todos estes fatores são de uma pessoa - líder - sobre outra, um grupo, ou até uma organização, com a intenção de estimular/maximizar o investimento humano e no sentido de concretizar objetivos pré-definidos (Lino, 2006). Poderá parecer que misturamos dois conceitos distintos (liderança e líder) mas se analisarmos mais profundamente, apercebemo-nos que tais conceitos são intrincados e indissociáveis, como confirmaremos mais à frente.

Verificamos que, embora existam numerosas definições para a liderança, é possível no entanto encontrar dois elementos comuns em todas: por um lado, é um fenómeno de grupo (abaixo desenvolvido) e por outro, envolve uma combinação de influxos interpessoais e recíprocos, praticados num contexto demarcado através de um procedimento de comunicação humana, com o intuito da obtenção de determinados objetivos próprios, ou seja a capacidade de influenciar as pessoas. As funções de liderança abarcam todas as ações que geram a motivação imprescindível para pôr na práxis o intento determinado pela estratégia e organizado em cargos determinantes (Pessoa, 2005). Já Chiavenato (2004) diz que "a liderança é, de certa forma, um tipo de poder pessoal. Através da liderança uma pessoa influencia outras pessoas em função dos relacionamentos existentes (...)" (p. 446).

Para compreendermos então as dimensões da liderança, temos que primeiramente entender que «a liderança... é uma função do grupo; o seu desempenho correto é necessário à sobrevivência do grupo» (Parreira, 1982) e é tão importante e duradoura que a ela é atribuída o privilégio da tomada de decisões, com a integração de todas as partes e com função motivacional, que deve ser assegurada, realizando-se as tarefas inerentes. Soto (2002) associa a palavra liderança à de líder e à sua função - capacidade de liderar; na noção de líder, remete para o desenvolvimento da motivação dos indivíduos induzindo-os a participarem na

concretização dos seus objetivos (Soto, 2002 cit in Gaspar e Portásio, 2009). Sintetizando, liderança, é um conjunto de atributos pessoais, tais como carisma ou firmeza, fortificada com o temperamento do líder e o seu modo de liderar. Assim, o líder é o prestador da organização (Gaspar, 2006). Esta conceção não é contudo consensual, como veremos adiante.

Apura-se que a grande parte dos autores tem uma visão de que o líder deve fazer confluír as necessidades particulares no sentido de organização, pois a personalidade destacada e o entendimento do meio tanto externo como interno da estrutura, é uma característica de primordial importância num líder, sendo relevante contudo ter a “arte” de conseguir “seduzir” os seus subordinados a fazer o que é necessário de um modo “voluntário”, com um desempenho de alto nível, e que sejam leais à organização confirmando deste modo que o ato de liderar pede a concretização de objetivos com e por meio de pessoas (Kouzes e Posner, 2009). Para o desenrolar deste processo, a liderança requer uma estratégia de aprendizagem contínua, devendo o líder de posição intermédia envolver outros que estejam dispostos a encarar reptos, regular valores, alterar perspetivas e apreender novos hábitos, deixando-se conduzir e simultaneamente existir coesão entre o líder e os liderados (Pessoa, 2005).

Deste modo, em termos evolutivos, e como conceção mais antiga, o conceito de liderança reúne as noções de poder, autoridade e influência, e é referida como um papel para o qual um indivíduo se especializa, sendo que acontece numa organização social e distribuído pelos seus elementos. Atualmente, a Liderança, não é vista apenas como tal, mas sim como a capacidade que um indivíduo tem sobre o seu semelhante, tendo em conta a autoconsciência, autogestão, a consciência social e a gestão de relações (Lino, 2006).

1.1.1. Evolução do conceito de liderança

No sentido de compreendermos mais e melhor como algumas das visões de liderança se foram construindo e desconstruindo, tentámos aprofundar o conhecimento das mesmas num âmbito histórico/evolutivo. Várias, senão múltiplas, são as teorias de liderança e os conceitos provindos destas; por tal, sentimos a importância de os rever numa evolução temporal e deste modo melhor entendermos o desenvolvimento do conceito *per si*.

No final do século XIX e início do século XX, predominou a Teoria do Grande Homem, fundamentada na premissa de que o líder nasce com habilidades de liderança inatas, inexplicáveis e incompreensíveis para a maioria dos seres humanos, sendo, portanto exaltados como heróis (Crainer, 2000). Nos anos quarenta, irrompe de novo esta ideia do líder nato, mas com variantes; na perspetiva de segundo Costa, Mendes & Ventura (2000), que defende que os líderes já nascem com características para tal, a Teoria do traço, consiste em identificar os traços de personalidade de grandes homens, considerados líderes para propiciar o desenvolvimento do líder; esta é ainda para alguns considerada como uma teoria atual. Segundo os mesmos autores nos anos cinquenta surge a Teoria das relações humanas que integra os três estilos de liderança de Kurt Lewis: o autocrático, o democrático e o liberal;

estes três estilos destacam-se especificamente nos campos educacional e pedagógico, onde ao contrário do que é referido na teoria dos traços, já não é considerado o líder nato - ele é "constrói-se". Na Teorias das relações humanas, as funções do líder são não só organizacionais como pessoais, alcançando os objetivos através da cooperação dos seus liderados e proporcionando-lhes aperfeiçoamento pessoal. A principal ênfase deixa de ser a organização, para passarem a ser as necessidades individuais.

Respeitando a continuidade histórica, surge a **perspetiva mecanicista**, em vigor até aos anos oitenta do século passado e que gira em torno de três imagens: "influência, grupo e objectivos" (Bryman, 1996). Ainda nesta era, verifica-se o emergir de duas novas conceções/perspetivas de liderança; uma, em que o líder passa a ser aquele que faz uma associação entre a visão e os valores que suportam a organização - **Perspetiva cultural da liderança**: assim começou a **Nova Liderança**, com uma série de teorias baseadas em conjeturas semelhantes. Esta nova perspetiva de liderança tem fundamentação teórica na visão da cultura organizacional. Neste enquadramento, o líder cultural aparece como o sujeito que vai para além da ação: ele inspira e motiva os outros, gerando um sentido coeso em termos organizacionais (Costa, Mendes e Ventura, 2000). Outra nova conceção de liderança emergente nos anos oitenta é a **Perspetiva ambígua da liderança**, baseada na percepção de que as instituições deixaram de ser as "organizações organizadas" que eram e passaram a ter uma "estabilidade instável (debilitada) ", pois devido a uma dependência das inquietudes externas, provocando novos paradigmas de gestão (Costa, Mendes e Ventura, 2000).

Surge posteriormente a convicção de que a liderança se aprende (Bryman,1996), - o líder ajustável - razão pela qual se deve ter conhecimento dos vários padrões de liderança; esta perspetiva vai ao encontro dos vários estudos que nos revelam que um bom líder é aquele que se adapta ao contexto/situação e fundamenta-se no princípio de que cada situação diferente exige formas diferentes de liderança - Teoria situacional de liderança, relacionada com a teoria da contingência; segundo Crainer (2000), esta é uma evolução da teoria situacional e procura seleccionar as variáveis associadas à circunstância (as que melhor identifiquem o estilo de liderança mais adequado a cada situação). Tal visão leva-nos a melhor compreender as organizações e a obrigá-las a refletir nas contingências dos contextos/ocasiões; estas têm que se adaptar ao meio, aos propósitos quer do grupo quer individuais, de acordo com Lawrence e Lorsh (1969), e por isso se fala no líder ajustável (e no controlo que tem nos referidos contextos); neste enfoque, a preocupação fulcral é a capacidade dos líderes em adotar estilos distintos, em função das ocasiões de mudança (Lawrence e Lorsh, 1969 In Rego & Cunha, 2009). Crainer (2000) refere que no exercício desta liderança, o líder deve saber como poderá contribuir melhor para alcançar os objetivos da organização (através da identificação de atitudes, procedimentos e técnicas e sob condições e circunstâncias específicas).

Inferimos então que, na atualidade, Liderança é um termo que pode ser utilizado com dois significados diferentes diariamente: o primeiro (Nova Liderança) relativo ao modo de induzir um grupo de indivíduos a fazer algo de modo não impositivo e o segundo relativo à alusão a indivíduos que ocupam um cargo em que se espera seja desenvolvida liderança. No

entanto, o primeiro significado é o mais usado cientificamente - a liderança, plausível e transparente, direciona os indivíduos aos seus reais e mais elevados interesses "*à la longue*". Esta, se for exercida eficazmente deverá ser bastante versátil, pois os processos e resultados que se evidenciarão estão associados ao contexto externo de que este depende (Kotter, 1992). Também o mesmo autor expõe que para que a liderança seja eficaz, esta tem que ser muito maleável e abrangente, de modo a ter em ponderação não só os seus projetos, como os dos outros.

Atualmente, a liderança é uma prática tão discutida em alguns pontos e adaptada à realidade organizacional que se sente a necessidade de identificar um perfil de líder, de acordo com as políticas vigentes e com o contexto (Gaspar e Portásio, 2009). Na perspectiva de Jordão (2004), a verdadeira liderança alicerça-se em objetivos, visão e valores, devendo o líder orientar a organização e co construir outros líderes, dando um relevo primordial às relações humanas, como veremos mais à frente na Abordagem do poder e da influência (Jordão, 2004, cit in Gaspar e Portásio, 2009). Para Stoner e Freeman (1995), o enfoque principal do conceito de liderança é a organização em si e as suas necessidades, relevando para segundo plano o indivíduo. O líder tem como principal função estabelecer e fazer cumprir critérios de desempenho, para atingir objetivos organizacionais.

1.1.2. Estilos de Liderança

As teorias supracitadas são apenas algumas da imensidão que existe, cada uma com suas características e particularidades. Contudo, apesar das discrepâncias que possam existir entre as várias teorias, há no entanto afinidades que nos levam a realçar aspetos específicos e comuns às várias teorias e estilos de liderança. Rego e Cunha (2007) referem que em diversos estudos sobre liderança se aponta para várias áreas similares, que possibilitam perceber melhor como atuar. Por sua vez, Sergiovanni (1996) sustenta que as teorias de liderança realçam a união entre as pessoas e a união destas com o trabalho que desenvolvem (suplantando as possíveis falhas de coordenação e compromisso necessários a iniciativas que queiram ter sucesso).

Hersey e Blanchard (1986) referem alguns estilos de liderança, com critérios de classificação fundamentados na capacidade de liderar: - liderança executiva - habilidade de organização e capacidade de orientar as forças coletivas; - liderança de tarefa e sócio emocional - fator de escoamento de tensões e valorização do emocional; - liderança carismática - conduz à inspiração de confiança; - liderança reformista - há muita hostilidade e agressão; - liderança coerciva - o poder da decisão está concentrado numa só pessoa que a afasta dos liderados; - liderança situacional - o líder consegue delegar e motivar os seus colaboradores; liderança primal - liderança da tarefa e sócio emocional.

Vários são os autores que consideram imprescindível singularizar as três principais dimensões da liderança, a designar: o líder, a tarefa e os seguidores, no sentido de

particularizar uma outra abordagem. O líder tem a responsabilidade de ser detentor de variadas competências e por consequência atitudes, bem como conhecer o grau de maturidade dos seguidores (liderados); a isso chama-se Liderança Situacional (Pessoa, 2005). Como referido por Rego e Cunha (2007), os líderes têm a seu cargo elevar o trabalho despendido pelos seus liderados na prossecução das suas metas, de forma a conseguir o compromisso do grupo com os resultados desejados.

A liderança situacional acrescenta ao conceito de liderança um atributo psicossocial em função das características de personalidade de cada indivíduo (quer do líder, quer do liderado) e do compromisso que cada um investe na sua função; este facto faz com que sejam usados diferentes estilos de liderança em função da personalidade dos liderados e das variáveis que os influenciam, de modo a que estes entendam o processo que têm que desenvolver até atingir um nível elevado quer de competência quer de compromisso individual. A liderança situacional é uma ferramenta para ajudar os liderados a partilhar expectativas, para que possam aprender gradualmente a monitorizar o seu desenvolvimento e a transformar os seguidores em indivíduos mais conscientes e auto determinados (Pessoa, 2005).

Gaspar (2006) defende que a liderança situacional acautela que, para cada ocasião, há múltiplos padrões de liderança que são verdadeiros. O enfoque desta perspetiva são as atitudes apresentadas e não as aptidões naturais do líder. Neste estilo de liderança, os indivíduos serão mais capazes, se harmonizarem o saber com a preparação e a evolução. Para isso, é imprescindível o sustentáculo (profissional e pessoal) do líder, experiência do seguidor e monitorização. Especificando, este estilo de liderança fundamenta-se na relação entre: - O grau de direção e de controlo (comportamento diretivo); - O grau de apoio e estímulo (comportamento de apoio); - A competência e o empenho (nível de desenvolvimento do liderado, baseados na competência e compromisso).

Segundo Rego e Cunha (2007), " Os indivíduos emocionalmente inteligentes são os que usam a razão para compreender as emoções ... e lidar com elas, e que recorrem às emoções para interpretar a envolvente e tomar decisões mais racionais" (p. 171). A capacidade emocional do líder é primal, pois é a primeira função de liderança e a mais relevante. Atualmente, nas organizações, esta função primal é um dos principais papéis dos líderes, pois direcionam as emoções do grupo positivamente e desanuviam as emoções negativas; a maneira como os líderes conseguem gerir os sentimentos e deste modo levar a que os subordinados atinjam os seus objetivos está subordinada à sua inteligência emocional. Só com uma elevada inteligência emocional, os líderes serão ressonantes, pois este é um talento inato, impelindo no grupo o eco da sua energia entusiástica (Lino, 2006). Os autores Boyatzis, Richard e Mckee (2002), mencionam que há estudos que indicam que os indivíduos com mais inteligência emocional têm *performance* elevada e mais êxito técnico. A inteligência emocional é uma vertente de grande importância no exercício de líderes e liderados; pode-se aprender a ser líder, mas não se consegue aprender a ser um líder carismático. Boyatzis, Richard e Mckee (2002), referem ainda que a aprendizagem autodirigida é o âmago do desenvolvimento de habilidades de liderança e fundamenta-se no incremento intencional de uma qualidade que já

existe, ou que desejamos ter. Para tal, é necessário uma visão limpa do “eu ideal” e uma visão autêntica do “eu real”. Pode-se aprender a ser líder e sê-lo com ressonância, determinando quais as habilidades a serem otimizadas e a incrementar, de modo a que a liderança seja quer eficaz, quer eficiente. Então, como desenvolver cada vez mais líderes, que primem pelo desenvolvimento humano ao seu redor, levando-se em conta o mental e emocional das pessoas, o seu potencial humano, possibilitando que cada um desperte e dê o melhor de si?

A liderança é um assunto que envolve muitas questões e para as quais não há respostas concludentes, pois para estas, há sempre uma cambiante de peso e inconsistente, pois que é múltipla e intrincada - o ser humano. Sabe-se no entanto que os melhores líderes reconhecem que estão junto com outros indivíduos no processo, pois a liderança que oferece resultados exige uma alquimia social. Os líderes hoje defrontam reptos sem precedentes, que advêm de stresse e sacrifícios, por isso, de dirigentes fascinantes e promotores, transformam-se em indivíduos conflituosos e é aí que entra e é imprescindível a inteligência emocional (Boyatzis e Mckee, 2002). Para estes autores, é fundamental também que deva existir “a experiência de liderar com sensibilidade e eficácia”. Tendo em conta esta afirmação, várias são as incertezas que nos podem assomar: “O que é necessário para ser capaz de liderar emocionalmente? O que habilita o líder a inspirar outros a darem o melhor de si? Como propiciar um ambiente de trabalho positivo, livre para as pessoas criarem, se relacionarem com os demais e produzirem na sua melhor forma? “ É possível desenvolver líderes primais, ressonantes?” (Boyatzis e Mckee, 2002). Este estilo de liderança, que transmite aos liderados um sentimento assertivo é como previamente referido, a Liderança Primal; mas não é só este o fundamento desta liderança, é muito mais. Os líderes primais são os que conseguem estimular nas pessoas o que estas possuem de melhor: a sua função principal é de caráter emocional, o que apesar de em muitas situações ser ignorado, é no entanto relevante e contínuo. Este estilo de liderança, que é fundamentada na inteligência emocional, é muito útil e naturalmente estimula desempenhos melhorados nos seguidores; O líder tem deste modo a habilidade de incutir energia positiva e instigar entusiasmo. Com este processo em curso, nas épocas mais hostis é quando os líderes são obrigados a mostrar que fazem a diferença. Ser afirmativo e conseguir influenciar os liderados é nos tempos difíceis que se revela e é nestas alturas que se vê quem são os bons líderes, pois liderar com as emoções inerentes ao ser humano, significa saber gerir toda uma série de turbulências que todos temos, como organismos vivos e dinâmicos que somos. As diretrizes que o líder faculta nessas épocas, podem ter grande impacto nos liderados, desde que as emoções que o grupo tem face aos resultados, sejam conduzidas apropriadamente (Boyatzis e Mckee, 2002). Este tipo de inteligência pode e deve ser fomentada no grupo de trabalho (líder-liderados), já que a inteligência emocional das equipas aumenta a qualidade das decisões das mesmas (Sergiovanni, 1996). Então, mais são as perguntas que nos podem ser postas face ao exposto, em termos de operacionalização da Liderança Primal: “de que recursos emocionais os líderes necessitam para prosperar face ao caos e à mudança turbulenta? O que confere ao líder a força interior para ser honesto mesmo em relação às verdades incômodas? O que capacita o líder a inspirar outros a darem o máximo de si e permanecerem fiéis diante da

tentação de outros empregos? Como os líderes criam um clima emocional que propicie inovações criativas, desempenhos espetaculares ou relacionamentos calorosos e duradouros com os liderados e discípulos?" (Boyatzis e Mckee, 2002).

O modo do líder ser autêntico, a simplicidade como compreende os factos à sua volta e de como gere a interpretação dos mesmos, altera a arte de conduzir as tarefas e consequentemente a sua equipa. Quando tal acontece, a boa disposição e a delicadeza são difundidas mais facilmente e quase não há depressões, pois cria-se uma sequência de sentimentos assertivos. Neste aspeto, é muito relevante o humor inteligente, que suaviza os caracteres fortes, melhorando o meio de trabalho. Os líderes aos quais chamamos de "ressonantes", inspiram os liderados assertivamente e são em primeiro lugar "autolíderes", porque possuem um grau elevado de autoconhecimento, perceção empática, autodomínio e conexão emocional; as suas ações não se cingem apenas ao plano técnico, mas também a domínios de relacionamentos. Vários são os princípios que sobressaem nestes líderes: honestidade, confiança, ânimo, preparação, capacidade de diálogo, benevolência, sentido ético e comprometimento; eles lideram através das ideias que refletem os seus princípios e aí compreendem que são correspondidos da mesma maneira. Os proveitos que daí advêm refletem-se na organização, na família e até na comunidade onde se inserem, pois estes líderes, para além de mobilizar inteligências, também mexem com as mentes e emoções das pessoas (Boyatzis e Mckee, 2002). Concluindo, a liderança primal mais do que focar-se na tarefa e nos objetivos, foca-se nas premências dos demais indivíduos da organização e nas inter-relações sociais (Lino, 2006).

Segundo Cunha e Rego (2007), as alterações que vão ocorrendo exigem uma liderança eficaz dos grupos de trabalho e, para tal, é crucial uma administração da inteligência emocional do grupo em si, podendo esta ser reprimida ou incentivada. No trabalho em equipa, a inteligência emocional é essencial para o trabalho colaborativo, pois estimula a confiança entre os indivíduos, aumenta o significado de "equipa" e de "eficácia"; assim, as estratégias e resoluções tomadas serão mais proveitosas.

Consideramos que seria uma infração grave da nossa parte, falarmos de inteligência emocional e não de inteligência moral, pois há uma correlação entre a liderança e a ética. Lembremo-nos, que o Homem tem uma nova visão sobre estas conexões, face às constantes e complexas alterações culturais que têm ocorrido e em que a escola se insere; o Homem constrói-se através de opções, usando a liberdade que possui e assim gera novos mundos (Carvalho & Fraga, 2011). Já em 1972, o autor Bennis referia:

Os crescentes níveis de educação e de mobilidade mudarão os valores que atribuímos ao trabalho. As pessoas estarão mais intelectualmente presas aos seus empregos e, provavelmente, irão necessitar e exigir mais envolvimento, participação e autonomia. (...) também serão mais "orientadas para os outros" retirando exemplos para suas normas e valores não da tradição, mas sim do seu ambiente imediato (p. 38).

Nas instituições, o líder é visto como portador de altas capacidades, que consegue guiar os seus liderados e alcançar objetivos pré-definidos por si - deste modo, podemos acrescentar que a liderança é projetiva em si própria pois para ser sustentável, tem que se perspetivar no

futuro e fundamentar no passado (Carvalho e Fraga, 2011); a liderança fundamenta-se num vigoroso e firme espírito de intenção moral; um líder deve ser estóico e ter como princípio basilar a verdade, a qual fundamenta a sua ação. A liderança escolar deve reger-se por axiomas e ser sustentável na sua natureza moral (Carvalho e Fraga, 2011). Este autor realça que " A vida humana é, na sua essência, vida profícua, porque o ser humano é um ser que recorda o passado para agir no presente, tendo em vista o futuro" (Carvalho e Fraga, 2011 p. 162).

Os autores Kiel e Lennick (2009) referem que há mestrias básicas para o desempenho da liderança, que são a vertente moral e emocional; se formos dotados de inteligência moral, conseguimos não só distinguir o bem do mal, como e principalmente "agir versus saber"; este é então o caminho para uma boa prática profissional (pois essa pessoa, mais difícil será de corromper). No entanto e para o êxito, é indissociável a habilidade de liderança conscienciosa. Assim, podemos sugerir que a liderança tem que ser um processo mais aberto para os outros (não esquecendo as multifaces da inteligência moral) (Kiel e Lennick, 2009).

Como referem os autores Fraga e Carvalho, (2011), referindo que " o séc. XXI será ético ou não existirá". Esta conjectura leva-nos a um pensamento mais reflexivo, quer em termos de liderança, quer nas organizações educativas em geral. Deste modo, é exigido aos líderes que se adaptem às constantes alterações e se atualizem cientificamente, pois os reptos são muitos e os acontecimentos em catadupa; então e conseqüentemente há que redefinir os delineamentos da liderança, numa antevisão de diferentes perspetivas futuras (Kiel e Lennick, 2009). Conhecer os tipos de líderes e os estilos e dimensões de liderança, é fundamental para compreender os comportamentos do líder. Pode-se dizer que a tipologia de líder está intimamente interligado à sua personalidade, ao passo que os estilos de liderança estão mais de acordo com que o líder faz (Lino, 2006).

Os pontos-chave acima focados seriam suficientes *per si* na justificação da nossa opção pelos dois estilos de liderança mais desenvolvidos - liderança situacional (anteriormente abordada) e liderança primal (também conhecida como liderança carismática ou emocional); no entanto, realçamos que Gaspar (2006), refere que para adotar os estilos de acordo com o nível de competência e comprometimento deve haver flexibilidade passando deste modo, pelas várias categorias. Corroboramos também com o parecer de Chiavenato (2005), pois diz que se torna imprescindível que em todas as lideranças haja uma maneira de formar pessoas e aperfeiçoar talentos, pois não nos podemos esquecer que são os indivíduos que conduzem as instituições e não o inverso. Destacamos os estilos de liderança supra referidos, porque a liderança situacional tem-se mostrado das mais vantajosas, pois articula o paradigma de liderança com o contexto, tal como refere Gaspar (2006), e a liderança primal, por considerarmos importantes/relevantes os quatro fundamentos que têm a norteá-la: as competências do líder, os seus comportamentos, as ocasiões facilitadoras e as conseqüências sobre os liderados. Na nossa perspetiva o carisma que um líder deve ter, bem como o controlo sobre as suas emoções, são cruciais para um bom desempenho das suas funções.

