



**Mestrado em Ciências da Educação Especialização em
Supervisão Pedagógica**

Lideranças Intermédias: Imagens e Clivagens

Por: António Manuel Pinto Ribeiro

Sob a orientação de: Professor Doutor João Carlos de Gouveia Faria Lopes

Porto

2016

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica.

Por António Manuel Pinto Ribeiro

Sob Orientação do Professor João Gouveia

Porto

Maio, 2016

Dedicatória

Ao Manuel

Agradecimentos

A realização deste trabalho não teria sido possível sem ajuda, incentivo, compreensão, orientação e acompanhamento de várias pessoas a quem quero dirigir os meus sinceros agradecimentos.

Fico eternamente grato aos meus colegas de curso, companheiros de caminhada ao longo de um trilha a transbordar de resiliência.

À minha família e amigos agradeço o reforço positivo e o carinho que sempre demonstraram e por terem estado sempre presentes.

Uma palavra de apreço ao Doutor João Gouveia, pela colaboração e orientação.

A todos os Diretores de Agrupamentos de Escolas e Escolas Profissionais do concelho de Marco de Canaveses, bem como a toda a comunidade educativa do Agrupamento de Escolas de Marco de Canaveses, em especial à Bete, à Carla e ao Rui, dirijo um especial agradecimento pela disponibilidade demonstrada.

Resumo

A investigação que suporta o projeto final intitulado “Lideranças Intermédias: Imagens e Clivagens” perseguiu o objetivo de perceber, em dimensão múltipla, o que pensam, o que sabem e o que pretendem os respondentes docentes dos cargos de gestão intermédia por referência à Instituição Escola.

Com recurso amplo a literatura da especialidade sobre a liderança em contexto escolar, em torno de áreas de fronteira que associam a Pedagogia, a Psicologia e a Sociologia, e, numa primeira fase, a um conjunto substantivo, em número e em extensão de respostas, de depoimentos, foi construído um inquérito por questionário que permitiu avaliar esta realidade e, por aí, chegar a evidências pela distribuição de respostas em categorias que dão conta do que se entende, na cultura organizacional, dever corresponder ao exercício de cargos de gestão intermédia. Mas perceber ainda que a forma como se requerem e avaliam as funções associadas deriva de perfis como sejam o género, o tempo de serviço ou a experiência, ou a falta dela, pelo desempenho em cargos similares. Numa outra vertente, percebe-se também que os estudos formais de que dispõem os docentes não são alheios às formas como entendem o exercício dos cargos de gestão intermédia.

Palavras-chave: *Liderança intermédia, cultura organizacional, hierarquia, requisitos funcionais, competências*

Abstract

The research that supports the final project entitled "Middle Leadership: Images and cleavages" pursued a goal to realize in multiple dimensions, what they think, what they know and what they want the respondents teachers of middle management positions by reference to the Institution School .

With extensive use of the literature on leadership in schools, around border areas linking the Educational, Psychology and Sociology, and, initially, to a substantive set in number and size of responses, testimonials, a survey that allowed to evaluate this reality was constructed, and then come to a set of evidence for the distribution of responses into categories that account of what is meant, in the organizational culture, it must correspond to the performance of duties of middle management. But even realize how require and evaluate the functions associated drift profiles such as gender, length of service or experience, or lack thereof, the performance in similar positions. In another aspect, also realize the formal studies that have teachers are not alien to the ways of understand the exercise of middle management positions.

Keywords: Middle Leadership, Organizational Culture, hierarchy, functional requirements, skills

Índice

Introdução e Designação do Projeto.....	1
<i>Tema/Problema</i>	6
<i>I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</i>	8
<i>CAPÍTULO I - Enquadramento teórico-normativo</i>	9
1. <i>Enquadramento teórico-normativo</i>	10
<i>CAPÍTULO II – A LIDERANÇA ORGANIZACIONAL</i>	20
1. <i>A escola como organização</i>	21
2. <i>Cultura Organizacional de Escola</i>	30
3. <i>A comunicação na organização</i>	39
<i>CAPÍTULO III – LIDERANÇA</i>	45
1. <i>Definições de Liderança</i>	46
2. <i>Abordagens Teóricas da Liderança</i>	49
3. <i>Liderança e Gestão</i>	62
4. <i>Liderança em contexto escolar</i>	69
5. <i>As lideranças intermédias</i>	80
<i>II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO</i>	85
<i>CAPÍTULO IV – METODOLOGIA</i>	86

1. Fundamentação metodológica	87
CAPÍTULO V - Apresentação e análise dos resultados	93
1. <i>Caracterização da população</i>	94
2. <i>Perceções e depoimentos sobre cargos de gestão intermédia</i>	96
3. <i>Discussão dos resultados</i>	136
Considerações finais	143
Referências Bibliográficas	147
Anexos	157

Índice de Figuras

Figura 1- O processo de comunicação.....	40
Figura 2 -Formas de nomeção para o exercício de cargos de gestão intermédia... 97	
Figura 3 - Aspetos considerados na seleção de docentes para cargos de Gestão Intermédia.....	98
Figura 4 - Razões para assumir cargos de gestão intermédia.....	99
Figura 5 - Formas de nomeação/Razões para assumir cargos de gestão intermédia.....	100
Figura 6 - Competências para o desempenho de cargos de Gestão Intermédia ..	103
Figura 7 - Competências para o exercício de cargos de gestão intermédia em função dos graus académicos.....	104
Figura 8 - Competências para o exercício de cargos de Gestão Intermédia.....	105
Figura 9 - Negociação e Persuasão em função da formação académica	107
Figura 10 - A competência da liderança em função dos anos de serviço no agrupamento.....	108
Figura 11 - A competência da liderança em função dos anos de desempenho do cargo.....	108
Figura 12 - A eficácia comunicacional em função dos anos de desempenho do cargo.....	109
Figura 13 - Trabalho em equipa em função dos anos de desempenho do cargo..	110
Figura 14 - Atributos de um líder intermédio.....	113
Figura 15 - Funções/responsabilidades dos cargos de gestão intermédia.....	116
Figura 16- Implementar processos participativos de tomadas de decisão em função dos anos de serviço	117
Figura 17 - Envolver os docentes do departamento nas orientações do Agrupamento em função dos anos de serviço.....	117

Figura 18 - Função: Transmitir informações decorrentes da direção do agrupamento em função do género	118
Figura 19 - Função: Propor a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos em função do género	119
Figura 20 - Diagnosticar necessidades de formação dos docentes em função do género.....	119
Figura 21 - Envolver os docentes do departamento nas orientações do Agrupamento em função dos anos de desempenho do cargo.....	120
Figura 22 - Funções do cargo de gestão intermédia mais difíceis de levar a cabo	122
Figura 23 - Assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento em função do género	124
Figura 24 - Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto em função do género	124
Figura 25 - Colaborar na elaboração e execução de projetos de interesse educativo em função do género	125
Figura 26 - Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade dos grupos de alunos em função do género	125
Figura 27 - Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes em função da formação	126
Figura 28 - Assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento em função dos anos de serviço.....	127
Figura 29- Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento em função dos anos de serviço.....	127
Figura 30 - Implementar processos participativos de tomadas de decisão em função dos anos de serviço	128

Figura 31 - Assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento em função dos anos de desempenho do cargo.....	128
Figura 32 - Implementar processos participativos de tomadas de decisão em função dos cargos que desempenha	129
Figura 33 - Obstáculos ao exercício de cargos de gestão intermédia.....	130
Figura 34 - Cargos que já exerceu/Ausência de gratificação.....	130
Figura 35 - Cargos que desempenha/Falta de coesão e espírito de grupo entre os pares.....	131
Figura 36 - Como deve a Direção solicitar e garantir a participação ativa dos órgãos de gestão intermédia.....	132
Figura 37 - Canais de Comunicação	133
Figura 38 - Canais de comunicação entre as coordenações e os pares.....	134
Figura 39 - Desempenho das lideranças intermédias.....	135

Índice de Quadros

Quadro 1 - <i>Especificidades da organização escolar</i>	27
Quadro 2 - <i>Definições de liderança</i>	46
Quadro 3 - <i>Evolução das diferentes abordagens da liderança</i>	51
Quadro 4 - Componentes da liderança transformacional e transacional.....	60
Quadro 5 - <i>Diferenças entre liderança e gestão</i>	63
Quadro 6 - <i>Diferenças entre líderes e gestores</i>	64
Quadro 7 - Opções selecionadas para a nomeação de cargos de GI.....	97
Quadro 8 - <i>Opções selecionadas para cargos de Gestão Intermédia</i>	98
Quadro 9 - <i>Razões para assumir cargos de Gestão Intermédia</i>	99
Quadro 10 - Opções consideradas como competências essenciais para o desempenho de cargos de GI.....	103
Quadro 11 - Opções consideradas na comunicação entre as estruturas de orientação.....	132
Quadro 12 - Opções/Canais de Comunicação.....	134
Quadro 13 - Opções/Canais de Comunicação – coordenadores/professores	134

Acrónimos

DL – Decreto-Lei

ME – Ministério da Educação

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

GI – Gestão Intermédia

...a liderança tem a ver com ir a algum lado. Se você e os seus colaboradores não sabem para onde estão a ir, a sua liderança pouco importa.

Blanchard (2007, p. 19)

Introdução e Designação do Projeto

A liderança insere-se numa das linhas mais importantes e recorrentes da investigação internacional, para as organizações *lato senso* e, especificamente, para a Instituição Escola. De acordo com Lopes (2015), considera-se a temática especialmente pertinente no contexto educativo contemporâneo, dado que, a par do fenómeno da massificação e da globalização, urge a necessidade de se (re)pensar a escola, local onde as lideranças se constituem como fator dinamizador da cultura organizacional de «boas escolas» – uma escola em que todos têm o direito de aprender e a dispor das mesmas oportunidades de sucesso educativo.

As escolas são organizações singulares com vida própria, que refletem relações permanentes entre as diferentes estruturas pedagógicas e administrativas, sustentadas por normativos legais, gerais e específicos. Organizações em que interagem interlocutores a diversos níveis e com papéis complementares – alunos, docentes, não docentes e pais/encarregados de educação. O desenvolvimento de uma organização induz-nos, por um lado, a conhecer os membros que a constituem e que aí trabalham, cooperam e estabelecem relações de cumplicidade para atingirem os seus objetivos, segundo uma lógica de funcionalidades e de hierarquizações que a fazem existir, sendo, para tal, a adoção de um sistema de normas e de princípios orientadores, também coativos, que funcionem como referenciais.

Faz por isso sentido, sendo utilitário, refletir sobre a escola enquanto organização e, nela, equacionar o papel das estruturas de gestão e, logo, de liderança.

Verifica-se, atualmente, uma vasta reflexão sobre os aspetos relativos à liderança, associada à tendência para o aumento da autonomia das organizações escolares, que os normativos mais recentes têm preconizado. O desenvolvimento da autonomia escolar exige o desenvolvimento de competências de gestão e não dispensa a emergência de formas explícitas de liderança. Segundo Rocha (2012), esta emergência vem no seguimento de

diversas investigações que têm mostrado o papel fundamental da(s) liderança(s) na mudança das escolas, na melhoria da sua qualidade e no aumento da eficácia (Elmore, 2000, Fullan, 2001, Maureira, 2006).

Esta reflexão sobre aspetos relacionados com a liderança escolar torna-se cada vez mais pertinente, uma vez que, nas últimas décadas, se tem assistido a uma mudança no sistema educativo português, com o aparecimento de medidas educativas que trouxeram alterações na gestão e liderança escolares.

O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, no seu preâmbulo, refere que é necessário:

...criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa.

O modelo implementado até então, mais colegial e democrático, foi substituído por outro, mais unipessoal, centrado na figura do Diretor, que valoriza a liderança como caminho para o desenvolvimento da autonomia.

No entanto, e de acordo com Vicente (2004, p. 161)

...O director não é aquele que pensa por todos e para todos, que responde por tudo, que tem de motivar e estimular os profissionais, que controla e exige. O director coordena uma equipa de profissionais. Não é a pessoa que manda, apenas aquela que ajuda e torna possível.

Segundo Ainley & McKenzie (citados *in* Quintas & Gonçalves, 2012), no sistema educativo português, os normativos que definem os órgãos e as áreas de intervenção das lideranças escolares configuram um modelo em que existe uma partilha de responsabilidades e em que os processos de tomada de decisão são assumidos pelo coletivo dos órgãos – Conselho Executivo/Diretor, Conselho de Escola/Conselho Geral e lideranças intermédias –, o que se traduz numa descentralização interna da gestão, que se exerce e manifesta de

forma dispersa, originando múltiplas lideranças que deverão funcionar de forma articulada e complementar.

Atualmente, exige-se de um líder muitas competências, uma vez que ele tem, nomeadamente, a função de motivar as pessoas que fazem parte da organização para que atinjam os resultados desejados, envolvendo-as na própria definição dos resultados a atingir.

As mudanças operadas nas escolas, que, por normativos em vigor, pressupõem a existência, com funções determinadas, de lideranças intermédias, assentam nos princípios da colegialidade, da participação e da colaboração, devendo o diretor ser um agente colaborante, coordenador e condutor num quadro de partilha institucional, fazendo, por isso, sentido a auscultação aos seus pares.

A este propósito, Alarcão (2001, p. 20) refere que “por trás de escolas inovadoras, tem-se revelado a existência de líderes, independentemente do nível em que se situam. Eles estão no topo, nas estruturas intermédias e na base”.

A eficácia na liderança da organização escolar depende atualmente dos órgãos de gestão de topo, designadamente do diretor, capaz de criar dinâmicas orientadas que, com as estruturas de gestão intermédias, conduzam à concretização de objetivos. A ação dos líderes intermédios, nesse sentido, é importante pois se antes se dava primazia ao papel do líder de topo, atualmente, as mudanças educacionais apontam para a participação de todos os professores na liderança da escola. É necessário haver uma mobilização coletiva de todos os atores educativos para que se atinjam objetivos comuns. A este propósito Fullan (2003), refere que a liderança em contexto escolar, como complexa que é, deve ser partilhada por todos os intervenientes para o desenvolvimento culturas colaborativas.

Debruçamo-nos, no entanto, sobre a questão da existência de uma liderança escolar efetiva ou se esta existe por mera reprodução do aparelho central e de uma burocracia implícita nas avaliações efetuadas às escolas e que requerem, muitas vezes, uma clonagem de modelos gerais de “boa liderança” e de “boa gestão e organização escolar.” As especificidades e as variáveis de contexto, de acordo com Torres (2013), afiguram-se sobremaneira importantes nesta análise, contrastando, por vezes, com o facto do líder

escolar ter que, diariamente, prestar contas a um organismo central, o que pode condicionar a implementação de uma liderança eficaz.

A aparente homogeneização e disseminação de ideais típicos/perfis ideais de liderança, espelhados nos relatórios de avaliação externa, indicia, segundo Torres (2013), a existência de uma imagem social de escola condicionada pelas medidas, pelas políticas e pelas opções administrativas, mascarando as diferenciações culturais territoriais, tornando semelhante o que não o é, de forma a produzir uma caracterização de escala nacional.

As mudanças preconizadas pelos atuais normativos legais tornam importante o estudo das lideranças intermédias, como focos essenciais na melhoria da eficácia e eficiência das organizações escolares e como meios para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem. O poder partilhado e colaborativo é um dos caminhos para que as mudanças se façam sem grande sobressalto. Tem que haver mobilização coletiva, onde os atores educativos partilham e colaboram, para que os objetivos comuns sejam cumpridos. As estruturas de gestão intermédias são essenciais no processo de melhoria da escola, pois são as responsáveis pelas estratégias da mudança, pelo envolvimento dos professores nos processos de tomada de decisão.

Com base nestes pressupostos, foi escolhido como tema central as Lideranças Intermédias, sendo o tema do projeto “As Lideranças Intermédias: Imagens e Clivagens. Perante este contexto, formulou-se a seguinte pergunta de partida que orientou a nossa investigação: As apreciações que os docentes fazem dos cargos de gestão intermédia são dissemelhantes com o que, pelo normativizado, deles se espera?

O desenvolvimento, nas dimensões teórica e empírica, de um pensamento sobre esta temática, que encontra respaldo académico em domínios do saber como os da sociologia e da psicologia, faz-se aqui de forma estruturada, após uma introdução, pela problematização do assunto tendo por escopo o (re)pensar o cargo de gestão intermédia nas escolas numa dimensão exógena, ou seja, pelo pensamento dos pares manifesto em categorias de apreciação quantificáveis.

Foi nossa intenção repensar o cargo para além da limitação legal que determina as condições para o seu exercício, sem nada prever para outras dimensões que a literatura da especialidade tem consagrado e que fazem toda

a diferença na demarcação entre um “chefe” e um “líder”. A distinção real dos termos parece ser uma das motivações dos estudos de liderança e, em particular, da liderança em contexto escolar. Keskinliç Kara e Ertürk (2015) discutem a problemática com o sentido de perceberem melhor os efeitos de modelos de liderança nas prestações dos docentes a partir de um estudo de caso, em três cidades da Turquia. O problema da liderança, como ponto de partida, coloca-se de forma endógena pelos modelos que cada um dos professores assume sobre o que é, de forma estereotipada, um líder e daí decorrem entendimentos da sua atuação, ou seja, da forma como esperam e aceitam que um líder atue.

Existe uma espécie de predisposição sobre a questão do que deve ser um líder: os colaboradores tendem, assim, nos comportamentos associados aos desempenhos em contexto profissional, a “exteriorizar” as suas “interioridades” segundo o modelo que têm culturalmente apreendido. Uma tal percepção conduz-nos, inevitavelmente, a que se procure estabelecer um conjunto de possíveis hipóteses de “estigmatização” do líder, em função de fatores como, entre outros, o género, a idade, o tempo de permanência na escola ou a situação profissional.

A questão coloca-se logo na dimensão formal de escolha para o desempenho de cargos de gestão intermédia, não se considerando competências funcionais, cognitivas, pedagógicas, relacionais e de traços de personalidade que se traduzam em características próprias de liderança.

Uma tal perspetiva impõe, desde logo, que em capítulo próprio se arrole o conjunto de textos, estado da arte, sobre o que se problematiza, tendo por referência o enquadramento pelos clássicos e o aprofundamento pela pedagogia que tende a fazer o enfoque na gestão escolar.

Tema/Problema

O grande tema orientador deste projeto é enunciado pelo título: “Lideranças Intermédias: Imagens e Clivagens.”

A investigação parte do princípio, empiricamente observado, de que, para lá de qualquer definição regulamentada, os cargos de gestão intermédia, não sendo positivamente discriminatórios, e, por outro lado, não decorrendo de atributos superlativos em relação ao exercício fundamental da profissão, são tidos muito mais ou apenas como decorrentes de propriedades distintivas de quem os exerce, radicando a escolha dos atores em critérios como a formação, o tempo de serviço ou a experiência na função sem que, no entanto, tal se traduza em propriedades de liderança.

A investigação procurará emprestar, face ao problema descrito, resolução a duas questões fundamentais.

- Para além do que está normativizado, quais as perceções dos docentes sobre as competências/funções/responsabilidades para o exercício de cargos de gestão intermédia.

- Se as perceções de liderança se associam a perfis decorrentes do género, do grau académico, da experiência, passada ou atual, no exercício de cargos de gestão intermédia.

Do exposto, identifica-se um problema de base:

- As apreciações que os docentes fazem dos cargos de gestão intermédia são dissemelhantes com o que, pelo normativizado, deles se espera?

Serão, com tal enquadramento, definidas as seguintes linhas de investigação:

- Conhecer o estado atual da arte relativamente ao papel e níveis de desempenho de lideranças intermédias.

- Identificar pontos fortes e pontos fracos das lideranças intermédias e da organização.

- Conhecer as perceções dos docentes relativamente ao que entendem por desempenho de cargos de gestão intermédia.

A investigação deverá parametrizar o que se questiona pela administração em contexto de Agrupamentos de Escolas e Escolas Profissionais do concelho de Marco de Canaveses, sobre as lideranças intermédias, de modo a permitir uma autorreflexão da escola, com vista à obtenção de ganhos em proficiência no desempenho de cargos de gestão intermédia e, conseqüentemente, nos processos de ensino/aprendizagem.

I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - Enquadramento teórico-normativo

1. Enquadramento teórico-normativo

Começamos o nosso estudo pelo enquadramento teórico-normativo, uma vez que as alterações legais, emanadas da administração central, permitem conhecer as mudanças socioeducativas e a contextualização do atual sistema educativo.

Corroborando Delgado e Martins (2002), acreditamos que a compreensão democrática da administração e gestão escolar não pode deixar de ter em conta o contexto de desenvolvimento político, social, económico e cultural do início dos anos 70 e as transformações que a Revolução de 25 de Abril de 1974 vieram trazer à sociedade portuguesa, em geral, e à educação, em particular, com reflexo em sucessivas alterações legislativas.

Face às rápidas mudanças da sociedade, em geral, e aos paradigmas subjacentes às políticas educativas, em particular, torna-se importante analisar as alterações sucedidas nas estruturas de gestão intermédia das escolas, desde a gestão democrática das escolas até à atualidade.

Segundo Delgado e Martins (2002, p. 11),

“os ideais democráticos deram origem ao aparecimento de novas conceções na educação, com a mudança do centro de atenções do professor para o aluno, encarado agora não apenas como objeto de ensino e aprendizagem mas também como sujeito da sua própria aprendizagem.”

Deste modo, implementaram-se alterações legislativas, conceptualizando-se novas visões de escola, sendo publicada legislação diversa até à entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, que consolidou o modelo político da “gestão democrática” das escolas iniciado com o “25 de Abril”. (Delgado e Martins, 2002, pp. 13-14)

Esta legislação deu origem à designada “gestão democrática” com a subjacente preocupação em envolver toda a comunidade. No “modelo” que tinha por base o Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de Outubro, a participação e a eleição tinham como intervenientes os membros da comunidade escolar. “A dimensão participativa é institucionalizada através de eleições e de órgãos colegiais de decisão (conselho directivo, conselho pedagógico e outros órgãos de gestão intermédia).” (Delgado e Martins, 2002, p. 17)

Apesar da ainda inexistente figura de coordenador de departamento, existia um delegado de grupo que tinha assento no Conselho Pedagógico, a quem cabia coordenar e orientar o grupo disciplinar. O conselho pedagógico era constituído pelo presidente do conselho diretivo e “por um professor delegado de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade e por delegados dos alunos, um por cada ano” (artigo 22.º), cabendo-lhe “a orientação pedagógica do estabelecimento de ensino, promovendo a cooperação entre todos os membros da escola, de modo a garantir adequado nível de ensino e conveniente formação dos alunos.” (artigo 24.º) O delegado de grupo era eleito pelos pares. (artigo 25.º)

Pode dizer-se que este normativo foi um modelo de referência para a gestão escolar, sendo um marco importante na cultura organizacional das escolas portuguesas. “Começa-se a partir daqui a esboçar uma linha conducente à criação de uma estrutura de gestão intermédia ou de coordenação.” (Sequeira, 2015, para. 3)

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, implementa um novo Modelo de Direção, Gestão e Administração, que, na verdade, não se generalizou pois ficou-se pela experimentação em quarenta e nove escolas e cinco áreas escolares. Pela primeira vez aí aparece uma referência à figura do “chefe de Departamento Curricular” (artigo 33.º), sendo introduzidos conceitos de departamento curricular e de estrutura de apoio ao conselho pedagógico.

Segundo Sequeira (2015, para. 4), este é um documento muito importante, na medida em que considera o conselho pedagógico, mais do que um órgão de direção e gestão, “o órgão de coordenação e orientação educativa” que presta apoio aos restantes. Considera os departamentos curriculares “estruturas de orientação educativa”, o que amplia a sua importância.

Somente com a portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro, se estabeleceram as competências específicas das estruturas de orientação educativa, constantes do artigo 36º do Decreto - Lei n.º 172/91, de 10 de Maio.

São estabelecidas, pelo Governo, as competências específicas das estruturas de orientação educativa, omissas no Decreto-Lei n.º 172/91, do departamento curricular (artigo 3º), do chefe de departamento curricular (artigo 4º), do delegado de disciplina (artigo 6º) e do conselho de delegados de

disciplina (artigo 7.º). No que se refere ao chefe de departamento curricular, este deve, preferencialmente, ser profissionalizado, ser detentor de competência pedagógica e científica, bem como de capacidade de relacionamento e liderança, e deter determinadas competências, de entre as quais:

a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do respetivo departamento;

b) Assegurar a articulação entre o departamento e as restantes estruturas de orientação educativa, nomeadamente, na análise e desenvolvimento de medidas de orientação pedagógica;

c) Apresentar ao conselho pedagógico propostas de agrupamentos flexíveis de tempos letivos semanais para as diferentes disciplinas;

d) Assegurar a participação do departamento na elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da escola, bem como do plano de atividades e do regulamento interno do estabelecimento;

e) Estimular a cooperação com outras escolas da região no que se refere à partilha de recursos e à dinamização de projetos de inovação pedagógica;

f) Promover a articulação entre a formação inicial e a formação contínua dos professores do departamento;

g) Colaborar com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de formação dos professores do departamento;

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

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

j) Promover medidas de planificação e avaliação das atividades do departamento;

l) Apresentar ao diretor executivo, até 30 de Junho de cada ano, um relatório das atividades desenvolvidas. (Ministério da Educação, 1992, p. 4507).

Neste quadro, podemos constatar que as principais competências dos órgãos de gestão intermédia são aqui definidas, sofrendo, posteriormente, pequenas alterações.

As contínuas mudanças preconizadas nos sistemas educativos fizeram com que, no entanto, a tutela realizasse novas alterações nos domínios dos órgãos de gestão intermédia. Os Decreto-Lei n.º 769-A/76 e Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, de implementação experimental, foram revogados pelo Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio.

Este novo diploma, com a nova redação dada pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, pretendia incentivar a uma alteração profunda ao nível da administração e gestão escolares. Uma crescente preocupação com a “autonomia das escolas e a descentralização como aspetos fundamentais de uma nova organização da educação com vista à democratização, igualdade de oportunidades e qualidade do serviço público de educação” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98) são aspetos evidenciados neste normativo.

Este normativo introduziu mudanças organizacionais e, na gestão e administração das escolas, alterou a constituição dos órgãos de gestão, criando a figura do diretor executivo em substituição da do presidente do conselho diretivo.

Assiste-se à tentativa de um maior envolvimento e responsabilização de todos os membros da comunidade educativa. Este normativo prevê que a composição do conselho pedagógico, órgão de coordenação e orientação educativa, seja da responsabilidade de cada escola, devendo, no Regulamento Interno, salvaguardar-se “a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos do ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo” (Decreto-Lei n.º 115-A/98, artigo 25.º). Aqui verifica-se uma presença menos acentuada do corpo docente em benefício da integração dos diferentes elementos da comunidade educativa.

O diploma enuncia ainda que “a autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia a dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa. Consagra-se, assim, um processo gradual que permita o aperfeiçoamento das experiências e a aprendizagem quotidiana da autonomia, em termos que favoreçam a liderança das escolas, a estabilidade do corpo docente e uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis.” (DL 115-A/98, de 4 de Maio)

A autonomia, segundo o DL 115-A/98, passa a ser um” poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.”

Os instrumentos de autonomia das escolas são o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades.

Neste novo modelo, as estruturas de orientação educativa têm como função assegurar a articulação curricular e colaborar com o conselho pedagógico e com a direção executiva, no sentido de se assegurar o acompanhamento do percurso escolar dos alunos para a promoção da melhoria do ensino. Na educação pré-escolar e no primeiro ciclo, a articulação é assegurada por conselhos de docentes. No 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, a articulação é assegurada por departamentos curriculares onde estão representados agrupamentos de disciplinas. O departamento curricular é coordenado por professores profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram (artigo 35.º). Realçamos que, neste diploma, deixou de aparecer a figura do delegado de grupo ou representante de grupo.

As competências das estruturas de orientação educativa e o seu regime de coordenação aparecem, no ano seguinte, no DL nº. 10/99, de 21 de julho. No artigo 5.º, ponto 1, é referido que a coordenação de departamento deverá estar a cargo de docentes profissionalizados e escolhidos pelos seus pares, membros dos departamentos curriculares “que possuam, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores.” (artigo 5.º)

No mesmo artigo, ponto 2, é mencionado que, sem prejuízo de outras competências a fixar no regulamento interno, cabe às estruturas de orientação educativa:

a) A articulação curricular, através do desenvolvimento e gestão dos planos de estudo e programas definidos ao nível nacional e de componentes curriculares de âmbito local;

b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver em contexto de sala de aula;

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

Este normativo fixa as competências dos coordenadores, sem prejuízo de outras competências a fixar no regulamento interno:

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.

O DL nº. 10/99, de 21 de julho, põe o enfoque na mudança de paradigma, colocando desafios ao trabalho desenvolvido, assente numa visão mais democrática, interativa e partilhada, por estas estruturas consideradas já de gestão intermédias das escolas. Prevê o seu comprometimento na melhoria da organização escolar, onde a colegialidade, a corresponsabilização e a mobilização de todos são essenciais.

As mudanças estruturais que decorreram nos últimos anos em todos os domínios do sistema educativo, fizeram aprovar o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que substituiu o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este baseia-se na necessidade de “revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e da comunidade na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes.” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril). Esta revisão prevê criar condições para o reforço da autonomia e intervenção dos órgãos de direcção das escolas para a melhoria geral do sistema de ensino. Pretende-se, segundo o normativo, reforçar a participação das famílias e das comunidades, promovendo a “abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais.”

Este objetivo é concretizado, no presente Decreto-Lei, através da instituição de um órgão colegial de direcção: o Conselho Geral. A este órgão cabe “a aprovação das regras de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projecto educativo, plano de actividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de actividades).” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril)

O modelo de gestão mais colegial e democrático adotado até 2008, onde existia um conselho executivo, foi substituído, com o Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, por outro mais unipessoal e profissionalizado, centrado na figura do diretor da escola. Nota-se, neste modelo, um reforço do papel da liderança num caminho que visa o desenvolvimento da autonomia das escolas e da eficácia do ensino.

O normativo pretende reforçar a emergência e a disseminação de boas lideranças das escolas. No seu preâmbulo, diz mesmo que é intenção “...criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa.” Este objetivo concretiza-se pela “criação do cargo de diretor, coadjuvado por um subdirector

e um pequeno número de adjuntos, mas constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial.” (Preâmbulo do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril)

Com o objetivo de reforçar a liderança da escola, é conferido ao diretor o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. O artigo 42.º coloca um enfoque nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, como essenciais para o desenvolvimento do projeto educativo, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão, promoção do trabalho colaborativo e realização da avaliação do pessoal docente. Segundo o mesmo artigo, a constituição destas estruturas visa, nomeadamente:

a) A articulação e a gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas 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.

Em 2012, foi publicado em Diário da República o Decreto-Lei n.º 137, de 2 de julho, normativo que procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Assente na experiência adquirida no decurso da vigência do regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, o Governo pretende promover uma revisão do antigo normativo “com vista a dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação.” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho).

Mantêm-se os órgãos de administração e gestão, mas “reforça-se a competência do conselho geral, atenta a sua legitimidade, enquanto órgão de representação dos agentes de ensino, dos pais e encarregados de educação e

da comunidade local, designadamente de instituições, organizações de carácter económico, social, cultural e científico.” (Lei n.º 137/2012, de 2 de julho)

Procede-se a reajustamentos relativos ao processo eleitoral do diretor, conferindo-lhe maior legitimidade através da definição de requisitos para o desempenho da função, “consagram-se mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direcção, de gestão e de gestão intermédia.” (Lei n.º 137/2012, de 2 de julho)

Definem-se os requisitos para o desempenho de cargos de coordenação das estruturas de gestão intermédia, que devem ser assegurados, sempre que possível, por professores de carreira a designar nos termos do regulamento interno. (n.º 2 do artigo 45.º) Referenciam-se novas formas de seleção dos coordenadores de departamento: “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.” (n.º 5, artigo. 43.º)

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

a) Docentes com experiência profissional, de pelo menos um ano, de supervisão pedagógica na formação inicial, na profissionalização ou na formação em exercício ou na profissionalização ou na formação em serviço de docentes;

b) Docentes com experiência de pelo menos um mandato de coordenador de departamento curricular ou de outras estruturas de coordenação educativa previstas no regulamento interno, delegado de grupo disciplinar ou representante de grupo de recrutamento;

c) Docentes que, não reunindo os requisitos anteriores, sejam considerados competentes para o exercício da função.

O n.º 7 do artigo 43.º refere que o coordenador de departamento é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo, considerando-se eleito o docente que reúna o maior número de votos favoráveis dos membros do departamento.

O aumento da autonomia da escola e da conseqüente reestruturação organizacional, resultantes dos atuais normativos legais, coloca a temática da liderança como uma parte fundamental para o aumento da eficácia e eficiência da escola, nomeadamente no que diz respeito aos cargos de gestão intermédia, ao assumir os atores como líderes fundamentais facilitadores da mudança.

Nas últimas duas décadas, no sistema educativo português, tem-se assistido ao aparecimento de medidas educativas que visam uma mudança significativa na gestão e liderança escolares. Nota-se um reforço do papel das lideranças para o desenvolvimento da autonomia das escolas, que passa pelo papel das lideranças de topo e das lideranças intermédias, sendo estas imprescindíveis para o desenvolvimento de todo o processo de mudança que se vive. A este propósito, Lima (2006, p. 196) refere que, na escola, a delegação de competências é muito importante e que se concretiza através de “lideranças intermédias actúantes”. No entanto, “isto implica o reconhecimento de que a eficácia depende, também, da existência de papéis de liderança aos diferentes níveis da organização.” (idem)

Os recentes normativos preconizam, em suma, um reforço da autonomia das escolas, implementando mecanismos que se traduzem numa maior responsabilização, de partilha de liderança e de prestação de contas, para a melhoria do serviço público de educação.

Aparece-nos a escola como uma organização única, onde interatuam muitos atores para a consecução de objetivos comuns e partilhados, passando necessariamente pela melhoria e eficiência do processo de ensino aprendizagem. Interessa, assim, debruçarmo-nos sobre aspetos relativos a esta organização, e o modo como pode influenciar a premente melhoria do ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO II – A LIDERANÇA ORGANIZACIONAL

1. A escola como organização

“O desenvolvimento da escola como organização especializada, separada da Igreja e controlada pelo Estado, carrega uma longa história, rica de significados.” (Lima, 2006, p. 47)

Perante a análise feita aos normativos recentes e às mudanças operacionalizadas no seio das instituições escolares, onde se reclama a urgência do reforço da autonomia, analisaremos a escola como organização, na sua vertente geral e específica, salientando tanto os traços comuns que esta apresenta com as outras organizações, como os aspetos que a diferenciam enquanto organização complexa e com especificidades próprias.

Várias perspetivas se encontram na literatura para considerar a escola como organização, sendo considerado “um objeto de estudo polifacetado, evidenciando uma crescente complexidade” (Lima, 2006, p. 9), referindo que “a diversidade de perspetivas e de discursos da escola como organização aconselha a que esta questão seja remetida para o quadro dos modelos teóricos de análise.” (idem, p. 41) O mesmo autor refere-se à importância do estudo da escola como organização, uma vez que,

“o carácter complexo da escola como organização educativa formal e aparelho administrativo indispensável à realização de uma política educativa escolar contrasta, assim, com as focalizações de tipo predominantemente normativo e prescritivo que, ao longo de muitas décadas, vêm contribuindo para a naturalização e a reprodução de dado modelo de escola” (op.cit. p. 7)

Analisar a escola como organização remete-nos, de imediato, para a própria concetualização do construto organização.

Desta forma, e revisitando a literatura, podemos aferir a existência de diversos estudos sobre as organizações e, neste âmbito, procuraremos, ainda que de uma forma breve, centrar-nos no conceito de organização para, posteriormente, particularizar a análise relativamente às instituições escolares.

Segundo Costa (1996), a definição de organização pode tornar-se numa tarefa simples, pois regista-se uma grande variedade de concetualizações na literatura da especialidade e simultaneamente complexa, uma vez que, é difícil

reunir o consenso dos vários autores perante as diversas perspectivas de análise organizacional.

De acordo com Costa (1996, p.12),

...a definição de organização assume conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo, já que estamos em presença de um campo de investigação plurifacetado, constituído por modelos teóricos (teorias organizacionais) que enformam os diversos posicionamentos."

São, assim, as definições de organização diferenciadas, dependendo do contexto e da assunção de diferentes posicionamentos. No entanto, podemos encontrar algumas características comuns e alguma unanimidade nas várias teorias organizacionais. No cômputo geral, considera-se organização qualquer unidade social constituída intencionalmente para atingir determinados objetivos. Esta perspectiva está de acordo com a definição clássica proposta por Etzioni (1984), citado por Trigo e Costa (2008, p. 563): "As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos".

Segundo Hampton (1992, p. 8), "Uma organização é uma combinação intencional de pessoas e de tecnologia para atingir um determinado objetivo, [...] constituída por três partes fundamentais: "pessoas, tarefas e administração".

Do mesmo modo, Chiavenato (1999, p. 8) refere que uma organização "é uma entidade social composta de pessoas que trabalham juntas e deliberadamente estruturada numa divisão de trabalho para atingir um objectivo comum".

Maximiano (1992, p.16) revê a organização como

...uma combinação de esforços individuais que tem por finalidade realizar propósitos coletivos. Por meio de uma organização torna-se possível perseguir e alcançar objetivos que seriam inatingíveis para uma pessoa. Uma grande empresa ou uma pequena oficina, um laboratório ou o corpo de bombeiros, um hospital ou uma escola são todos exemplos de organizações.

Bilhim (1996, p. 21) refere que,

na primeira acepção, a organização é uma entidade social, conscientemente coordenada, gozando de fronteiras relativamente bem delimitadas, que funciona numa base relativamente contínua, tendo em vista a realização de objetivos.

Para o autor, o facto de ser uma “entidade social” significa que integra grupos de pessoas que interagem entre si, existindo para realizar os objetivos a que se propõe, os quais não seriam atingíveis se realizados por uma só pessoa. Numa organização, terá de existir uma base de cooperação, uma coordenação formal de ações, tendo como objetivo a prossecução de metas, numa estrutura que é hierarquizada.

Interessante o conceito de organização para Morgan (1996, p. 43), que considera que as organizações podem ser vistas “como sistemas vivos, fortemente dependentes do meio que as rodeia e influencia directamente, e dos indivíduos que nele estão inseridos, também eles produtos desse ambiente exterior à organização.”

Teixeira (1998, p.162) menciona que “uma organização é um conjunto de indivíduos que interagem. O que fizeram com as suas relações definirá o que é a organização.”

Muñoz e Roman (1989, pp. 41-49), citados por Costa (1996, p.11), depois de analisarem as várias perspectivas e definições de organização, enumeram como elementos fundamentais do conceito a composição (indivíduos e grupos interrelacionados), a orientação para fins e objetivos, a diferenciação de funções, a coordenação racional intencional e a continuidade através do tempo.

As diversas abordagens concetualizadas pelos teóricos da análise organizacional levam-nos a concluir que a definição deste polissémico conceito é complexa e assume “conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo.” (Costa, 1996, p. 12)

Com base em diversos estudos e várias teorias organizacionais, é notória a conceção da escola como organização, uma vez que nela interatuam diversos atores que pretendem atingir determinados objetivos. A este

propósito, Lima (2006, p. 48) refere que era pouco provável “encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola”, ou mesmo, segundo o autor, encontrar exemplos dessas definições que não incluam a escola. Deste modo, podemos afirmar que “o carácter organizacional da escola é considerado e não se pode dizer que a afirmação de que a escola é uma organização mereça contestação” (Lima, 2006, p. 63), porque “a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada.” (Lima, 2006, p. 47)

Como organização, a escola tem sido estudada, definida e caracterizada a partir de diversas abordagens, que integram diferentes modelos de análise, múltiplas perspectivas e diferentes interpretações sobre o seu significado e o papel que representa nos diferentes contextos.