Estando cada vez mais atual a inteligência emocional e sendo por nós considerada uma mais-valia no desempenho de qualquer cargo, considerámos pertinente abordar ambos os

estilos de liderança, pois tal como diz Boyatzis, (2002), o líder carismático tem competências e emoções eficazes, e "... imaginem os benefícios para o trabalho de se ser versado nas competências emocionais básicas-" (Boyatzis, Richard e Mckee, 2002 p. 171). Não conseguimos no entanto sequer ponderar que estas duas abordagens de liderança são distintas; consideramos até que poderemos inferir que são complementares e por isso as consideramos tão importantes, ao ponto de as destacar e analisar.

1.1.3. Características e competências do líder

Hersey e Blanchard (1986) consideram que a liderança situacional tem um atributo psicossocial intrínseco ao contrário das teorias de traços ou da personalidade; deste modo, crê-se que não há um único método para a liderança, sendo a liderança situacional um utensílio para ajudar os líderes a aprender a monitorizar o seu comportamento e tornar os liderados conscientes e entusiastas. Líderes que têm uma elevada consciência e inteligência (como é no caso da liderança primal) consideram que a da vida da organização está nos indivíduos, nas suas competências e assertividade. Isso vê as pessoas como indivíduos plenos e singulares (Hersey e Blanchard, 1986).

Num tempo em que as doutrinas, leis, princípios e estatutos se alteram de tal modo que precisamos de uma adaptação contínua à realidade para não se tornarem obsoletas, os conhecimentos devem ser continuamente atualizados e adaptados à realidade, dado que a ambiência cada vez mais rápida e competitiva que enfrentamos no século XXI vai exigir mais liderança de mais indivíduos para fazer com que as organizações se desenvolvam; mais mudança pede mais liderança (Kotter, 2000). Assim e se em tempos de estabilidade a presença de um líder é relevante, muito mais o é em fases de inconstância, para que possa existir integridade nas organizações; se a autoridade é suficiente nessas temporadas de estabilidade, nas alturas de inquietação é que é imprescindível haver liderança, pois ela é a energia incentivadora e orientada que possibilita a evolução e a continuidade das organizações nessa conjuntura (Bennis e Nanus, 1988). Tal, é confirmado por Kotter (2000), e também por Perrenoud (2002), que comentam que é em tempos de crise/ mudança que se sente a verdadeira necessidade de liderança, pois em períodos de acalmia é muito mais fácil liderar. Atualmente há uma carência de mais e melhores líderes: indivíduos com perceção e segurança. Poderemos dizer então que líder é o "indivíduo que tem autoridade para comandar ou coordenar outros; pessoa cujas ações e palavras exercem influência sobre o pensamento e comportamento de outras" (Dicionário Houaiss da língua Portuguesa, 2002).

Para os autores Nóvoa (1999) e Bothwell (1991), a única definição significativa de um líder é todo aquele que tem seguidores; é muito diferente conseguir que os seguidores "obedeçam" ao líder por mobilização ou por estímulo. Líder é aquele que possui habilidade para estimular ou induzir o seu seguidor (de acordo com a liderança situacional). Várias são então as características necessárias ao líder, mesmo que o cargo numa organização seja dos

mais baixos em termos de liderança - exige-se muito mais que compreender o contexto e ter os pré-requisitos tecnológicos para o exercício do seu cargo; é imprescindível boa relação interpessoal, mostrar trabalho prestado, boa reputação, e integridade (Kotter, 1992; Novoa, 1999; Bothwell, 1991).

Todos os pilotos, e talvez mais particularmente ao que praticam vela, sabem que a boa condução é condicionada por milhares de impulsos contrariadores. A acção contrariada por um vento, precisamente designado por "vento contrário", pode transformar-se numa acção eficaz, devido ao bordejar, isto é, à navegação em ziguezague contra o vento, táctica que torna útil uma situação hostil. Tudo é bem conhecido e permite transposições instrutivas para o domínio do comportamento humano. (Nóvoa, 1995, p. 43)

No panorama atual, é exigida uma liderança capaz de adaptar-se rapidamente através da posição do líder face às tomadas de deliberação e impõe seguidores mais ativos e responsáveis perante as atividades do quotidiano, pelo que há necessidade de conhecer/compreender quais os atributos essenciais de um líder. Segundo Bennis (1996), as principais características dos líderes são: visão sistémica, paixão, integridade, curiosidade e audácia. Visão sistémica: corresponde a ter muito claro os objetivos predefinidos, tanto no nível profissional como pessoal; - Paixão: todo o líder estima o que faz; - Integridade: é o âmago para haver a confiança, aptidão basilar para que aconteça o ajuste e entendimentos necessários dos colaboradores. Para que a integridade vingue, é essencial a existência de três características: autoconhecimento que o líder tem de si mesmo; a sinceridade, solução para o autoconhecimento necessário; a maturidade, que é importante para que o líder execute o seu papel fundamentado, mas em aprendizagem contínua; - Com a curiosidade e a audácia, o líder mantém uma busca contínua para o seu melhoramento, devendo estar disposto a tentar coisas novas e aprender com as contrariedades vividas (Bennis, 1996).

Todas estas características nos levam a acreditar que as estruturas se fundamentam num conjunto de significados compartilhados. O líder possui a aptidão de persuadir e organizar significado para os indivíduos da organização. A liderança através do significado tem como desígnio criar uma identidade de aprendizagem que faz a organização menos falível. As habilidades de liderança é que vão permitir que as reestruturações aconteçam e sejam implementadas, pois o líder deve possuir habilidade de traduzir o propósito da organização, por meio de visão, mobilizando as pessoas da organização para a ação. Converter liderados em líderes é sobretudo a preocupação com a sucessão da liderança, ou seja, um bom líder sabe que é perecível (Bennis e Nanus, 1988).

Não nos podemos no entanto convencer que há "o líder", pois existem distintos modelos de líder nas organizações: os líderes apoiadores, diretivos, participativos, norteados para as metas ou resultados. Estes modelos podem ser exclusivos ou agrupados num mesmo indivíduo; a disparidade primordial verifica-se especialmente na aptidão de atuar perante os seus parceiros e nas prioridades que revela nas tomadas de decisões (Pessoa, 2005). Por tal razão, Sergiovanni (2006), refere que a liderança é normalmente vista como um meio de fazer com que os liderados atuem conforme o líder deseja ou como as suas intenções são partilhadas

por esses indivíduos. Analisaremos as várias maneiras de ser líder e de este atuar, mas se relacionarmos o termo com liderança e especificamente com liderança situacional, podemos desde já referir que líder é uma pessoa que possui um grau inusitado de poder para criar as condições nas quais outras pessoas devem viver, mover-se e ter o seu ser - condições que podem ser tanto iluminadas como sombrias. Um líder é uma pessoa que deve ser responsável pelo que acontece dentro de si mesma, dentro de sua consciência, para que o ato de liderança seja assertivo, (tal como é referido para a liderança primal). Segundo Palmer (1990), o líder deve ser o guia, o mentor e o facilitador, que estimula os seus subordinados para o seu desenvolvimento como pessoas, através do significado, da visão e da confiança que deposita nestas (Palmer, 1990 cit in Pessoa, 2005).

Relacionando “o líder” com “a liderança”, diremos então que liderança é um fenómeno em que há influência de uma pessoa para com outras, motivando-as a comprometerem-se na procura de objetivos comuns; deste modo, o líder é o indivíduo que consegue captar a atenção dos liderados e canalizá-la para ideais comuns. Mas “influenciar” e “motivar” são termos que não se devem confundir, pois o poder de liderar é bom ou mau, conforme as mãos em que se apresenta; enquanto alguns autores consideram que para alguns indivíduos o poder é inato, para outros tal é ilícito e até prejudicial; os líderes devem influenciar os liderados, veloz e eficazmente, e deste modo usar poder (de um modo lícito e positivo) quando é imprescindível que se tomem decisões rápidas e de qualidade, (Pessoa, 2005).

No entanto, e voltando ao exercício do poder, o líder está também a usar o seu direito de autoridade; contudo, para que este desempenho seja exercido de uma forma competente, torna-se cada vez mais indispensável associar autoridade à liderança, associação que, para ser eficaz, exige que a autoridade seja exercida de forma enérgica mas suave. Sergiovanni (1996) considera mesmo que a liderança influencia os indivíduos pela convicção e não pelo poder - há um despertar de energias morais internas, devendo esta influência ser mútua entre líderes e liderados, havendo uma compreensão consentida usada como intermediária. O poder assim exercido nunca deve ser um fim em si mesmo, mas sim um meio para atingir os objetivos perspetivados; as relações entre as pessoas de uma organização devem levar à consciencialização de que este é o principal passo para que a gestão dê o seu contributo para o uso legítimo da autoridade nessa estrutura (Pessoa, 2005). Em continuidade de raciocínio, o autor Marques, (1989) fala em: Orientação pelo poder - há uma busca pela usurpação do espaço aniquilando os subordinados através do controlo; Orientação pela função - representa o padrão burocrático; Orientação pela tarefa - destaca-se a concretização de premissas superiores, onde não há pressão no desempenho nem na identidade hierárquica, nunca se penhorando a tarefa. No entanto, o autor Hoyle, (1988) rompe com a perceção única de poder, pois, distingue-o em duas dimensões: o poder da autoridade, que é apoiado pela lei, e o poder de influência, que vai afetar os outros, sem haver nenhuma pena legítima.

Os autores Rego e Cunha (2007), referem que uma pessoa com certas particularidades tem mais hipóteses de vir a ser um líder mais eficaz, mas tal não é salvaguarda de eficácia, pois tal é relativizado conforme as ocasiões; no entanto este autor também considera que os

líderes que sobem na hierarquia das organizações são os que aliam a humildade à perseverança, dependendo a evolução das organizações tanto do tipo de liderança exercida pelos líderes, como também do modo como os liderados os acompanham.

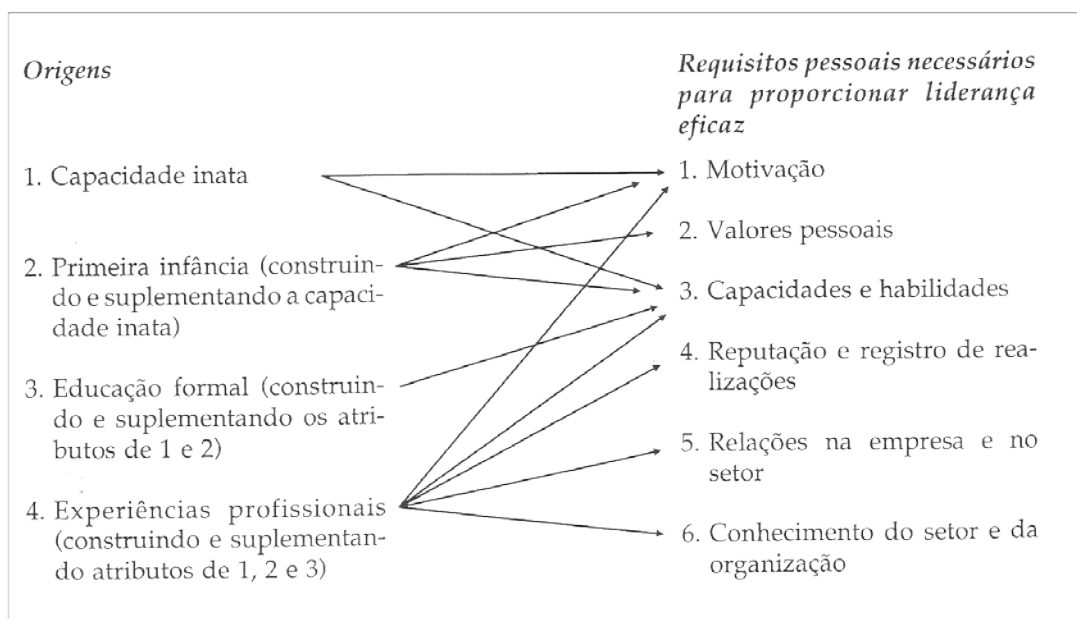


Figura 1. Origens das características para proporcionar uma liderança eficaz. (Kotter, 1992, p.34)

Para Bothwell (1991), a forma como é exercida a liderança não é, muitas vezes, o reflexo de variáveis intrínsecas ou externas, mas sim da sua própria personalidade. Mas, nem todos os autores concordam com esta conceção, pois apesar de algumas das características atribuídas à liderança parecerem que nascem com as pessoas (e até poderá ser verdade, pois é necessária uma certa inteligência interpessoal e “mental básica”, e à infância é atribuída a “motivação” do indivíduo), estes factos não nos podem induzir à conclusão que os líderes já o eram potencialmente à nascença, pois muitas dessas características vão surgindo com o desenvolvimento do sujeito. Grande parte dos itens relacionados com a liderança são ampliados no exercício das funções, e a maior parte após a conclusão de estudos, como podemos visualizar na fig. 1. (Kotter, 1992) imputa ao acréscimo da experiência profissional, a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências imprescindíveis ao exercício da liderança.

Parreira (1982) refere que “ser líder, é pois, muito prosaicamente, desempenhar num grupo a função de liderança. Esse desempenho, que pode ser melhor ou pior, é constituído por um certo número de atos ou comportamentos” (p.69). Este autor, tal como outros, referem que não há líderes natos, pois se assim fosse, haveria manifestações de liderança quaisquer que fossem as situações ou grupos em causa, o que não se verifica; o dilema “o líder nasce ou faz-se”, está então ultrapassado.

Um líder deve ser: enérgico e tolerante, autoconfiante, autocontrolado, com maturidade emocional, honesto e íntegro, motivado para o sucesso e para o poder social (saber influenciar os outros) (Rego e Cunha, 2007). Como vimos anteriormente os conceitos de

liderança são variados e têm mudado ao longo dos tempos, pelo que consequentemente também os de líder. Mas, qual é o significado da mudança para os líderes? Que “aparência” deverá ter o novo líder?

A época do “líder herói” findou. Hoje, o trabalho do verdadeiro líder é criar espaço para os outros indivíduos - em que estes possam criar as suas próprias ideias, em sectores que supostamente possam parecer divergentes, possam ter um diálogo e até um trabalho conjunto e profícuo. Deste modo, os indivíduos terão uma produção mais efetiva, serão mais expeditos e ficarão mais preparados para defrontar impulsos mais intrincados (Pessoa, 2005).

A sociedade, e os cargos, são cada vez mais exigentes, pelo que o líder também tem que adaptar-se a essas novas exigências e desenvolver características para tal, sendo estas: Conjunto de novas habilidades; Maior colaboração; Estilo mais flexível; Abertura a novas ideias; “Desobediência positiva”:

1 - Conjunto de novas habilidades - Variando na sua natureza, o líder tem que alcançar resultados, que devem ser gerados em trabalho de equipa e renovação. Há uma evidente permuta de habilidades que estão atribuídas a inter-relacionamentos e gestão da mudança. Hoje, os líderes necessitam de desenvolver aptidões do hemisfério cerebral direito - empatia; criatividade; questionamento da aceção dos factos, de modo a obter sucesso e satisfação, tanto profissional como pessoal.

2 - Maior colaboração - Mais que gestores participativos, os líderes atuais têm que edificar relações e trabalhar fora do seu grupo (de liderados), de forma a uma colaboração efetiva com a sua organização. Podem deste modo desenvolver mais agilidade adquirindo capacidade de resposta às constantes mudanças da sociedade.

3 - Estilo mais flexível - outra forma do líder desenvolver essas mesmas habilidades é a procura ativa e incessante de desafios e consequentemente de tarefas que o façam ir para lá do seu conhecimento técnico e envolver-se em empreendimentos que o “obriguem” a trabalhar com outros de diferentes áreas e categorias dentro da instituição (a participação na vida para além da organização em colaboração com equipas e até outras lideranças, são também muito importantes e aliadas).

4 - Abertura a novas ideias - A flexibilidade e abertura a novas participações e experiências cada vez mais estimulantes, é uma mais-valia para o líder atual.

5 - “Desobediência positiva” - A abertura a novas ideias que não sejam as formatadas e aprender a pensar deste novo modo, pode levar-nos a um novo e *quicá* melhor tipo de liderança (Strongo e Gomes, 2007).

São diversos os tipos de líderes que os vários autores apresentam, mas não podemos concluir que exista algum melhor que o outro, pois todos e cada um são ou não, eficientes conforme o contexto em que se enquadram, tal como previamente referido. O líder genuíno detém uma qualidade que é indispensável para o seu êxito junto aos colaboradores, que é a capacidade para servir, em vez de mandar. O líder tem que deixar transparente o desejo de servir. Neste sentido, é preciso aliar os valores das organizações com os dos colaboradores (Pessoa, 2005).

Como refere o autor Bothwell (1991), a maioria dos líderes tem uma particularidade que é a grande vontade de autoaprendizagem e aperfeiçoamento contínuos; mas, para tal há que considerar a pessoa em si, a partilha, compreender e ser compreendido, a mudança, o aperfeiçoamento e a reflexão; poderemos então dizer que “a pessoa” é o mais importante, pois há um contínuo “aprender a aprender”. Cabe então ao líder a tarefa de incentivar o desenvolvimento dos liderados, levando-os a questionar qual o seu verdadeiro papel na organização, a desenvolver os talentos existentes, aumentando o bem-estar e consequentemente a produtividade.

Goleman e McKee, (2002) referem que entre os vários tipos de líder, podemos destacar seis tipos: os visionários, os conselheiros, os agregadores, os democráticos, os agressivos, ou os despóticos. Cada um destes agrega especificidades e exerce diferente impacto no ambiente que o rodeia criando “eco” nos seus liderados conforme o seu modo de atuar sobre os mesmos. Se o estilo visionário produz impacto, conduzindo os liderados a aspirações partilhadas, por seu lado o democrático necessita da colaboração dos seguidores. Cada um com as suas particularidades, projeta resultados distintos, de acordo com as ocorrências, não esquecendo que enquanto uns são manifestamente ressonantes (o visionário, o relacional e o democrático), outros são claramente dissonantes (o agressivo, ou o despótico). Como se pôde observar atrás, cada um destes tipos poderá ser reforçado com as competências associadas à inteligência emocional e consequências destas sobre o ambiente de trabalho e o exercício, pois o processamento de liderança torna-se muito mais simples se existir esforço e dedicação (Goleman e McKee, 2002).

Outros autores mencionam que há apenas três tipos de líderes: o autocrático (o poder está apenas centrado nele), o democrático (o poder de decisão tanto está centrado nele como no grupo) e o líder liberal (que assume um papel vago e em que o poder está sobretudo no grupo). Para Bothwell, (1991) no entanto, os estilos de alguns líderes não são mais que prolongamentos das suas personalidades. Já Chiavenato (2000) realça que o líder deve aceitar os desafios que vai trabalhar e analisar os resultados, sendo autocrítico e estabelecendo prioridades; deve também ser facilitador de convivências com indivíduos de áreas diferentes, colaborando no desenvolvimento de planos de ação (Goleman & McKee, 2002).

Um aspeto relevante na conceção de “ser líder” é a palavra **influência** (como já referimos várias vezes) em vez de **exigência**, pois se é possível obrigar determinadas ações a um liderado sempre que se tem autoridade para tal, não é possível impor a motivação com que cada um leva à prática essa mesma ação. Assim, e se é verdade que há características de personalidade que ajudam no exercício da liderança, também o é que essas podem variar conforme o grupo e é nos grupos que os líderes germinam, por incentivo do mesmo e por vários outros fatores seletivos e que orientam a opção do grupo, tais como sejam: os resultados esperados e tarefas a realizar; as atitudes e valores que prevalecem no liderar; as estruturas de comunicação; a vontade de líder e as pressões exercidas por forças externas (Parreira, 1982). A oposição ao trabalho de equipa poderá abrandar se os seus elementos se sentirem compensados e se os resultados que consigam, bem como as relações interpessoais estabelecidas forem

satisfatórios. Por estes e outros aspetos, a liderança é tão importante quer em termos de colaboração como de partilha na cultura e na profissão (Cosme e Trindade, 2002).

Um outro “problema”/confusão de que nos apercebemos, envolve os conceitos de **liderança/líder** e **gestão/gestor**, pois enquanto uns autores os misturam indiscriminadamente, outros no entanto os apartam conferindo-lhes noções perfeitamente distintas - a gestão possui um carácter mais distante, lógico e dominador, enquanto a liderança é mais transformacional a *la longue* e afável (Rego & Cunha, 2007). Warren Bennis (s.d.) radicaliza, mencionando que “um bom gestor faz as coisas bem, enquanto um bom líder faz as coisas certas”.

Autores como Bennis, (1996), ou Kotter, (1992), sentiram que esta desordem deveria ser destrinchada dada a diferença existente (Sayles, 1993, p.154). Zaleznik (2005) vai mais além e refere que há uma diferença nítida aliada à formalidade, no caso dos gestores e à informalidade dos líderes e exclui mesmo que as posições de líder e do gestor possam coincidir nalgum ponto. Para o autor Marques (1989), um gestor de recursos humanos tem que apropriar-se de habilidades imprescindíveis ao exercício do seu cargo, tais como: “ - comunicação; - formação; - organização do trabalho; - liderança; - princípios gerais da gestão; - princípios gerais de psicossociologia” (Marques, 1989, p.53).

Barker (s.d.), cit in Chiavenato, 2002, refere “Gerentes gerenciam dentro de paradigmas, enquanto líderes lideram entre paradigmas” (p.122), acrescentando que “Gerenciar é controlar, manejar ou manipular. Liderar é guiar, influenciar ou persuadir. Você gerencia coisas ... Você lidera pessoas”. Por sua vez Fonseca (2000, cit in Costa, Mendes e Ventura, 2000 p. 147) sustenta que “Idealmente um gestor devia ser um líder”, pois este exerce liderança quando se alenta eficazmente em encontrar o rumo; se os gestores trabalham em reação, por seu lado, os líderes praticam a ação.

Como podemos constatar várias são as citações e múltiplos os juízos que os autores concebem a propósito de ser líder e/ou gestor. No entanto e apesar de constatarmos não haver convergência de ideias, nota-se no entanto uma confluência de ideais, pois o cargo de gestor não se compara com qualquer outra atividade; é difícil qualificá-lo, sem correr o risco de ser polémico. Por um lado, este cargo pode ser visto como algo rigoroso, com lógica e com conexões de causa e efeito; por outro, tem de se aceitar e compreender um aspeto imprevisível e de relacionamento humano que lhe outorga uma dimensão mais intuitiva, emocional e espontânea, abeirando-se do irracional (Motta, 1995). O líder, por sua vez, deve debruçar-se sobre o planeamento antes de atuar e realizar a análise, após realizar os desafios e problemas que a burocracia coloca (pelas restrições que são inerentes), através do ambiente de trabalho da equipa e pela rede de comunicações. A dedicação contínua a este processo é a diferença entre o sucesso e o fracasso (Bothwell, 1991).

Para Bennis (1996), liderança e gestão são dois papéis bastante relevantes, mas também muito distintos nas organizações; assim, deve existir um cuidado acrescido para não existirem indivíduos em cargos inadequados, incorrendo no risco de termos organizações pouco lideradas e muito geridas. O gestor fundamenta-se nas regras, princípios e processos, enquanto o líder se fundamenta nas suas capacidades e inteligências bem como nos seus liderados. Para o

gestor, o dia-a-dia é uma luta constante; por sua vez, para o líder, ela é um recomeço diário. Não menosprezando o valor da gestão nas organizações, sente-se uma maior falta de liderança que de gestão (Botelho, 1992).