A escola transformou-se, assim, num elemento investigativo importante, pois apresenta especificidades enquanto organização. Concordamos com Costa (1996, p.19) quando refere que a escola se tornou, “nos tempos mais recentes, num objecto de estudo privilegiado na área das ciências da educação, sendo o período correspondente aos anos 80/90 direccionado para a valorização da escola enquanto organização”, uma vez que, segundo Teixeira (1998, p. 5),

de entre todas as organizações que estruturam a nossa sociedade, a organização escola é uma das mais relevantes já que, de alguma maneira, irá ter influência sobre todas as outras.” Para a autora, “todos são, em alguma medida, fruto da organização escola que, ao menos em parte, lhes modelou o pensamento.

Este emergir de estudos sobre a escola como organização, justifica-se, pelos acontecimentos desencadeados na década de 70 – “o movimento das escolas eficazes e as profundas alterações ocorridas nas teorias de organização e administração escolar.” (Costa, 1996, p. 20)

O movimento das escolas eficazes surge nos EUA como reacção à tese de que as escolas não marcam a diferença, ou seja, que os resultados académicos em nada tinham a ver com as características, os recursos e efeitos das variáveis organizacionais de cada escola, mas sim relacionadas com variáveis exteriores à escola como as variáveis familiares e socioculturais. A partir desta data, desenvolveram-se vários estudos que mudaram o sentido

desta tese, correlacionando-se as escolas eficazes com os efeitos das variáveis organizacionais. Ainda nos anos 70, um outro movimento contribuiu para a importância da escola como organização e teve a ver com as mudanças no “âmbito da construção teórica da administração educacional, e que se traduziram em profundas alterações do quadro epistemológico e metodológico tradicional desta área disciplinar”, que mudou a orientação do seu objeto de estudo que “passou a estar mais próximo das escolas como organizações, da sua direcção e gestão e dos processos organizacionais aí encontrados.” (Costa, 1996, p. 22) Trata-se de uma valorização da escola como organização, sendo o ponto de partida para a proliferação de diversos estudos.

Abandonaram-se, assim, estritas visões tayloristas da educação, ganhando força novas concepções teóricas de feição interpretativa e crítica (Costa, 1996, p. 23), com enfoque na escola, nas suas variadas dimensões e na forma como os processos organizacionais são construídos, percebidos e apreendidos.

Segundo Lima (2006, p. 17),

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

No entanto, segundo o autor, para além do necessário estudo destas características específicas, é necessário ter em conta a pluralidade de modelos teóricos de análise da organização escolar, para a compreensão crítica da escola como organização.

Uma das dificuldades neste domínio tem sido a aplicação dos conceitos de gestão e organização empresarial às escolas. Se, por um lado, a escola possui características que a assemelham a organizações empresariais, por outro lado, é detentora de características próprias que se distanciam dos pressupostos frequentemente utilizados nas empresas.

Estas comparações entre a organização-escola e a organização-empresa, do ponto de vista descritivo, explicativo ou prescritivo, têm sido polémicas, gerando críticas por parte de diversos autores, e, até mesmo,

situações de conflito. No entanto, a maioria dos estudos sobre esta temática considera importante analisar as especificidades organizacionais das escolas. Um dos autores que corrobora esta tese é Lima (2006, p. 42), que considera a escola uma organização “complexa e multifacetada” possuindo especificidades que a distinguem de outras organizações. Refere, por exemplo, os objetivos, mais difíceis de definir e menos consensuais que os objetivos das organizações empresariais, menciona o facto de a matéria-prima ser humana, o que confere um carácter especial à escola, o facto dos gestores escolares partilharem o mesmo “background” profissional que os restantes professores, e a impossibilidade de avaliar e medir os resultados da mesma forma que se medem e avaliam os resultados das organizações empresariais.

Também Formosinho (1985, p. 5) refere que a escola é uma organização, mas uma “organização específica de educação formal, caracterizada pela sistemacidade, sequencialidade, contacto pessoal direto e prolongado, certificando os saberes que proporciona através de um título ou grau.”

Torres (2007) entende que a escola tem que ser considerada no quadro organizacional, embora também considere que as especificidades da escola tendem a diferenciá-la da empresa em aspetos relacionados com pontos de vista sociológicos e organizacionais: o controlo político, administrativo e burocrático da escola, a centralização do sistema educativo, a deficiente autonomia organizacional, a especificidade dos objetivos organizacionais centralmente instituídos e organizacionalmente estabelecidos, constituem as características essenciais que permitem distanciar a escola da empresa enquanto organização.

Ainda em relação a este tópico, Bush (1986), (citado por Falcão, 2000, pp. 28-29) refere que a especificidade da organização escolar advém do facto desta ser “socialmente construída por uma multiplicidade de actores, com formação, percursos e perspectivas educativas diferentes.” Refere que o trabalho da organização-escola é divergente das restantes organizações, uma vez que visa a educação de jovens o que torna os processos e os produtos singulares.

No âmbito organizacional, a escola possui uma identidade, com especificidades próprias e dotada de uma grande complexidade que se resumem no quadro proposto por Ribeiro (2008, p. 30):

Quadro 1- Especificidades da organização escolar

A natureza da missão social que cumpre	A responsabilidade e a pressão social que lhe assistem sistematicamente e que ocorrem independentemente das dificuldades internas que sinta para satisfazê-las.
A heterogeneidade do coletivo que serve, em termos de expectativas, valores, comportamentos	Desafio de responder aos desafios do público que serve; Dificuldade em mensurar os níveis reais de eficiência.
A presença de diferentes perspectivas do ato educativo	Heterogeneidade de formação e níveis de comportamento de cidadania organizacional de vários agentes educativos.
A diversidade e instabilidade dos recursos que invoca e coordena	Escassez de recursos materiais e financeiros; Desconhecimento das vocações dos seus recursos humanos; Ausência progressiva de tempo disponível para a planificação e procura de novos recursos;
Permanência de uma relação dicotómica entre dependência e autonomia	A permanência da dependência em relação à Administração Central; A dependência de novos atores educativos; A necessidade de desenvolver ações sistemáticas com o exterior.

Fonte: Ribeiro (2008, p. 30)

Devido a estas especificidades da organização escolar, Lima (2006) propõe que o estudo da escola como organização seja pautado por três dimensões diferentes: a normativa (aborda as estruturas e as regras formais admitindo fidelidades normativas), a interpretativa (aborda as regras não formais e informais ou ocultas) e a descritiva (aborda as estruturas manifestas e as regras).

Perante esta complexidade da organização escolar, verificou-se o crescimento de estudos que foram fomentando o aparecimento de metáforas que concetualizam as diferentes imagens organizacionais da escola, a que diversos autores têm recorrido, para descrever a complexidade das organizações educativas.

Costa (1996, p. 16), recorre a seis imagens organizacionais de escola para perspetivar esta organização: “empresas, burocracia, democracia, arena política, anarquia, cultura.” O autor, ao utilizar diferentes imagens

organizacionais no estudo da escola, pretende que se tenha uma perspetiva das organizações escolares sob diferentes pontos de vista.

A imagem da escola na perspetiva cultural das organizações é particularmente interessante, constituindo-se como uma das principais imagens da organização escolar, conhecendo, também muita controvérsia. É nesta imagem que nos vamos focar, pois concordamos que cada escola é única e dotada de uma cultura própria, possuindo especificidades que a caracterizam e que são os alicerces para a construção de uma escola eficaz e conducente ao sucesso educativo.

A escola é, assim, encarada segundo diversas imagens organizacionais, que tendem a explicar/compreender as suas diversas dimensões e características, sendo difícil caracterizar a Escola como organização, por não existir um modelo único que permita compreender os contextos organizacionais escolares, tornando-se necessário ter uma visão mais holística da escola enquanto organização.

Costa (1996, pp. 7-8), refere não existir

um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar os contextos organizacionais escolares, mas que o conhecimento de diferentes pressupostos e posicionamentos teóricos, traduzidos em diversas perspetivas e imagens organizacionais, permitirão uma visão mais holística da escola.

A escola é, assim, uma organização complexa do ponto de vista organizacional, onde, ao longo dos tempos, têm sido aplicadas muitas das funções administrativas ligadas às organizações burocráticas. Porém, nem os estilos administrativos nem os organizacionais são independentes de princípios ideológicos e político-constitucionais.

Como refere Silva (2007), as escolas são organizações que têm vida própria, vão-se construindo ao longo do tempo e num determinado contexto contendo diversos atores, adquirindo a sua própria história. É uma organização com uma legislação própria e com uma estrutura devidamente regulamentada. Contudo, a escola é um sistema aberto no qual interagem diferentes atores que fazem parte da comunidade educativa e conferem individualidade e complexidade à organização.

Para além desta complexidade, a escola tem uma missão específica e extremamente difícil: ensinar e formar jovens, atendendo às suas características específicas, provenientes dos mais diversos estratos sociais e contextos culturais.

Com efeito, as escolas, ao longo do tempo, converteram-se em organizações complexas com características próprias, onde os processos de mudança reclamam lideranças fortes.

Entendemos que uma das chaves para o sucesso de uma organização, que tem de permanecer como um sistema aberto e dinâmico, reside nas lideranças, quer as de topo quer as intermédias, onde os processos colaborativos funcionam como meios para atingir objetivos comuns de eficácia e eficiência da organização escolar.

É consensual que a forma como a escola se encontra organizada é essencial ao sucesso educativo dos alunos. O clima de escola, a sua liderança e a cultura que nela se desenvolve são alguns dos aspetos essenciais ao bom funcionamento.

Nesta linha de pensamento estão Lima e Silva (2011) que referem que:

A aprendizagem dos alunos é fortemente condicionada por variáveis extrínsecas e intrínsecas às organizações educativas e que afectam o desempenho e o rendimento escolar. De entre as variáveis relativas à acção da escola, as que maior variância parecem provocar na aprendizagem dos estudantes são, por ordem de importância, a qualidade do ensino e a liderança do estabelecimento de ensino. Nenhum outro factor especificamente escolar parece ter tanto efeito sobre os resultados obtidos pelos alunos.

Os desafios que a massificação do ensino trouxeram ao contexto escolar obrigam à adoção de uma nova visão da educação, mais ampla e abrangente, onde todos, com as suas diferenças e singularidades se possam incluir, sentindo que aquela escola é a sua e que fazem parte integrante da construção da mesma.

Assim interessa refletir sobre a escola enquanto organização, com singularidades expressas na sua cultura organizacional, sendo fulcral o equacionamento do papel das estruturas de gestão e, logo, de liderança.

2. Cultura Organizacional de Escola

“A escola enquanto instituição nunca deixou de privilegiar a metáfora cultural, esta apresenta-se-nos, agora, também, com novas potencialidades heurísticas no quadro da análise organizacional e administrativa dos estabelecimentos de ensino. (Costa, 1996, pp. 137-138)

Para a compreensão da organização escolar, é necessário analisar a cultura subjacente à mesma, visto que a problemática da cultura organizacional assume consideráveis “potencialidades heurísticas” na compreensão da organização escolar atual. (Costa, 1996)

O aparecimento do interesse pela temática da cultura organizacional relaciona-se com fatores de índole diversa. A cultura começa a ser percecionada como razão explicativa da eficácia e eficiência de determinadas organizações.

As organizações possuem culturas diferenciadas de acordo com o contexto em que se inserem, podendo, deste modo, diferenciar-se em vários domínios, alcançando sucessos também eles diferenciados. Vários autores relacionam a cultura organizacional escolar com a eficácia e eficiência da escola, que, por sua vez, promove o sucesso educativo. Deal e Kennedy (1982), mencionados por Costa (1996), parecem ser os autores que mais se destacaram ao entenderem a escola sob esta perspetiva cultural, sendo esta percecionada como a alavanca da mudança e da inovação.

No entanto, a concetualização de cultura organizacional é objeto de variadas definições e interpretações, sendo, também, estudada por diversos autores. A polissemia da própria palavra “organização” induz a possibilidade de uma dualidade concetual na sua abordagem: por um lado, como entidade ou unidade social e, por outro, como atividade ou ação de organizar. (Lima, 2006)

A atribuição do termo cultura a uma organização é relativamente recente, surgindo pela primeira vez na literatura inglesa nos anos 60 como sinónimo de clima. No entanto, apesar de vários estudos na área, a definição não é consensual.

Jesus (2004) refere que a origem do conceito de cultura organizacional remonta aos trabalhos de Elton Mayo e os seus estudos na Western Electrical

Company, Chicago, no bairro de Hawthorne, integrados na teoria das relações humanas. No entanto, outros autores (Schein, Ouchi, entre outros) relacionam o interesse pela cultura organizacional com o “milagre japonês.” (*corporate cultures*)

O interesse pela cultura das organizações advém, segundo Canavarro (2000, p. 65), do êxito inesperado no contexto empresarial japonês, o qual foi amplamente estudado, já que,

grande parte da vantagem japonesa poderia residir numa forma diferente e muito própria de estar na empresa, mais partilhada e mais comprometida do que a forma de estar dos ocidentais, que dava corpo a uma cultura de empresa, a uma vida organizacional, a uma forma de trabalhar e de funcionar na organização, marcada pelas pessoas, pelos símbolos e pelos valores.

Uma das investigações mais relevantes neste âmbito foi a desenvolvida por Ouchi e Wilkins (1988), para tentar compreender de que modo as empresas japonesas conseguiram obter o sucesso rápido e inesperado, acreditando que algo estava a influenciar o seu bom desempenho. Os autores concluíram que a chave para o sucesso destas empresas estava na sua cultura nacional.

Costa (1996) refere que nesta altura, foram feitas abordagens relativamente à cultura organizacional, como mecanismo do sucesso das empresas através de diversas publicações como a Teoria Z (da autoria de Ouchi), *In Search For Excellence* (de Peters e Waterman) e *Corporate Culture* (de Deal e Kennedy). Desta forma, a teoria da cultura organizacional ganhou uma proporção internacional.

Ouchi e Wilkins (1988, p. 224), consideram que “as atitudes e as percepções dos trabalhadores são factores capazes de os estimular na prossecução dos objectivos formais da organização.” As teorias de análise organizacional surgiram, assim, com o intuito de melhor apreender a forma como as organizações poderiam alcançar os seus objetivos.

Estes estudos fizeram com que, no final da década de 70 e principalmente na década de 80, o estudo da cultura organizacional se tornasse tema forte nas pesquisas de vários teóricos, devido à importância

dada aos fatores culturais nas práticas de gestão e à premissa de que a cultura organizacional é um fator diferenciador no sucesso das empresas.

Assim, a partir dos anos 70/80, a organização começou a ser perspectivada como uma realidade viva com uma cultura própria. Estávamos perante um novo paradigma, surgindo a cultura organizacional como o conceito capaz de explicar a realidade organizacional. A cultura organizacional foi assim definida por vários autores. Uma dessas definições, e que reúne alguma unanimidade entre os autores, é a proposta por Schein (2004), que define cultura organizacional como um conjunto de valores, normas de comportamento que gerem a forma como as pessoas interagem numa organização e o modo como se empenham no trabalho. Menciona que o construto se refere a um padrão de pressupostos básicos que dada organização inventou, descobriu ou desenvolveu, aprendendo a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna e que têm funcionado suficientemente bem para serem considerados válidos e para serem ensinados aos novos membros, como o modo correto de compreender, pensar e sentir em relação a esses problemas.

Também Pettigrew (1979, p. 574) define este conceito, mencionando que:

Culture is the system of such publicly and collectively accepted meanings for a given group at a given time. This system of terms, forms, categories, and images interprets a people's own situation to themselves. I [...] the offspring of the concept of culture I have in mind are symbol, language, ideology, belief, ritual, and myth.

Para Ouchi e Wilkins (1988), a cultura organizacional consiste num conjunto de símbolos, cerimónias e mitos que transmitem os valores e crenças da organização aos seus atores.

Teixeira (1998, p. 173) apresenta a cultura organizacional como “um conjunto de características que permite distingui-la de qualquer outra”, composta por “um sistema de valores que se exprime por meio de ritos, rituais, mitos, lendas e acções.”

Segundo Mintzberg (2000) citado por Pires e Macedo (2006), a cultura organizacional é a base da organização. São as crenças comuns que se refletem nas tradições e nos hábitos, bem como em manifestações mais

tangíveis. Para o autor, a força de uma cultura está em legitimar as crenças e os valores compartilhados entre os membros de uma organização.

Para Kinicki e Kreitner (2006, p. 42), a cultura organizacional é “um conjunto de pressupostos implícitos, partilhados, subentendidos que um grupo possui e que determina como ele percebe, pense e reage a seus vários ambientes.”

Para Schein (2004), todas as organizações possuem elementos culturais que a caracterizam e que classifica em três níveis, segundo o grau em que o fenómeno é visível para o observador e é apreendido pelos atores: “pressupostos básicos”, que constituem, em sua opinião, a essência da cultura da organização; os “valores adotados e as crenças”; e os “artefactos e as práticas”.

Bilhim (1996, p. 165) refere que “a cultura é o resultado das aprendizagens de um grupo, de uma organização ou sociedade. Quando um conjunto de pessoas enfrenta simultaneamente uma situação problema e tem de descobrir uma solução em conjunto, estamos confrontados com a situação típica de formação de cultura.” O autor tenta sintetizar as diversas definições sobre cultura organizacional, referindo que se manifesta na forma como as coisas se fazem, relacionada com os valores, normas e crenças de uma organização, considerando-a uma metáfora ou até mesmo um paradigma.

Segundo Schein (citado por Bilhim, 1996), a cultura é o cimento integrador de toda a organização e produto dos líderes formais, desempenhando um papel essencial na manutenção daquilo a que Bilhim (1996) apelida de “cumplicidade na estrutura orgânica”, sendo através dos aspetos culturais que os gestores asseguram a consistência dos valores. De acordo com o autor, a cultura tem um papel na definição das fronteiras das organizações, o que permite distingui-las umas das outras. Confere sentido de identidade aos seus membros, facilita a identificação das metas organizacionais e alarga a estabilidade do sistema social.

Partindo do princípio que a “cultura organizacional é um produto das condições sociais, políticas e económicas”, como afirma Torres (2003, p. 6), é importante focalizar uma reflexão sobre o conceito e sobre as dimensões que adquire quando aplicado à organização escolar.

Segundo Deal e Peterson (2002), as origens da perspectiva organizacional da cultura escolar remontam aos anos 30, com o sociólogo educacional Willard Waller, que considerava cada escola única, com uma cultura que a identifica, com um conjunto de rituais, procedimentos e um código moral que determina os comportamentos e as relações sociais que se estabelecem.

O estigma das escolas eficazes veio fortalecer o paradigma de cultura organizacional. Conceitos como qualidade, excelência, eficácia e eficiência explicam-se por uma forte cultura de escola.

Costa (1996) diz que a cultura organizacional surge geralmente associada às questões da eficácia, da qualidade e da excelência escolar. É nesta linha de pensamento que surge o movimento das escolas eficazes, em que se valoriza a existência de uma cultura forte, à qual se atribui a responsabilidade da melhoria do funcionamento da escola.

Este facto encontra ênfase na afirmação de Deal (1988, p. 209) citado por Costa (1996, p. 130)

As escolas eficazes são aquelas que, ao longo dos tempos, construíram um sistema de crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo. Do mesmo modo que com as empresas, estas escolas exibirão valores e crenças partilhadas, heróis e heroínas bem conhecidos e amplamente celebrados, rituais e cerimónias memoráveis e bem participados, histórias positivas e um grupo informal dedicado cujos membros trabalham diligentemente para manter e fortalecer a cultura.

Para Barroso (2005, p. 56), o conceito de cultura organizacional de escola

corresponde a uma metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o *ethos* de uma determinada escola, como, por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc.

Cada escola tem uma identidade própria, uma história, uma cultura e subculturas que a caracterizam, sendo a influência de fatores intrínsecos e extrínsecos que a tornam única e singular. A singularidade de cada escola está muito dependente das pessoas que a integram e que, afinal, a constroem. Cada escola é, pois, única, oferecendo um ambiente próprio, ainda que, por

força de estar integrada num sistema educativo, obedeça a um padrão normativo-legal, curricular e programático.

Não podemos ignorar Costa (1996, p. 109) quando sublinha que “a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura, que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, cerimónias (a escola é uma mini-sociedade).” Este autor defende ainda que a qualidade e o sucesso de algumas escolas dependem do seu tipo de cultura e que as escolas bem-sucedidas são aquelas que apresentam uma cultura forte em que os seus membros partilham a identidade e os valores. A transmissão da cultura, o desenvolvimento dos indivíduos e a sua preparação para intervirem na sociedade passam, pois, a ter um papel fulcral nas finalidades da escola.

A cultura organizacional de escola é “a cola normativa que une uma determinada escola. Composta por visões, valores e crenças comuns no seu centro, a cultura serve como o norte para a bússola, conduzindo as pessoas numa mesma direcção.” (Sergiovanni, 2004, p. 24)

Nesta linha de pensamento, Lima (2006, p. 31) refere que a abordagem cultural vai permitir à escola recuperar o “seu carácter complexo, a diversidade e a heterogeneidade”[...] contrariando a subjugação da escola à imposição normativa do Estado o que a despojava das suas margens de autonomia e liberdade e de capacidade estratégica.”

No entanto, o conceito de cultura organizacional de escola não é consensual visto que, segundo Gama (2008, pp. 57-58), “para uns autores a cultura organizacional é vista como um todo da organização, para outros a cultura organizacional é composta pelas várias culturas que existem na organização. Segundo o autor, os que “utilizam a palavra no singular, argumentam que a cultura é uma variável interna porque é produzida pela própria organização. Os defensores da cultura como resultado de culturas, subculturas ou contraculturas dentro da organização, baseiam-se que a organização é formada por pessoas com papéis diferentes, ideologias e posições, o que origina que se integrem em subculturas ou mesmo em contraculturas.”

Assim, e de acordo com Barroso (2005, p. 57), “os estudos sobre a escola deverão ter em linha de conta as três dimensões essenciais do

processo de referencialização da cultura organizacional: as normas (nível macro), as estruturas (o plano das normas) e os atores (o plano de ação).” Segundo este autor, quando falamos em cultura organizacional de escola não nos podemos ficar pelo nível macro do sistema, mas temos que ir ao interior de determinada escola, para detetar as suas especificidades que resulta das práticas dos seus atores.

Segundo Torres (2013, p. 57), “a forma como cada instituição interpreta, recontextualiza e operacionaliza localmente as orientações centrais configura teoricamente a noção de cultura organizacional escolar.” A autora faz a distinção entre cultura escolar e cultura organizacional, conceitos diferentes ainda que intrinsecamente interligados, uma vez que a cultura organizacional pressupõe uma relação de continuidade com as orientações normativas e culturais e os contextos de ação, enquanto que a cultura organizacional escolar “remete-nos para a importância dos contextos endógenos de ação no processo de construção da cultura organizacional.”

É incontornável o facto de se viverem tempos de “imparável cultura de mudança.” (Lopes, 2015, p. 74) Subjaz à escola o questionamento sobre a direcionalidade a dar à (re)construção da sua cultura organizacional para responder eficientemente à sua missão.

Face ao exposto, podemos considerar que a questão da cultura organizacional está intimamente relacionada com o conceito de liderança que, segundo a literatura, é fundamental para a implementação de processos de mudança, a que os recentes normativos fazem referência.

Em toda a literatura sobre a cultura organizacional reconhece-se como fundamental o papel do líder, quer na construção, quer no desenvolvimento ou mudança. De acordo com Schein (2004), a cultura de uma organização está fortemente relacionada com a ação do seu líder, sendo por este fortalecida, estando por isso relacionada com a eficácia da organização em geral.

Na globalidade, os estudos sobre cultura organizacional escolar e a correlação com o sucesso educativo têm adquirido um carácter prescritivo, elegendo a cultura como caminho para a mudança e sucesso educativo. No entanto, ignora-se, por vezes, questões relacionadas com as singularidades de cada estabelecimento de ensino e as variáveis intrínsecas e extrínsecas subjacentes à organização escolar.

A especificidade de cada escola e a sua cultura têm vindo a ser afetadas com as recentes mudanças implementadas em sede dos recentes normativos, o que tem vindo a acentuar tensões nas dinâmicas escolares. Neste âmbito, Torres (2013, p. 58) menciona que estes normativos,

Ao erigir o Diretor como o “rosto”, o “primeiro responsável” pelo funcionamento da instituição, pressionando-o à conformidade burocrático-política por via da “prestação de contas”, o paradigma de gestão imposto tende a colidir com as lógicas pedagógicas, corporativas e profissionais características do espaço escolar, fazendo emergir com mais força e expressividade as singularidades de cada escola.

No entanto, a cultura organizacional escolar, mais do que representar orientações normativas, deve ser determinada pela especificidade e singularidade da sua estrutura organizacional.

Ainda segundo Torres (2013, p. 66),

a focalização efectuada no interior da escola resulta fundamentalmente das formas como os respectivos órgãos de gestão escolar reagem, interpretam, difundem e exercem a sua liderança na escola [...] com destaque para a história da organização escolar e para o estilo de liderança perspectivados como moldadores e mesmo impositores aos seus membros de determinadas formas de pensar, agir e sentir.

Segundo Costa (1996), estas questões relativas à liderança passaram a integrar os estudos relacionados com a cultura organizacional, pois criou-se uma nova forma de entender o papel do líder, mais ligado às questões culturais e simbólicas enquanto “gestores de cultura e do simbólico organizacional.”

Na nossa perspetiva, a cultura organizacional instituída não apresenta quaisquer derivações ao que está legalmente determinado por referência aos órgãos, às funções e aos protagonistas. E aqui reside, desde logo, uma questão de fundo em relação ao objeto de estudo e de discussão do trabalho. Até que ponto se podem avaliar lideranças quando se está em presença de um regime normativo que, em detalhe, fixa órgãos, funções e atores?

Torres (2013) questiona até que ponto a liderança unipessoal dotará a cultura escolar da pretensão/objetivo pedagógico que se pretende reproduzir nas diversas escolas e em que termos a figura de Diretor exercerá um efeito

homogeneizador, convergente e unificador da diversidade cultural sobre o quotidiano das escolas.

As múltiplas tarefas a que está vinculado o diretor e, bem assim, a rígida burocratização dos processos de escolha e de acompanhamento de pares e de, em geral, colaboradores deixam, umas e outras, baixa margem para a experimentação, a inovação e introdução de fraturas. A gestão de topo é mesmo condicionada pela dimensão que, em número de edifícios e de pessoas, comporta o conjunto designável por comunidade educativa. A polivalência a que está obrigado o diretor cerceia-lhe, em grande parte, a capacidade de interagir de forma individualizada e “marcante” na relação com os colaboradores.

É justamente o que passa nos designados mega agrupamentos que, aquando da sua constituição, muita contestação tiveram com base, também, no argumento aduzido.

3. A comunicação na organização

Os requisitos básicos para a implementação das mudanças nas organizações passam pelas lideranças mas também pelo papel desempenhado pela comunicação, sendo esta última vista por um leque de autores como a premissa para a resolução de vários problemas organizacionais. Não obstante, também é vista como causa de muitos constrangimentos. Na literatura sobre as organizações, a comunicação é, depois das lideranças, o requisito-chave para as mudanças. (Rego e Cunha, 2007, p. 434)

As organizações não existiriam sem comunicação e o desempenho das mesmas depende em grande medida da forma como se comunica e como circula a informação dentro dessas organizações. A comunicação quando é transmitida de forma clara, contribui para que haja a redução das incertezas/dúvidas em todo o processo interno da organização. Numa organização, é muito difícil que os objetivos consigam ser atingidos sem comunicação entre os diferentes atores.

Como refere Downs (citado por Rego e Cunha, 2007, p. 434), "uma organização humana é simplesmente uma rede comunicacional: se a comunicação falha, uma parte da estrutura organizacional também falha."

Segundo Chiavenato (2004, p. 417), comunicar significa tornar algo comum, que pode ser uma mensagem, uma notícia, uma informação, um significado qualquer. Assim, a comunicação é uma ponte que transporta esse algo de uma pessoa para outra ou de uma organização para outra.

Na visão de Bilhim (1996), a comunicação organizacional abrange todas as formas de comunicação utilizadas pela organização. Segundo este autor, a importância da comunicação radica em quatro grandes funções: "- Controla, formal e informalmente, o comportamento dos membros da organização; - Motiva os colaboradores ao esclarecê-los sobre o que devem fazer, e ao dar-lhes *feedback* do grau da sua realização; - Vai ao encontro das necessidades de afiliação que todo o ser humano tem; - Fornece a informação necessária à tomada de decisão." (p. 290)

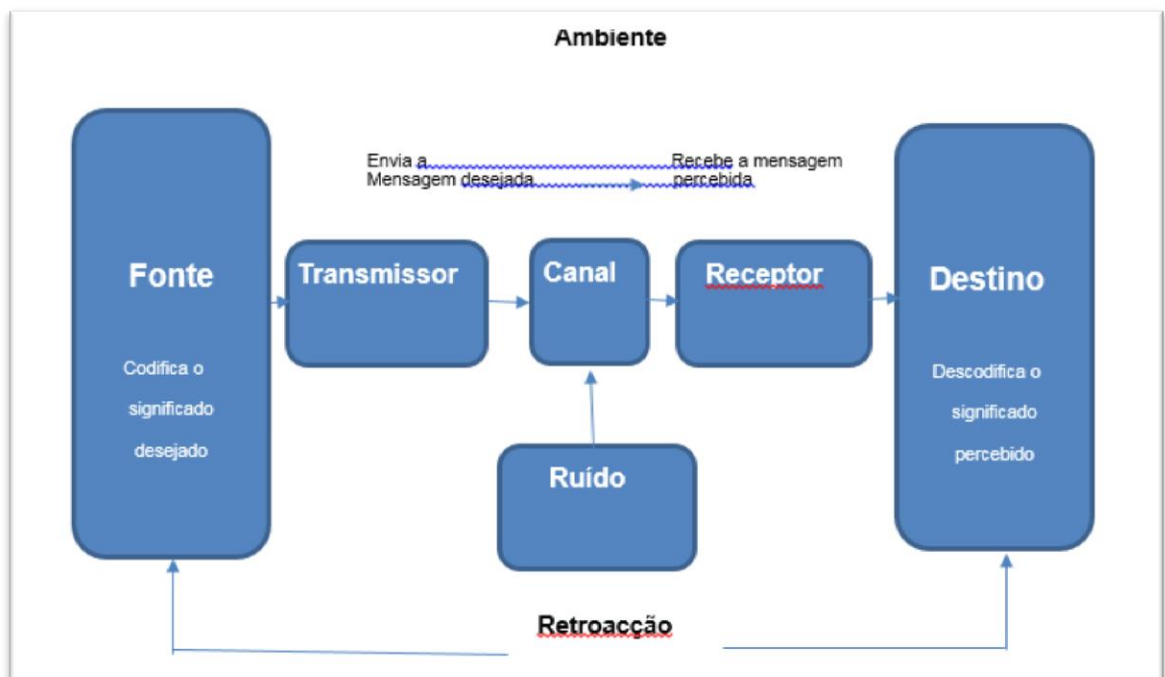
Segundo o autor, o processo de comunicação prende-se com os passos dados entre o emissor e o recetor, sendo importante ter em conta três aspetos relacionados com este processo de comunicação organizacional: "o emissor

deve comunicar correctamente e completamente; o receptor deve compreender a mensagem e o receptor passar a agir tendo em conta esse conhecimento”. (p. 291).

“A comunicação é um processo de transferência de significado do emissor para o receptor. Este processo é utilizado quando o emissor deseja agir sobre o receptor e, por isso, procura que este saiba ou compreenda algo. Contudo, não é possível pensar-se a comunicação em sistema fechado sem a retroalimentação do sistema, ou sem feedback.” (Bilhim, 1996, p. 291)

Para Eltz (1994, p. 19) citado por Santos (2011, p. 8), “comunicação não é concordância, mas sim, compreensão.” É assim importante que a mensagem seja apreendida e que produza resultados eficientes, concretizando assim as metas e objetivos da organização. No entanto, para que a comunicação seja produtora é necessário que a fonte e o destinatário estejam em sintonia.

Para Chiavenato (2004, p. 418), “Fonte é a pessoa, grupo ou organização que deseja transmitir alguma ideia ou informação através de uma mensagem. A fonte dá início ao processo, e a mensagem pode comunicar informação, atitudes, comportamento, conhecimento ou alguma emoção ao destinatário.”



Fonte: Chiavenato (2004, p. 420)

Figura 1- O processo de comunicação

Numa organização, a fonte envia a mensagem desejada através de canais de circulação de informação que posteriormente será decodificada pelo recetor, sendo necessário o feedback para verificar se o que foi enviado corresponde ao apreendido, pois muitas vezes “aquilo que o superior deseja saber não é necessariamente o que o subordinado deseja dizer-lhe; e também aquilo que o subordinado deseja saber não é necessariamente a mensagem que o superior deseja enviar. Daí que o feedback seja essencial para que não haja apenas informação e se passe à comunicação.” (Bilhim, 1996, p. 292)

Segundo Chiavenato (2004, p. 421), “a retroação é uma poderosa ajuda para a eficácia da comunicação porque permite que a fonte verifique se o destino recebeu e interpretou corretamente a mensagem.”

É também importante equacionar o papel dos fluxos comunicacionais nas organizações que, segundo Rego e Cunha (2007), “é influenciado pela estrutura da organização. Esta estrutura revela os caminhos através dos quais a informação flui na organização, diz-nos quem deve comunicar com quem. Estes fluxos são quatro: descendente, ascendente (vertical), horizontal e diagonal.” (pp. 354-399) Estes autores referem que na “comunicação descendente, a informação flui dos níveis hierárquicos superiores para os inferiores, ou seja, dos superiores para os subordinados. As formas usuais deste tipo de comunicação são as instruções de trabalho, diretrizes, repreensões e elogios, palestras de divulgação, procedimentos, avisos, informações, manuais, publicações da empresa.” [...] Rego (2007, pp. 22-24) afirma que

a eficácia deste tipo de comunicação é afetada pelas competências de comunicação dos gestores e subordinados, pelas filtragens verificáveis nas várias passagens da informação ao longo da cadeia hierárquica. Quando não é eficaz suscita equívocos, ansiedades, insatisfação e rumores entre os colaboradores, podendo também provocar, entre eles, dúvidas sobre o melhor modo de exercerem as suas funções.

Rego (2007, pp. 22-24) refere que na “comunicação ascendente, a informação flui dos subordinados para os superiores hierárquicos.” Este tipo de comunicação é menos frequente e está relacionada com pedidos de

esclarecimento, relatórios, queixas, solicitações e petições. “A comunicação ascendente pode ser sujeita a maiores distorções, pois os subordinados podem inibir-se de expor informação negativa que os prejudique.”

Na comunicação horizontal, a informação flui entre membros do mesmo nível hierárquico. Este tipo de comunicação apresenta três funções principais: a coordenação do trabalho; a partilha de informações; e a resolução de problemas.

Na comunicação diagonal, a informação flui entre um gestor funcional e os empregados de outros grupos de trabalho, sendo o seu objetivo principal facilitar o fluxo de comunicação entre especialistas de diferentes níveis de gestão.

Revela-se de extrema importância, em contexto organizacional, a questão da comunicação, pois é através dela que são verbalizados os objetivos, as metas, as crenças, as intenções e as solicitações.

Na organização educativa, os estudos sobre a comunicação têm sido incipientes. No entanto, a nível geral, a comunicação reveste-se de uma importância crucial para o envolvimento dos diversos atores, para que a instituição funcione de acordo com as normas legais e o seu projeto educativo, para que atinja os objetivos e metas a que se propõe, fomentando a motivação, a visão partilhada e o trabalho colaborativo.

No geral, uma comunicação eficaz poderá propiciar a criação do sucesso da organização, criando condições para o aparecimento de uma liderança partilhada e distribuída. O objetivo de uma comunicação eficaz deverá ser partilhado pelos diversos atores do processo educativo, na procura de uma escola de qualidade. A liderança está, assim, intimamente relacionada com as competências de comunicação e de transmissão de ideias.

Quintas e Gonçalves (2012) referem que é necessário que as lideranças garantam condições para o conhecimento da escola pelos diferentes atores através da manutenção de eficazes circuitos de circulação da informação.

Quintas e Gonçalves (2012, p. 97) referem que:

Desta forma, terão as mesmas que assegurar a circulação e a qualidade da informação, bem como a variedade e a diversidade de meios e de formas através das quais ela circula. Têm ainda que garantir a eficácia dessa circulação, através de um sistema claro de

delegação de responsabilidades que garanta que o conhecimento existente sobre os indicadores de desenvolvimento, progresso e melhoria da escola é apropriado pela comunidade educativa.

É fundamental que a organização escolar saiba o que comunicar e a forma como o fazer, sendo fundamental a implementação de um processo comunicacional fácil, rápido e eficaz.

Segundo Quintas e Gonçalves (2012, p. 97) a comunicação e a circulação da informação fomentam a mudança, apesar dos condicionalismos a que as organizações escolares estão sujeitas como “sistemas complexos, abertos e holísticos.”

Na compreensão dos fenómenos comunicacionais das organizações educativas, deveremos também fazer referência aos fluxos e estruturas da comunicação, devendo os fluxos comunicacionais funcionar em todas as direções.

A comunicação na organização escolar pode ser formal e informal. Denominamos de comunicação formal a que é oficial, normalmente é escrita e percorre os canais usados na instituição (site, email, moodle, placards). Emanada da estrutura organizacional podendo ser "uma comunicação administrativa que se relaciona com o sistema expresso das normas que regem o comportamento, objetivos, as estratégias e conduzem a responsabilidades dos que integram as organizações." (Kunsch, 2003, p. 84)

A informal é uma comunicação espontânea, ocorre independentemente dos canais oficiais e acontece através das relações entre os intervenientes no processo, por exemplo a que acontece entre os elementos do departamento ou entre os elementos que constituem um conselho de turma.

Este tipo de comunicação desafia, questiona e põe em causa o modelo de comunicação formal, mas sem comunicação informal, poderia correr-se o risco de passar demasiado tempo antes que a resposta pedida fosse recebida, podendo ser postos em causa os objetivos da organização. (Bilhim, 1996, p. 296)

A comunicação interna na escola tende a assumir um papel cada vez mais importante na vida de todos os atores, quer ao nível da comunicação formal quer ao nível informal. É fundamental que qualquer tipo de organização escolar tome consciência da importância da comunicação interna. Esta

comunicação deve ser capaz de produzir feedback entre a direção e todos os intervenientes da estrutura educativa, para a concretização de objetivos e metas da instituição e a promoção de uma cultura colaborativa.

No domínio da comunicação eficaz, Rego (1999) refere-se aos estilos comunicacionais que podem ser utilizados dentro da organização escolar, salientando três estilos:

- i) Agressivo – Tenta alcançar os objetivos atacando os outros;
- ii) Passivo – Tenta evitar o conflito, desistindo com facilidade quando é desafiado;
- iii) Assertivo – é capaz de defender, de forma construtiva, os seus próprios direitos ou os do grupo que representa e reconhecer os dos outros, também defende as suas opiniões ou pontos de vista de forma clara, directa e honesta. (p. 113)

Todos os estilos mencionados são utilizados nas organizações escolares, no entanto, consideramos que o estilo assertivo é aquele que maior impacto tem numa comunicação que se pretende eficaz, pois defende de uma forma construtiva os seus interesses mas também os interesses dos outros.

A reorganização da gestão e administração escolar fez com que os princípios da participação, liderança e autonomia das escolas ganhassem destaque no panorama educativo. A gestão escolar ganha hoje um papel primordial para fazer face aos desafios impostos, exigindo a partilha de liderança envolvendo todos os atores num projeto que se pretende partilhado. De uma liderança centrada no diretor tem-se caminhado para uma liderança partilhada, descentralizada e distribuída. Esta liderança partilhada e democrática necessita de promover um ambiente organizacional no qual todos partilham as suas crenças e ideias. Para a persecução deste objetivo, é necessário promover a comunicação eficaz como princípio básico para a gestão da organização escolar, sendo necessário ser devidamente canalizada dentro da instituição.