1.1.4. Ferramentas de liderança (coaching e mentoring)

A liderança situacional, anteriormente referida, é para alguns autores a mais propícia ao exercício de uma liderança *coaching* (Goldsmith e Freas, 2003; Hersey e Blanchard, 1986; Lyons e Freas, 2003). As alterações que se operam ao nível da “aldeia global” impulsionam a concorrência nas organizações (impondo renovações e projetando o desenvolvimento de novas habilidades, atitudes e conhecimentos com enfoque no sucesso). O cerne das organizações atualmente é o próprio indivíduo e por isso brotam processos e ferramentas de e para a gestão das mesmas. Entre outros métodos destaca-se o *coaching*, como um método que ajuda a criar novas perspetivas organizacionais (Gaspar e Portásio, 2009). Atualmente o *coaching* é muito difundido nas organizações, porque permite a formação de grupos de alto desempenho, que trabalham para os resultados e sabem adaptar-se aos requisitos impostos (Gaspar e Portásio, 2009).

Endogenamente, numa instituição as mudanças são resultado de alterações culturais corporativas e de atitudes coletivas. Cada vez mais se torna imprescindível que os indivíduos estejam numa aprendizagem contínua e ininterrupta, e este facto é um dos principais custos da liderança; em acréscimo, há as exponenciais tensões organizacionais (Chiavenato, 2002). Neste sentido, há ferramentas que se destacam por serem catalisadoras de melhoria de um melhor desempenho profissional, das quais se destacam: o *coaching* e o *mentoring* (Chiavenato, 2002).

Chiavenato, refere que o *coaching* é muitas vezes confundido com liderança - o *coaching* está envolvido obrigatoriamente com a liderança, o *coach* tem que ser um líder, mas o inverso nem sempre acontece.

Apesar de o vocábulo *coaching* estar ad eternum como vocábulo dos recursos humanos das organizações, este provém da língua inglesa e da área dos desportos, onde se refere ao papel do professor, treinador, preparador, apoiador, o “técnico”. Num grupo de trabalho, a vantagem do *coaching*, enquanto processo, é o clima que se cria - mais segurança e colaboração, bem como um crescimento na satisfação do trabalho realizado (Porché e Niederer, 2002 cit in Gaspar e Portásio, 2009). Mas mais que um modo de desenvolvimento e aquisição, o *coaching* é uma filosofia de liderança que crê que este processo é permanente e da responsabilidade do *coach* e do *coachee* (e não só em ocasiões ou em tempos limitados e com estímulo dos líderes). No dia-a-dia, o *coach* auxilia o seu *coachee* a aprender, a encontrar as suas áreas de interesse, a aumentar a sua inteligência emocional, a fazer escolhas e circunscrever os seus propósitos, fazendo a aprendizagem pelo erro, fornecendo-lhe “dicas” que auxiliem na tomada de decisões - o *coach* põe-se ao dispor do seu *coachee*, não o controlando (Krauz, 2007). O *coaching* é uma inter-relação em que um indivíduo se responsabiliza a ser o suporte de outro, com o intuito de o mesmo desenvolver competências

ou efetuar uma determinada alteração. Através deste processo, desenvolvem novas capacidades tanto o *coach* (aquele que treina), como o *coachee* (aquele que é treinado) (Chiavenato, 2002 cit in Gaspar e Portásio, 2009). Através deste processo, desenvolvem novas capacidades tanto o *coach* (aquele que treina), como o *coachee* (aquele que é treinado). Segundo Chiavenato (2002),

Coaching, significa um esforço conjugado de desenvolvimento pessoal, um processo de aconselhamento e de encareiramento e um processo de liderança renovada, ... é um conceito complexo e poderoso ... é um investimento que traz retornos significativos. Em curto e em longo prazo. Tanto para as pessoas como para as organizações (p. 84).

Como refere Chiavenato, (2002), o *coaching* não é apenas uma moda, pois há fortes motivos que o tornam imperioso nas organizações, a destacar: - as organizações sentiram necessidade de adaptação às mudanças mundiais (num processo de “sobrevivência Darwiniana”); - cada vez mais o indivíduo é o sucesso da organização; - o profissional só pode desenvolver-se através da aprendizagem. Como referido pelo autor, “antes de fortalecer a organização em si, a tarefa prioritária está em desenvolver os líderes e incrementar as competências humanas e por isso o *coaching* é o modo mais singelo, económico e apropriado de efetivar a aprendizagem contínua e a *la longue* dos indivíduos” (p. 32).

Na liderança, o *coaching* é um processo com enfoque principal no líder, que encaminha o seu *coachee*, na evolução do seu percurso, apresentando metas perceptíveis e criando objetivos mensuráveis. Como referem Porché e Niderier (2002), poderemos até dizer que o *coaching* é uma ferramenta estratégica da liderança, usada de forma a alcançar os resultados esperados pela organização. O líder deve otimizar a performance dos liderados, quer relativamente a problemas, técnicos, ou atitudinais, podendo fazê-lo através do *coaching*, segundo Ulrich (2000), havendo deste modo uma visão mais holística na preparação e desenvolvimento dos liderados (Porché e Niderier, 2002 cit in Gaspar e Portásio, 2009).

Chiavenato (2002), menciona que no *coaching* há um relacionamento em que o *coach*, apoia e ajuda o *coachee* de modo a orientá-lo num sentido definido, mas o que identifica o *coaching* é a responsabilização do indivíduo em si, como profissional e como pessoa (com os seus valores); na interação destes dois indivíduos, devem desenvolver-se novas competências, com *feedback* positivo para ambos, em que todos os implicados ganham. Cria-se entre os envolventes uma afinidade que “impulsiona talentos, desenvolve competências e estimula potencialidades”, pois as mais-valias do *coaching* são: os conhecimentos e as habilidades - o *coaching* é transformacional; O *coach* dá condições e apoia os indivíduos, no sentido de que as suas ideias se concretizem em ações e se extrapolem em resultados (Gaspar e Portásio, 2009).

Para os mesmos autores, o *coaching* fundamenta-se numa liderança renovadora cuja preocupação básica reside na atualização, garantindo a renovação organizacional crescente; Entre o *coach* e o *coachee* não há uma relação ativo/passivo, mas sim um *engagement* mútuo em que há *coachable moments* que são circunstâncias que a liderança deve aproveitar no dia-a-dia, em que aparecem aberturas profissionais que pedem a diligência de um *coach* (Gaspar e

Portásio 2009). Os mesmos autores aludem também que só o *coaching* pode: fazer com que os indivíduos adiram à mudança; aprendam a conviver com a incerteza; ampliem a sua teia de conhecimentos; disfrutem dos momentos de aprendizagem; tenham uma visão de carreira; adicionem valor (Gaspar e Portásio, 2009). Segundo Chiavenato (2002), o *coaching* é uma ferramenta de gestão que usa técnicas não diretivas para estimular os liderados a refletirem sobre as suas próprias atitudes e resoluções, optando deste modo pela alternativa mais adequada a uma situação; deste modo, o *coaching* pretende orientar e otimizar o percurso profissional e pessoal, em suma, a função de facilitador dos processos de mudança.

Porché e Niderer, (2002) consideram que existem várias etapas pelas quais deve passar um processo de *coaching*, dependendo das pessoas, tarefas, a configuração e o assunto e que são as seguintes: - definição ou negociação dos padrões, o que se espera da pessoa; - explicação da razão e do impacto; - demonstração do processo. Segundo Chiavenato, (2002) há perspectivas que são imprescindíveis ao *coach*, tais como: - Ouvir e ensinar; - Orientar as pessoas; - Desenvolver o potencial de cada indivíduo; - Compartilhar responsabilidades; - Saber ficar com os talentos.

Porché e Niderer, (2002) referem que apesar de existirem muitas semelhanças que levam por vezes à indistinção dos conceitos entre o *coach* e o líder, há no entanto diferenças; se o líder está empenhado sobretudo no alcance dos resultados e no futuro da organização, por outro lado, não tem a obrigação de apoiar os seus liderados diretamente. Por sua vez, o principal enfoque do *coach*, são os indivíduos e o futuro destes, estimulando-os a antever as suas próprias contrariedades e privações e usarem meios seus para as ultrapassar (Porché e Niderer, 2002 cit in Gaspar e Portásio, 2009). Já Chiavenato (2002), por sua vez menciona que “nem todo o líder é um *coach*, mas todo o *coach* é um líder”. Segundo Dinis, (2007), quando o líder também é *coach*, aumenta a confiança, a motivação e o respeito mútuo. Esta mudança não é fácil, pois exige método e capacidade de observação, de modo a conseguir transpor as aquisições e descobertas para o quotidiano; com o *coaching*, nunca se pode esquecer que as aptidões próprias podem sempre ser desenvolvidas (Dinis, 2007 cit in Gaspar e Portásio, 2009). As opiniões apresentadas apontam, pois, para o *coaching* como uma ferramenta essencial de liderança.

Paralelamente ao *coaching*, temos também o *mentoring*, que segundo Chiavenato (2002), são dois processos relacionados e que até se podem confundir. Contudo, o *coaching* é considerado como mais adequado a uma liderança participativa, pois há mais comunicação; maximização dos recursos; feedback contínuo; e o líder é inspirador. Apresentamos de seguida, as principais diferenças entre *coaching* e *mentoring*.

Tabela 1. As diferenças básicas entre *Coaching* e *Mentoring*. [Adaptado de: Chiavenato (2002, p132)]

<i>Coaching</i>	<i>Mentoring</i>
Condução ativa da pessoa pelo supervisor imediato	Orientação profissional por alguma pessoa da organização
Estilo de liderança e supervisão	Estilo de desenvolvimento de carreira
Foco no curto prazo e no quotidiano	Foco no longo prazo e no futuro
Relação entre líder e subordinado	Relação entre protetor e protegido
Impulso no trabalho atual	Impulso no profissionalismo futuro

Em jeito de conclusão da análise destas ferramentas, poderemos referir MacLennan (1995), que diz que as abordagens de *coaching* e *mentoring* são provavelmente as maneiras mais eficazes de ajudar os outros a alcançar um ótimo desempenho em local de trabalho. Se tivermos em consideração que o que caracteriza a liderança situacional é o envolvimento entre o líder e o liderado em função das variáveis situacionais (acreditando sempre no fator humano e nas capacidades dos indivíduos) bem como da maturidade, adaptabilidade e desempenho do liderado; observamos deste modo que o *coaching* e o *mentoring* são as ferramentas ideais para por em prática este estilo de liderança, pois deste modo serão alcançados mais e melhores resultados sem nunca esquecer o liderado é um indivíduo único com objetivos e propósitos em comum com o seu líder, realçando-se a parte humana e comportamental dos envolvidos.

1.1.5. Papel das lideranças intermédias

O papel de líder é basilar na modernização, transformação e renovação da organização como um todo, (ações que desempenha tanto melhor, quanto mais estiver apetrechado das ferramentas atrás analisadas). As pessoas que ocupam esse cargo são a chave da interpretação da incumbência, visão e princípios da gestão das organizações com que os liderados vão trabalhar no seu dia-a-dia.

Tanto as conceções de liderança como de gestão são polissémicas, apesar de, como já referimos, frequentemente serem desenvolvidas de modo semelhante. Há autores que consideram que os dois conceitos se complementam e/ou confundem, enquanto outros sustentam que correspondem a funções distintas (Bennis & Nanus, 1988; Kotter, 1992).

A opção pela complementaridade entre gestão e liderança é evidente no **Modelo Referencial de Atuação da Gestão Intermediária**, proposto por Pessoa (2005). Este modelo visa auxiliar na estruturação da liderança intermédia, para profissionais que assumam este cargo nas organizações em as aptidões adequadas. A liderança intermédia pressupõe uma gestão intermédia que o modelo pretende potenciar.

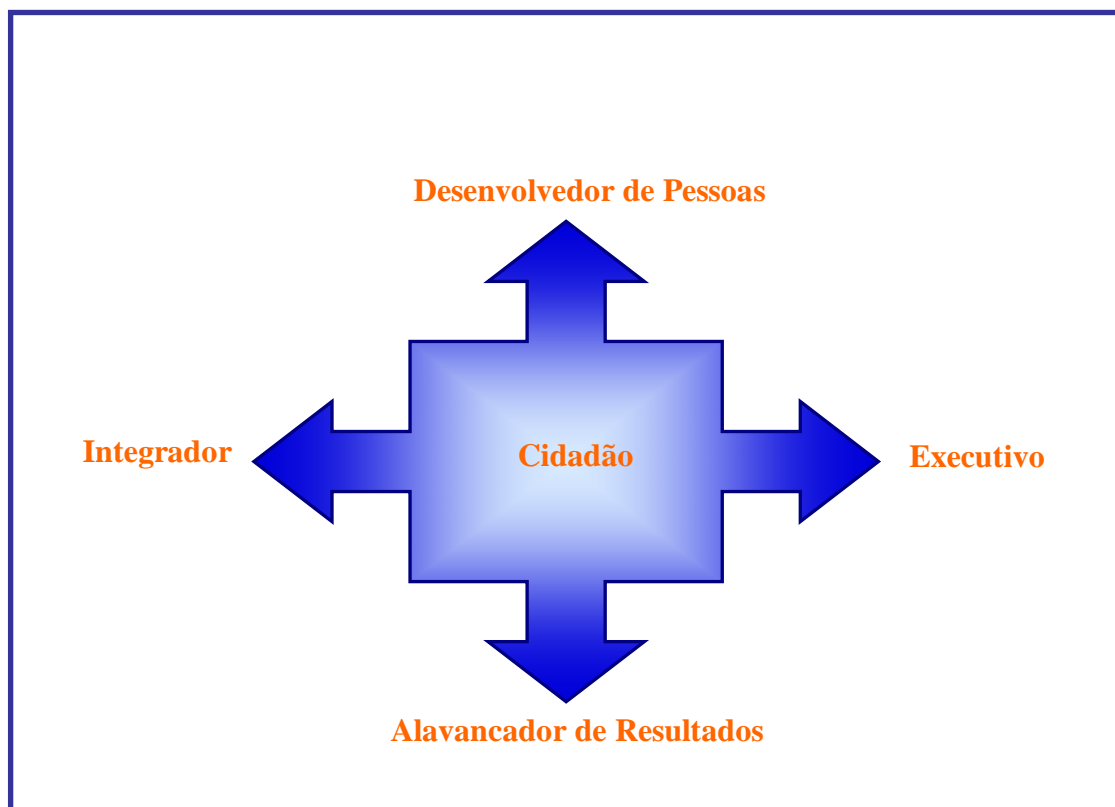


Figura 2. Modelo de Atuação da Gestão Intermediária. (Pessoa, 2005)

Este modelo de Atuação da Gestão Intermediária tem vários princípios, a discriminar:

1- **O Gestor como Cidadão:** Não há sustentação possível para o crescimento organizacional, educacional, social e até individual sem gestor. O gestor deve conhecer-se e conhecer os colaboradores profundamente, com vista a crescer e utilizar as aptidões de cada um contribuindo na concretização da visão do gestor. Para que o gestor obtenha êxito, o âmago é a gestão da sua evolução, de forma a: Desenvolver a empatia e capacidade de saber ouvir; Estimular pela prática a cidadania; Ativar o exercício de adoção de valores nobres e globalizados; Resgatar o significado do trabalho no ambiente da organização; Desenvolver a aprendizagem contínua (Pessoa, 2005).

2 - **O Gestor como Executivo:** Mudar de um protótipo de gestão de acatamento de ordens para uma conceção de gestão partilhada; Compreender a essência das funções-chave da empresa em relação ao seu maior propósito; Sair de uma visão fragmentária da realidade e perceber a contribuição das técnicas/instrumentos de gestão para os resultados globais da empresa; Despertar para o amplo espectro das tecnologias disponíveis e de grande impacto no futuro das organizações; Incrementar competências de planeamento, implementação e monitorização.

3 - **Gestor como Alavancador de Resultados:** Conhecer o processamento de resultados da organização; Desenvolver a competência de estimular os recursos escassos e elevar os resultados da empresa a um novo patamar; Fomentar a ação empreendedora dos seus

coadjuvantes; Imprimir velocidade na transformação de boas ideias em ações que geram resultados efetivos; Transformar de "o que fazer" para o "como fazer" por meio da criatividade coletiva e da ação; Reconhecer os resultados tangíveis e inatingíveis do trabalho e as consequências das suas decisões e ações.

4 - **O Gestor como Agente do Desenvolvimento de Pessoas:** Transformar conhecimento implícito em conhecimento declarado; Despertar as competências latentes de cada uma das pessoas de sua equipa; Despertar nas pessoas uma nova perspectiva de vida, através do desenvolvimento do ser integral; Facilitar a transformação pessoal e a busca da excelência humana; Trabalhar significado e propósito de vida como fontes de motivação e de potenciação da autoestima; Saber transformar antagonismos em oportunidades de crescimento mútuo; Ser facilitador do desenvolvimento da equipa.

5 - **O Gestor como Integrador:** Relacionar-se harmoniosamente e produtivamente com os seus colaboradores, pares e superiores; Saber gerar consensos; Aprender a expandir a inteligência coletiva: evoluindo da discussão para o diálogo, com base no saber ouvir, perguntar e expressar-se, sem despertar defesa ou agressividade; Instalar novas formas de relacionamento baseadas na confiança, que garantam um clima de trabalho estimulante e desafiador; Questionar frequentemente as premissas e modelos mentais, visando promover alinhamento da equipa na produção de resultados; Ser resiliente.

Resumindo, uma estrutura organizacional tem três níveis de gestão: gestores de topo, gestores intermédios e gestores de primeira linha; os gestores intermédios, ou gestores departamentais ou funcionais, são gestores que planeiam, organizam, lideram, controlam outros gestores e que eles próprios são objeto de supervisão (Cunha, Rego, Cunha e Cabral-Cardoso, 2007). Já Goleman e Mckee, 2002, (p.14), assumiram a importância da liderança intermédia, quando referiu que: "numa organização há muitos líderes, não apenas um. A liderança está distribuída Não está apenas no indivíduo que detém a posição cimeira, mas reparte-se por todas as pessoas de todos os níveis". Deste modo podemos concluir a relevância das lideranças intermédias pela necessidade que os gestores de topo têm de distribuir a sua influência de um modo estratégico, prevalecendo as conveniências da organização (Cunha et al., 2007).

1.2. Liderança nas Organizações Educativas

Face às alterações sentidas especificamente na profissão docente (como elementos incontestáveis de mudança), quer a nível da competência, da identidade, quer da profissionalidade docente, é importante valorizar o trabalho conjunto dos docentes, pois só assim estes podem responder assertivamente aos reptos e requisitos sentidos em diferentes conjunturas de trabalho (Cosme e Trindade, 2002). Consideramos então que o desenvolvimento organizacional é uma ferramenta educativa para alcançar uma mudança planificada, e este desenvolvimento não é viável sem o contributo fulcral das lideranças educativas (Bennis, 1972).

As lideranças educativas têm na Escola um papel cada vez mais relevante e até basilar para a mudança do sistema educativo em geral sendo até potenciadoras de maior eficácia e qualidade dos serviços (Perrenoud, 2002). Segundo Sergiovanni (2004), o papel das lideranças na Escola é fulcral para um bom funcionamento global da organização e em particular de cada escola, não esquecendo os conceitos, objetivos, metas e valores, que a devem reger. Recordemos então, o que este autor refere relativamente à importância das lideranças e ao seu reconhecimento por parte dos membros da comunidade escolar:

Precisamos de teorias de liderança que reconheçam que os pais, professores, membros dos órgãos administrativos e alunos têm mais capacidade de tomar decisões baseadas em valores do que em decisões individuais. Em vez de agir de forma calculista e individual, baseados no seu interesse próprio, devemos reconhecer que as pessoas reagem a normas, valores e crenças que definem a qualidade de vida conjunta do grupo que lhes dá significado e importância (Sergiovanni, 2004, p.37).

1.2.1 Especificidade e desafios

Sergiovanni (1996) indica-nos que os líderes devem trabalhar em função de um ideal, com objetivos e para os resultados. Em liderança, “temos que saber vender o nosso peixe”, mas no entanto, esta “venda” tem que ser baseada na motivação que se consegue imputar aos outros e da “transpiração” despendida para a alcançar. Se na escola como organização se pode falar de “o líder”, ele é um indivíduo entre indivíduos, pois a hierarquização na docência é diferente de outros contextos. Como organizações que são, as escolas regem-se por modelos organizacionais gerais, não deixando no entanto de ter as suas particularidades de instituição diferenciada (Costa, Mendes & Ventura, 2000). Como diz Sergiovanni (1996), “ as raízes da liderança escolar alcançam todos os elementos da comunidade educativa, assumindo os nossos compromissos pessoais, aceitando a necessidade de praticar liderança como pedagogia, como parte das responsabilidades e de cada papel” (p.135).

Não nos podemos esquecer, mas muito pelo contrário realçar, a unicidade da incumbência basilar da escola que é fundamentalmente educativa e pedagógica. Apesar de ser uma instituição com uma forte base jurídica, para além de ser democrata e reta, deve-se reger por praxis de aprendizagem e autonomia. Seguindo a mesma linha de pensamento, as lideranças escolares não devem ser apenas um meio para a ação, mas também elas próprias, um dos temas da atividade pedagógica (Costa, Mendes & Ventura, 2000). Temos então uma liderança própria da escola: uma liderança educativa e pedagógica. Esta visão descarta as anteriores, ou seja, a liderança na escola, não deve ser vista numa perspetiva mecanicista, ou ambígua e muito menos tecnocrática; deve-se sustentar que seja cada vez mais comunicativa, colaborativa e crítica. Consequentemente, o enfoque e as inquietações dos líderes da escola devem no mesmo sentido, fortalecer o florescimento de culturas educativas e pedagógicas. Nesta abordagem de contorno pedagógico da liderança, não se pode esquecer a preparação dos líderes escolares, já que estes acumulam as suas funções com as de pedagogos (Costa, Mendes & Ventura, 2000).

Segundo Day (2005), baseado em Blase e Anderson, (1995), os estilos de liderança que promovem o desenvolvimento profissional dos professores são vários e em cada um deles podemos observar várias fases desse desenvolvimento. Estes estilos de liderança são os seguintes: Liderança Facilitadora - as estratégias enunciadas têm por objetivo “potenciar” o trabalho dos docentes; Liderança Potenciadora - tem fundamentos na participação, equidade e justiça social e um dos seus principais objetivos é desenvolver valores do professor e os seus juízos. Todos estes estilos de liderança específica podem ser facilmente relacionados com os mais generalistas, apresentados anteriormente.

Para Fullan e Hardgraaves, (1991), “na escola colaborativa em pleno funcionamento, muitos professores (na verdade todos), são líderes” (p.94). Não nos esqueçamos no entanto que para isso é preciso abertura quer no interior, quer do interior para o exterior da escola, bem como o envolvimento com o exterior/superiores, negociando o seu futuro no desenvolvimento de escolas integrais.

Analisando o decreto-lei nº75/2008, inferimos que o tipo de liderança posto em prática revela uma missão elitista da escola, com lideranças fortes e reforçadas, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para... imagem marcada pela uni personalidade da direção - diretor, conferindo-lhe o poder de “No sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao director, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica”, contrariando o tipo de liderança colegial, em que as tradição das práticas de colegialidade estavam culturalmente instituídas nas organizações escolares (e que se foca mais nos procedimentos, com um envolvimento pedagógico e formativo) (Torres, 2008).

Neste tipo de liderança, há um sentido renovador na proposta de equidade social como missão educativa; para lá dos resultados, “outros valores se levantam”, tais como: “flexibilidade organizacional”, “trabalho colaborativo”, “inovação pedagógica”, sendo estes valores tão importantes na liderança de topo, como nas lideranças intermédias (Afonso, et al. 2011). Já para os autores Costa, Mendes & Ventura (2000), a noção de liderança escolar proposta pelo normativo aparenta opor-se aos propósitos democratas imputados à escola. Este conceito de escola presume então que haja líderes e liderados. Se por um lado esta visão pode parecer aristocrata e discriminatória, por outro ela aprecia os indivíduos capazes, sendo a favor da meritocracia. Para que haja um equilíbrio ativo na escola enquanto organização, um agente de grande importância é o modo como se cria a liderança, pois os conceitos do líder não se podem distanciar muito do parecer das estruturas intermédias, de modo a não impedir a evolução de uma escola. O líder, para além de ser competente na ação, deve priorizar a escola como organização e ter habilidade para motivar os seus elementos como um todo (Costa, Mendes & Ventura, 2000). Inferimos então que quaisquer dos estilos de liderança que sejam exercidos democraticamente são aceitáveis, dependendo do modo como cada é exercida, da situação e os agentes facilitadores, não esquecendo nunca, como previamente referido, os princípios de cidadania, equidade e justiça social.

Qualquer liderança, e especificamente a liderança escolar, é um desafio complexo e exigente, onde existe atualmente uma certa consternação e até constrição, que conforme referem Gaspar e Portásio (2009), é causado por: - as lideranças intermédias e principalmente as lideranças periféricas, estarem cada vez mais acumuladas nos serviços centrais; - a autonomia é crítica e muito relativa, contrastando com a “imposição” dos projetos de agrupamento; - Organização cada vez mais difícil, motivado pelo ajuntamento de cada vez mais escolas num mesmo agrupamento; - Modos de recrutamento nem sempre associados a capacidades ou domínio; - Falta de formação específica para o exercício de cargos de liderança (particularmente as intermédias). No sentido de contrariar esta celeuma, há que haver sinergia de forças para que a gestão seja praticada como liderança, isto é: - desconcentrar mestrias e estimular as lideranças intermédias; - produzir e valorar o trabalho de grupo (competência, autoanálise, formação ...); - apreciar as boas práticas, o sucesso e estimular a criatividade; - comemorar e motivar ocasiões de confraternização; - observação e conversação.

Em seguimento de raciocínio, Chiavenato, (2002) argumenta que numa organização que tem uma cultura de aprendizagem, é imprescindível desenvolver a liderança voltada para a aprendizagem, ensinando os líderes a: preparar, orientar e impulsionar os indivíduos a serem renovadores, a transformarem-se em *Coaches* e em mentores. Já Marques (1989) diz que para um gestor de recursos humanos “o principal objetivo da formação é desenvolver novos comportamentos, que vão de formas relativamente simples de execução, à aquisição de conhecimentos e a novas formas de estar...”; contudo, para Parreira (1982), a liderança é o fator que se destaca para o sucesso ou fracasso de uma reunião, pois não podemos esquecer a liderança é um exercício de grupo, e que, se há uma variável que afeta o estilo de liderança, esta é seguramente o tamanho do grupo de trabalho, e está presente na Escola e nas lideranças inerentes; a liderança não é uma característica do líder, mas sim uma combinação entre o potencial que esse indivíduo possui e a necessidade que uma equipa tem de ser liderada.

Sergiovanni (1996) alega que se sente a necessidade de uma teoria de liderança na escola fundamentada em afinidades morais - liderança moral; estas afinidades ocorrem quando os professores, alunos e encarregados de educação interiorizam as suas responsabilidades tanto uns para os outros, como para com as tarefas a desenvolver; os deveres ocorrem de entendimentos, valores e convicções comuns e repartidos. Os superiores oscilam entre a enorme sujeição da liderança pessoal ou da liderança moral. Neste caso, os docentes agem mais em autogestão do que no que os seus líderes lhes possam ditar. A liderança escolar fundamentada em ideias e ideais, deve pressupor ligações morais entre todos os elementos da comunidade educativa, em que todos estes elementos se regem por intenções morais, desenvolvendo a formação cívica e deveres públicos e democráticos (também através do consentimento de papéis), criando deste modo um sistema de obrigações morais.

Neste sentido, o autor defende a Liderança Transformacional, pois “ é aquela que vai ao encontro das necessidades dos seguidores e eleva-os a um nível moral mais elevado”, que se fundamenta em valores, em que os líderes levam os liderados a porem o bem da organização

acima dos seus próprios interesses (apelando a valores: equidade, paz e humildade). Ao contrário da liderança transacional, a transformacional é uma liderança carismática, requerendo uma grande capacidade para influenciar os outros, ser muito entusiasta, dedicado, empenhado e esforçado para conseguir altos níveis de desempenho e provocar/empurrar na organização métodos transformacionais adequados com as mudanças inerentes no sentido de que este processo seja facilitado por um líder com elevada inteligência emocional (Rego e Cunha, 2007; Sergiovanni, 1996).

Sergiovanni, (1996) sintetiza a compreensão necessária para com as lideranças nas escolas, do seguinte modo: - A liderança que é fundamentada na autoridade burocrática exige submissão por normas decretadas; - A liderança que é fundamentada na autoridade pessoal deseja que as tarefas sejam realizadas por motivação; - A liderança que é fundamentada na autoridade moral alicerça-se em ideias, valores e entendimentos. Temos no entanto consciência que este repto é muito complexo e que a maioria das teorias e modelos de liderança foram criados para a administração empresarial e não para a administração escolar; se estamos a gerir e pensar a escola como instituições civis, então estamos do lado errado da barricada; repensemos a escola (Sergiovanni, 1996).

Com abril de 1974, houve uma massificação do ensino, pelo que aumentou em número e diversidade os alunos na escola (Sebastião e Correia, 2013). Com este processo, a escola teve que assumir papéis e problemas até então resolvidos ou esquecidos pela comunidade. A escola de então não repudiava tais encargos, mas foi imprescindível recorrer a graduados sem qualificação profissional para o magistério. Posteriormente, e em sequência dos processos decorridos, as políticas educativas foram alteradas e é exigida uma melhor qualidade na e da educação com o decreto-lei nº43/2007 de 22 de fevereiro (que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário). Sendo a escola um reflexo da sociedade, é categórico que seja uma organização democrática, o que pressupõe ter havido uma evolução (apesar de por vezes retórica), quer através da massificação da escola, quer pelas novas conjunturas de cada escola. Como corolário, culturas de escola inéditas instalaram-se e sentiu-se a necessidade de diferentes distribuição/ criação de papéis, inclusive a nível das estruturas de orientação, convertendo estes agentes em elementos atuantes, quer no planeamento, execução e apreciação de políticas educativas a implementar (Cosme e Trindade, 2002). Com este cenário, a escola sente necessidade de multiplicação e especialização de meios, estruturas e recursos físicos e humanos, entre os quais o número de professores. Com este acréscimo, também novas necessidades foram sentidas em vários patamares, nomeadamente de organização e de gestão intermédia, onde se destaca a coordenação pedagógica (Costa, Mendes e Sousa, cit in Costa, Mendes e Ventura, 2000).

A liderança como pedagogia convoca o líder e os liderados para uma diligente combinação de generosidade, coragem e sentido do dever. Se partirmos da supervisão (como elemento de liderança), o líder exerce liderança como meio de pedagogia, mobilização e informação aberta de impedimentos e avanços (Sergiovanni, 1996). Os líderes têm agora um

papel crucial no desenvolvimento das organizações e nas alterações inerentes. No entanto, há fatores intrínsecos ou não às organizações que influenciam a sua função, o que se reflete nas consequências (Rego e Cunha, 2007). Mas, quando há alterações, os valores das pessoas são por vezes postos em causa, o que provoca reações emocionais fortes e consequente oposição. É o que acontece quando os líderes de topo querem incitar os líderes/gestores intermédios a tomar decisões que não desejam e que vão contra os seus princípios morais, o que lhes provoca instabilidade emocional e lhes pode provocar um profundo mal-estar geral (Rego e Cunha, 2007).

Há que reconhecer que nem sempre e nem em todas as escolas se tem desenvolvido estilos de liderança pedagógica que estimulem o trabalho de equipa (Cosme e Trindade, 2002). Para que se pratique uma liderança eficaz, esta tem que ser cimentada em valores e perspetivar alterações de comportamentos que beneficiem as relações grupais, (tal como acima referido na subsecção 1.1.4 Ferramentas de liderança), realçando os sentimentos e atitudes assertivas. Deste modo, a liderança deve ser cada vez mais “popular”, emocional e com ressonância; não podemos no entanto esquecer, e tal como refere Sergiovanni (2004), que «uma teoria para a liderança escolar deve ser sensível à totalidade da natureza humana» (p. 51).

Sendo a autonomia da escola uma realidade relativa, em que no seu exercício há uma descentralização central, deve existir um paradigma de liderança integrador, pois a instituição depende de condicionalismos exteriores a ela própria (e principalmente políticos) (Carvalho e Fraga, 2011). No entanto, há que ter cuidado, pois tal como enunciam alguns autores, cada vez mais a liderança escolar está a ser vista como se tratasse de uma organização empresarial, cujos objetivos são o sucesso e a eficiência, correndo o risco de passar a ser uma liderança empresarial e por sua vez se desviar dos trilhos democráticos (Costa, Mendes e Ventura, 2000). Os mesmos autores declaram também que, apesar de não ser novidade, a colegialidade na liderança escolar começa a assomar os, mas tal só será praticável quando/se existir uma comunidade escolar menos centralizada, mais autónoma e com comunicabilidade entre os parceiros educativos. Para tal não nos podemos esquecer de um documento orientador tão importante como é o Projeto Educativo (PE), para além de ajudar à implementação e prossecução da autonomia da escola, é também uma peça basilar na sua gestão estratégica (Costa, Mendes e Ventura, 2000). É então nosso dever encontrar novos caminhos para a liderança escolar, e para tal, esta tem de ser perspetivada como elemento relevante de um conjunto de deveres morais, que salvaguardam a integridade cívica, destacando-se nestes deveres o exercício da liderança, bem como a sua distribuição e o comprometimento de que esta é bem realizada (Sergiovanni, 1996).

Os autores Fullan e Hardgreaves, (1991) sugerem orientações para os diretores das escolas que, no nosso entendimento, e tendo em conta a fundamentação na restante revisão bibliográfica, se poderá tanto estender a todos os líderes como especificamente aos coordenadores de departamento: “compreenda a cultura da sua escola; valorize os professores; expanda o que valoriza; promova a colaboração, não a cooptação; prepare listas de opções,

não de imposições; utilize os meios burocráticos para facilitar, não para constranger; ligue-se ao ambiente mais global” (p. 145).

1.2.2. O perfil do líder nas Organizações Educativas

Para se formar um líder, há pré-requisitos indispensáveis que o autor Ramos (2004) realça na educação, “ a necessidade de desaprender para poder aprender”, a reflexão sobre o aprender, a necessidade de correr riscos e fazer erros, o desejo de desenvolver aptidões e de dominar as funções (Ramos, 2004 cit in Goleman e McKee, 2002). Este autor é exaustivo nos pré-requisitos do bom líder, do mesmo modo que para Crainer (2000), o é quanto às qualidades e habilidades do mesmo. Deste modo, apenas realçamos que estes pré-requisitos do líder se refletem muito nas atitudes que projetam nas organizações. Na liderança, a grande parte dos fatores são circunstanciais, porque o líder, para um certo momento e equipa, deve ter determinadas aptidões pois este necessita ser autêntico perante a equipa e de acordo com as ocasiões, como já foi referido (Goleman e McKee, 2002). Uma exigência de um líder e gestor é conseguir preservar sempre a serenidade, pois vai haver sempre coações e é preciso entendimento para criar alternativas quando tal acontece (Marques, 1989). Para que o líder seja eficiente, tem que arcar com a dúvida e os imprevistos, ser emocionalmente inteligente e estável, autoconfiante, verdadeiro e incorrupto (Rego e Cunha, 2007).

Teoricamente os professores são considerados como técnicos superiores de primeira classe, pelo que se pode referir que em termos de liderança, esta é de alto nível, alcançando deste modo um papel essencial e imprescindível na articulação de benefícios comuns e garantindo que os propósitos indicados serão conseguidos do modo mais apropriado. O exercício deste cargo necessita de competências e saberes, nos quais se destacam: Estratégia, Racionalidade administrativa, Processo decisório organizacional, e Liderança e Habilidades Interpessoais (Motta, 1995). Segundo Sergiovanni (1992), Dirigir uma classe profissional, exige tanto racionalidade como emoção, requerendo que o líder tenha um conhecimento profundo de si próprio, dos seus liderados e seja bem conhecido por eles, levando-nos a relacionar a gestão com as oito inteligências de Gardner, (já que um bom líder não pode revelar apenas inteligência linguística ou interpessoal; ele deve ser o mais “completo possível”, devido às implicações que estas têm quer em processos educacionais quer no desenvolvimento pessoal (Day, 2005).

O quadro de referência que norteia as avaliações externas das escolas, conduzidas pela Inspeção Geral de Educação e Ciência nos últimos anos em Portugal, dá-nos indicações sobre o que é considerado o perfil ideal de líder escolar. O terceiro domínio Liderança e Gestão é constituído pelos campos de análise Liderança, Gestão e Autoavaliação e Melhoria. Quando pensamos nos domínios que norteiam estas avaliações externas, reparamos que no terceiro domínio: Liderança, os campos de análise são Liderança, Gestão e Autoavaliação e melhoria: os dois primeiros campos de análise deste domínio, Liderança e Gestão são explicitados por um

conjunto de referências que constituem elementos de harmonização das matérias a analisar pelas equipas de avaliação, a referir - Liderança - Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola; - Valorização das lideranças intermédias; - Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras; -Motivação das pessoas e gestão de conflitos; -Mobilização dos recursos da comunidade educativa; - Gestão - Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos; - Critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço; -Avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores; -Promoção do desenvolvimento profissional; -Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa (www.ige.min-edu.pt). Para bem da racionalização dos recursos humanos, são necessários “líderes fortes” que se comprometam em implementar e desenvolver projetos educativos que sejam repartidos; no entanto, a avaliação externa ainda que noutros domínios valorize muito os resultados, não o pode fazer neste subdomínio, apesar da importância cultural da escola, que reverte em práticas de gestão auxiliaadoras da efetivação de resultados (Afonso, et al. 2011).

Tendo em consideração os tipos de líderes que são valorizados e extrapolando para o desempenho dos cargos de liderança intermédia, objeto da nossa investigação, devemos ter como principal referencial que “ A Formação Especializada visa a qualificação para o exercício de cargos, funções ou atividades educativas especializadas de natureza pedagógica ou administrativa com aplicação direta no funcionamento do sistema educativo e das escolas”, conforme o artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril e o artigo 21.º do Decreto -Lei n.º 74/2008, de 22 de abril. Com a legislação subsequente, vem a indicação do coordenador de departamento (CD) preferencialmente ter formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores, (DR 10/99, de 21 de julho, art.9º); a partir daí, esta formação oferece ao líder uma orientação estratégica no sentido de uma maior eficácia e simultaneamente mais autonomia para maior participação dos restantes elementos da comunidade educativa e com representatividade mais democrática, constituindo-se como indivíduos simplificadores e ratificadores das políticas educativas (Costa, Mendes & Ventura, 2000). Na prática, tal facto traduz-se em que o delegado de disciplina ou o coordenador de departamento (tal como outros agentes educativos com cargos), podem entreajudar-se cultivando uma cultura colaborativa, que se irá traduzir na melhoria das suas condutas, por isso deve existir consideração pelo know how de cada interventor, não se envaidecendo no próprio conhecimento (Costa, Mendes e Ventura, 2000).

1.2.3. Importância da liderança intermédia na escola para o novo milénio

Como já referimos, o tipo de gestão “tradicional” apresenta enormes *handicaps*, pois há competências, procedimentos e atitudes que não podem ser padronizados e necessitam de “agentes facilitadores” - ferramentas, como é o caso do *coaching* e do *mentoring*; destas competências, podemos realçar em termos de liderança educativa: -

atitude, dedicação, colaboração, criatividade, honestidade, Estas habilidades não podem ser encomendadas, elas só podem ser desenvolvidas em circunstâncias próprias e particulares. No entanto, a liderança também está a ser exigida em relação aos novos objetivos e metas. Atualmente, ela tem que ser sobretudo “comunicadora, incentivadora e motivadora” (Chiavenato, 2002). O mesmo autor refere que a escola como qualquer outra organização está sujeita a alterações. Isto significa que é uma estrutura aprendente, pois tem uma aptidão de acomodação e renovação; mas não nos podemos esquecer que quem transforma são as pessoas, com atitudes próprias, através de transformações comportamentais e gerindo a capacidade de mudança.

No presente século e início de milénio, grandes são as transformações e inquietudes que têm acontecido e provocado alterações a nível global e às quais as organizações em geral e a gestão das mesmas em particular, não escapam - e a Escola como instituição que é, não foge a estas transformações (basta relembrarmos a catadupa e atropelo de legislação em termos de políticas educativas que tem vindo a lume nos últimos anos, meses ou dias). Estando nós inseridos numa sociedade do conhecimento, as organizações deverão ser capazes de se modernizar contínua e transversalmente, quer pela renovação em estratégia, resultados (aproveitamento escolar dos alunos), instrumentos e atividades, convivência e dependência com a comunidade e sociedade em geral, obtendo vantagens de elevada concorrência (Pessoa, 2005). Neste processo contínuo de alteração, não nos podemos esquecer das forças que temos a favor - oportunidades - e nas forças contra - ameaças. Se por um lado sabemos que a qualidade dos resultados esperados (o aproveitamento académico, no caso da Escola) está dependente da qualidade dos indivíduos envolvidos (bem como da sua capacitação e progressos persistentes), por outro lado, estes não poderão “mostrar bons resultados” se não existir uma boa estruturação e desenvolvimento das estratégias eleitas, bem como da filosofia organizacional desta. Para as organizações mudarem devem existir alterações emergentes e planeadas, quer tecnológicas, quer humanas (Rego e Cunha, 2007).

A grande maioria das organizações têm o dilema estratégico de ser competitivas e inovadoras em produtos e serviços, principalmente devido à mudança constante provocada pela pressão da globalização e massivo uso das tecnologias da informação (Nóvoa, 2009). Estes fatores provocaram um brusco decréscimo dos seus recursos humanos, factos que ocorrem na Escola como organização e também nos departamentos curriculares, (com a aglomeração de mais pessoas por departamento curricular), pois estas mudanças fazem estremecer as suas estruturas, e fazem-nos repensar nas exigências diárias (quer da organização em si, quer na formação especializada dos docentes, avaliação dos mesmos e da escola, documentos orientadores e planos de trabalho (Boyatzis e Mckee, 2002)).

Tendo conhecimento que a escola do novo milénio se construiu sobre a antiga escola secular, reparamos no entanto que a escola presente, apesar de repleta de história e cultura tem no entanto que se atualizar, aprendendo com o passado, vivendo o presente e perspetivando o futuro que não se descortina risonho, nem tão pouco fácil, para os atores intervenientes neste processo inesgotável de aprender a aprender (Sergiovanni, 2004). Segundo

alguns autores, os líderes na escola estão cada vez mais isolados em termos de incumbências, pois as expectativas são mais altas e o cumprimento de obrigações aumentado; este exagero de trabalho e normas gera sentimentos de submissão e incapacidade aos portadores desses cargos (Fullan e Hardgreaves, 2001). Consideramos então pertinente apresentar o que pensa Nóvoa (1995), em relação ao tema e à sua relação com os docentes (com a intenção de conhecer e compreender os professores como sujeitos e também como profissionais):

... percebi melhor as dificuldades de mobilizar as dimensões pessoais nos espaços institucionais, de equacionar a profissão à luz da pessoa (e vice-versa), de aceitar que por de trás de uma -lógica (uma razão) há sempre uma -filia (um sentimento), que o auto e o hétero são dificilmente separáveis, que (repita-se a formulação sartriana) o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele. (p.25).

Como diz Castro (2010), as escolas confrontaram-se recentemente com a determinação de fusão com outras escolas, formando os agrupamentos e posteriormente os Mega Agrupamentos. Estes, que são verticais (abrange todos, ou quase todos os níveis de ensino do pré escolar ao secundário - quase sempre), têm um funcionamento do tipo "rede piramidal", em que o órgão decisório se encontra na escola sede (a que tiver o nível de ensino mais alto dentro do agrupamento), com uma filiação de outras escolas, que são subordinadas à escola sede. Com este sistema top down, entre estas escolas é normal existirem situações de tensão, que deverão ser reguladas pelo órgão máximo - direção. Nesta situação, os órgãos de gestão intermédia, são elementos fulcrais para fazer a ponte entre e dentro dessas escolas. Lima (2008), acrescenta que como consequência direta destes Mega Agrupamentos, a organização é feita em departamentos, e nestes trabalham docentes com práticas diversas e relevantes; até a Inspeção-geral da Educação e Ciência tem apontado nos seus relatórios a necessidade de nos agrupamentos de escolas se valorizarem as lideranças intermédias. Deste modo, ao CD (que deverá ter uma especialização) é-lhe atribuído uma grande responsabilidade quer como líder de uma estrutura intermédia, quer como professor. Notamos então que as mudanças são muitas e céleres e quanto a isso vale a pena ler o que nos diz Kotter (2000):

O que fica claro é que o ambiente cada vez mais rápido e competitivo que enfrentamos no século XXI vai requerer mais liderança de mais pessoas para fazer as empresas prosperarem. (...) Mais mudança requer mais liderança, o que é difícil oferecer se não for possível especificar com clareza qual é o elemento que falta. (...) Não consigo conceber como este ritmo se reduzirá, o que tem muitas implicações para a questão da liderança... Liderar, por sua vez, é lidar com a mudança (p.5).

Retornando aos Mega Agrupamentos, Sergiovanni (1996) é perentório quando coloca dúvidas no respeitante às lideranças em agrupamentos excessivamente grandes, aquelas lideranças em situações de agrupamentos/escolas pequenas conseguem desenvolver-se de um modo mais fortes relativamente às escolas grandes (em que estas se debilitam).

Estes assuntos levam-nos à tão aclamada "autonomia das escolas"; a este propósito referimos Barroso (2001):

Hoje, mudar a escola é, sobretudo, procurar um novo sentido para a escola. Por isso, esta construção de sentido, por todos os intervenientes (...), além de construir uma condição da própria mudança das suas estruturas e formas de gestão, deverá estar na origem do próprio processo de reconceptualização da escola enquanto organização educativa. Se tal não acontecer (...), depois do século XX ter sido o século da escola, o século XXI será o século do seu fim. (p. 82)

Poderemos concluir, com a afirmação de Barroso, que as lideranças intermédias são suficientemente importantes para poderem por em causa o futuro da escola, no que quer que tal facto implique, pelo que se requer que lhe sejam atribuídos o relevo e importância a que têm direito.

1.3. O coordenador de departamento como líder

O departamento disciplinar é um nicho de incubação de cultura da escola. Este serve para que os docentes se desenvolvam não só a nível pedagógico, como também como profissionais e em último patamar, como indivíduos (Lima, 2000). Chiavenato (2002) diz que "A única maneira de uma organização ter sucesso em uma sociedade e economia baseadas no conhecimento é extrair o máximo possível das pessoas que trabalham com o conhecimento" (p.3). Tem-se notado, quer a nível central, quer dentro de cada estabelecimento de ensino, uma preocupação crescente de valorização das estruturas intermédias e consequentemente dos líderes intermédios, verificando-se que estes cargos são primordiais para a evolução da Escola como organização e na descentralização de influências. No caso concreto do coordenador de departamento, verifica-se que este cargo se tem vindo a complexificar, quer devido às competências exigidas, quer às funções impostas, pois além da representação em conselho pedagógico dos vários grupos disciplinares que coordena, da coordenação pedagógica e orientação efetiva dos mesmos, tem recentemente também a avaliação de desempenho dos docentes, a cargo deles. Neste sentido, o CD tem por objetivo primordial, envolver todos os elementos do seu departamento nas normas norteadoras do departamento, incrementando deste modo a eficácia e a qualidade da escola e das mudanças inerentes à evolução da mesma.