A comunicação entre os diversos atores no seio da comunidade escolar revela-se cada vez mais importante pois é fundamental para definir uma atuação comum alicerçada, onde se reclamam objetivos educacionais partilhados, numa cultura escolar singular onde se pretende alcançar a eficácia da instituição e o sucesso educativo.

CAPÍTULO III – LIDERANÇA

1. Definições de Liderança

Importa, aqui, analisar o conceito, as correntes e as teorias de liderança. Segundo Rego e Cunha (2007), é difícil encontrar uma definição de liderança que reúna o consenso entre os diversos autores que se debruçaram sobre esta problemática, existindo mesmo quem considere que existem “quase tantas definições de liderança quantas as pessoas que se dedicaram ao tema.” (p. 20)

Reunindo um conjunto de autores, Rego e Cunha (2007) apresentam um quadro com as principais definições de liderança e que resultam de estudos internacionais associados a esta temática.

Quadro 11- Definições de liderança

Autor	Definição
Hersey e Blanchard (1988)	A Liderança é o processo de influenciar as atividades de um indivíduo ou grupo no sentido de deles obter esforços que permitam o alcance de metas numa dada situação. Trata-se, portanto, de algo que é função do líder, dos seguidores e de outras variáveis situacionais.
Hogan, Curphy e Hogan (1994)	A liderança é o processo de persuasão de outras pessoas, para, durante algum tempo, porem em segundo plano os seus interesses individuais em prol de um objetivo comum importante para o grupo.
Syroit (1996)	A liderança é um conjunto de actividades de um indivíduo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigidas para a condução e orientação das actividades dos outros membros, com o objectivo de atingir eficazmente o objectivo do grupo.
House (1998)	A liderança é o processo de influência social exercido numa dada situação, com o objectivo de alcançar um determinado resultado. De uma forma mais direccionada para a gestão de topo, pode ser considerada como o esforço de atribuir um significado ao esforço colectivo e de despoletar a energia necessária para alcançar esse propósito.
Yukl (1998)	A liderança é um processo através do qual um membro de um grupo ou organização influencia a interpretação dos eventos pelos restantes membros, a escolha dos objectivos e estratégias, a organização das actividades de trabalho, a motivação das pessoas para alcançar os objectivos, na manutenção das relações de cooperação, o desenvolvimento das competências e confiança pelos membros, e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização.
Pelletier (1999)	A liderança é a capacidade de suscitar a participação voluntária das pessoas ou grupos na prossecução de objectivos definidos.
Lourenço (2000)	Para que a liderança se exerça, o grupo, explicita ou implicitamente, precisa de consentir a influência do líder, de admitir (a si mesmo) ser influenciado. Exercer influência é, assim, exercer autoridade, influência feita de aceitação voluntária.

Fonte: Construído a partir de Rego e Cunha (2007, p. 21)

Tendo um carácter universal, a liderança é encarada de uma forma multifacetada o que não permite uma visão unânime na sua concetualização, registando-se diversas investigações e interpretações.

No âmbito do projeto *GLOBE (Global Leadership and Organizational Effectiveness)*, a liderança é entendida como a “capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e sucesso das organizações de que são membros.” (in Rego e Cunha, 2009, p. 20).

Já Kouzes e Posner (2003, p. 46) referem que “a liderança é uma relação entre aqueles que querem liderar e aqueles que escolhem seguir”. Mencionam como essência da liderança [...] a arte de mobilizar os outros para que queiram lutar por aspirações compartilhadas. Segundo estes autores, a qualidade desta relação irá influenciar fortemente as organizações propiciando o aparecimento de feitos extraordinários. Ainda segundo os mesmos autores, a liderança é um fenómeno que se encontra “em todo o lado e não está reservada só a alguns. (p. 45) [...] “A liderança é um conjunto identificável de capacidades e competências que estão disponíveis para todos.” (*ibidem*, p. 46)

Bush e Glover (2003, p. 5) afirmam que a liderança é um processo orientado para a consecução de objetivos desejáveis.

Na mesma linha concetual, Sergiovanni (2004, p. 124) refere que a liderança é “um processo de levar um grupo a agir de acordo com os objectivos do líder ou propósitos partilhados”. Ainda neste âmbito, Estanqueiro (2011) refere-se à definição de liderança como “o processo de influenciar pessoas, para que realizem uma tarefa ou atinjam um objetivo, em determinada situação.” (p. 95)

Stogdil, 1950, citado por Bryman (1996, p. 276), relativamente a este conceito, refere que, “*Leadership may be considered as the process(act) of influencing the activities of an organized group in its efforts toward goal setting and goal achievement.*” (p. 3)

Bryman (1996) considera que existem três elementos que são comuns a muitas definições: influência, grupo e objetivos. A liderança é vista como um processo de influência através do qual o líder influencia os outros a se comportarem de determinada forma, determinando o percurso de um grupo em

determinado contexto. Segundo o autor, o líder influencia os seguidores na direção dos objetivos estabelecidos.

Bryman (1996, p. 276) refere que “*effective leadership – the holy grail of leadership theory and research – will be that which accomplishes the group’s goal(s)*”.

Esta diversidade de definições esboça um conjunto de ideias transversais que preconizam o conceito de liderança, nomeadamente no que respeita à existência de líderes e seguidores, que aceitam seguir o líder, auxiliando-o em todas as tarefas em prol de determinada situação, permitindo que se atinjam os objetivos e que o processo da liderança se operacionalize.

2. Abordagens Teóricas da Liderança

“The emphasis on leadership style from the late 1940s signalled a change of focus from the personal characteristics of leaders to their behaviour as leaders.” (Bryman, 1996, p. 278).

Segundo Rego e Cunha (2009), o estudo sistemático da liderança, apesar de ser um produto do século XX, é efetuado há muito tempo, sendo “os registos sobre a eficácia da liderança, tão antigos como a escrita da história.” (pp. 21-22)

Marquis e Huston (2005) transmitem a ideia que as teorias e as abordagens à liderança são dinâmicas e que as perspetivas de abordagem mudaram e continuarão a mudar ao longo do tempo.

Os primeiros trabalhos sobre liderança estavam focados nas características e nos comportamentos do líder e estavam muito centrados nas análises de liderança que enfatizavam as características dos líderes e as diferenças entre os líderes e não líderes. (Northouse, 1997 citado por Silva, 2010, p. 57)

Apesar da diversidade de teorias comumente estudadas e teorizadas, são evocados três paradigmas principais na concetualização da liderança: o primeiro foca-se no estudo dos traços da personalidade do líder, o segundo na observação dos comportamentos adotados pelo líder, no exercício da liderança, e o terceiro refere-se às variáveis situacionais ou contingenciais que condicionam a eficácia da liderança.

Também Rego e Cunha (2009) referem que podemos agrupar a evolução das teorias sobre a liderança em três abordagens: primeiramente, surgem as abordagens universais, posteriormente, as contingenciais e, mais recentemente, as abordagens baseadas em valores.

Ainda neste domínio, Chiavenato (2000) refere que as teorias sobre liderança podem ser classificadas em três grandes grupos: as teorias de traços físicos e de personalidade, segundo as quais os líderes possuem traços de personalidade específicos que os distinguem dos outros elementos do grupo;

as teorias sobre os estilos de liderança que diferem das teorias anteriores, pois referem-se ao que o líder faz, isto é, que comportamentos ele adota ao liderar o grupo; e as teorias situacionais da liderança, que defendem que o estilo ou as características de liderança dependem da situação e do contexto em que o líder está inserido.

Inicialmente, os autores que estudaram e se debruçaram sobre a temática afirmavam ser essencial a um líder dispor de características específicas de personalidade, considerando “o líder como alguém que possui determinadas características, inatas ou adquiridas através do treino, o que o distingue dos outros membros da organização.” (Blanchard, 2007, p. 25)

Posteriormente, encontramos perspectivas que questionam esta teoria, que acredita que a liderança depende das capacidades inatas do indivíduo, defendendo que estas capacidades podem ser aprendidas através de treino e formação. Mais tarde, encontramos novas perspectivas que defendem que o contexto em que o líder se encontra inserido é um elemento a considerar porque determinará o(s) estilo(s) que o líder utilizará. Estas teorias sugerem que o “líder se adapta às circunstâncias e ao contexto em que a organização se insere. [...] tem, portanto, a ver com as teorias situacionais da liderança, do líder ajustável.” (Blanchard, 2007, p. 26)

Mais recentemente, encontramos as visões culturais da liderança, em que o líder é visto como um gestor de sentido, como alguém que utiliza os valores e a missão para criar na organização um sentido comum de identidade. Surgem aqui várias teorias relativas à liderança: a Teoria Carismática, Teoria da Liderança Transacional e a Teoria da Liderança Transformacional. Atualmente, encontramos perspectivas de liderança em que “as organizações são vistas como instáveis e imprevisíveis e o líder como um actor que tem que gerir conflitos [...] Neste caso a liderança é dispersa, fluída e plural – lideranças.” (Blanchard, 2007, p. 26) Os estudos desenvolvidos neste âmbito direccionam-se para a liderança facilitadora, a liderança persuasiva, a liderança sustentável e liderança distribuída.

De acordo com as investigações encetadas por Bryman (1996), Yukl (1994), Kouses e Posner (2003) e Hargreaves e Fink (2007) podemos apresentar uma síntese com as principais evoluções às teorias da liderança.

Quadro 12 - Evolução das diferentes abordagens da liderança

PERÍODO	TEORIAS	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
ATÉ FINAL DOS ANOS 40	Teorias de traços de personalidade ou Teoria do Grande Homem	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento do líder com base nos traços naturais da sua personalidade; - A liderança é vista como uma propriedade inata. - Diz respeito ao que o líder é.
DOS ANOS 40 AOS ANOS 60	Teoria sobre os estilos de liderança (teoria dos comportamentos) <ul style="list-style-type: none"> - autocrático ou autoritário; - democrático; - liberal ou laissez faire. 	<ul style="list-style-type: none"> -Relaciona-se com o comportamento do líder e com as suas atitudes; - Diz respeito ao que o líder faz.
DOS ANOS 60 AOS ANOS 80	Teorias situacionais/contingenciais	<ul style="list-style-type: none"> - Não existe um único estilo ou característica de liderança válida para todas as situações; -Cada tipo de situação requer um tipo de liderança; - Prevê a adaptabilidade do líder; - Enfatizam a importância do contexto.
A PARTIR DOS ANOS 80	Nova Liderança <ul style="list-style-type: none"> - Liderança Transformacional - Liderança Transacional; - Liderança Participativa - Liderança Carismática - Liderança de Atribuição - Liderança Distribuída/Partilhada - Liderança Visionária - Liderança Moral - Liderança Sustentável 	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupação em integrar nas teorias anteriores aspetos relacionados com os comportamentos, os traços de personalidade e os tipos de interação.

Fonte: Construída pelo autor através dos estudos desenvolvidos por Bryman (1996) Yukl (1994), Kouses e Posner (2003) e Hargreaves e Fink (2007)

1) Teoria de Traços de Personalidade

A teoria do grande homem e a teoria de características embasaram todo o desenvolvimento teórico (Chanes, 2006) sobre a temática da liderança até metade da década de 40, altura em que o reconhecimento do líder era feito com base nos traços naturais da sua personalidade, não possuindo qualquer

relação com o ambiente em que este está inserido. Esta teoria é fundamentada no pensamento aristotélico, defendendo que alguns seres humanos nascem líderes e outros para serem liderados. (Chanes, 2006)

De acordo com Yukl (1994), os traços consistem num conjunto de atributos físicos, traços de personalidade, necessidades e motivos e valores. Eram assim apontados como traços desejáveis de um líder:

- (i) Traços físicos: energia, aparência e peso;
- (ii) Traços intelectuais: adaptabilidade, agressividade, entusiasmo e autoconfiança;
- (iii) Traços sociais: cooperação, capacidade de relacionamento interpessoal e de gestão;
- (iv) Traços relacionados com a tarefa: capacidade de realização, persistência e iniciativa.

“Vigorava, portanto, a ideia de que estes traços, sendo inatos, poderiam ser identificados e medidos e, como tal, a possibilidade em distinguir líderes de não líderes.” (Afonso, 2011, p. 23)

Jesuíno (1999) refere terem sido identificadas algumas características que poderiam diferenciar os líderes dos não-líderes. Defende, no entanto, que, “embora determinados traços de personalidade possam estar mais frequentemente associados às funções de liderança, eles não são, só por si, suficientes para explicar a variabilidade dos desempenhos de situação para situação.” (p. 35)

2) Teorias Comportamentais/Teoria dos estilos de liderança

Esta teoria surgiu da rutura e das fragilidades apontadas à teoria que vigorava até então, tendo permanecido até aos anos 60. O interesse pela teoria anterior foi-se esbatendo na sequência das investigações levadas a cabo por Stogill (Rego e Cunha, 2009) que, após rever 124 estudos, concluiu que determinado indivíduo, porque possuindo determinados traços, não se torna necessariamente líder, registando que um líder com certos traços poderia não ser eficaz em determinadas situações e contextos específicos. Concluiu, também, que é possível adquirir e desenvolver competências de liderança.

Enquanto a abordagem dos traços de personalidade reporta àquilo que o líder é, a abordagem dos estilos de liderança refere-se àquilo que o líder faz, isto é, o seu estilo de comportamento para liderar.

A este respeito, Kouzes e Posner (2003) sublinham que a liderança não tem a ver com os traços da personalidade e com propriedades inatas do indivíduo mas com o comportamento. Estas “teorias comportamentais assumem que a liderança é fundamental no desempenho dos indivíduos, graças às diferenças individuais.” (Chiavenato, 2005, p. 360)

Lewin (1951) e White e Lippitt (1960), citados por Marquis e Huston (2005), identificaram estilos comuns de liderança: o autoritário, o democrático e o laissez-faire ou Liderança liberal.

a) Autocrático ou autoritário

O líder não permite a participação dos liderados nas tomadas de decisões. É uma relação vertical em que o líder fixa objetivos sem a participação do grupo, determina as técnicas para a execução das tarefas, adota uma postura diretiva e dominadora, dando instruções concretas, sem deixar espaço para a participação/intervenção e criatividade dos liderados.

b) Democrático

Também conhecida como liderança participativa. É um estilo de liderança em que todos os membros do grupo assumem um papel preponderante na tomada de decisão. O líder democrático é aquele que possibilita a participação dos liderados nos processos de escolhas, sendo todas as decisões tomadas em grupo, numa relação horizontal entre si e os subordinados. Assiste e estimula o debate entre todos os elementos. Neste tipo de liderança, todos participam nas decisões. O comportamento deste líder é, essencialmente, de orientação e de apoio.

c) Liberal ou *laissez faire*

Esta teoria baseia-se numa total liberdade dos sujeitos para que decidam sem a participação do líder. Na maioria das vezes, confunde-se a figura do líder com a dos liderados. Esse estilo é marcado pela fragilidade da liderança, pois, por vezes, certas decisões podem conduzir o grupo ao erro.

Os líderes que adotam o estilo de liderança “laissez-faire” dão completa liberdade aos liderados na tomada de decisões, sendo a sua participação mínima, o que faz com que a organização fique, na maior parte das vezes, sem orientação. (Chiavenato, 2000, p. 267)

Segundo Chiavenato (2005), é possível concluir que, em determinadas situações, a liderança autocrática tem efeitos positivos e funciona quando os demais estilos fracassam; noutras situações, a liderança democrática resulta quando os demais estilos falham e, finalmente, a liderança liberal supera os restantes estilos em certas ocasiões; por estes motivos, a liderança deve ter em conta a junção destas três abordagens.

3) Teorias situacionais ou contingenciais

Devido às fragilidades que as teorias anteriores apresentam, surge uma teoria que tem em conta o contingencial e o situacional e que vem colocar acrescentos aos estudos da liderança.

A teoria situacional, descrita por Bryman (1996, p. 279), é provavelmente o modelo de liderança mais praticada.

Proponents of contingency approaches place situational factors toward the center of any understanding of leadership. Typically, they seek to specify the situational variables which will moderate the effectiveness of different leadership approaches.

A teoria contingencial, na sua perspetiva, defende que não existe nenhum estilo de liderança que possa ser considerado o mais eficaz em qualquer situação. Assim, um indivíduo torna-se líder não apenas devido aos traços da sua personalidade mas também devido à existência de variáveis situacionais e da interação entre o líder e os liderados. As teorias situacionais

ou contingenciais têm como princípio básico a não existência de um único estilo ou característica de liderança válido para todas as situações - cada tipo de situação requer um tipo de liderança diferenciado. O líder deve adaptar as suas características às situações e ao grupo. Assim, é considerado um líder eficaz aquele que evidencia a capacidade de adaptação a grupos diversificados e com determinadas particularidades. De acordo com Revez (2004), as variáveis fundamentais a considerar nas teorias contingenciais da liderança são: o líder, o grupo e a situação, sendo, segundo o autor, a variável situação a mais importante, uma vez que condiciona o que o líder é e como irá desempenhar o seu papel.

4. Novas Lideranças

Nos anos 80, regista-se uma acentuada mudança de paradigma em torno da concetualização da liderança, agora voltada para a designada “Nova Liderança”, que descreve e categoriza novas abordagens teóricas. (Bryman, 1996)

De acordo com Bryman (1996), vários autores introduziram uma variedade de termos para descrever a liderança sob o prisma designada “Nova Liderança: liderança transformacional (Burns, 1979, Bass, 1990, Leithwood, 1994) em oposição à liderança transacional; liderança carismática (House, 1997, Conger, 1989); de liderança visionária (Sashkin, 1988, Westley e Mintezberg, 1989).

Bryman (1996, p. 280), referindo-se a estas novas conceções de liderança, menciona que:

Together these labels revealed a Conception of the leader as someone who defines organizational reality through the articulation of a vision which is a reflection of how he or she defines an organization’s mission and the values which will support it. Thus, the New Leadership approach is underpinned by a depiction of leaders as managers of meaning rather than in terms of an influence process.

As dimensões presentes nestas novas conceções remetem-nos para o quadro dos valores e da visão e têm o seu fundamento teórico na cultura organizacional.

4.1 A Liderança Transformacional vs Transaccional

Nas últimas décadas, têm-se assistido ao desenvolvimento de novas perspectivas no âmbito da capacidade transformacional dos líderes relativamente à relação que têm com os membros da organização.

Denota-se uma preocupação em integrar, nas teorias elencadas, aspetos relacionados com os comportamentos, os traços da personalidade e os tipos de interação que se estabelecem entre todos os membros da organização.

A introdução do construto “liderança transformacional” é, segundo Bento (2008), atribuída a Burns (1978) e pretende traduzir a liderança praticada pelos líderes que impulsionam grandes mudanças nas organizações, deixando marcas profundas. Este autor, através da sua obra *Leadership*, prepara o caminho para a evolução do conceito da liderança transformacional.

Na década de 80 um outro autor, Bass, referenciado por Bento (2008), encetou novos caminhos para a abordagem liderança, propondo a concetualização de dois estilos de liderança: transaccional e transformacional.

Cunha *et al* (2006, p. 371) referem que a liderança transformacional é o “processo através do qual os líderes fomentam o empenhamento dos seguidores e os induzem a ultrapassar os seus auto-interesses [...] em prol dos objectivos da organização [...] conseguindo obter o seu empenho e produzindo grandes mudanças e elevados desempenhos.”

Com efeito, estes líderes “delegam, transmitem coragem, inspiram os colaboradores e apoiam o seu desenvolvimento”, criando “uma relação que envolve orgulho, respeito e fé no líder.” (Cunha *et al*, 2006, p. 138)

Hooper e Potter (2010, p. 73) referem, citando Philip Sadler (n.d), que a Liderança Transformacional “é o processo de envolver os colaboradores comprometidos com o contexto de valores partilhados e visão partilhada.”

O líder transformacional, segundo Rego e Cunha (2007): orienta a sua necessidade de poder para benefício da organização e dos seus seguidores; fomenta os valores da lealdade, da justiça, da honestidade, dos direitos humanos, da verdade, da franqueza, da harmonia e do trabalho sério; está

disposto a fazer auto-sacrifícios; obtém a adesão dos seguidores a determinados ideais; promove políticas, procedimentos e princípios éticos; proporciona apoio e oportunidades de crescimento aos colaboradores, procurando desenvolver competências de liderança nos seguidores.

Segundo Teixeira (1998), o líder transformacional, através da sua visão global e das suas capacidades e desenvoltura, inspira todos os colaboradores, o que se repercute na melhoria das instituições.

Givens (2008, p. 4) refere que:

Transformational leaders inspire followers to accomplish more by concentrating on the follower's values and helping the follower align these values with the values of the organization.[...] transformational leadership has a direct influence on organizational citizenship behavior/performance, organizational culture, and organizational vision.

Segundo Bass (2007), a liderança transformacional é apontada como a mais apropriada às organizações atuais, onde a mudança e a imprevisibilidade estão presentes.

Dentro da perspetiva da liderança transformacional surgiram estudos relativos a diferentes visões e características da liderança, nomeadamente: a carismática (House, 1997); a liderança moral (Burns, 1978); a liderança visionária (Westley e Mintezberg, 1989; Kouzes e Posner, 2003); a liderança emocional. (Goleman, 2000)

A liderança carismática é, segundo Max Weber (n.d.), citado por Rego e Cunha (2003), “uma forma de influência baseada, não na tradição nem na autoridade formal, mas nas percepções dos seguidores de que o líder está dotado de excepcionais qualidades.” (p. 221) Já para Burns (1978), mencionado em Rego e Cunha (2003), esta abordagem representa um envolvimento original entre o líder e os seguidores, uma cumplicidade emocional, um respeito mútuo e tem na confiança o pilar fundamental para esta aproximação.

Stoner e Freeman (1995, p. 345) citando Burns (1978) referem que a liderança moral é o “tipo de liderança que pode produzir a mudança social que vai satisfazer as necessidades autênticas dos seguidores [...] a liderança moral vai além do poder e examina até que ponto as relações entre líder e seguidor

se baseiam em necessidades e aspirações mútuas” e, nesta perspetiva, “... diz respeito aos valores e exige que os seguidores tenham conhecimento suficiente das alternativas para fazer escolhas inteligentes no momento em que tiverem que decidir sobre a proposta de um líder.”

Kouzes e Posner (2003, p. 51) referem-se à importância de uma liderança visionária, em que o líder “deve ser capaz de comunicar a visão de maneiras que nos encorajem a aderir a longo prazo.”

Para Kouzes e Posner (2003, p. 42), a liderança visionária desenvolve-se no cumprimento de regras e pelo estabelecimento de compromisso: “Apontar o caminho; inspirar uma visão compartilhada; desafiar o estabelecido; permitir que os outros ajam; encorajar o coração.”

A este propósito, Blanchard (2007, p. 20) refere que a “... visão inspira confiança, colaboração, interdependência, motivação e responsabilidade mútua em relação ao sucesso”, logo, entendemos que, no interior de uma organização, a liderança, quando se assume com uma visão forte, leva a uma liderança com elevado desempenho.

...a visão transmitida e estabelecida pelo líder é partilhada pelos liderados, então, ao líder cabe a função de garantir o bom desempenho de todos, orientar e conduzir a vida da organização em torno dessa visão e não em função de si mesmo. (Blanchard, 2007, p. 20).

Outros autores apontam como primordial a existência de uma liderança emocional pois acreditam que a eficácia e o sucesso da liderança são o reflexo das ações protagonizadas pelo líder. Para estes autores, as ideias, a visão e a estratégia passam por lideranças emocionalmente inteligentes. De acordo com Rego e Cunha (2003, p. 245), “é presumível que os líderes detentores de determinadas competências emocionais estejam especialmente habilitados para propagar a sua energia transformacional junto dos colaboradores.”

Goleman (2000) baseou os seus estudos na crença de que a liderança se baseia em emoções e que, por isso, “os líderes emocionalmente inteligentes estão capacitados para exercer efeitos transformacionais nos seus colaboradores: inspirando-os, motivando-os, entusiasmando-os, galvanizando-os, induzindo-os a ultrapassarem-se a si próprios e a contribuir para elevados desempenhos organizacionais.” (p. 94)

Segundo Fullan (2003, p. 76), “não surpreende, que os líderes mais eficientes nem sempre sejam os mais inteligentes em termos de Q.I., mas sejam precisamente aqueles que conseguem combinar o brilho intelectual com inteligência emocional.”

Referindo-se a este tipo de liderança, Kouzes e Posner (2003, p. 57) acrescentam que “para serem dignos de crédito, os líderes precisam expressar suas crenças com clareza; precisam estar cientes daquilo que representam. [...] Incluiu o esclarecimento de um conjunto de valores e serve de exemplo desses valores para os outros.”

Segundo Rego e Cunha (2009), os fatores conducentes ao empenhamento afetivo e normativo dos colaboradores relacionam-se com a forma como os líderes atuam, ao manifestarem consideração individualizada, ao sentirem que a organização os apoia, que o líder e os colegas os apoiam, quando recebem feedback relativo ao seu desempenho, quando os líderes são recetivos às sugestões dos colaboradores e quando sentem que são tratados com justiça, dignidade e respeito.

Apesar de várias aceções sobre a liderança transformacional, podemos afirmar que, em todas elas, a influência entre líderes e liderados é essencial para propiciar a mudança. Liderança transformacional implica líderes competentes e carismáticos, e a sua ação baseia-se na liderança partilhada ou distribuída, na qual o gestor da Escola, mais do que coordenar e controlar desde o topo, estimula a mudança a partir de uma participação ativa.

Em oposição a este estilo surge a liderança transaccional, nos anos 70, com o princípio de que os líderes devem centrar a sua atenção nos resultados académicos. Mais tarde, refere-se que este é o papel do diretor, cuja gestão deve centrar-se no processo educativo, tendo como objetivo a melhoria dos resultados escolares dos alunos. Reformula-se aqui a conceção da liderança transaccional, reforçando a ideia do diretor como líder dos líderes.

Segundo Bryman (1996, p. 280), citando Burns (1978), “Transactional leadership comprises an Exchange between leader and follower in which the former offers rewards, perhaps in the forms for prestige or money, for compliance with his or her wishes.”

Segundo Bass (1990), na liderança transaccional, o líder recompensa os colaboradores pelo esforço desenvolvido, monitoriza o desempenho dos

colaboradores e aplica ações corretivas se os objetivos não forem alcançados e evita influenciar os colaboradores, apesar de explicitar os caminhos a seguir.

Relativamente a este tipo de liderança, Teixeira (1998) refere que, na liderança transaccional, o líder indica os caminhos e motiva os seus colaboradores na direção dos objetivos definidos. Com efeito, neste tipo de liderança, “os seguidores são motivados pelas promessas do líder, ou são corrigidos pelo feedback negativo, reparações, ou acções disciplinares. “...a liderança transaccional implica: “a recompensa contingente, em que o líder clarifica as expectativas e reconhece quando as metas são atingidas.” (Cunha *et al*, 2006, p. 138)

São, assim, estilos diferentes, que Rego e Cunha (2009) sintetizam através de uma comparação entre as componentes essenciais da liderança transaccional e da liderança transformacional, tendo por base os estudos elaborados por Bass (1985, 1999) e Yammarino *et. al.* (1993).

Quadro 13 - Componentes da liderança transformacional e transaccional

LIDERANÇA	COMPONENTES	EXPLANAÇÃO
TRANSFORMACIONAL	Influência idealizada (carisma)	O líder adapta comportamentos, que activam fortes emoções nos seguidores, suscitam a confiança e a identificação destes com ele, influenciam os seus ideais e os aspectos “maiores do que a vida”.
	Liderança inspiracional	O líder comunica uma visão apelativa, usa símbolos para fomentar o esforço dos seguidores, actua como um modelo de comportamentos, instila optimismo.
	Estimulação intelectual	O líder estimula nos seguidores a tomada de consciência dos problemas, dos seus próprios pensamentos e imaginação. Ajuda-os a reconhecerem as suas próprias crenças e valores. Fomenta-lhes o pensamento inovador/criativo.
	Consideração individualizada	O líder presta atenção às necessidades de desenvolvimento dos seguidores, apoia-os, encoraja-os, treina-os, tenta desenvolver o seu potencial, fornece-lhes feedback, delega-lhes responsabilidades.
TRANSACCIONAL	Recompensa contingente	O líder clarifica para o seguidor o que este deve fazer para ser recompensado pelo esforço.
	Gestão por excepção activa	O líder monitoriza o desempenho dos seguidores e adapta acções correctivas se eles não alcançam os padrões estabelecidos.
	Gestão por excepção passiva	O líder aguarda que os problemas ocorram para que, então, sejam tomadas acções correctivas.
	Liderança laissez-faire (não-liderança)	O líder praticamente abstém-se de tentar influenciar os subordinados.

Fonte: Cunha e Rego (2009, p. 236)

Cunha e Rego (2009, p. 141) referem a importância da relação/junção da liderança transformacional e da liderança transaccional, sendo o efeito mais positivo se os dois processos coexistirem em simultâneo. Para eles um líder

age como modelo de comportamento, “articula uma visão apelativa, realista e mobilizadora, empodera e estimula intelectualmente os colaboradores e lhes concede tratamento individualizado.” Ou seja, o líder vai “transformar” os colaboradores e leva-os a colocar os seus interesses a favor da organização. “O efeito é especialmente positivo quando essa orientação combina com a liderança transaccional (isto é, o líder clarifica o que pretende dos colaboradores, para depois recompensar o mérito ou punir o demérito).” A liderança mais eficaz é aquela em que o líder é, simultaneamente, transformacional e transaccional.

Nos últimos anos, sobretudo a partir da década de 90, surgem novas teorias da liderança, que balançam entre a perspectiva de que o líder é o único foco da liderança e a perspectiva de que a liderança se associa, quando não depende, dos liderados, tendo em consideração os contextos e as situações em que o líder tem necessidade de adequar a sua atuação.

Podemos também aferir que, atualmente, nos processos de liderança, podemos encontrar um pouco de todas estas teorias, no entanto, não restam dúvidas de que a liderança atual se centra sobretudo na perspectiva da “nova liderança”, onde todos os atores são envolvidos no desempenho de uma missão partilhada.

3.Liderança e Gestão

A liderança é hoje um tópico importante nas investigações e discussões académicas e profissionais, tornando-se “verdadeiramente num tema de moda, um tópico de actualidade.” (Delgado, 2005, p. 367) No entanto, os estudos e discussões nem sempre adquirem uma dimensão consensual entre os autores.

Na literatura, a liderança não aparece sozinha e está interligada com o conceito de gestão, referindo Rego e Cunha (2007) que este é um motivo de controvérsia. “É claro que não se pode ser líder sem ser gestor, ou ser um gestor sem liderar. Poucos propõem que as duas coisas sejam equivalentes, sendo no grau de sobreposição que reside o desacordo.” (p. 27)

Segundo o autor e referindo-se a Correia Jesuíno (1989), é possível encontrar três posições relativas a esta questão. Uma que defende que a gestão deve ser considerada como uma parte importante da liderança, outra, ao invés, advoga que a liderança deve ser uma propriedade da gestão e por fim, uma outra, que deve considerar o nível organizacional de análise, pois “a liderança exercida aos níveis operacionais pode ser considerada como uma atividade subsidiária da actividade de gestão.” (p. 27) No entanto, na liderança de topo, as atividades de gestão é que passam a ser subsidiárias, uma vez que a liderança passa a ser considerada como a atividade mais importante.

Neste encaço, podemos afirmar que os conceitos de liderança e gestão são polissémicos, usufruindo de diferentes interpretações, perspetivas e posicionamentos que interessa aqui clarificar.

Bennis e Nanus (1985) consideram-nos conceitos distintos, sendo os gestores aqueles que sabem o que devem fazer, ao passo que os líderes são os que sabem o que é necessário ser feito. Esta diferença simboliza a fronteira que alguns autores têm advogado entre gestão e liderança.

Rego e Cunha (2007) referem que a literatura disponível indica que diversos autores tratam como sinónimos os vocábulos de liderança e gestão. No entanto, fora dos círculos de investigação, é bastante comum a tese de que a liderança é um processo muito mais emocional do que a gestão.

Também Blanchard (2007, p. 271) realizou a distinção entre liderança e gestão, baseando-se na definição de Yukl,

a liderança e a gestão são dois processos ou funções distintos. A liderança é mais emocional, inovadora, criativa, inspiradora, visionária, relacional-pessoal, original, proactiva, assente em valores. A gestão é mais racional, “fria”, calculista, eficiente, procedimental, imitadora, reativa.

Kouzes e Posner (2003) referem que, por vezes, a gestão é encarada como um conjunto de capacidades que podem ser aprendidas, enquanto que a liderança, muitas vezes, é encarada como um conjunto de características da personalidade.

Também Hooper e Potter (2010), e tendo por base um trabalho desenvolvido por John Kotter, referem que a liderança e a gestão são distintos e complexos sistemas de ação. Segundo estes, a gestão está relacionada com aspetos de planeamento, de organização, estruturação, resolução de problemas e de controlo. Por um lado, diz respeito ao modo de lidar com a complexidade e, por outro, à forma de lidar com mudança. A liderança diz respeito à orientação das pessoas segundo uma visão e que tem como objetivo a motivação e inspiração dos atores organizacionais.

Os estudos de Rost e Smith (1992), referenciados por Rego (2007), mostram a perspetiva destes autores que também advogam uma diferença quanto à natureza da liderança e da gestão. No entanto, referem que ambas são necessárias para a “sobrevivência e prosperidade das organizações.” (p. 31)

Assim, Rego (2007) propõe uma distinção entre a liderança e a gestão baseada nos estudos de Rost e Smich (1992).

Quadro 14 - Diferenças entre liderança e gestão

Liderança	Gestão
É uma influência de relacionamento.	É um relacionamento de autoridade.
É levada a cabo com líderes e seguidores.	É levada a cabo com gestores e subordinados.
Envolve líderes e seguidores que procuram mudanças reais na organização.	Envolve a coordenação de pessoas e recursos para a produção e venda de bens e/ou serviços numa organização.
Requer mudanças procuradas que reflitam os propósitos mútuos de líderes e seguidores.	Requer coordenação de actividades para produzir e vender bens e/ou serviços que reflectam os propósitos da organização.

Fonte: Rego (2007, p. 31) Construída a partir de Rost e Smich (1992, pp. 193-201)

O termo gestão está, assim, ligado a competências técnicas, com vista à operacionalização de determinadas metas para a persecução dos objetivos pré-estabelecidos, enquanto que o termo liderança está intrinsecamente ligado a competências relacionais/emocionais, à visão partilhada e à mudança.

Os líderes e os gestores asseguram funções diferentes, que Rego e Cunha (2007) sintetizam no quadro seguinte, tendo por base os estudos efetuados por Manfred Kets de Vries, prestigiado professor do INSEAD, que sumariou as diferenças entre o gestor e o líder.

Quadro 15 - Diferenças entre líderes e gestores

Líderes	Gestores
Interessam-se pelo futuro	Interessam-se pelo presente
Respiram a mudança	Preferem a estabilidade
Pensam no longo prazo	Atuam no curto prazo
São cativados por uma visão	Preocupados com regras e regulamentos, preferem a execução.
Tratam do “porquê”	Tratam do “como”
Sabem como empoderar os subordinados	Propendem para o controlo
Sabem como simplificar	Apreciam a complexidade
Confiam na intuição	Prezam a lógica
Têm uma perspetiva societal	Preocupam-se com a organização

Fonte: Rego e Cunha (2007, p. 176), a partir de Kies de Vries (2001b)

Chiavenato (2005) menciona que um bom administrador deve ser um bom líder, mas nem sempre um líder é um bom administrador, o que nos leva a perspetivar a necessidade da coexistência destes dois processos para a promoção do sucesso, da mudança e da inovação das organizações.

É assim necessário, segundo alguns autores, ter em conta a interligação entre os dois conceitos, defendendo que são ambos necessários para o sucesso de uma organização. É essa a convicção de Kotter (1990) referido por Hopper e Potter (2010), que considera que a combinação de gestão e liderança é especialmente relevante em processos de mudança. Estes conceitos estão

necessariamente interligados, sendo ambos necessários. Ainda segundo o autor, sem uma gestão competente, o processo de mudança pode ficar fora de controlo e só a liderança pode motivar para a alteração de comportamentos de modo significativo para mudança, ancorando a mesma na cultura da organização.

Como afirmam Bolman e Deal (1997), os desafios que se impõem às atuais organizações requerem uma perspetiva objetiva de um gestor mas também a visão de futuro assegurada pelo líder.

É nesta linha de pensamento que Rego e Cunha (2009) referem que a conciliação da gestão e liderança é necessária porque,

a liderança é necessária para responder proactiva e criativamente – actuando *out the box*. A gestão é crucial para assegurar a gestão eficiente dos processos, evitando o desperdício e fazendo bom uso dos escassos recursos existentes. Para competir globalmente, as empresas portuguesas precisam, pois, de conciliar mais competências de liderança e mais competências de gestão.

Por outro lado, Lück (2009) considera que embora os conceitos se sobreponham e correspondam amplamente não existe uma correspondência completa. Ou seja, “a gestão pressupõe o exercício da liderança, sem a qual não se realiza, porém é mais abrangente que esta.” (p. 25) Nesta ordem de ideias, acrescenta que “não existe gestão sem liderança uma vez que a última se transforma num modo de ser da primeira. Por outro lado, poderão ocorrer experiências de liderança que não correspondam a trabalho de gestão.” (p. 25)

Neste domínio, Rego e Cunha (2007) fazem uma síntese das diferenças entre gestão e liderança, realçando o impacto das mesmas na organização. Estes autores reiteram que os dois processos são importantes em qualquer organização, no entanto, a liderança é sobremaneira mais importante para a implementação de processos de mudança. Para os autores, os dois processos devem coexistir, pois a liderança traça o futuro da organização enquanto que a gestão implementa mecanismo que asseguram que a organização se mantenha até lá chegar. Neste âmbito, Rego e Cunha (2007) apelidam a coexistência dos dois processos de dupla liderança. Uma para traçar o futuro, mover organização (liderança) “na senda da adaptabilidade à envolvente” (p. 207), outra para assegurar que a organização sobreviva (gestão) - “a gestão

assegura que a empresa permanece viva até lá chegar.” (p. 208)

Alguns autores consideram que não é possível conciliar os dois processos numa só pessoa, assim, as organizações necessitam de recorrer a alguém que exerça as funções de gestão e outra com a responsabilidade de liderança.

Podemos concluir que a liderança e a gestão são fundamentais em qualquer organização e a escola não é exceção, pois não obstante a necessidade de existência de uma boa gestão, a organização será ainda mais eficaz e eficiente com uma boa liderança, sendo necessário a coexistência de ambos os processos para a promoção do sucesso da organização.

Na escola, assim como nas demais organizações, é de salientar que estes conceitos, apesar de se apresentarem como distintos, aparecem interligados e por vezes, até, sobrepostos. O desenvolvimento de estudos no âmbito da eficácia e da melhoria das escolas têm reforçado a importância da liderança e da gestão escolar como um dos fatores primordiais ao seu desenvolvimento. As escolas são organizações que possuem uma vida própria e, como as demais organizações, vão-se construindo durante um determinado tempo, num determinado contexto e com diversos atores, sendo a “liderança o motor dessa construção histórica, cultural e social.” (Delgado, 2005, p. 368)

Relativamente à escola, e à dicotomia subjacente a estes conceitos, Southworth (1998), citado por Pina (2003, p. 48), defende que (...) a liderança distingue-se da gestão pois esta última, genericamente, refere-se ao assegurar a vivência diária de uma escola, dentro de níveis razoáveis de ordem, estabilidade e funcionalidade, isto é, “fazer com que a escola caminhe”, enquanto que a liderança é pensada em termos de fazer com que a escola caminhe “para algum lado”, isto é, com um sentido e orientação.

Assim, para assegurar o sucesso da organização escolar é necessário que a mesma “caminhe” em direção a determinado lugar, isto é, é necessário que a escola encontre a estrada que a direcione para o sucesso e melhoria constante.