Consideramos o CD um gestor de recursos humanos, e, consequentemente um negociador de conflitos; para que o CD consiga negociar (seja com os seus superiores, pares ou liderados), pode ter como estratégias: o confronto ou competição, a cedência, a inação, o abandono ou a resolução do problema. Não nos podemos no entanto esquecer que qualquer destas estratégias dependem de fatores determinantes, tais como: o contexto da negociação e o seu local; a organização física desse local; a presença de audiência; bem como o número de partes envolvidas (Caetano e Vala, 2007). É dentro do departamento que é mais natural existir uma comunidade colaborativa, pois as ligações profissionais e relações interpessoais são provavelmente mais próximas (Costa, Mendes e Ventura, 2000). Mas, para que a equipa de trabalho do líder sobreviva, tem que ser alcançado um ponto de frágil equilíbrio entre a segurança e a mudança (Bothwell, 1991). Como referem os autores Caetano e Vala (2007), muitas das negociações dentro das organizações acontecem em grupos de indivíduos, caso dos

departamentos, e a este nível, a negociação depende de termos de cedências, das condições de trabalho e da partilha de recursos. Neste tipo de negociação, o CD enquanto líder é muitas vezes o mensageiro de uma equipa e o alvo das pressões existentes.

O coordenador como líder que é, é também um gestor de grupos e por consequência condutor de reuniões, mas nunca se pode esquecer que é uma pessoa e que os restantes elementos também o são, pelo que deve respeitar as motivações, afetos, valores, conhecimentos e modos de interação de cada indivíduo. Deste modo, a relação que o líder estabelece com cada um dos seus liderados é basilar para os bons resultados alcançados, pois ele é o responsável maior pela inteligência da equipa reunida, pelo que tem que se adaptar às expectativas e exigência dos outros e de cada momento (Parreira, 1982).

Num trabalho de grupo, como são as reuniões de departamento, as noções, pareceres e sentires diferentes são uma mais-valia para um trabalho profícuo; no entanto, e para que estas reuniões sejam uma ferramenta a usar em prol da comunidade educativa, deve existir coesão do grupo, normas e valores partilhados em conjunto; caso contrário, quando os líderes não estão aptos a dirigir uma reunião e os liderados capazes de se envolverem ativamente, pode haver dispersão de assuntos, desorientação nas tarefas, conflitos, decisões precipitadas, ..., o que transforma uma reunião numa aglomeração catastrófica; resumindo, deve haver uma preparação exaustiva, operacional e fundamentada das reuniões, por parte dos líderes (Parreira, 1982). Os autores Rego e Cunha (2007) defendem que para que o grupo/ equipa se exprima nas reuniões, o líder deve "estar calado", caso contrário pode impedir posições construtivas.

Com a recente criação dos mega agrupamentos, mais um repto é (im)posto à Escola e ao seu funcionamento, enquanto organização impulsionadora de lideranças, quer de topo, quer intermédias. Neste caso específico, os CD são os atores por excelência de coordenação, orientação e harmonização nas várias vertentes e relativamente aos restantes atores intervenientes no processo educativo (Cruz, 2013). Desta forma, a tarefa dos coordenadores de departamento, vê-se substancialmente acrescida e dificultada não só pelo aumento do número de docentes que constitui o departamento mas, mais ainda, pela explosão das diferenças que surgem entre os vários docentes, as suas práticas e o universo de alunos do mega agrupamento que se deve constituir numa única comunidade escolar (Sergiovanni, 2004).

O coordenador de departamento tem de ser o promotor de um trabalho de equipa eficaz. O trabalho em equipa tem que deixar de ser apenas uma engrenagem formada por indivíduos, para passar a ser de estruturas, em que se privilegia a cooperação como um trabalho consistente. Neste trabalho de equipas, devem realçar-se não só a cooperação entre os professores (que deve ser sempre um meio e não um fim), como também a organização flexível das mesmas (Cosme e Trindade, 2002).

Em qualquer instituição, a "estrutura normativa" forma um alicerce fundamental para o estudo da liderança organizacional, facto que se estende às lideranças intermédias, como é o caso da coordenação de departamento curricular. A sociedade está em constante mudança, o que se reflete no clima de liderança (e se aplica à escola), quer estas sejam as rápidas

alterações políticas, burocráticas, quer normativas, o que pode impedir uma liderança competente (Bothwell, 1991).

A implementação de uma gestão escolar participativa e democrática é atualmente uma vontade da sociedade, que entende esta como um dos possíveis caminhos, para uma escola eficaz integrando os seus alunos numa sociedade mais democrática. Neste sentido, a “autonomia das escolas” legislada através do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, do Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de Março e do Decreto Regulamentar n.º10/99, de 21 de Julho, tem como objetivo não só aprofundar a democratização da escola (inclusive a nível dos órgãos de estruturas intermédias), como também potenciar a igualdade de oportunidades e garantir a qualidade na educação. Neste sentido, pode ler-se na introdução do D.R. 10/99, de 21 de Julho:

(...) no quadro de autonomia da escola, as estruturas de orientação educativa constituem formas de organização pedagógica da escola, tendo em vista a coordenação pedagógica e necessária articulação curricular na aplicação dos planos de estudo. Enquanto estruturas de gestão intermédia, desenvolvem a sua ação numa base de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola, assegurando a adequação do processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos alunos que a frequentam (...).

Sendo considerado no referido documento oficial, que as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com a direção executiva, são responsáveis pela coordenação das atividades a desenvolver pelos docentes, no domínio científico-pedagógico. Das funções atribuídas a estas estruturas, há a destacar a articulação curricular, que deve promover a cooperação entre os docentes da escola ou do agrupamento de escolas, procurando adequar o currículo aos interesses e necessidades específicos dos alunos, devendo ser assegurada entre outros, através dos departamentos curriculares, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

O Decreto Regulamentar refere ainda que a coordenação dos conselhos dos departamentos curriculares é realizada por docentes profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram e que possuam, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores. Das competências inerentes ao cargo de coordenador, realçam-se:

a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular;

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

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

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

e) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas;

f) Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;

g) Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido (Artigo 5.º).

Na data de vinte e dois de Abril de 2008, foi publicado o Decreto-Lei n.º 75/2008, posteriormente ratificado pelo Decreto-lei nº 137/2012 de 2 de julho (que não altera funções ou competências do CD), o qual reforça as lideranças das escolas conferindo maior eficácia, mas também mais responsabilidade, ao diretor, ao qual foi atribuído o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

O referido diploma destaca que a autonomia constitui não um princípio abstrato ou um valor absoluto, mas um valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação. Neste domínio, o supracitado Decreto-Lei estabelece um enquadramento legal mínimo, determinando apenas a criação de algumas estruturas de coordenação de 1.º nível (departamentos curriculares) com assento no conselho pedagógico, e aos quais queremos dar realce no presente projeto. Também o mesmo Decreto-Lei redefine as competências dos elementos do conselho pedagógico (aos quais pertencem os coordenadores de departamento), bem como especificamente das estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica, como é referido no seu art.º 42.

O Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, e depois substancialmente alterado pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro, fez com que a avaliação de desempenho se convertesse num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo; deste modo, permitiu-se até que as funções de coordenação e supervisão fossem desempenhadas por docentes mais jovens e com menos condições para as exercer. De acordo com o Dec. Lei 15/2007, de 19 de janeiro, e em conformidade com os princípios estabelecidos no mesmo, a carreira docente passará a estar estruturada em duas categorias, ficando reservado à categoria superior, de professor titular, o exercício de funções de coordenação e supervisão.

No art.º 5º do Capítulo II, do Dec. Lei 15/2007, nas suas disposições transitórias e finais refere que são assegurados por professor titular pertencente à escola, preferencialmente com formação especializada nos domínios da organização e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores e orientação educativa, vários cargos entre os quais o de Coordenação do departamento curricular, e são-lhe atribuídas as funções de:

a) Coordenação da prática científico-pedagógica dos docentes das disciplinas, áreas disciplinares ou nível de ensino, consoante os casos;

b) Acompanhamento e orientação da atividade profissional dos professores da disciplina ou área disciplinar, especialmente no período probatório;

c) Intervenção no processo de avaliação do desempenho dos docentes das disciplinas, áreas disciplinares ou nível de ensino.

O Decreto-Lei n.º 75/2008 de 19 de Janeiro fortifica os poderes do diretor, mas também as suas responsabilidades, das quais destacamos o poder de indicar os candidatos a coordenador de departamento curricular, e pode delegar obrigações aos professores que julga terem mais capacidades e habilidades para o desempenho do cargo. Neste domínio, o presente Decreto-Lei estabelece um enquadramento legal mínimo determinando apenas a criação de algumas estruturas de coordenação (departamentos curriculares) com assento no conselho pedagógico.

No seu Artigo 42.º - Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica é explícito os objetivos basilares dos departamentos curriculares e funções dos CD respetivos ao referir que:

1 – Com vista ao desenvolvimento do projeto educativo, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.

2 – A constituição de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica visa, nomeadamente:

a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticos definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;

b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos;

c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso;

d) A avaliação de desempenho do pessoal docente.

O decreto Regulamentar 10/2009 de 21 de julho refere ainda que a coordenação dos conselhos dos departamentos curriculares é realizada por docentes profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram e que possuam, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores. Das competências inerentes ao cargo de coordenador, realçam-se:

a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular;

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

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

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

e) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas;

f) Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;

g) Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido (Artigo 5.º).

As estruturas intermédias, nomeadamente os departamentos curriculares, são, como podemos constatar pela lei vigente e atrás abordada, um corpo que está pleno de competências e funções, mas por vezes e contraditoriamente esvaziado das mesmas. Apesar da importância apesar da importância que lhes é atribuída, esta não deixa de por vezes tomar um carácter retórico, já que as limitações (im)postas pela lei e aplicadas pelos elementos da direção limitam substancialmente a aplicação/implementação de cargos e desenvolvimento de competências.

Como já superiormente referimos, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a formação especializada aponta para a qualificação do exercício de cargos com diligência clara na Escola, diligência esta que supostamente proporcionaria ao líder um caminho estratégico num contexto descentralizador e autónomo (Costa, Mendes & Ventura, 2000).

O enfoque na formação de docentes bem como na conceção de modelos de liderança (entre outros) revelam como há escolas que se esforçam para que os seus docentes se envolvam mais na vida profissional sem ser na sala de aula e se tornem mais comprometidos nas táticas realizadas (Fullan & Hardgreaves, 2001). Mas a liderança escolar, tem tendência a resguardar-se nos processos legais para atuar, não podendo esquecer os paradigmas e valores que não são impostos mas sim partilhados pelos indivíduos que os subscrevem (ou ratificam). De acordo com estes princípios, a liderança escolar deveria exigir que, para além da lei, também moralmente, quem a exerce - seja na gestão intermédia ou na cúpula - esteja possuidor de saberes especializados para o seu exercício (Costa, Mendes & Ventura, 2000), pois:

As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar -se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País. É para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, que deve organizar-se a governação das escolas. (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril Preâmbulo).

Esta organização implica que as estruturas de liderança intermédia atuem como um catalisador do desenvolvimento dos alunos e consideramos que uma dessas estruturas privilegiadas é a coordenação de departamento curricular, à qual por excelência é atribuída a coordenação e supervisão pedagógicas, prestando deste modo um serviço basilar na melhoria e qualidade de sucesso do aproveitamento escolar. Como inerência do desenvolvimento do cargo de CD, este deverá, como líder que é, de revelar habilidade de comunicação numa perspetiva colaborativa e reflexiva, essenciais para uma mobilização dos docentes por si liderados, sempre com a finalidade máxima da pedagogia (Sequeira, 2012).

Os coordenadores pedagógicos são gestores educacionais intermédios por excelência e detêm uma função inestimável de união no seio da comunidade educativa. No segundo e terceiro ciclos do ensino básico e no ensino secundário, várias são as áreas de gestão pedagógica intermédia existentes, das quais se destacam os CD. São estes, “que coordenam e dirigem os professores da mesma disciplina ou de várias disciplinas da mesma área do saber, a quem cabe a representação no conselho pedagógico” (Costa, Mendes e Sousa, 2000). Se tivermos em conta os vários cargos que existem no âmbito da gestão pedagógica intermédia, o CD, assume um papel de supremacia e pertinência enorme, pois a sua função é estratégica a diversos níveis: o seu assento no conselho pedagógico confere-lhes um papel fulcral de articulação deste órgão de coordenação com os seus respetivos liderados. Também nos aspetos da articulação e planificação disciplinares têm uma missão crucial na co construção de uma conceção holística do ensino e na estruturação integrada e interligada de conteúdos; também a si são atribuídos o sucesso da articulação curricular vertical (que é logrado pelas suas competências de liderança e mobilização) (Costa, Mendes e Sousa, 2000).

Silva, (2008), alerta-nos que para um melhor e mais aprofundado entendimento da estrutura que é o conselho pedagógico, bem como da doutrina inerente aos membros que o compõem, tem que ser usada uma lente mais informal e micrométrica, no sentido de discernir as congruências de ação subjacentes e do poder exercido/acatado. Temos no entanto consciência que uma práxis de liderança proficiente na escola tem que ser mais que uma alteração de dogmas, tem que ser uma alteração de concordância das escolas como identidades morais que impelem os seus intervenientes a construir o que é correto (baseado em valores, conceitos e propósitos comuns). Com estas práticas, pretende-se a existência de uma “voz moral” que tenha repercussão direta na própria educação dos alunos.

Os departamentos e o cargo do seu coordenador são uma *criação*/ consequência da *autonomia das escolas* e, tal como ela, são sujeitos a alterações nas suas tradições escolásticas e submetidos a frequentes contradições, tanto o CD no seu desempenho como líder, como nas restantes incumbências e competências expectáveis a este cargo - advindo do reforço de atributos legados a esta e outras estruturas de liderança intermédias, através do aumento de coordenação e responsabilidades. Apesar do cargo de CD ser relativamente recente, pois ele provém de outra estrutura mais restritiva, quer em termos de funções, quer de elementos que a constituíam - que era a de grupo disciplinar e conseqüentemente o cargo de delegado de grupo -cargo criado com cariz facultativo pelo Decreto 48572/1968 de 9 de setembro, tendo

posteriormente adquirido um estatuto obrigatório. Este cargo de visão mais restritiva, personalizada e até mais *caseira*, era eleito pelos seus pares e extingue-se com a criação dos departamentos curriculares e conseqüentemente dos coordenadores de departamento. Este, agora em exercício, passou ter um papel teoricamente mais relevante porque mais abrangente, repleto de encargos, responsabilidades burocráticas e humanas, tornando-se também mais impessoal. Se por um lado é exigido mais trabalho e que este seja mais colaborativo/reflexivo, por outro, o aumento de liderados a seu cargo entre outros fatores confere-lhe um aspeto muito mais administrativo, fatores provenientes da autonomia das escolas. Na tabela que se segue esclarecemos quais as competências atribuídas respetivamente ao delegado disciplinar e ao coordenador de departamento.

Tabela 2. Competências do Delegado de Grupo e do Coordenador de Departamento. [Adaptado de: Tuna (2009, p.105)]

Competências do Delegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade	Competências do Coordenador do departamento curricular
<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a criação de condições que favoreçam a formação contínua e apoiar os professores menos experientes; • Coordenar a planificação das atividades pedagógicas e promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do grupo; • Assegurar a participação do grupo na análise e crítica da orientação pedagógica; • Orientar diretamente o professor em profissionalização, na área da conceção e realização do projeto de formação e ação pedagógica, em articulação com a instituição de ensino superior, bem como elaborar proposta fundamentada da sua avaliação. 	<p>a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas; • Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica; <p>d) Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas;

Um facto polémico e que provoca contradições no seio dos docentes em geral e dos CD em particular (pois têm que tomar posição sobre o assunto) é a autonomia escolar, que é

balizada a nível central, o que provoca tensões delicadas de ultrapassar: por um lado quer-se agradar a todos os tipos de público, fornecer diversas respostas educativas mas mantendo bons resultados; por outro, a necessidade de querer “mais e melhor escola”, é difícil de alcançar, gerando ocasionalmente desentendimentos (Afonso, Leite Gonçalves, Pacheco & Esteves, 2011).

A autonomia escolar no nosso país tendo já um longo passado, não passou em geral de *várias declarações de intenções* (Barroso, 2004) tendo sido a partir da aprovação do D.L. nº 115-A/98 de 4 de maio, que se começaram a sentir as alterações aprovadas. Após várias implementações, alterações e interpretações, com o D.L. nº75/2008, de 22 de abril, é então estabelecido e consolidado o regime de autonomia, de modo a “assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores dos alunos, das famílias, das autarquias e de entidades representativas... de ensino” (artº 3º, nº 1, al. c).

A materialização da autonomia escolar teve, através das políticas educativas subjacentes, uma evolução com uma razão mercantil e um regime avaliador. A descentralização de competências e funções anunciada, face à proferida autonomia, tem custado às escolas a necessidade de avaliar e comparar os resultados académicos dos alunos, o desenvolvimento de melhoria no interior da própria escola, através das comissões de autoavaliação e desenvolvimento, bem como a delegação de competências entre elementos da escola, com funções diversas. O Estado diminuiu as competências a si próprio e delegou-as à Direção da Escola ou agrupamento de escolas, exigindo em contrapartida prestação de contas, nomeadamente nos procedimentos de auto avaliação e avaliação externa, tal como é referido no artº 8 do D.L. 75/2008, de 22 de abril. Nóvoa, (1999), diz mesmo que a autonomia dos professores é muito condicionada e frequentemente com carácter retórico, pois baliza-se dentro de normas restritas, que forcem à adaptação da atuação a circunstâncias reais.

Estes, entre outros aspetos levam-nos a pensar que a autonomia da escola deve ser edificada e não promulgada, pois é urgente uma co construção da autonomia escolar respeitando os valores democráticos e de equidade, principalmente entre os professores (principais visados), que não podem ver confinada a autonomia a cumprimento de regras, programas curriculares e PAA, mas que têm/devem participar ativamente e ser responsabilizados nesta construção, sendo os elementos das lideranças intermédias e os CD por excelência e inerência do cargo, elementos chave deste processo. Neste contexto, precisamos dar atenção à autonomia das escolas, pois esta intromete-se (entre outros aspetos) com o desenvolvimento do cargo de coordenador de departamento, porque preconiza uma política educativa que deseja dar o direito de deliberação interno (à escola), nomeadamente na gestão de recursos humanos (Costa, Mendes e Ventura, 2000), mas por outro exige compromissos internos e externos à escola e que, como tal, está com ela comprometida e muitas vezes por ela condicionada. Devemos professores e coordenadores em especial pensar: *dar com uma mão e tirar com outra* não é autonomia, muito menos numa instituição que, quer estejamos de acordo ou não, tem uma forte participação social; nem sempre os meios justificam os fins e neste caso os fins não serão os desejados, a longo prazo.

Capítulo 2. Estudo empírico

Este estudo foca-se nas contínuas contradições/ inovações que têm acontecido nos últimos anos, face às tradições que existiam, relativamente ao cargo de CD e da perceção que estes têm destas sucessivas alterações.

Para tal, optou-se por uma investigação de tipo qualitativo, que almeja “a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos, com frequência implicitamente, aos acontecimentos que lhe dizem respeito e aos «comportamentos» que manifestam” (Lessard-Hébert, Goyete & Boutin, 2008, p. 175).

2.1. Objetivos e questões de investigação

São objetivos específicos deste estudo, os seguintes:

- ✓ Identificar as competências mais valorizadas no exercício do cargo;
- ✓ Conhecer as funções desempenhadas pelos CD
- ✓ Identificar as dificuldades e constrangimentos que o C.D. sente no exercício da sua função
- ✓ Refletir sobre a perceção dos CD acerca das competências e funções de liderança exigidas.
- ✓ Constatar eventuais constrangimentos sentidos pelo CD no desempenho das suas funções.
- ✓ Identificar contradições/ inovações percebidas pelos CD no exercício do seu cargo.

Tendo em conta os objetivos apresentados, formularam-se as seguintes questões de investigação:

- 1 - Qual a importância que o CD atribui ao seu cargo (como elemento basilar de liderança intermédia)?
- 2 - Quais são as conceções de coordenação e de liderança dos CD?
- 3 - Quais as competências e funções mais valorizadas pelos docentes no exercício do cargo de coordenador de departamento (C.D.)?
- 4 - Como são encaradas as contradições/ inovações do cargo de CD?
- 5 - Que tipo de constrangimentos são identificados?

2.2. Caracterização do Contexto de estudo

Apesar de conscientes da imprescindibilidade de apresentar o agrupamento, a sua caracterização será realizada de maneira concisa, de modo a não deixar denunciar constituintes passíveis de reconhecimento da organização objeto da nossa investigação e

consequentemente dos indivíduos intervenientes, facto que comprometeria o anonimato e sigilo que garantimos aos sujeitos envolvidos, usurpando a confiança a nós consignada (Smith, 1990 *In* Vasconcelos, 2006, p.98).

2.2.1. Contexto físico e social do agrupamento

O nosso estudo ocorreu num agrupamento de cariz semiurbano, que sita numa povoação fisicamente circunscrita na região centro/interior do país e que adiante designaremos por agrupamento Ω . Situado no maciço central da Serra da Estrela, o Agrupamento de Escolas Ω foi constituído em 2002, por decisão conjunta dos docentes, pais e encarregados de educação e órgãos autárquicos, das várias localidades anexas. Assim, atualmente - na data do trabalho empírico - ano letivo 2012/2013 (entrevistas realizadas a 28 de maio de 2013) -, o Agrupamento vertical de Escolas Ω é constituído por quinze estabelecimentos de ensino, incluindo desde 2009, duas salas de apoios. As localidades dos alunos têm como ponto comum encontrarem-se geograficamente próximas entre si. Apresentam, também, fortes traços de identidade tanto a nível socioeconómico, como cultural, pois a sua população trabalha maioritariamente em fábricas e empresas dessas localidades.

O quadro de docentes do Agrupamento é consideravelmente estável, o que tem propiciado, na maioria dos casos, uma continuidade pedagógica aos alunos nos diversos ciclos. Aliado à estabilidade do corpo docente está a experiência profissional dos mesmos, a par da sua competência pedagógica e capacidade de intervenção. A distribuição do serviço letivo é da responsabilidade da Direção, que tendo por base as indicações dos respetivos Grupos Disciplinares e Departamentos, considera a sequencialidade pedagógica o principal critério.

No ano letivo em que foi realizado o estudo, encontravam-se a frequentar as escolas do agrupamento cerca de 779 alunos distribuídos por 7 jardins-de-infância, 5 escolas do 1º ciclo, e a escola E.B. dos 2º e 3º ciclos, que aloja discentes distribuídos pelos seguintes cursos: 2º ciclo, 3º ciclo, (incluindo PCA e curso CEF); acresce referir que cerca de quarenta por cento dos alunos auferem de apoio socioeconómico, encontrando-se nos escalões A e B.

2.2.2. Sujeitos

Para a realização deste estudo foi solicitada a colaboração dos 4 coordenadores de departamento curricular que são os que existem em qualquer agrupamento, ao abrigo da lei vigente. Apesar de serem apenas 4 os indivíduos, considerámos o número adequado ao tipo de estudo a implementar.