De acordo com Torres e Palhares (2009, p. 123):

O sistema educativo português tem assistido, nas últimas duas décadas, ao aparecimento de medidas de política educativa cuja agenda reformista tem dado importância crescente às dimensões da gestão e da liderança escolares.

Segundo Silva, J. (2010), em Portugal ainda não se reconhecem como líderes os gestores das escolas, sendo um tema introduzido recentemente na literatura portuguesa. Segundo o autor, no passado recente, o cargo de presidente de uma escola tem estado mais próximo do cargo de gestão do que propriamente ligado a propriedades de liderança.

Torres e Palhares (2009), ao efetuarem uma avaliação ao relatório da avaliação externa de algumas escolas, verificaram que são valorizadas sobretudo o domínio de ferramentas de gestão, transparecendo “um perfil de liderança de tipo gestor, reverencial e receptivo, orientado mais por uma lógica de prestação de contas (ao estado e ao mercado) do que por princípios de desenvolvimento da cidadania democrática.” (p. 131)

Nesta lógica, as dimensões culturais da escola assumem-se como técnicas de gestão facilitadoras da concretização dos resultados, reforçando-se a ideia que o empenhamento, o comprometimento, as tradições culturais promovem a eficácia e a excelência escolar.

O paradigma dominante de organização e gestão escolar anuncia e antecipa um certo perfil de liderança que se articula com as lógicas da prestação de contas e de racionalização dos recursos. Com efeito, a centralidade que a liderança tem assumido nos discursos e nas medidas recentes de política educativa adquire, doravante, um significado mais expressivo: centrada na regulação dos resultados, a escola precisa de um “líder forte”, de um “rosto” que se responsabilize pela implementação eficiente de um projecto educativo que se pretende partilhado. Mas o significado de partilha é perspectivado mais como uma técnica de gestão de afectos do que de um processo resultante da participação democrática dos actores nas suas esferas significativas de acção. (Torres e Palhares, 2009, p. 131)

Esta tensão é sentida pelos diretores de escola que se vêm confrontados com a necessidade de agir em conformidade com as emanações superiores e com a necessidade de melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, Torres e Palhares (2009, p. 132) referem que,

Pressionados politicamente para o alcance de resultados, submetidos a múltiplos mecanismos de controlo, inspecção e avaliação, os actuais gestores e líderes escolares encontram-se no centro de uma verdadeira encruzilhada: por um lado, cabe-lhes preservar os princípios democratizadores inerentes à sua condição

de gestores democraticamente eleitos; por outro lado, são coagidos externamente a incorporar um perfil de gestão progressivamente mais tecnocrático ao serviço dos valores da competitividade, da performance, dos resultados.

De acordo com os autores, a relação entre estas duas lógicas opostas têm vindo a fragilizar o que se pretende da liderança escolar.

Segundo Ventura *et al.* (2005), os diretores de escola têm um poder bastante limitado, apresentando uma fraca autoridade quanto à gestão estratégica da escola pois são vítimas das decisões superiormente emanadas do Ministério da Educação. Por este motivo, em Portugal, o exercício da gestão tem prevalecido sobre a liderança, visto que os diretores escolares limitam-se a cumprir e aplicar as medidas que o Ministério da Educação impõe, em vez de serem agentes de mudança, inovadores e proativos.

Vicente (2004) defende que é necessário investir na liderança e gestão, pois uma escola de qualidade necessita de uma liderança forte, que envolva a comunidade, apoiando-se na gestão que visa contribuir para a definição de objetivos e estratégias. “A gestão e administração das escolas, com base numa forte e esclarecida liderança e capacidade de assunção de riscos, num quadro de autonomia, revelam-se, em nosso entender, como meios fundamentais de incrementar o sistema educativo.” (p. 138)

Neste âmbito, as escolas necessitam, como afirma Sergiovanni (2004), de lideranças especiais, porquanto são também locais especiais, onde a liderança e a gestão se apoiem mutuamente, sendo necessário restaurar o carácter e a integridade da liderança escolar.

Em síntese e recorrendo às palavras de Nóvoa (1992, p. 26),

a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização dos projectos de trabalho.

4.Liderança em contexto escolar

Nos últimos anos, tem-se atribuído uma importância central à liderança em contexto escolar, devido à existência de estudos que estabelecem uma correspondência direta entre a liderança e a melhoria da eficácia das organizações educativas. Todavia, essa relação é por vezes controversa.

A literatura refere que as perspetivas de liderança no seio das organizações escolares evoluíram desde paradigmas de liderança dispersa, passando por uma liderança global e até uma liderança alicerçada numa visão ética, moral e cultural.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) desenvolveu um trabalho sob o tema *Improving School Leadership* (2008), referindo-se à importância da liderança escolar efetiva para o sucesso das organizações escolares.

As the key intermediary between the classroom, the individual school and the education system as a whole, effective school leadership is essential to improve the efficiency and equity of schooling. Within each individual school, leadership can contribute to improve student learning by shaping the conditions and climate in which teaching and learning occur. (OCDE, p. 16).

Trigo e Costa (2008, p. 562) referem que, nas organizações educativas, a liderança tem vindo a assumir um papel de crescente relevo e a ser apontada como uma das chaves para a mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares no sentido de as tornar mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade.

O relatório da OCDE menciona ainda que:

School leadership is now an education policy priority around the world. Increased school autonomy and a greater focus on schooling and school results have made it essential to reconsider the role of school leaders.(3)[...] School leadership has become a priority in education policy agendas internationally. It plays a key role in improving school outcomes by influencing the motivations and capacities of teachers, as well as the school climate and environment. Effective school leadership is essential to improve the efficiency and equity of schooling. (2008, p. 9)

A importância de existirem lideranças fortes nas organizações escolares é, assim, cada vez mais reconhecida, sendo as escolas organizações com vida própria que se vão construindo ao longo do tempo, adquirindo a sua própria história o que lhe confere singularidades. Podemos considerar que “a liderança é o motor dessa construção histórica, social e cultural que chamamos centro educativo, e organização em sentido mais geral.” (Delgado, 2005, p. 368) O autor define ainda liderança como “a função de dinamização de um grupo ou de uma organização para gerar o seu próprio crescimento em função de uma missão ou projecto partilhado.” (Idem, p. 371)

A liderança escolar tem vindo progressivamente a revestir-se de grande interesse e atualidade em Portugal, num contexto marcado, nas duas últimas décadas, por alterações substanciais ao nível da administração e gestão das escolas.

Estas questões relacionadas com a liderança escolar apareceram com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, referido em capítulo anterior, que equacionam novas práticas associadas à liderança escolar. Por ele se regulamenta o exercício da direção e gestão das escolas públicas, encontrando, por um lado, a vontade de assegurar condições para “reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, Preâmbulo), como também a necessidade de se criarem condições para “que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes.”

Segundo Bexiga (2009), apesar dos recentes normativos, as mudanças não se fazem por decreto e nem sempre é fácil os diretores se assumirem como verdadeiros líderes, sendo também difícil serem percecionados como líderes perante os atores da organização escolar. O perfil administrativo do diretor e o peso da carga burocrática a que está sujeito, impedem-no, muitas vezes, de ser líder na verdadeira aceção da palavra.

Estas mudanças a que estão sujeitos os sistemas educativos, segundo a opinião de Hargreaves e Fink (2007), requerem a existência de lideranças fortes e eficazes para o sucesso da organização; no entanto, “a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar.” (Hargreaves e Fink, 2007, p. 11) É necessário implementar mudanças

sustentáveis e duradouras, uma vez que os sistemas educativos, com particularidades que os distinguem de outras organizações, necessitam que estas mudanças sejam eficazes para o sucesso da organização.

No discurso das medidas que têm acompanhado as sucessivas reformas do sistema educativo, tem-se enfatizado que “a qualidade e eficácia de uma instituição escolar são fruto de uma mudança cultural na gestão das escolas e não impostas pela força coerciva dos normativos.” (Revez, 2004, p. 96)

No entanto, tem-se verificado alguma incongruência entre os discursos e as práticas. Por um lado, exige-se que a escola desenvolva lideranças eficazes, onde os princípios da colegialidade e da colaboração estejam presentes e em aperfeiçoamento constante, fazendo emergir a prática de uma liderança distribuída (Fullan, 2003); por outro, exige-se cada vez mais, ao líder de topo, a prestação de contas a um sistema central, o que contraria a partilha de responsabilidades.

A liderança das escolas está hoje, por isso, mais voltada para a obtenção de resultados, numa perspetiva mais gestionária — herdeira do movimento das escolas eficazes, que coloca a tónica na relação linear entre liderança, resultados e eficácia organizacional. (Torres e Palhares, 2009, p. 124)

Silva e Lima (2011) referem-se a vários estudos realizados neste domínio e que têm salientado a importância da liderança como um dos fatores de mudança, desenvolvimento e melhoria das organizações escolares (Day *et al.*, 2000, 2009; Elmore, 2000; Fullan, 2003; Leithwood e Jantzi, 2000; Sammons, 1999). A liderança pedagógica (Costa, 2000) é centrada na aprendizagem (Bolívar, 2009; Day *et al.*, 2009; Leithwood *et al.*, 2004, 2006), em particular, tornou-se, para muitos, uma espécie de solução mágica para o problema da conquista de um melhor sucesso escolar. (p. 122)

Silva e Lima (2011) consideram que “a aprendizagem dos alunos é fortemente condicionada por variáveis extrínsecas e intrínsecas às organizações educativas e que afectam o desempenho e o rendimento escolar.” (p. 111) Salientam que as variáveis que parecem ter mais influência na aprendizagem dos alunos são a qualidade do ensino e a liderança exercida na organização escolar.

Na mesma linha de pensamento, Quintas e Gonçalves (2012) referem-se à importância da liderança escolar que “tem efeitos significativos na aprendizagem, no desenvolvimento e sucesso académico dos alunos e na qualidade das organizações educativas, pelo que das suas práticas depende, em grande medida, a eficácia da acção da escola.” (p. 89)

Neste âmbito, é importante reconhecermos a singularidade da missão das organizações educativas, que é essencialmente educativa e pedagógica (Costa e Castanheira 2015). Com este pressuposto, é possível aferir que a vertente pedagógica é o centro de toda a acção das organizações educativas.

El liderazgo instructivo (instructional leadership) se centra en aquellas prácticas que tienen un impacto en el profesorado o en la organización y, de modo indirecto o mediado, en el aprendizaje de los alumnos. Este tipo de liderazgo, que había emergido dentro de la investigación sobre “escuelas eficaces”, se relaciona, en sentido amplio, con todo aquel conjunto de actividades (como supervisión) que tienen que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Bolívar-Bóitia, 2010, p. 82).

Segundo Costa e Castanheira (2015), este posicionamento leva-nos a considerar “a liderança não só como um meio para o desenvolvimento de uma acção pedagógica nas escolas, mas a conceber a própria liderança como objeto de acção pedagógica. Ou seja, estamos a falar numa liderança educativa e pedagógica.” (p. 27)

A importância que a liderança desempenha nos resultados escolares dos alunos tem sido objeto de um aceso debate, com as reformas educacionais contemporâneas a atribuírem um grande relevo à liderança e à gestão eficaz das escolas (Day e Sammons, 2013), em particular, o realce que tem vindo a ser colocado na chamada liderança pedagógica.

Leithwood, Day, Sammons, Harris e Hopkins (2006) com base na revisão da literatura, e das principais conclusões apresentadas por diversos autores, fornecem uma sinopse com sete pontos fortes sobre liderança escolar de sucesso:

1. School leadership is second only to classroom teaching as an influence on pupil learning.
2. Almost all successful leaders draw on the same repertoire of basic leadership practices.

3. The ways in which leaders apply these basic leadership practices – not the practices themselves – demonstrate responsiveness to, rather than dictation by, the contexts in which they work.

4. School leaders improve teaching and learning indirectly and most powerfully through their influence on staff motivation, commitment and working conditions.

5. School leadership has a greater influence on schools and students when it is widely distributed.

6. Some patterns of distribution are more effective than others.

7. A small handful of personal traits explains a high proportion of the variation in leadership effectiveness.

Estes autores referem como questão fundamental o ensino em contexto de sala de aula, liderado pelo professor, por considerarem que só esta liderança supera a da escola, na capacidade de influenciar a aprendizagem dos alunos.

Este posicionamento é reforçado por Sergiovanni (2004, p. 134), que fala mesmo de “liderança como pedagogia”.

A OCDE, no relatório sobre liderança escolar, referindo-se à importância da implementação de práticas de liderança eficazes que conduzam ao sucesso académico, identifica um conjunto de medidas que podem melhorar a prática da liderança nas organizações educativas:

1. Re(definir) as responsabilidades da liderança escolar:

- Conceder maior autonomia no desempenho da liderança; Redefinir as responsabilidades da liderança escolar; Criar estruturas de liderança escolar para uma política e uma prática melhorada; Distribuir a liderança escolar.

2. Liderança escolar distribuída:

- Distribuir a liderança por diferentes pessoas e estruturas organizativas; Favorecer a distribuição da liderança; Apoiar a direção escolar nas suas tarefas.

3. Desenvolvimento de competências para uma liderança escolar efetiva:

- Apoiar a carreira da liderança escolar; Garantir a coerência dos serviços prestados por diferentes instituições; Garantir variedade adequada para uma formação eficaz.

4. Fazer da liderança escolar uma profissão atrativa:

- Profissionalizar a candidatura à liderança; Centrar-se nos prós e contras dos salários dos líderes escolares; Reconhecer o papel das associações de líderes escolares.

Este documento reflete a importância de (re)pensar a concetualização da liderança no âmbito das organizações educativas, exigindo-se “formas explícitas de liderança (individuais ou colectivas) capazes de empreenderem as mudanças que a autonomia obriga.” (Barroso, 2000, p. 179)

Constatamos que a maior parte dos estudos consideram fulcral o papel das lideranças em contexto escolar, existindo uma estreita ligação entre estas, os resultados escolares e o sucesso educativo da instituição.

4.1 Tipos de Liderança em Contexto Escolar

Neste âmbito, equacionamos o tipo de liderança mais eficaz para a promoção do tão desejado sucesso educativo. Neste domínio, as investigações levadas a cabo por diversos investigadores têm demonstrado que a visão de uma liderança mecanicista, formal, baseada em características individuais do líder não consegue dar resposta aos desafios que hoje se colocam às escolas, que pretendem alcançar o sucesso e uma melhoria contínua dos resultados escolares. (Yukl, 1994; Bush e Glover, 2003; Leithwood e Duke, 1999; Harris; Leithwood; Day; Sammons & Hopkins, 2007; Harris, 2009)

Ao fazerem uma abordagem à literatura publicada sobre o tema na área da educação, Leithwood e Duke (1999) e Bush e Glover (2003) concluem que há categorias/tipos mais significativas de liderança que dominam os escritos contemporâneos sobre liderança escolar: Liderança pedagógica; Liderança Transformacional; Liderança Moral; Liderança Participativa; Liderança Gerencial; Liderança Contingencial/Estilos de Liderança (Leithwood e Duke, 1999). Bush e Glover (2003) acrescentam a estas a liderança pós-moderna e a liderança interpessoal.

Vamos focar-nos mais no modelo transformacional, por ser aquele que mais se adapta ao contexto educativo e também o modelo mais estudado. A liderança transformacional nas escolas é o objeto de estudo privilegiado. Autores como Leithwood e Jantzi (1999, p. 5), concetualizam a liderança transformacional em seis dimensões: “building school vision and goals;

providing intellectual stimulation; offering individualized support; symbolizing professional practices and values; demonstrating high performance expectations; and developing structures to foster participation in school decisions.

De acordo com o modelo, a liderança transformacional é condicionada pela cultura e pelas políticas educativas que, por sua vez, afetam a cultura escolar e os seus objetivos. A liderança transformacional promove uma liderança democrática e partilhada, onde o líder, como orientador, estimula a participação dos professores nos processos de tomada de decisão na escola. Leithwood *et al.* (2006) sublinham que, numa organização escolar, a liderança não depende apenas de uma pessoa mas de uma ação concertada entre todos os atores escolares.

Também Goleman *et al.* (2007, p. 14) refere que nas organizações existem muitos líderes e não apenas um. A liderança está distribuída. Não está apenas num indivíduo que detém a posição cimeira, mas reparte-se por todas as pessoas de todos os níveis.

Goleman *et al.* (2007) categorizaram a liderança em seis estilos: quatro deles ressonantes e dois dissonantes. Segundo este autor, são considerados estilos ressonantes: o visionário, o conselheiro, o relacional, o democrático e dissonantes: o pressionador e o dirigista. Goleman *et al.* (*idem*, p. 75) consideram que “os melhores líderes, os mais eficientes, agem de acordo com um ou mais dos seis estilos diferentes de liderança, e mudam de um para outro conforme as circunstâncias.” Goleman *et al.* (*idem*) sugerem que, de entre os seis estilos de liderança, o estilo visionário é o mais eficaz.

Esta assunção implica pois que o líder de sucesso não deve manifestar um só estilo de liderança, mas antes adequar os estilos ao contexto interno e às diversas situações da organização com vista a aumentar a eficácia da mesma.

De acordo com Lopes (2015), a liderança a exercer nas «boas escolas» perspetiva-se democrática e participativamente (Apple e Beane, 2000), de cariz transformacional (Bass, 1985; Bass e Avolio, 1994) e sustentável (Hargreaves, 2007). De acordo com a autora, propugna-se, desta forma, por um currículo democrático e postula-se, em consequência, o direito de toda a comunidade educativa em participar na tomada de decisões, quer no que se refere a

questões administrativas, quer no que concerne à conceção das políticas educativas, proporcionando a todos os alunos experiências democráticas centradas na colaboração e na cooperação. (Apple e Beane, 2000) Neste cenário, consideram-se as lideranças ação prioritária na promoção da cultura organizacional em contexto escolar, sendo este um fator determinante do sucesso educativo.

Um outro pilar da liderança escolar é a sustentabilidade, que coloca a aprendizagem em primeiro lugar. Alguns estudos referem que a liderança sustentável é fundamental para a implementação de processos que conduzem ao sucesso da organização a longo prazo. Um desses estudos é o desenvolvido por Hargreaves e Fink (2007), que consideram que a liderança e a melhoria educativa sustentável preservam e desenvolvem a aprendizagem significativa de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura, trazendo-lhes benefícios positivos agora e no futuro. Concluem que “a sustentabilidade da mudança e da liderança educativa é tridimensional – ela possui profundidade, amplitude e durabilidade.” (Hargreaves e Fink, 2007, p. 37) “Tal liderança pode levar-nos a um mundo onde se consiga concretizar com autenticidade a melhoria e o sucesso de todas as crianças naquilo que importa, que perdura e que vale a pena disseminar.” (Hargreaves e Fink, 2007, p. 35)

Intimamente relacionado com a liderança sustentável emerge o conceito de liderança distribuída pela multiplicidade de atores educativos, independentemente dos cargos que formalmente lhes estão confiados, numa perspetiva mais “multiplicadora” do que “adicionadora” da liderança (Spillane *et al.* 2004, p. 29) e em oposição ao domínio quase absoluto das teorias da liderança focadas num só indivíduo.

Num mundo complexo e com acérrimas mudanças, em que uma das prioridades das reformas educativas atuais é democratizar os sistemas de ensino, “a liderança não pode permanecer sobre os ombros de uns poucos. [...] Nenhum líder, instituição ou Nação consegue controlar tudo sem ajuda.” (Hargreaves e Fink, 2007, p. 125) Estes autores referem que a literatura tem sido omissa relativamente à necessidade deste tipo de liderança, estando o foco direcionado para questões relacionadas com as lideranças de topo. No entanto, encontramos na literatura alguns estudos significativos que nos permitem equacionar a importância da implementação deste tipo de liderança.

Um destes autores é Murillo (2006), que refere que a liderança distribuída representa um novo marco concetual para analisar e enfrentar os desafios impostos à escola e à liderança escolar.

Riveros-Barrera (2012) argumenta que “el cambio y mejoramiento institucional en la escuela contemporânea dependen en gran medida de la participación colectiva en la toma de decisiones así como la existencia del liderazgo docente em niveles distintos a la dirección.”