Os CD pertencem ao quadro deste agrupamento, têm mais de 45 anos, mais de 10 anos de serviço como docentes, e há mais de 9 anos que pertencem a esta escola/agrupamento; dois possuem como habilitações académicas a licenciatura e os outros dois mestrado; acresce que dois deles já exerceram um cargo de direção, dois foram CDT e três

foram DT (anexo nº2 e nº5).

2.3. Técnicas de recolha de dados

Como já foi referido, recorreu-se, neste estudo, à realização de entrevistas semiestruturadas. Passaremos, de seguida, à caracterização desta técnica e à justificação da aplicação neste estudo.

A seleção das técnicas usadas ao longo da pesquisa consiste num aspeto crucial de qualquer investigação, já que os objetivos finais são em grande parte condicionados por ela. É entrevista semiestruturada de esta consistir na mais importante ferramenta de recolha de dados e permitir apreender o discurso intrínseco a cada sujeito. Esta ideia é reforçada por Amado, (2013) quando sugere:

... “a entrevista semi-estruturada... como um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto ‘respeitando os seus quadros de referência’, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas.” (Amado, 2013 p.193).

É seguido um guião pré-estruturado, mas as questões são relativamente flexíveis o que possibilita simultaneamente perceber o que vários sujeitos pensam sobre um determinado assunto e, simultaneamente captar/aprofundar as especificidades da posição de cada um. Com as entrevistas semiestruturadas facultamos ao entrevistado sempre uma maior possibilidade de se expandir quer em termos de conteúdos, quer até de sentimentos, devendo no entanto ter o cuidado de estabelecer limites do razoável para não cair no risco de interferência ou influência. Como Tuckman, 2000 relata “ao fazer com que o objectivo de determinadas questões seja menos óbvio, a abordagem indirecta tem mais probabilidade de produzir respostas francas e abertas...” (Tuckman, 2000 p.309).

O guião que serviu de orientação à realização da entrevista baseou-se nos seguintes tópicos de acordo com os objetivos de investigação:

- Importância das funções de coordenação
- Conceções de coordenação
- Tradições e/ou contradições do cargo

Após a sua construção foi mostrada a CD de outro agrupamento a fim de ser recolhido feedback sobre a sua adequação.

Os tópicos que constam do guião foram desenvolvidos em questões possíveis, a colocar aos CD no decurso da entrevista; a partir daí, foi delineado todo o restante trabalho empírico (anexo nº3). Este guião revelou-se muito importante (considerando os objetivos deste estudo), pois deste modo facultou a flexibilidade suficiente para permitir captar a posição de cada um sem comprometer a comparação entre as várias posições expressas.

2.4. Procedimentos

A fim de implementar o estudo, foram, em primeiro lugar, realizados vários contactos com o agrupamento Ω por via telefónica, e por *email*, a fim de apresentar e avaliar a sua receptividade ao estudo. Procedeu-se de seguida ao estabelecimento dos contactos presenciais com vários elementos da direcção do agrupamento para fornecer todos os elementos necessários sobre a intenção e metodologia do estudo a fim de obter a confiança, discricção de ambas as partes. Finalmente foi fornecido um documento - termo de consentimento livre e informado - bem como um questionário sobre dados profissionais, com a intenção exclusiva de obter uma melhor caracterização dos indivíduos diretamente envolvidos. O guião de entrevista foi mostrado aos CD apenas aquando da realização das mesmas, salvaguardando deste modo a obtenção de respostas isentas às perguntas formuladas.

Após este longo processo, as entrevistas foram realizadas em Maio de 2013, na escola sede do agrupamento, com suporte de registo de áudio digital, durando cada uma cerca de 30 minutos. Em seguida foram transcritas e realizada a atribuição de um código a cada sujeito entrevistado. Assim, ao coordenador de Matemática e Ciências Exatas foi atribuído o código C_M , ao coordenador de línguas o código C_L , ao coordenador de Expressões o código C_E e ao coordenador de Ciências Sociais e Humanas o código C_C .

As entrevistas realizadas foram transcritas na íntegra tendo posteriormente sido objeto de uma leitura atenta. Procedeu-se, de seguida, à aplicação da técnica de análise de conteúdo qualitativa, que culmina na constituição de um quadro de categorias e que permite reduzir e organizar os dados obtidos.

" ... torna-se indispensável que, numa investigação de natureza qualitativa, se explicitem claramente as fases do processo e as respectivas metodologias de recolha e de análise de dados, quer para possibilitar o ajuizamento público sobre a credibilidade do conhecimento produzido, quer para permitir a outros investigadores a repetição da pesquisa, ou a condução de um trabalho análogo, quer no mesmo contexto, quer em outros terrenos férteis semelhantes." (Amado, 2013 p. 340).

2.5. Resultados

Passamos de seguida à apresentação dos dados organizados em categorias e subcategorias (anexo nº 6).

2.5.1. Aplicações da legislação em vigor

Quanto às aplicações da legislação em vigor, os CD entrevistados referiram os seguintes aspetos: *eleição do coordenador, constrangimentos, comparação com a legislação anterior e impacto previsível dos mega agrupamentos no cargo de CD.*

- No que concerne à *eleição do coordenador*, os CD revelaram opiniões díspares quanto à legislação que a rege, pois enquanto alguns referem que se deve seguir a lei sem a questionar - "*A lei propõe... que seja assim*" C_L, outros consideram que a legislação que vigora não se coaduna com o modelo de eleição por eles pretendido, preferindo outros este modelo de eleição do CD. Sobre este assunto, sobressai algum desalento e até impotência, como se pode verificar pela opinião expressa por um dos sujeitos: "*Apesar de ser só gozo e gostar mais do modelo antigo, portanto cada pessoa é um voto... mas pronto, não há nada a fazer...*" C_M
- Relativamente aos *constrangimentos sentidos*, as opiniões expressas vão no sentido da falta de autonomia para operar por iniciativa própria no exercício da sua função, dado o enquadramento legislativo existente, como é referido por C_C "*... o nosso papel é relativamente pequeno... agora nós já estamos esvaziados de funções*".
- Aquando da *comparação com legislação anterior*, nota-se uma controvérsia entre as perspetivas partilhadas, pois enquanto há CD que gostavam mais da legislação anterior outros preferem a legislação agora vigente, pela liberdade que dá na escolha da eleição do CD, como refere CE "*... é melhor do que o anterior porque era uma escolha unipessoal*".
- No que diz respeito ao *Impacto previsível dos mega agrupamentos no cargo de CD*, as opiniões dos entrevistados evidenciaram uma certa discordância, não só pelo CD ter substituído e aglutinado o cargo de delegado de grupo disciplinar, como também, e principalmente, pela chegada do Mega Agrupamento. Assim, verificou-se que nenhum dos CD intervenientes se mostrou muito positivo quanto à junção de vários agrupamentos num só, pois para além de a incerteza ser um fator de desvantagem, a perspetiva de muito mais pessoas no mesmo agrupamento, mais gente nos departamentos e conseqüentemente mais individualismo e mais formalidade, retrai os CD. Na opinião de C_L ("*... temos conseguido estimular e partilhar conhecimentos e experiências... mas agora com os mega...vai ser um bocado difícil... vai ser um choque. ... quer pelo tamanho, quer pelo estilo. Nós aqui estamos habituados ao informal*").

2.5.2. Exercício do cargo

Nesta categoria, os CD realçaram sobretudo as *Funções Essenciais*, e os *Constrangimentos sentidos no exercício do cargo*.

Os CD referiram como *funções consideradas essenciais*, o relacionamento interpessoal e institucional; a liderança; a coordenação (horizontal e vertical); a supervisão pedagógica; a gestão de conflitos; o desenvolvimento de democracia respeito e equidade; participação ativa na proposta/elaboração de documentos de trabalho. Nas palavras de C_E, nota-se o realce facultado ao respeito mútuo e direitos dos liderados "*...respeito pelo outro... proporcionar a intervenção dos outros, detetar se alguém ... está a sentir ultrajado... e tentar desmontar isso. Proporcionar igualdade na intervenção, no respeito das opiniões, na participação...* ".

- Sobre os *Constrangimentos sentidos no exercício do cargo*, as posições mostradas são comuns, pois os entrevistados realçam quase em uníssono o facto de terem de ser avaliadores,

a falta de tempo em geral para a realização das tarefas e a burocracia inerente ao desempenho das suas funções. Os constrangimentos assomam sobretudo nos conflitos entre as suas prioridades e algumas das funções que têm que exercer, nomeadamente quando sentem um desajustamento entre estas (impostas por lei) e a realidade vivida, tal como menciona C_L "... perdemos muito tempo com a burocracia... papelada desnecessária. As leis que fazem ... Eu acho que é a principal."

2.5.3. Competências

Segundo os entrevistados, as competências destacadas pelos CD, foram: *a Liderança, a Gestão, as competências fundamentais na condução de reuniões*, entre *Outras*.

- *A Liderança*, foi no geral bastante valorizada, reconhecendo-se que esta é essencial para ser um bom CD.

- Quanto à *Gestão*, estes concordam que para ser um bom líder deve ser um bom gestor de recursos humanos (nomeadamente gestor de conflitos) e de tempo.

- Em termos das *competências fundamentais na condução de reuniões*, também se notou anuência nas competências fulcrais, a referir: a planificação prévia da reunião; o apoio e partilha indispensáveis; o consenso entre os elementos intervenientes: *-chega-se sempre a um consenso e conseguem-se consensos de modo a que as reuniões de departamento tenham um ambiente bom-* C_L .

- Para além destas competências, os CD realçaram ainda *outras* como importantes, as características inerentes à pessoa, tais como sensibilidade, empatia, conciliação, bom relacionamento e compreensão, tal como expõe C_C "... ser um par entre os outros."

2.5.4. Importância do cargo na estrutura do agrupamento

Relativamente a este aspeto, os sujeitos entrevistados realçaram, por um lado, a sua contribuição para o funcionamento integrado do agrupamento e a importância mediadora do projeto educativo neste processo.

- *Contribuição dos CD no funcionamento integrado do agrupamento:*

Nota-se uma ambiguidade de sentimentos entre os CD relativamente ao funcionamento do agrupamento como uma unidade. Neste sentido, consideram a articulação vertical e horizontal, bastante importantes, assim como as reuniões em geral (e algumas em particular: reuniões de departamento, do conselho pedagógico, interdepartamentais...), pois tal como disse C_L " *reuniões de departamento, de pedagógico e entre os diversos departamentos do agrupamento, ... a articulação entre ciclos é muito importante*". Quanto à sua contribuição prática em termos de agrupamento, consideram que não são um elo de ligação muito importante extra departamento, como expõe C_E "... não sei se intervêm muito porque é assim, em relação às suas áreas disciplinares intervêm porque há ligação, há discussão, há até

atividades conjuntas das disciplinas que fazem parte do agrupamento... isso intervém, agora realmente para haver uma ligação depois com, com o resto não me parece que sinceramente que o coordenador tenha um papel fundamental. ”.

Os CD entrevistados referem-se ao PE como uma base de trabalho, que tem por detrás um planeamento estruturado e a partir do qual é desenvolvida a sua ação. No entanto, apenas um realçou o facto de este ser um documento dinâmico e estrutural quer na sua conceção, quer como, e principalmente, no seu desenvolvimento.

2.5.5. Perfil do Coordenador de Departamento

Os sujeitos entrevistados enfatizaram uma disparidade de conceções quanto ao perfil de um bom CD, pois apesar de todos considerarem que a maior parte das características de um CD são intrínsecas ao próprio indivíduo - fazendo parte do seu carisma. De destacar a expressão de C_c que disse: *“...aquele que sabe mandar sem os outros precisarem de obedecer...”*.

2.5.6. Valores que devem inspirar a atuação do Coordenador de Departamento

Os sujeitos são unânimes em considerarem que os valores, a prevalecerem aquando do desempenho do cargo, devem ser, valores de cidadania e democracia, transmitidos principalmente pelo bom exemplo por eles efetivado.

2.5.7. Capacidade de inovação do Coordenador de Departamento

Sobre a capacidade de inovação do CD, os entrevistados referiram-se ao seu Impacto na Comunidade Escolar e aos Constrangimentos sentidos pelos CD.

- No tocante ao *Impacto na Comunidade escolar*, os CD entrevistados têm opiniões discrepantes, já que uns consideram pertinente o impulso que o CD deve dar (até como exemplo) enquanto outros pensam que este impacto é muito parco.

-Nos *Constrangimentos* sentidos relativamente à capacidade de inovação, os CD ouvidos salientam o impacto negativo que a organização de eventos a nível do agrupamento, tem tido sobre si próprios, pois estes sentem-se desiludidos e com dificuldade em participar nas atividades coletivas, chegando ao ponto de fazerem uma auto desvalorização do seu cargo.

2.5.8. Influências da direção

Acerca deste aspeto, os CD aludiram a dois fatores: *a eleição do CD, e o desenvolvimento do trabalho contínuo.*

- Na *eleição do CD*, todos referem o grande apoio da direção, mas sempre dentro da lei vigente.

- *No desenvolvimento do trabalho contínuo* que os CD fomentam, consideram basilar uma boa relação entre a direção e os órgãos de liderança intermédia e sentem-no na prática. No entanto C_M tem uma opinião muito própria e alude que há muita centralização de poderes pela direção, já que a isso a lei instiga “... sinto muitas vezes que na direção está centralizada toda a decisão; a coordenação é mais de apoio...”.

2.5.9. Importância da formação específica

Apesar de a lei ser clara quanto aos requisitos para o exercício do cargo, os CD são distintos e até contraditórios nas opiniões demonstradas. Enquanto uns consideram importante ir frequentando formações, mas sem especificidade, outros julgam que o cargo é tão efémero que não necessita de formação específica.

2.5.10. Departamentos vs. Grupos disciplinares

Para os entrevistados, do confronto entre *trabalho no grupo disciplinar*, com o *trabalho no departamento curricular*, sobressai a discordância com a nova lei que rege os departamentos.

-O *Trabalho no grupo disciplinar* é apontado como grandemente vantajoso face ao realizado nos departamentos curriculares, já que consideram aquele como a célula de todo o trabalho desenvolvido na Escola, realçando como vantagens a maior troca e partilha entre os colegas, bem como a eficiência a nível do conselho pedagógico, como referido por C_E “... se eu pudesse acabava pura e simplesmente com os departamentos e voltava à célula, que era a base de tudo”.

- *Trabalho no departamento curricular* - os CD entrevistados consideram que, o trabalho no departamento curricular e o cargo de CD, veio retirar objetividade, partilha, e provocar afastamento entre as várias disciplinas abrangidas. Consideram, também, que CD é um cargo cada vez mais esvaziado de funções, dadas algumas terem passado para o conselho geral, mas paradoxalmente é mais burocratizado. Também é realçado a perda de tempo que é devida aos vários trâmites por onde têm que passar ocorrências e documentos. Alguns dos sujeitos vão mais longe referindo que acabariam com este cargo, o que reflete a desilusão que têm perante o sistema e as presentes políticas educativas no que respeita aos CD, caso do sujeito C_C que proferiu “Anulava exatamente a função de coordenador, e voltava ao velho sistema de delegado e ao CP mais alargado...”.

3. Discussão/Conclusão

No final do trajeto deste estudo, impõe-se uma reflexão sobre o mesmo, bem como da visão global que nos foi proporcionada pelo precioso contributo dos sujeitos envolvidos no estudo empírico. Assim, urge discutir os principais resultados e conclusões alcançados ao longo desta investigação. Não é nossa intenção generalizar o nosso estudo, mas somente problematizar e tentar interpretar uma realidade social e holística ao nível da Escola (temos consciência da subjetividade implícita a um estudo qualitativo) (Amado, 2013). A revisão de fontes teóricas de acordo com os objetivos, questões de investigação, metodologia usada e teor deste estudo foram essenciais, pois estas são o reflexo de uma constante procura no domínio da Educação. No percorrer deste trabalho, tentámos ir ao cerne de noções essenciais de liderança intermédia, que através da sua contemporaneidade desenvolvem paradigmas de gestão e chefia; apesar de recair sobre uma entidade aparentemente pequena - CD - o reflexo é sobre a Sociedade atual.

O nosso objetivo fulcral foi conhecer as perceções que os CD têm sobre o seu cargo, particularmente como elemento fundamental de liderança intermédia de uma comunidade tão importante como é a Escola enquanto instituição imprescindível ao desenvolvimento da sociedade em geral e da comunidade escolar em particular. Por tal, as razões desta investigação: servir como desafio pessoal e profissional, melhor compreender, refletir, constatar factos e constrangimentos, identificar contradições e inovações, melhorar e em última instância, transformar...; por isso a necessidade de conhecer a importância do cargo; as conceções, funções e competências mais valorizadas do mesmo; os constrangimentos sentidos; o modo de encarar as contradições e inovações existentes. Os reptos não terminam, nem tal é aspirado, mas como uma gota de água ajuda a construir um límpido e sereno oceano, assim também este singelo contributo o é para a investigação qualitativa. Consideramos que apesar de simples, apresenta um contributo para uma realidade recente, que surge num conjunto de alterações profundas na carreira docente e no seu estatuto. Sem educação, não se conseguem minorar os obstáculos sociais mais prementes, e sem bons professores tal seria impensável. Estes, no entanto só o poderão ser, se tiverem o know how de bons CD, que os levem a criar ferramentas para enfrentar todos os desafios com que são confrontados.

Tendo em conta o objetivo geral do estudo passamos a tirar as seguintes conclusões: a análise das entrevistas efetuadas aponta para a inexistência de uma opinião unanimemente formada entre os CD no que respeita à legislação que os rege sendo, contudo, unânimes em considerar que há contradições teórico/práticas quanto ao funcionamento dos mega agrupamentos, com os quais, em geral, não concordam, revelando até uma certa aversão a esta realidade. Esta opinião contrasta com a de Lima (2008), que valoriza a realidade dos mega agrupamentos, defendendo que nestes a organização dos departamentos é elevada e que

nestes trabalham docentes com práticas diversas e relevantes. No exercício do seu cargo, os entrevistados revelaram que há constrangimentos sentidos, tanto em termos das funções a exercer, como no excesso de burocracia imposta, muito devido ao tamanho dos mega agrupamentos e dos departamentos. Estas opiniões vão ao encontro do que pensa Sergiovanni (1996), que tem dúvidas quanto às lideranças em agrupamentos excessivamente grandes, pois considera que essas lideranças em situações de agrupamentos/escolas pequenas conseguem desenvolver-se de um modo mais forte.

Quanto às competências desejadas para o exercício do cargo, nota-se uma unanimidade dos entrevistados na tomada de consciência das mesmas. Kotter (1992) considera mesmo que, o cargo numa organização seja dos mais baixos em termos de liderança, o líder tem que revelar várias características/competências, pois é imprescindível boa relação interpessoal, mostrar trabalho prestado, boa reputação, e integridade. Os sujeitos entrevistados revelaram concepções díspares quanto ao perfil pretendido, balançando entre características inatas ou não, acordando no entanto em considerar que os valores morais devem prevalecer no desempenho do cargo. Várias são as opiniões dos diversos autores, mas Parreira (1982) refere que não há líderes natos, pois se assim fosse, haveria manifestações de liderança quaisquer que fossem as situações ou grupos em causa, o que não se verifica.

Outros constrangimentos sentidos evidenciam-se em relação à capacidade de inovação, quando os CD se mostram desiludidos com a capacidade de inovação que lhes é exigida, sentindo uma auto desvalorização do seu cargo. Em relação a este sentir, Fullan e Hardgreaves, (1991) sugerem que os diretores compreendam a cultura da sua escola; valorizem os professores; expandam o que valorizam; promovam a colaboração; preparem listas de opções, não de imposições e utilizem os meios burocráticos para facilitar, não para constranger.

No que concerne à formação específica para o exercício do cargo, as opiniões dos entrevistados foram divergentes, já que alguns consideram ser dispensável, enquanto outros consideram ser importante frequentar formação, mas não específica para o exercício do cargo. Chiavenato (2005), diz que se torna imprescindível que em todas as lideranças haja uma maneira de formar pessoas e aperfeiçoar talentos, pois não nos podemos esquecer que são os indivíduos que conduzem as instituições e não o inverso. De igual modo, o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho diz: “O coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional” (artº43).

Referente à opinião formada relativamente aos departamentos, comparativamente aos grupos disciplinares e inerentes cargos, revelou-se acordo em considerar que os entrevistados preferiam claramente o grupo disciplinar, com o seu delegado, realçando este como a célula basilar de trabalho dos docentes, com maior objetividade, partilha e celeridade em termos de processos. Concordando com os fatores apontados acrescentaríamos que a pessoa do delegado de subgrupo disciplinar, apesar de não ter assento no conselho pedagógico sobressai em todos os departamentos como aquele que tem o maior encargo de promover, fomentar, articular, mediar, planificar... não só a relação ensino/aprendizagem, como as boas práticas educativas).

Também Costa, Mendes e Ventura (2000) corroboram esta opinião, apesar de contornarem um pouco a questão, pois dizem que o delegado de disciplina ou o coordenador de departamento podem entretomar-se cultivando uma cultura colaborativa, que se irá traduzir na melhoria das suas condutas e por isso deve existir consideração pelo know how de cada interventor.

Podemos então concluir que para além de os CD envolvidos considerarem que há contradições na teoria e na prática do cargo de coordenador de departamento, consideram também que as tradições já não são o que eram, pois estes preferiam trabalhar com o antigo regime de distribuição de professores por disciplina do que no âmbito dos grandes departamentos curriculares de hoje.

Uma visão fundamentada na formação planificada, na investigação/ação para acompanhamento dos CD com feedback, práxis e atitudes mais reflexivas, participação mais ativa, apoio continuado na escola e por professores mais experientes, formação vertical paralela ao desempenho deste cargo de liderança intermédia, poderiam ser panaceias para estes e outros desentendimentos relacionados com as lideranças escolares. No entanto, uma alteração de fundo só terá lugar com o despertar de uma consciência profunda do que é ser professor e principalmente coordenador de departamento, já que a liderança dos/nos professores precisa ser recompensada, e praticada. O envolvimento dos professores ao longo da carreira docente, fortalecendo culturas colaborativas, mas respeitando sempre o docente como uno é fundamental.

Relativamente às limitações do estudo realizado, evidenciamos o facto de ter contemplado um número restrito de sujeitos, mas o intuito não permitia que fosse de outra forma, já que, tendo optado por uma análise qualitativa, conseguimos investigar mais e melhor em termos de perceções dos CD realçando mais os meios que o produto final (não descurando o mesmo). No sentido de uma melhor compreensão do problema consideramos que seria interessante em estudos futuros fazer a comparação das perceções de CD pertencentes a escolas diferentes; também julgamos que seria pertinente fazer um estudo "vertical", tendo em conta opiniões de professores sem cargos de coordenação, coordenadores de departamento e diretor de agrupamento de escolas, comparando deste modo opiniões e perceções com diferentes pontos de vista.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico* 1.^a ed. Porto: Edições ASA
- Afonso et al. (2011). A cidadania e a democracia na escola. Revista do centro de formação Francisco Holanda. *Revista ELO 18*
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. 1^a Edição Universidade Aberta
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação em Educação*. Universidade de Coimbra
- Araújo, A. (1999). *Coach: um parceiro para o seu sucesso* 3^aed São Paulo: Gente
- Barroso J. (2001). *O século da escola: entre a utopia e a burocracia*. Porto: Edições Asa
- Barroso J. (2004). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa, Universidade Aberta
- Bennis, W. & Nanus, B. (1998). *Líderes e estratégias para assumir a verdadeira liderança*. São Paulo: Habra
- Bennis, W. *A formação do líder*. Trad. Marcelo Levy. São Paulo: Atlas, 1996.
- Bennis, Warren. G. (1976). *Desenvolvimento Organizacional: Sua Natureza, Origens e Perspectivas*. Universidade Estadual de Nova York em Buffalo. *Wesley Publishing Co.*,
- Biklen, S, & Bogdan, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação- uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Botelho, Eduardo F. (1992). *Administração inteligente: a revolução administrativa*. São Paulo: Atlas.
- Bothwell, L. (1991). *A Arte da Liderança*. Lisboa: Editorial Presença
- Caetano, A. & Vala, J. (Org). (2007). *Gestão de Recursos Humanos- contextos, processos e técnicas*. SerSilito-Maia: Editora RH

- Carvalho, S. & Fraga, N. S. (2011). A Inteligência Moral Num Processo de (Des) Construção Dos Projetos De Liderança (s). Entre o Pensar e o Agir como Gestão Estratégica. *Revista Iberoamericana de Educación. N. 55, pp. 159-172*
- Castro, D. (2010). A gestão intermédia nos agrupamentos de escolas. Os coordenadores de estabelecimento e as lideranças periféricas (Tese de doutoramento não publicada): Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Costa, J. A. (2012). 19º Congresso Internacional- EDUCAR/EDUCADOR. São Paulo: 18 a 19 de Maio
- Costa, J. A., Neto Mendes., A. & Sousa, L. (2001). Gestão Pedagógica e lideranças intermedias na escola: estudo de caso TEIP do Esteiro. *Universidade de Aveiro: Campus Universitário de Santiago*
- Costa, J. A., Neto Mendes, A. & Ventura, A. (Org) (2000). Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares. *Universidade de Aveiro: Campus universitário de Santiago*
- Cosme, A. & Trindade, R. (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Porto: Edições ASA
- Chiavenato, I. (1993). *Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro. Makron Books, 4ª Ed, Vol 1 pp.653-818
- Chiavenato, I. Século XX: O século da Administração? Disponível no Instituto Chiavenato, no site <<http://www.chiavenato.com/>>Acesso realizado em 1/11/2012
- Chiavenato, I. (2002). *Construção de Talentos Coaching e Mentoring- As novas ferramentas de gestão de pessoas*. Brasil: Editora Campus
- Cruz, M. L., (2013). As Práticas de Supervisão e Liderança dos Coordenadores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais na Harmonização de um Emergente Mega Departamento. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett de Lisboa
- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R, & Cabral-Cardoso, C.. (2007) *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*; 6ª edição revista e actualizada; Lisboa; Editora RH, Lda.
- DAY, C. (2004). The passion of successful leadership. *School Leadership and Management*, vol.24, nº 4.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea, S.A.

Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de Abril. É aprovado o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto-Lei nº 1/98 de 2 de Janeiro. Desenvolve e clarifica aspetos relativos aos direitos profissionais dos docentes, nomeadamente quanto aos direitos de negociação coletiva, de participação no processo educativo, de formação e informação para o exercício da função educativa e de segurança na atividade profissional.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio. Diário da República n.º 102 - I Série-A. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão escolar.

Decreto-lei nº 238/98 de 1 de Agosto. *Diário da República nº 176/98 - I Série A*. Ministério do Ambiente. Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho. Diário da República n.º 168 - I Série-B. Ministério da Educação. Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho Conjunto n.º 198/99 de 3 de Março. Diário da República n.º 52 - II Série Aprova O regime jurídico da formação especializada de professores.

Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro. Diário da República n.º 14 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, a carreira docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. Diário da República n.º 79 - I Série. Proceda a alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 137 2012 de 2 de julho. Reforça e visa, igualmente, os requisitos de formação, bem como de legitimidade eleitoral do coordenador de departamento.

Delors, J. et. al. (1998). Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação do século XXI. São Paulo: Cortez Editora.

Dicionário de Inglês-Português - Porto Editora Lda, 1980

Dicionário Houaiss da língua Portuguesa tomo, IV - Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. - Rio de Janeiro. Círculo de leitores, 2002.

Erasmé, T., & Lima, L. C., (1989). - Investigação e projectos de desenvolvimento em educação Braga: Universidade do Minho

Estrela, A & Nóvoa, A. (org.) (1999). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Lisboa: Educa

Fraga, N. S. & Carvalho, S. (2010). A Inteligência Moral num processo de (Des) construção dos projectos de Liderança (s). Entre o Pensar e o Agir como Gestão Estratégica. *Revista IbericoAmericana de Educación n.55 pp.159-162*

Fullan, M. & Hardgreaves, A. (2001). *Porque vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora

Gaspar, D. J. & Portásio, R. M. (2009). Liderança e Coaching. Desenvolvendo Pessoas, recriando organizações. *Revista de Ciências Gerenciais. Vol. XIII, N. 18*

Goldsmith M., Lyons L., & Freas A., (2003). Coaching: o exercício da liderança. Rio de Janeiro: Campus

Goleman, D. (1995/2010). *Inteligência Emocional*. (14ª edição) Círculo de leitores

Goleman, D., Boyatzis, R. & Mckee, A. (2002). Liderança Primal- A experiência da sensibilidade e eficácia.

Goleman, D. B., Richard, E. & Mckee, A. (2002). O poder da inteligência emocional a experiência de liderar com sensibilidade e eficácia. Rio de Janeiro: Campus

Gomes, C., J. (2004). Método de Análise de Contéudo: Ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Rev Bras Enferm, Brasília: 57(5):611-4*

Hersey, P. & Blanchard K, H., (1986). Psicologia para administradores: a teoria e as técnicas da liderança situacional. São Paulo: EPU.

Hoyle, E. (1988). "Micropolitics of Educational Organizations". In WESTOBY, Adam (ed.) Culture and Power In *Educational Organization*. Milton Keynes (England): *Open University Press*, pp. 255-269.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Avaliação Externa das Escolas. Quadro Referência. www.ige.min-edu.pt

- Krauz, R. R., (2007) *conquista da liderança* S. Paulo: Editora Nobel
- Kiel, F. & Lennick, D. (2009). *Inteligência Moral*. Editorial Presença: Novos Gestores
- Kotter, J. P. (1992). *O Fator Liderança*. São Paulo: Makron Books
- Kotter, J. P. (2000). *Afinal, o que fazem os líderes: a Nova Face do Poder e da estratégia*. São Paulo: Editora Campus
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República n.º 237 - I Série. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo -Estabelece o quadro geral do sistema educativo.
- Lessard-Hébert, M., Goyete, G., & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa- Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 3ª Edição*
- Lima, J. A. (2006). *Ética na Investigação*. In: Lima, J. A. e Pacheco, J.A. (orgs.). *Fazer Investigação* Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto, Porto Editora, p. 85-104
- Lima, J. A. (2008). Department networks and distributed leadership in school. *School Leadership & Management*, 28(2), pp. 159-187.
- Lima, L. C. (2003). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lino, T. (2006). *Liderança Emocional. Trabalho de Licenciatura*. Lisboa: Universidade Autónoma. www.psicologia.com.pt
- Marques, J. (1989). *Recursos Humanos: um desafio à Gestão*. Lisboa: Associação Portuguesa dos Gestores e Técnicos de Recursos Humanos.
- MacLennan, N. (1995). *Coaching and mentoring*. Aldershot-Hampshire: Gower.
- McGregor, D. (1999). *O lado humano da empresa*. Tradução: Margarida Maria C. Oliva, 3 ed. São Paulo: Martins Fontes
- Motta, P. R., (1995). *Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente*. Rio de Janeiro: Record

- Nóvoa, A. (Org). (1995). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (org). (1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Parreira, A. (1982). *Liderança de Grupos e Condução de Reuniões*. Lisboa. Didáctica Editora
- Pérez, J. F. Bou. (2009). *Coaching para Docentes - Motivar para o sucesso*. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação*. Edições ASA
- Pessoa, E. (2005). Liderança e Gestão Intermediária. Publicado em yimg.com
- Porché. G.& Niederer, J. (2002). *Coaching: O Apoio que Faz as Pessoas Brilharem* Rio de Janeiro: Editora Campus
- Posner. B. Z. & Kouzes, J. M. (2009). *O Desafio da Liderança. Introdução de João Duque*. Publicação Casal de Cambra: Caleidoscópio
- Quivy, R., & Campenhoudt, V., (1992). *Manual de investigação em ciências sociais* Lisboa: Gradiva
- Raymond, Q., & Luc, C. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 5ª Edição: Gravidia
- Rego, A. & Cunha, M. P. (2007). *A essência da liderança: mudança, resultados, integridade: teoria, prática, aplicações e exercícios de auto-avaliação*. Lisboa: Editora RH
- Ribeiro, J. L. P. (1999). *Investigação e Avaliação em Psicologia e Saúde*. Lisboa: Editores Climepsi
- SAYLES, L. R. The working leader: the triumph of high performance over conventional principles. New York: The Free Press,1993.
- Sebastião, J., & Correia, S. V. (2013). A Democratização do ensino em Portugal. *Centro de Investigação e Estudos de Sociologia: Escola Superior de Educação de Santarém*
- Sequeira, A., (2012). A importância e as competências dos coordenadores de departamento enquanto estrutura de gestão intermédia das escolas. *Profforma Revista Online do Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano*.

- Sergiovanni, T. J. (1996). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: Edições ASA.
- Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança*. Porto: Edições Asa.
- Silva, D. V. (2008). Demandas de poder no Conselho Pedagógico- reflexões a partir de um estudo de caso num agrupamento de escolas. *Revista Portuguesa de Educação* 21(2), pp. 33-67
- Souza, Paulo. *Formador de Coaches da International Coaching Community- ICC e Lambent do Brasil- CEO da Você Vencedor Soluções Empresariais*. <http://www.cegoc.pt/formacao-empresas-curso-modulo/liderar-com-inteligencia-emocional/>
- Stoner, J. A. F., & Freeman, R. E. (1995). *Administração*. 5. ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall
- Strongo, C. V. & Gomes, P. P. (2007). *ABRH-RJ- Documento de Referência- Liderança*
- Torres, L. L. (2008). A escola como *entreposto cultural*: O cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 59-81.
- Torres, L. L. (2011). A Cidadania e a Democracia nas Escolas. *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*. Polvoreira: Guimarães
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação: Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação Científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Tuna, D. M.T.M. (2009). A Supervisão no contexto das estruturas de gestão intermédia: o Coordenador de Departamento (Tese de Mestrado não publicada) Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Vasconcelos, T., (2006) in Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (2006) (org.) *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 85-104
- Vicente, Rodriguez y (Org.) (2005). *Harvard business review: liderança classe mundial*. Rio de Janeiro: Elsevier
- ZALEZNIK, A. Gerentes e líderes - eles são diferentes? In: *Harvard Business Review*. Como o líder pensa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005
- <http://www.ige.min-edu.pt/>

Anexos

Anexo 1. Termo de consentimento livre e informado

Mestrado em Supervisão Pedagógica, Universidade da Beira Interior

No âmbito da realização da dissertação do mestrado em Supervisão Pedagógica do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior, pretende-se levar a cabo um estudo cujo objetivo é analisar as perceções dos Coordenadores de Departamento Curricular sobre as Tradições e inovações no exercício do cargo de coordenador de departamento curricular.

O estudo é da responsabilidade da aluna do 2.º ano do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade da Beira Interior, Paula Maria Saraiva Martins, sendo orientado pela Prof.ª Doutora Maria Luísa Branco, docente do referido Departamento daquela Universidade.

Agradecemos sua colaboração!

Gostaria de convidá-lo(a) a participar numa entrevista cujo objetivo é compreender a ideia que os Coordenadores de Departamento Curricular têm sobre a **Importância das funções de coordenação, Conceções de coordenação e Tradições/contradições do cargo** que exercem.

A sua tarefa vai consistir numa entrevista semiestruturada.

No que se refere aos aspetos éticos, gostaria de informar que:

- Os dados pessoais do entrevistado, serão mantidos em sigilo, de modo a garantir o anonimato;
- A gravação em áudio da entrevista ocorrerá no local e hora acordados com a(o) entrevistada(o), tendo em conta a sua opinião e disponibilidade pessoal;
- Não há respostas certas ou erradas, o que se pretende é conhecer opiniões;
- Esta entrevista é concedida de forma voluntária, com fins estritamente de investigação a nível académico, podendo a(o) entrevistada(o) recusar responder a qualquer questão formulada ou a qualquer momento suspender temporária ou definitivamente a sua colaboração;
- A aceitação não implica que seja obrigado a participar, podendo interromper a sua participação em qualquer momento, mesmo que já tenha começado as suas respostas, sendo somente necessário que comunique a sua decisão aos entrevistadores;
- Os resultados desta pesquisa serão utilizados somente com uma finalidade académica e interpretativa.
- O conteúdo da entrevista poderá ser total ou parcialmente divulgado no corpo do trabalho, salvaguardando sempre o anonimato da(o) entrevistada(o).

A assinatura do presente protocolo pressupõe o acordo entre a investigadora e a(o) entrevistada(o) relativamente aos temas e condições nele definidos.

A investigadora

O (A) entrevistado(a)

_____, ____ de _____ de _____

Anexo 2. Registo de dados biográficos e profissionais

Caro(a) colega,

A sua colaboração é preciosa e imprescindível para que esta investigação seja concluída com sucesso. A sinceridade e a exatidão das suas respostas em muito influirão sobre o bom resultado deste trabalho. A entrevista é anónima, pelo que não deverá registar o seu nome ou qualquer elemento que identifique a escola a que pertence.

Agradecemos reconhecidamente a sua colaboração!

Dados pessoais e profissionais (assinale com X a situação que se lhe aplica, em cada caso).

1. I d a d e :

Menos de 30

Dos 30 aos 45 anos

Mais de 45 anos

2. Tempo de serviço na função docente:

Até 5 anos

De 6 a 10 anos

Mais de 10 anos

3. Situação profissional:

PQA

PQZP

4. Habilitações Académicas:

Licenciatura

Mestrado

Bacharelato

Outra

Qual? _____

5. Área(s) em que possui formação suplementar/especialização para o cargo:

Área em formação especializada de organização e desenvolvimento curricular

Área em formação especializada de supervisão pedagógica

Outra

Qual? _____

6. Nível de ensino que leciona:

2º ciclo

3ª ciclo

3º ciclo e secundário

7. Número de anos de permanência nesta escola:

Menos de 4

de 4 a 8

Mais de 9

8. Número de anos de exercício do cargo:

Menos de 4

de 4 a 6

Mais de 7

9. Outros cargos já exercidos, nesta ou noutra escola:

Orientador de estágio

Elemento da direção

Diretor de turma

Membro do Conselho Geral

Outro

Qual? _____

Anexo 3. Guião da entrevista semiestruturada destinada aos CD

I - Importância das funções de coordenação

1. - Por lei, o coordenador de departamento é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo; o que pensa do processo subjacente à eleição?
2. - Que funções considera essenciais no desempenho do Coordenador de Departamento?
3. - Que competências considera essenciais ao desempenho do cargo de coordenador?
4. - De que forma os Coordenadores de Departamento contribuem para o funcionamento integrado da escola/agrupamento?
5. - Que importância atribui ao Coordenador de Departamento no planeamento e execução do Projeto Educativo?
6. - Quais os principais desafios/constrangimentos que no seu entender os Coordenadores de Departamento enfrentam no seu trabalho?

II - Conceções de coordenação

1. - Quais são, para si, as características de um líder eficiente?
2. - Quais são, em seu entender, as tarefas privilegiadas no desempenho da função de coordenação?
3. - Enquanto Coordenador de Departamento, que competências considera essenciais na condução eficaz das reuniões?
4. - Em função do número de elementos e do grau de motivação do grupo, como deve o coordenador de departamento estimular a partilha de conhecimentos e de experiências, durante as reuniões?
5. - De que forma pode o Coordenador de Departamento contribuir para uma gestão baseada em valores?

III - Tradições e/ou inovações do cargo

1. - O que tem mudado no desempenho do cargo de Coordenador de Departamento?
2. - De que forma um Coordenador de Departamento pode ser empreendedor?
3. - Como é que a direção pode apoiar o trabalho do Coordenador de Departamento?
4. - Por que razões alguns Coordenadores de Departamento são mais eficientes/ bem-sucedidos do que outros?
5. - Que características pessoais associa a um bom desempenho do cargo de Coordenador de Departamento?
6. - Qual o papel do Coordenador de Departamento no desenvolvimento de uma comunidade mais colaborativa?
7. - O que considera essencial para o desenvolvimento profissional de um coordenador de departamento, enquanto coordenador de uma estrutura intermédia?
8. - Quais as principais contradições (e/ou inovações) que existem no exercício do cargo de Coordenador de Departamento?
9. - Se pudesse, o que mudaria (anulava ou acrescentava) nas funções/ desempenho de coordenador de departamento?

Anexo 4. Transcrição das Entrevistas semiestruturadas realizadas aos CD

A transcrição das Entrevistas semiestruturadas realizadas aos Coordenadores de Departamento Curricular é um documento com 37 páginas.

Este anexo, não poderá ser apresentado por limite de espaço imposto pelas normas de formatação desta faculdade.

ANEXO 5. Caracterização (profissional e pessoal) dos CD entrevistados

	CD _L	CD _E	CD _M	CD _C
Idade (intervalo etário)	Mais de 45	Mais de 45	Mais de 45	Mais de 45
Género	Feminino	Masculino	Masculino	Masculino
Tempo de serviço na função docente (em anos)	Mais de dez	Mais de dez	Mais de dez	Mais de dez
Situação profissional	PQA	PQA	PQA	PQA
Habilitações Académicas	Mestrado	Licenciatura	Mestrado	Licenciatura
Nível de ensino que leciona	3º ciclo	3º ciclo	2º ciclo	2º ciclo
Nº de anos de permanência nesta escola	Mais de 9	Mais de 9	Mais de 9	Mais de 9
Nº de anos de exercício do cargo	De 4 a 6	De 4 a 6	Mais de 7	Mais de 7
Outros cargos já exercidos	DT, CDT, delegada de grupo	Elemento da direção, DT, delegado de grupo	Elemento da direção, DT, membro do conselho geral	DT, CDT

ANEXO 6. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Categories	Subcategorias	Unidades de Sentido
Aplicação da legislação em vigor	Eleição do coordenador	<p><i>"A lei propõe... propõe que seja assim" C_L</i></p> <p><i>"Nós fomos ao encontro da lei!... fui logo reeleita" C_L</i></p> <p><i>"...este modelo está centrado no diretor,..." C_M</i></p> <p><i>"... é melhor do que o anterior porque era uma escolha unipessoal" C_E</i></p> <p><i>"...a direção, não nos pode dar muito mais poder do que aquilo que a lei consagra... autonomia muito limitada, nós temos que seguir aquelas regras, entre três nomeados pelo diretor e escolhe-se um, não somos nós." C_C</i></p> <p><i>"... é também um pouco fictício porque desses três nomes, raros são aqueles que estão em condições de serem eleitos, portanto acaba por quase vir dar ao mesmo" C_E</i></p> <p><i>"Apesar de ser só gozo e gostar mais do modelo antigo, portanto cada pessoa é um voto... mas pronto não há nada a fazer..." C_M</i></p>
	Constrangimentos	<p><i>"Eu acho que a eleição devia ser livre entre todos os membros do departamento e não o diretor indicar três nomes." C_C</i></p> <p><i>"...a própria lei limita muito o trabalho do CD" C_C</i></p> <p><i>"Não gosto de tanta burocracia. Porque eu não tenho tempo para tanta burocracia!... E quando vêm os inspetores, eles só se regem pelos papéis... e pelos números " C_L</i></p> <p><i>"Eu queria que mudasse esse tipo de avaliação através de números e através de papéis. Fazemos inquéritos a torto e a direito... rouba-nos muito tempo às nossas aulas e aos nossos alunos" C_L</i></p> <p><i>"... o nosso papel é relativamente pequeno... agora nós já estamos esvaziados de funções" C_C</i></p>

	Comparação com legislação anterior	<p><i>"... é melhor do que o anterior porque era uma escolha unipessoal" C_E</i></p> <p><i>"Apesar de ser só gozo e gostar mais do modelo antigo..." C_M</i></p> <p><i>"... tirando a sua eleição poucas regalias são dadas ao CD, algumas horas que tem são fora da componente letiva cada vez mais trabalho..." C_E</i></p>
	Impacto previsível dos mega agrupamentos no cargo de CD	<p><i>"Há medida que se vão juntando os mega agrupamentos quem fica CD, quanto mais amplo é o departamento mais gente tem que gerir... Não sei como é que vão ser essas reuniões, mas acho que vai ser muito difícil, ir e gerir reuniões de 40 pessoas!" C_E</i></p> <p><i>"... não concordo muito com essa coisa dos mega agrupamentos, e de ser só um coordenador e irmos «todos ao monte»" C_L</i></p> <p><i>"Acho que todos os itens que vem para dizer que um CD deve ser isto ou aquilo, acho que o mais importante não está lá" C_L</i></p> <p><i>"... isto era um rol... acho que vai perder muito, agora com os mega agrupamento vai perder, ... há demasiadas inovações que são muito más" C_L</i></p> <p><i>"... temos conseguido estimular e partilhar conhecimentos e experiencias... mas agora com os mega...vai ser um bocado difícil... vai ser um choque. ... quer pelo tamanho, quer pelo estilo. Nós aqui estamos habituados ao informal" C_L</i></p> <p><i>"...os assuntos que poderiam ser discutidos só passado um mês são discutidos na hora, porque somos um departamento pequeno. Se for um departamento muito grande... muitas vezes já passou o prazo." C_C</i></p> <p><i>"...o meu departamento é muito pequenino... repare que é fácil, nós podemos chegar a um consenso. Agora com departamentos enormes... iremos aprendendo" C_C</i></p>
Exercício do cargo	Funções Essenciais	<p><i>"... ter alguma coerência com os grupos disciplinares, alguma colaboração interdisciplinar, informar os colegas da vida da escola,... pô-los a par do que se passa, do que se pretende, criar um melhor ambiente possível e muita participação." C_E</i></p>

		<p><i>"... assistir à diversidade de opiniões, de pontos de vista... de contribuição dos vários grupos para a escola e... não marginalizar ninguém..."</i> C_E</p> <p><i>"... coordenação entre os diferentes grupos ao nível pedagógico e também ao nível dos instrumentos essenciais do agrupamento, como do plano educativo, atividades, etc..."</i> C_M</p> <p><i>"... coordenar, tentar ajudar nas dificuldades dos professores, marcar as reuniões, ver quais são os assuntos mais importantes para tratar no departamento... levar as opiniões dos colegas ao conselho pedagógico para canaliza-las e discuti-las lá."</i> C_C</p> <p><i>·Mesmo que não faça reunião, os meus colegas têm acesso a tudo. Eu deponho tudinho, desde o que se passa no pedagógico, às opções... mail´s enviados... Estar sempre disponível para ouvir e para ajudar seja em que circunstâncias forem ... defendê-los ... defender a opinião do departamento e não projetos pessoais·</i> C_L</p> <p><i>"... a participação, a construção das reuniões ordinárias e extraordinárias, depois a participação naquelas atividades que envolvem... vários grupos"</i> C_M</p> <p><i>"é o estar aqui no contacto com as pessoas, participar nessas tarefas, sempre que eu posso estar, colaborar, disponível, ajudar, colaborar, apoiar,..."</i> C_M</p> <p><i>"...coordenar, poder dirigir, ajudar, cooperar, fazer trabalho conjunto, que é o que na verdade acontece, analisando os assuntos conjuntamente..."</i> C_C</p> <p><i>"gerir muito bem os conflitos dentro do departamento"</i> C_L</p> <p><i>"... por vezes há conflitos que é preciso gerir. Mesmo dentro do departamento, já tive alguns casos, mas..."</i> C_L</p> <p><i>"gerir conflitos entre os colegas nos horários... Conseguir conciliar..."</i> C_L</p> <p><i>"respeito pelo outro... proporcionar a intervenção dos outros, detetar se alguém ... esta a sentir ultrajado... e tentar desmontar isso. Proporcionar igualdade na intervenção, no respeito das opiniões, na participação..."</i> C_E</p>
--	--	---

	<p>Constrangimentos no exercício do cargo</p>	<p><i>"outra função que é muito má: é ser avaliadora... E este ano então também tenho de ser avaliadora externa. É um problema." C_L</i></p> <p><i>"... o tempo é pouquíssimo. Nós não temos tempo para estarmos metidos em tantos trabalhos. E não nos tiram a parte das aulas ... temos de dar o corpo ao manifesto... é importantíssimo... somos nós." C_L</i></p> <p><i>"... perdemos muito tempo com a burocracia... papelada desnecessária. As leis que fazem ... Eu acho que é a principal." C_L</i></p> <p><i>"Ser-se avaliadora e ver-se nesse papel é horrível ... já o próprio nome atrapalha muito" C_L</i></p> <p><i>"... é um constrangimento porque com muitas delas não estamos de acordo." C_L</i></p> <p><i>"É um bocadinho limitativo e é constrangedor, porque às vezes estamos a fazer coisas que ... ter atitudes, fazer atos que ... até somos contra. "C_L</i></p> <p><i>"... é muita burocracia e exige-se do CD uma pessoa diferente, uma mais rígida, mais fria... é seguir a lei e não se importar quase com os sentimentos das pessoas" C_L</i></p> <p><i>"dificuldade também em trabalhar com tanta gente" C_M</i></p> <p><i>".. é aquela sensação... que é muitas vezes as propostas não têm sequência" C_M</i></p> <p><i>"Como neste momento a direção centraliza praticamente todas as decisões, muitas vezes as propostas não têm aquela sequência que se esperava... é um bocado frustrante.." C_M</i></p> <p><i>"... aquela sensação que às vezes as propostas que vem do departamento não são apoiadas pela direção ou são esquecidas..." C_M</i></p> <p><i>"...nós estamos muito limitados dentro da escola, basicamente as nossas funções agora limitam-se muito a interpretar a lei, saber ver a lei, transmitir aos nossos colegas" C_C</i></p> <p><i>"... há muitas competências que estão no papel mas são inúteis, ou então não há meios para se desenvolver... estão desajustadas." C_E</i></p>
--	---	--

Competências	Liderança	<p><i>"Para ser um bom líder tem que se saber gerir... a parte profissional, a parte afetiva, tem de saber gerir tudo." C_L</i></p> <p><i>"... a liderança também tem a ver com a personalidade da pessoa... com o carisma" C_M</i></p> <p><i>"tem que ser empreendedor" C_E</i></p>
	Gestão	<p><i>"Para ser um bom líder tem que se saber gerir... a parte profissional, a parte afetiva, tem de saber gerir tudo." C_L</i></p> <p><i>·Tem de ser gestor do tempo, do trabalho, dos colegas dos conflitos, tem que gerir tudo, tem de ser um bom gestor sem dúvida. Gestor de tudo! ·C_L</i></p> <p><i>"tem de ser um bom gestor" CL</i></p>
	Fundamentais na condução de reuniões	<p><i>"... quando vou p´ra reunião de departamento já levo tudo planeadinho, é sempre a ouvir e acrescentar" C_L</i></p> <p><i>·está sempre pronta para partilhar, para ajudar o colega ... sempre que alguém precisa de ajuda estão sempre prontos a apoiar e partilhar ... o ambiente entre os colegas é muito bom.· C_L</i></p> <p><i>·chega-se sempre a um consenso e conseguem-se consensos de modo a que as reuniões de departamento tenham um ambiente bom· C_L</i></p> <p><i>"Como deve estimular... proporcionar atividades conjuntas." C_E</i></p> <p><i>" ...a frontalidade também é uma coisa que eu gosto de ter nessas reuniões..." C_M</i></p> <p><i>"...saber dirigir sem impor a vontade... de quem dirige..." C_C</i></p>
	Outras	<p><i>"as atribuídas atualmente na legislação e no regulamento interno ao coordenador, são suficientes..." C_E</i></p> <p><i>"... ter sensibilidade, empatia, saber-se por no lugar do outro, gerir bem os tempos, gerir as intervenções... fazer cumprir o regulamento interno... portanto, fazer uma coordenação imparcial" C_E</i></p>

		<p><i>"...quando falei das funções e as competências praticamente estava tudo interligado." C_L</i></p> <p><i>"Conseguir conciliar... é uma competência." C_L</i></p> <p><i>"... a coordenação das diferentes atividades dos vários grupos disciplinares e também de alguma forma tentar motivar e criar um impulso..." C_M</i></p> <p><i>"... bom relacionamento com todas as pessoas, com todos os participantes." C_M</i></p> <p><i>"... ser compreensivo e perceber que nem todos os professores são iguais... não se armar em chefe e ser um par entre os outros." C_C</i></p>
Importância do cargo na estrutura do agrupamento	Contribuição dos CD no funcionamento integrado do agrupamento	<p><i>"reuniões de departamento, de pedagógico e entre os diversos departamentos do agrupamento. ... a articulação entre ciclos é muito importante." C_L</i></p> <p><i>"... os CD estão quase metidos em tudo: comissões de avaliação, comissões de desempenho, regulamento interno da escola, o projeto educativo" C_L</i></p> <p><i>"... não sei se intervêm muito porque é assim, em relação às suas áreas disciplinares intervêm porque há ligação, há discussão, há até atividades conjuntas das disciplinas que fazem parte do agrupamento... isso intervêm, agora realmente para haver uma ligação depois com, com o resto não me parece que sinceramente que o coordenador tenha um papel fundamental. " C_E</i></p> <p><i>"A participação ao nível dos órgãos... do pedagógico sobretudo e depois nos outros órgãos através dos grupos disciplinares. " C_M</i></p> <p><i>"... na relação dos diferentes grupos disciplinares" C_M</i></p> <p><i>"também me baseio muito na minha atividade em relação ao trabalho dos diferentes grupos... é essa a integração que eu consigo" C_M</i></p>
	Ligação com o Projeto Educativo	<p><i>"Temos de ter por base o projeto educativo para podermos trabalhar e tentar superar o que vem e as metas que estão atribuídas." C_L</i></p> <p><i>"Isso tem importância porque para o PE, além do pedagógico, normalmente os CD</i></p>

		<p><i>reúnem-se também com a direção... são recolhidas opiniões por departamento... faço uma discussão interdepartamental" C_E</i></p> <p><i>"... o planeamento... baseio-me muito nas propostas dos diferentes grupos, depois é uma questão de tentar fazer a súmula daquilo e é com base nisso que se faz as propostas para o PE." C_M</i></p> <p><i>"... ao longo do ano vamos fazendo o balanço do PE ao nível do PAA, ao nível das alterações e propostas para o regulamento interno, ao nível da definição de objetivos... quando há necessidade de formular o PE... " C_M</i></p> <p><i>"...nós acabamos também por ser um bocadinho vigilantes do projeto educativo... apresentá-lo aos nossos colegas, discuti-lo com eles as possibilidades que ele tem de ser implementado..." C_C</i></p>
Perfil do CD		<p><i>"Ser um bom líder. Ser um bom comunicador. Dar-se bem com toda a gente... gerir muito bem os conflitos dentro do departamento... no pedagógico" CL</i></p> <p><i>"Saber gerir a ligação entre a direção, o pedagógico e os colegas... fazer " CL</i></p> <p><i>".. ser um bom profissional... fazer tudo aquilo o que eu acho é o que gostava me dessem a mim é aquilo que faço aos meus colegas" CL</i></p> <p><i>"Se o coordenador não tiver um bom relacionamento com os colegas quaisquer que eles seja, isso vai da pessoa" C_L</i></p> <p><i>"...tem que dar alguns exemplos pelo menos de seriedade, de coerência na tomada de decisões de confiança" C_E</i></p> <p><i>"... tem que ser uma pessoa motivadora, tem que ser uma pessoa que agregue várias sensibilidades, tem que ser uma pessoa que faça a gerência dos conflitos que são naturais, tem que ser uma pessoa que marque presença... que esteja próximo de todas as pessoas, e «tente levar a água ao seu moinho»... não no sentido de impor seja o que for..."</i></p>

		<p><i>mais no sentido de motivar para conseguir as finalidades que se pretende " C_M</i></p> <p><i>"muito acessível, sempre pronta a ajudar, não ter problemas em partilhar, não ter problemas em dizer a verdade." C_L</i></p> <p><i>"eu já disse há pouco, algumas características têm que fazer parte do ser humano... tem que saber, tem que ser paciente, tem que saber gerir, tem que saber respeitar, tem que saber ouvir... ser imparcial, não pode discriminar ninguém, tem que dar uso da palavra a todos... ser um pouco frio nesse aspeto. Tem que ser alguém que as pessoas tenham confiança, que demonstre honestidade..."C_E</i></p> <p><i>"... as pessoas têm que sentir confiança na pessoa... em tudo na vida a honestidade é a única coisa que vale a pena." C_E</i></p> <p><i>"...aquele que sabe mandar sem os outros precisarem de obedecer...Há regras que é preciso saber, mas que não podem ser impostas têm que ser compreendidas, e aceite pelo outro ..." C_C</i></p> <p><i>".... Ser humano e ter a capacidade de ouvir os outros sem se impor... mas se não for característica pessoal, a pessoa acaba por ser autoritária e arrogante" C_C</i></p> <p><i>"... tem que ser alguém com iniciativa, que proponha, que sugira muitas coisas... tem que dar exemplos de seriedade, de coerência na tomada de decisões, de confiança." C_E</i></p> <hr/> <p><i>"... relação que tem com os colegas ... confiança que inspira aos colegas" "ser profissional". "Ter uma atitude sempre positiva" . "... uma boa relação com os colegas, partilhar, dar." C_L</i></p> <p><i>"... é o CD também demonstrar interesse... pela vida na escola, por propor coisas, por informar, por apoiar. "C_E</i></p> <p><i>"... quem for honesta e for uma pessoa com espírito de iniciativa muito... empreendedor, com lançamento de novas ideias, com entusiasmo... uma pessoa que ainda esteja na</i></p>
--	--	--

		<p><i>carreira com poucas desilusões e que ainda olhe para o futuro como uma coisa ótima é o essencial.” C_E</i></p> <p><i>“... uma característica que é o carisma da pessoa” C_M</i></p> <p><i>“... o trabalho, a relação, a honestidade no trabalho, o procurar respostas... empenhar-se...” C_M</i></p>
<p>Valores que devem inspirar a atuação do CD</p>		<p><i>“Eu acho que pode... podem ser humanos sociais.” C_L</i></p> <p><i>“O CD tem que fomentar todos esses valores... tem que dar o exemplo... se der o exemplo, esses valores são transmitidos e as pessoas aceitam, aceitam e já não levam a mal... eu tento dar o meu exemplo” C_L</i></p> <p><i>“... a atitude tem a ver com esses valores [em que se baseia a gestão]... tem a ver com a democracia acima de tudo... a frontalidade... haver transparência nas coisas que fazem... enfrentar as coisas diretamente.” C_M</i></p> <p><i>“... um CD nunca deve impor uma vontade própria, e há aí um valor de cidadania que é saber ouvir a opinião dos outros... reconhecimento à opinião contrária - esse é o principal valor” C_C</i></p>

Capacidade de inovação do CD	Impacto na Comunidade escolar	<p><i>"A única forma de empreendedorismo que eu aqui, é, mal a informação chega, ter a capacidade de a por logo nas mãos dos meus colegas, e não como antigamente que era preciso tirar fotocópias, só na reunião é que se distribuía... portanto é uma inovação." C_C</i></p> <p><i>"Nós podemos levar os nossos colegas de departamento a terem determinadas iniciativas que podiam eles nem querer... embora quem tenha que liderar ou quem tenha de juntar é a coordenadora" C_L</i></p> <p><i>"... porque também os grupos são um pouco a imagem do CD... se o CD se desinteressar pela vida da escola também os grupos por si só, às vezes não tomam iniciativas." C_E</i></p> <p><i>"Há alturas que é preciso mesmo, é preciso mesmo dar o impulso, tentar motivar as pessoa, ajudar e tentar levá-las a participar em determinadas coisas que a gente quer" C_M</i></p> <p><i>"... Eu penso que é limitada... é limitada." C_M</i></p> <p><i>"...capacidade de perante os mais novos apontar caminhos, planificações, trocar experiências..." C_C</i></p>
	Constrangimentos	<p><i>"... a desilusão às vezes sobrepõe-se à vontade de se fazer uma coisas porque começamos a sentir se valerá a pena..." C_E</i></p> <p><i>"... é difícil também participar-se em algo coletivo quando a pessoa que está a liderar aquilo, não tem o respeito pelos colegas" C_E</i></p> <p><i>"...é só o de avaliação porque muitas vezes são-nos exigidas determinadas tarefas avaliativas que nós, nós não podemos..." C_C</i></p> <p><i>"Parece-me que o CD não tem um papel assim tão importante quanto isso..." C_M</i></p>
Influência da Direção	Na eleição	<p><i>"... quando escolhe dos três nomes é porque a direção entende que estão melhor colocados para exercer isso." C_E</i></p> <p><i>"...a direção, não nos pode dar muito mais poder do que aquilo que a lei consagra..."</i></p>

		<i>autonomia muito limitada, nós temos que seguir aquelas regras, entre três nomeados pelo diretor e escolhe-se um, não somos nós.” C_C</i>
	No desenvolvimento do trabalho contínuo	<p><i>“... para além de nos ouvir ... essa ligação é sempre importante...” C_L</i></p> <p><i>“ter uma boa ligação com o coordenador e o coordenador ter uma boa ligação com a direção.” C_L</i></p> <p><i>“... ter confiança. A direção ter confiança no coordenador, é muito importante... Para delegar funções e trabalhos e responsabilidade. A direção se apoiar o coordenador nas atividades que faz, se tiver uma boa ligação é ótimo” C_L</i></p> <p><i>“tem-me fornecido informação extra... e facilita portanto, porque também tem criado horários e disponibilidades para que os coordenadores possam desempenhar os seus papéis, reunir às horas mais convenientes para ele e para todos os colegas” C_E</i></p> <p><i>“Como neste momento a direção centraliza praticamente todas as decisões, muitas vezes as propostas não têm aquela sequência que se esperava... é um bocado frustrante..” C_M</i></p> <p><i>“... acho que estão sempre sempre disponíveis para qualquer eventualidade, para qualquer dúvida, apoio, qualquer projeto que entretanto surja...” C_M</i></p> <p><i>“... não há nenhum projeto que tenha ficado por fazer por não ter retorno da direção ou por falta de apoio.” C_M</i></p> <p><i>“... Acho que essencialmente neste momento acho que é a direção que concentra a grande parte desse relacionamento com a comunidade.” C_M</i></p> <p><i>“Nesta escola, felizmente, nunca a direção impôs regras para nós reunirmos tantas vezes por semana, por ano, nada...” C_C</i></p> <p><i>“... A direção também nos transmite sempre as informações que chegam constantemente à escola... aí ajuda-nos nessa questão, o resto é cumprir a lei e pouco mais” C_C</i></p> <p><i>“Acho que este modelo está muito centrado na direção, tudo o resto são nomeadas pela</i></p>

		<p><i>direção. Portanto o modelo está viciado à partida..." C_M</i></p> <p><i>"... sinto muitas vezes a direção está centralizada toda a decisão; a coordenação é mais de apoio..." C_M</i></p>
Importância da formação específica		<p><i>"Eu não concordo que tenha que ter o mestrado em supervisão, pode ser outro com licenciatura mas que tenha perfil de líder. Que saiba conduzir, que saiba andar, que saiba fazer..." C_L</i></p> <p><i>"Eu por acaso tive a sorte de frequentar ações, ter passado pela direção e ter frequentado ações de avaliação" C_E</i></p> <p><i>"...independentemente de CD tem que ser uma pessoa que se mostre atualizada, que participe enfim... em ações de formação permanentemente..." C_E</i></p> <p><i>"... é ter tempo para isso, ter disponibilidade para fazer ações de formação" C_M</i></p> <p><i>"... não é assim tão valorizado quanto isso... é isso que eu estou a dizer, portanto... acho que não, porque hoje sou coordenador, amanhã sou outra coisa qualquer..." C_M</i></p> <p><i>"Acho que não há necessidade nenhuma de haver formação específica. A única formação específica que tivemos até agora foi uma formação sobre avaliação... , depois não deu em nada;" C_C</i></p> <p><i>"... Formação profissional para o caso de CD acho que não é necessário, basta haver qualidades humanas." C_C</i></p> <p><i>"O cargo de coordenação é uma coisa tão pequenina, um cargo intermédio tão pequenino, com tão pouco peso dentro da escola, dentro da estrutura, que eu entendo que não há necessidade nenhuma disso." C_C</i></p> <p><i>"... enquanto CD...a pessoa começa a sentir intimamente se precisa de saber sobre mais este aspeto ou aquele." C_E</i></p>
Departamentos vs. Grupos	Trabalho no grupo disciplinar	<i>"funcionava melhor quando as pessoas se reuniam por grupo... o grupo é a célula de ... é a</i>

disciplinares		<p><i>base de todo o trabalho na escola...” C_E</i></p> <p><i>“... no grupo sim havia reuniões de grupo, havia a troca, a partilha de entre os colegas de grupo, a melhor maneira enfim...” C_E</i></p> <p><i>“... O cargo de coordenação... deveria ter mais peso, eu até considero que o CP quanto mais membros tivesse melhor, o cargo de coordenador para mim deveria ser extinto e deveríamos voltar a um CP mais alargado em que todos os grupos participassem ativamente, e não houvesse um porta-voz apenas a representar vários grupos.” C_C</i></p> <p><i>“Nós tivemos aqui reuniões de CP que começavam às 9H e acabavam às 6H da tarde. Ganhou-se tempo? Ganhou sim senhor, mas perdeu-se muita eficiência e muita riqueza na discussão dos assuntos, porque quanto mais vozes houvesse, quantas mais intervenções houvesse, mais rico seria o trabalho final,....” C_C</i></p> <p><i>“... se eu pudesse acabava pura e simplesmente com os departamentos e voltava à célula, que era a base de tudo” C_E</i></p> <p><i>“sou apologista e sempre fui do modelo antigo, no modelo centrado nos grupos disciplinares e a coordenação seria meramente, seria um apêndice... o grupo disciplinar é que devia ser a base ... desta organização.” C_M</i></p> <p><i>“...o grupo é a célula de ... é a base de todo o trabalho na escola... e destruiu-se a célula e criou-se uma estrutura, uma macro estrutura onde trouxe poucos benefícios desde logo porque, as pessoas deixaram de participar nos conselhos pedagógicos, os representantes dos grupos, e portanto menos informação chega ao grupo...” C_E</i></p>
	Trabalho no departamento curricular	<p><i>“... é muita burocracia e exige-se do CD uma pessoa diferente, uma mais rígida, mais fria... é seguir a lei e não se importar quase com os sentimentos das pessoas” C_L</i></p> <p><i>“... começa-se a ver uma escola muito mais fria, muito mais distante” C_L</i></p> <p><i>·todas estas novas leis tornam o Cd quase um gerente do departamento... não vai haver</i></p>

		<p><i>muita comunicação entre os professores e o coordenador, porque é mais ditador... as pessoas vão-se calando. Vão-se acomodando.” C_L</i></p> <p><i>“... cargos de darem mais obrigações ou mais deveres ao coordenador. Já é o ambiente escolar que se está a degradar... e se nós vamos perdendo!” C_L</i></p> <p><i>“São contraditórias ao espírito do que deveria ser um CD” C_L</i></p> <p><i>“... os objetivos e essas coisas perderam-se um pouco e essa partilha perdeu-se para uma coisa mais generalista, onde demora mais a chegar a informação... o departamento a meu ver, pouco veio a contribuir para a qualidade do ensino nas escolas.” C_E</i></p> <p><i>“... nos departamentos há pouca ligação entre as disciplinas, algumas até mudam de departamento e o que estão a fazer num e não estão no outro... portanto agora acabava com isso, voltava a célula ao grupo disciplinar” C_E</i></p> <p><i>“apesar de neste momento centrar grande parte no departamento, mas sem os grupos disciplinares a funcionar, os departamentos não conseguirão funcionar também.” C_M</i></p> <p><i>“... o que tem mudado é a lei que altera as designações, as nomeações, essas coisas todas. Mas na prática, na nossa realidade o funcionamento não tenho notado grande coisa, em termos de funcionamento...” C_M</i></p> <p><i>“... apesar de a lei ter tido alguns ajustamentos mas nós vamos funcionando sempre da mesma maneira. Houve uma alteração no nosso departamento, havia um grupo que nos pertencia inicialmente ... que saíram... ” C_M</i></p> <p><i>“... ter alguma dificuldade em fazer essa coordenação...” C_M</i></p> <p><i>“... não posso investir muito nisso... podem tirar hoje, amanhã já não é...” C_M</i></p> <p><i>“...agora nós já estamos esvaziados de funções, porque muitas dessas funções passaram para o conselho geral.” C_C</i></p> <p><i>“...o meu departamento é muito pequenino... repare que é fácil, nós podemos chegar a</i></p>
--	--	--

		<p><i>um consenso. Agora com departamentos enormes... iremos aprendendo” C_C</i></p> <p><i>“É um cargo que cada vez mais esvaziado porque o órgão a que nós pertencemos, o CP, cada vez está mais esvaziado com a implementação do conselho geral. ” C_C</i></p> <p><i>“...as próprias opiniões transmitidas pelo departamento, muitas vezes não são seguidas pela direção da escola... se na verdade o órgão tivesse uma voz própria não seria isso... .E enquanto coordenadores somos apenas um pequeno grupo que reúne, analisa problemas, legislação, não vemos as questões das planificações, se estão bem feitas...” C_C</i></p> <p><i>“... sem aquela tramitação tão legal, tão burocrática dos conselhos gerais que reúnem de três em três meses, e um conselho pedagógico mais alargado poderia funcionar melhor, sem haver necessidade disto, ...” C_C</i></p> <p><i>“...estamos a burocratizar muitas vezes, complica mais, mais reuniões, reúnem-se os grupos, depois a seguir reúnem-se os departamentos, depois a seguir reúne o CP, depois volta a reunir o departamento para transmitir ... muitas vezes se não surge sequer eficiência e perde-se muito mais tempo...” C_C</i></p> <p><i>“... nos departamentos há pouca ligação entre as disciplinas, algumas até mudam de departamento e o que estão a fazer num e não estão no outro... portanto agora acabava com isso” C_E</i></p> <p><i>“Anulava exatamente a função de coordenador, e voltava ao velho sistema de delegado e ao CP mais alargado... um CP que tivesse não só funções deliberativas e algumas até executivas consoante a deliberação que estivesse, e que não passassem essas competências para o conselho geral e o CP poderia funcionar com a presença dos pais, alunos e outros representantes até da comunidade escolar, como já funcionou...” C_C</i></p> <p><i>“Nunca vi com bons olhos esta mudança para coordenação de grandes grupos e aqueles plenários, grandes confusões” C_M</i></p>
--	--	--

		<p><i>"Os departamentos a mim, acho que não acrescentam nada... se fosse ministro acabava com eles, ...além de que não concordo com o modelo centrado na gestão..." C_M</i></p> <p><i>"O nosso grupo de departamento é bastante grande e vai ser complicado... estou ansiosa e um bocadinho nervosa até." C_L</i></p> <p><i>"...eu acho que o meu departamento, e somos apenas seis, os trabalhos decorrem bem, somos eficientes na procura e transmissão de assuntos que temos a tratar" CC</i></p>
--	--	--