Harris e Spinalle (2008) definem liderança distribuída como uma forma de liderança coletiva através da qual os professores desenvolvem competências ao trabalhar em conjunto. Este tipo de liderança preenche o vazio da maior parte dos estudos, que se focam num só indivíduo. Este tipo de liderança admite que existem vários líderes e que as tarefas de liderança são compartilhadas. Esta liderança distribuída pode promover mais eficazmente a responsabilização de todos os membros, tornando as escolas organizações mais democráticas, por não se focalizarem apenas nas lideranças de topo, estando assim mais relacionada com o nosso estudo, remetendo para o quadro das estruturas de gestão intermédia.

A liderança distribuída, segundo Murillo (2006, p. 19),

supone mucho más que una simple remodelación de tareas, significa un cambio en la cultura, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela.

Esta visão distribuída de liderança faz com que exista uma integração das atividades de vários grupos de indivíduos que trabalham no sentido de orientar e mobilizar no processo de mudança.

Bush e Glover (2003, p. 5) referem que

Os líderes bem-sucedidos desenvolvem uma visão para as suas escolas baseada nos seus valores pessoais e profissionais. Articulam a sua visão em cada oportunidade e influenciam os seus colaboradores e stakeholders para a partilharem.

Murillo (2006, p.19) revela que, com a liderança distribuída,

se genera un incremento de la capacidad de la escuela para resolver sus problemas.[...] El directivo identifica, establece acuerdos y metas deseables, estimulando y desarrollando un clima de colaboración, apertura y confianza, lejos de la competitividad entre las partes.

Harris e Spillane (2008, p. 31) referem que,

A distributed leadership perspective recognises that there are multiple leaders (Spillane et al., 2004), “and that leadership activities are widely shared within and between organisations” (Harris, 2007). A distributed model of leadership focuses upon the interactions, rather than the actions, of those in formal and informal leadership roles. A distributed perspective on leadership acknowledges the work of all individuals who contribute to leadership practice, whether or not they are formally designated or defined as leaders.

Hargreaves e Fink (2007, p. 173) vão mais longe ao considerarem que,

numa escola, a liderança não se limita ao director, nem mesmo aos professores. Ela estende-se aos indivíduos, às comunidades e às redes e percorre os diferentes patamares organizacionais. Ninguém tem de distribuir a liderança numa escola: ela já está distribuída, está por todo o lado, no tempo e no espaço – na hora de almoço, entre as aulas, depois do dia letivo e nos fins-de-semana, nos gabinetes, nas salas de aula e nos pátios de recreio.

Estes autores referem-se a alguns estudos internacionais efetuados sobre a temática, nomeadamente, as investigações conduzidas por Ken Leithwood e pelos seus associados Halia Silins e Bill Mulford, na Austrália, sobre os efeitos da liderança na aprendizagem dos alunos, mostrando que existe ao nível dos resultados uma relação estreita entre o exercício de uma liderança distribuída e a melhoria aprendizagem dos alunos. Estes estudos demonstram “correlações claras entre o envolvimento dos professores na tomada de decisões na escola e os resultados positivos obtidos pelos alunos” (Hargreaves e Fink, 2007, p. 130), sendo claro que [...] “uma certa dose de partilha, de colaboração ou de distribuição está fortemente associada à liderança eficaz das escolas.” (idem, p. 133)

A liderança escolar partilhada tem um papel importante no sentido em que assegura que sejam implementados valores democráticos, de colegialidade e colaboração, aproveitando as capacidades e competências de todos. “En esta nueva visión la principal tarea del director es desarrollar la

capacidad de liderazgo de los demás, estimulando el talento y la motivación.” (Murillo, 2006, p. 19)

Nesta linha de pensamento, Bolívar-Botia (2010) considera que a liderança coletiva, distribuída ou compartilhada, amplia a capacidade humana de uma organização com consequências positivas para o sucesso da organização.

Segundo Riveros-Barrera (2012) para se empreender um processo de mudança, no interior de uma instituição educativa, é necessário que se garanta a integração e a participação equitativa de todos os atores do processo educativo, para dar resposta aos desafios que se impõem à escola do século XXI.

A constatação de que se exigem fortes e eficazes lideranças, num contexto escolar em contínua mudança, permitiu-nos concluir que o tipo de liderança que poderá responder eficazmente às necessidades e objetivos da escola é uma liderança transformacional e distribuída, aliada a um processo comunicacional eficiente.

Assim, podemos concluir que a liderança escolar remete-nos para “um fenómeno que apela a uma liderança de escola partilhada por todos os intervenientes do processo educativo, remetendo-nos para as questões relacionadas com as lideranças intermédias que, como desenvolveremos no capítulo seguinte, deverão ser reconhecidas como um meio poderoso para alcançar a eficácia da organização escolar.

5. As lideranças intermédias

A escola, enquanto organização e com lógicas de funcionamento próprias, é dotada de uma estrutura hierárquica da qual fazem parte, para além dos órgãos de gestão de topo, as estruturas de gestão intermédia, sendo estas estruturas, encaradas como chave para alcançar o sucesso escolar.

Tendo em consideração este pressuposto, encontramos na literatura algumas investigações, nomeadamente em países como o Reino Unido e a Austrália que colocam a tónica na importância das estruturas de gestão intermédia como meios para alcançar o sucesso organizacional.

Middle managers can play a vital role influencing the success of organizational change initiatives. Coming from a variety of backgrounds and professional accomplishments, middle managers effectively bridge senior management's focus on macro issues (structure, process, strategies) and micro level implementation (Knowledge, skills, experience, communication) through their teams. (Johnson e Hartel, 2014, p. 3).

Revisitando a literatura, podemos aferir a existência de estudos sobre a importância dos líderes intermédios na gestão, liderança e eficácia da escola. (Harris, 1999; Bennett, 1999; Busher e Harris, 1999) A maior parte desses autores coloca ênfase no modelo da liderança pedagógica, modelo este que valoriza o desenvolvimento e melhoria da escola, através da aprendizagem contínua dos professores e alunos, essencial para a eficácia da escola. Estes estudos conduzem-nos à visão de que, para além das lideranças de topo, as lideranças intermédias são fundamentais para a mudança e o sucesso educativo, devendo ser o caminho para a mobilização de todos os atores, encorajando o trabalho colaborativo com a criação de comunidades de aprendizagem e aumentando o desenvolvimento organizacional.

As mudanças na organização escolar pressupõem lideranças intermédias com o objetivo de se concretizar a eficácia e a melhoria da qualidade da escola, pois, segundo Morgado e Pinheiro (2011, p. 4) “é ao nível das estruturas intermédias da escola que se podem alterar as práticas pedagógicas (...) e influenciar as dinâmicas curriculares.”

Nesta linha de pensamento, Bennett et al. (2003) acredita que “Middle leaders occupy a pivotal position in relation to change and restructuring in the education system and within their schools and colleges. (National College for School Leadership.” (p. 3)

Bennett (1999) refere que as lideranças intermédias são o verdadeiro motor da escola, na medida em que podem facilitar a visão estratégica do diretor.

Ainda nesta linha de pensamento, Busher e Harris (1999) acreditam que as estruturas de gestão intermédia são essenciais para a mudança de práticas e desenvolvimento e melhoria das escolas. Os líderes intermédios são responsáveis por papéis de grande complexidade, que passam pela gestão de recursos materiais e humanos, promoção do trabalho colaborativo e melhoria do desempenho docente e discente e representação nos órgãos superiores da escola dos interesses dos demais atores educativos. (Busher e Harris, 1999)

Para Oliveira (2001, p. 48), o gestor intermédio é “um actor educativo que, pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correcção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo.”

Segundo Harris, Busher e Wise (2003, p. 131).

Middle managers have been described as the ‘gatekeepers to change’ within the school, taking on new initiatives [...] Middle leaders have: ... a powerful influence over classroom practices, and are important gateways to change and development within the subject.

Busher and Harris (1999, p. 315) mencionam que “middle management role, more than any other is the real potential of organisational change and improvement.”

As mudanças/alterações que se têm vindo a processar na organização escolar ao longo dos últimos anos, assim como estudos de vários autores (como Leithwood, 1994; Fullan, 2003; Day, 2013;) revelam que, para além das lideranças de topo, as lideranças intermédias são fundamentais para os resultados escolares. Mais do que se defender um tipo de liderança para a

organização escolar, devem ser desenvolvidas estruturas de orientação educativa que possibilitem a partilha dessa liderança e se aumente a eficácia e qualidade das escolas, pois, segundo Goleman (2002, p. 14), "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."

A liderança distribuída é considerada um contributo na definição de um modelo de direção para a mudança e para a melhoria escolar, partilhando a liderança pela comunidade escolar. "(...) el liderazgo distribuido aprovecha las habilidades de los otros en una causa común, de tal forma que el liderazgo se manifiesta a todos los niveles." (Harris e Chapman citados por Murillo 2006, p. 19)

Sem negligenciar a importância do diretor escolar, é aos líderes intermédios que cabe a responsabilidade de estabelecer a ligação clara, coesa e articulada entre os objetivos do projeto educativo da escola e o que se passa na sala de aula, para que todos trabalhem eficazmente e no mesmo sentido. (Harris, 1999)

As estruturas intermédias das escolas podem criar condições para alterar as práticas pedagógicas, já que através delas podem desenvolver-se dinâmicas de trabalho colaborativo, "afirmar lideranças de sucesso, concretizar capacidades efectivas de decisão e, conseqüentemente, construir a autonomia e a inovação." (Morgado e Pinheiro, 2011, p. 1)

As lideranças intermédias devem estimular a partilha de informação e a clarificação de expectativas, fazer com que as pessoas se sintam membros de uma equipa, contribuir para a obtenção dos recursos necessários e ajudar a identificar e resolver problemas. (Bolívar, 2003)

Na esteira dos vários estudos sobre as escolas eficazes, foi ganhando relevo a importância da capacidade de gestão e liderança dos coordenadores/diretores de turma, enquanto lideranças intermédias, na eficácia da organização escolar.

Quintas e Gonçalves (2012, p. 96) mencionam que, no sistema educativo português, os normativos que definem os órgãos e as áreas de intervenção das lideranças escolares configuram um modelo em que existe uma partilha de responsabilidades e em que os processos de tomada de

decisão são assumidos pelo coletivo dos órgãos (Conselho Executivo/Diretor, Conselho de Escola/Conselho Geral e lideranças intermédias), o que se traduz numa descentralização interna da gestão, que se exerce e manifesta de forma dispersa, originando múltiplas lideranças que deverão funcionar de forma articulada e complementar. (Ainley & McKenzie, 2000) Prevalece, assim, um modelo de liderança baseado em princípios de colegialidade, partilha e colaboração, que facilitam uma ação organizacional e pedagógica concertada.

Na esteira dos vários estudos sobre as escolas eficazes, foi ganhando terreno a conceção da melhoria da eficácia da organização escolar através da melhoria e incremento das lideranças intermédias. Dada a consistência destes resultados, Harris (1999) apresentou um conjunto de características das estruturas intermédias eficazes: os docentes têm uma atitude de colaboração e partilha, servida por um bom sistema de comunicação quer formal quer informal, porque possuem uma visão forte dos objetivos, demonstrando abertura à mudança; há uma boa gestão e organização dos recursos; a monitorização e avaliação do progresso dos alunos é sistemática; as rotinas e práticas em sala de aula são muito claras para todos; os docentes privilegiam o ensino-aprendizagem, colocando o aluno no centro da sua atenção; os líderes intermédios revelam capacidade de gestão/liderança e têm a aprovação/reconhecimento dos seus pares que os veem como um modelo a seguir, devido à competência e experiência.

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, pode ler-se: “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 pedagógica.” Assim, o atual modelo de autonomia, administração e gestão institui estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, de modo a assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promovendo o trabalho colaborativo e realizando a avaliação do pessoal docente. (artigo 42.º)

Somos da opinião que este novo regime de autonomia, administração e gestão pretende, fundamentalmente, intensificar as lideranças intermédias, uma vez que proporciona ao diretor o poder de nomear e delegar funções de liderança nos professores mais “competentes”, com espírito colaborativo e

capazes de tomar decisões. Para Oliveira (2001, p. 47), “o desenvolvimento da autonomia da escola passa pela atribuição de poderes de liderança e decisão aos actores educativos que desempenham funções de gestão intermédia na escola.”

Em suma, vemos crescer o protagonismo dos líderes intermédios, onde domina um alargamento progressivo das suas competências, num contexto de aprofundamento da autonomia e de liderança partilhada. Cada vez mais, a qualidade do trabalho realizado pelas escolas depende da forma como estas estruturas de gestão intermédia atuam. A dinâmica das estruturas de gestão intermédia são importantes para os níveis de desempenho da organização escolar e do desenvolvimento da própria autonomia da escola.

As lideranças intermédias são assim encaradas como elementos chave na prossecução dos objetivos da organização escola, sendo reconhecidas como órgãos fundamentais na mobilização dos intervenientes no processo educativo para a mudança de práticas e a construção da autonomia curricular. São estas que podem promover, juntamente com a restante estrutura organizacional, a implantação de medidas e estratégias que conduzam a uma maior proficiência do processo de ensino e aprendizagem.

II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

1. Fundamentação metodológica

O desenvolvimento de um trabalho de pesquisa requer que se tomem decisões e se assumam opções de ordem epistemológica, metodológica e técnica, tarefa nem sempre fácil, uma vez que o investigador tem que adequar a metodologia e as técnicas ao objeto de estudo. Para Bell (2004), não existem métodos melhores ou piores para a resolução dos problemas de investigação, referindo que as técnicas de recolha de informação são aquelas que se adequam à tarefa que se pretende concretizar.

Neste trabalho, far-se-á uma análise da realidade em estudo, tendo em conta a concretização dos objetivos enumerados, nomeadamente o que norteia o trabalho empírico, ou seja, em dimensões múltiplas, o entendimento para e sobre o exercício de cargos de gestão intermédia por referência ao agrupamento de escolas, lato sendo e, em estudo de caso, o de Marco de Canaveses que possam conduzir a uma maior proficiência do processo de ensino e aprendizagem.

Uma investigação pode ser de natureza quantitativa e/ou de natureza qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16), os dados resultantes de uma investigação qualitativa são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. [...] “a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses.”

O paradigma quantitativo é visto por Coutinho (2013) da seguinte maneira:

- A realidade a avaliar é “objectiva” na medida em que existe independente do sujeito;
- Os acontecimentos ocorrem de forma organizada, sendo possível descobrir as leis que os regem para os prever e controlar;
- Há uma clara distinção entre o investigador “subjetivo” e o mundo exterior “objectivo”;
- Desde que os processos metodológicos tenham sido corretamente aplicados, não há dúvida da validade da informação obtida.

Com isto, podemos concluir que, num estudo desta natureza, há uma verdade a ser descoberta, onde não podem existir explicações contraditórias, assentando em dados objetivos e que tem como propósito traçar generalizações capazes de controlar e prever fenómenos. Implica, assim, uma teoria a testar, problemas e hipóteses derivados da teoria, conceitos e variáveis operacionalizados a partir da teoria, e recolha de dados que confirmem a teoria.

O procedimento metodológico, neste âmbito assumido, cruza elementos de natureza quantitativa, suportados na recolha de informações provenientes da administração de um inquérito, com elementos de natureza qualitativa, advindos de depoimentos obtidos em fase de discussão e de problematização do que genericamente os depoentes entendem, a diversos níveis, por lideranças intermédias.

Bell (2004) defende a possibilidade de os investigadores utilizarem diferentes técnicas de investigação, podendo recorrer a abordagens qualitativas e quantitativas, pois diferentes momentos de investigação podem requerer diferentes abordagens.

Patton (1990) afirma que a melhor forma de conjugar ambas as abordagens traduz-se na triangulação, isto é, na combinação de metodologias, o que implica utilizar diferentes métodos ou dados, incluindo a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas.

Adotou-se como instrumento de recolha de dados para esta fase do projeto o inquérito por questionário e, para análise, o tratamento quantitativo, dada a natureza fechada das questões, quase todas compostas por categorias de respostas. Quivy e Champenhoudt (2003, p. 188) consideram este instrumento especialmente adequado, como nesta circunstância, para “a análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão.”

Temos assim um conjunto alargado de informações que resultam das abordagens quantitativas decorrentes dos testes de associação de variáveis em torno das análises feitas com recurso ao qui-quadrado com as abordagens reflexivas decorrentes dos depoimentos que têm utilização múltipla de suporte à criação do instrumento e, em fase posterior, de interpretação dos quadros síntese com tendências de respostas.

A sua utilização tem como objetivo “obter respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características.” (Bell, 2004, p. 27)

O inquérito pressupõe a realização de trabalho substantivo de aproximação aos propósitos do que é objeto de caracterização a partir dos seus representantes, o que, entre várias possibilidades, implica a interação entre quem o concebe e quem corporiza as práticas e os saberes de quem responde.

Caso contrário, sem tal se fazer, não se consegue uma verdadeira rutura com o senso comum e, por aí, a necessária assertividade nas questões a eleger.

Mesmo assim, numa primeira aproximação ao problema, quisemos ir por aqui:

- Quisemos entender, para além do que está normativizado, quais as perceções dos docentes sobre as competências/funções/responsabilidades para o exercício de cargos de gestão intermédia.

- Se as perceções de liderança se associam a perfis decorrentes do género, do grau académico, da experiência, passada ou atual, no exercício de cargos de gestão intermédia.

Numa primeira fase, foi efetuado um questionário de tipo exploratório, em Google Docs, aos professores que exercem funções de gestão intermédia nos Agrupamentos de Escolas e Escolas Profissionais do Concelho de Marco de Canaveses. O objetivo destes depoimentos foi encontrar pontos de interesse para a investigação e para a elaboração do instrumento final: o inquérito por questionário.

O inquérito por questionário foi primeiramente sujeito a um pré-teste, aplicado a um grupo de professores do Agrupamento, que segundo Bell (2004), é fundamental pois permite descobrir os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação de modo a prevenir possíveis dificuldades em responder no estudo real. Da análise dos resultados desse processo resultaram algumas alterações que deram lugar à última versão do inquérito por questionário.

O questionário, instrumento usado na recolha de dados deste estudo, foi aplicado com recurso à tecnologia Google Docs, que permite a criação e alojamento *online* de formulários para resposta.

Assim, no decurso da primeira e segunda semanas de março de 2016, foi enviado a todos os Diretores das Escolas mencionadas, para posteriormente ser reencaminhado para todos os docentes dos Agrupamentos de Escolas e Escolas Profissionais do Concelho de Marco de Canaveses, um inquérito por questionário de participação voluntária. O inquérito por questionário, antecedido de uma introdução, contendo a explicação de objetivos e destinatários, com garantia de anonimato e de confidencialidade, comporta duas partes: A primeira parte, sociodemográfica, com questões susceptíveis de patrocinar a identificação de perfis de respondentes pelo género, pela idade, a formação académica, o tempo de serviço, o tempo de serviço no agrupamento, os cargos desempenhados e o número de anos de exercício em cargos de gestão intermédia. A segunda inclusiva de questões que auscultam os docentes sobre o que pensam e o que querem em matéria de exercício de cargos de gestão intermédia tendo por referência as suas realidades.

Ainda que decorrentes da lei, as funções, as competências e os atributos considerados importantes no exercício de cargos de gestão intermédia são percebidas de forma crítica na sua abrangência e na hierarquização da importância que os respondentes lhes atribuem.

As apreciações dos pares relativamente ao perfil ideal de um gestor de nível intermédio poderão ser apontadas como uma das condições para o seu reconhecimento pelos pares e para o êxito nas funções/responsabilidades/competências que lhe estão formalmente atribuídas.

No tratamento dos dados inquérito, foi utilizado o teste qui-quadrado que permite cruzar categorias de duas ou mais variáveis nominativas. O teste de qui-quadrado apresenta a distribuição de valores em tabela de contingência por apresentação, em linhas, de percentagens capazes de permitirem uma leitura imediata de eventuais diferenças que, sendo significativas, resultam num teste de significância com valor de erro inferior a 5 por cento ($p < ,05$) ao qual se associa o teste V. Cramer que, permitindo perceber uma leitura de

intensidade de associação entre variáveis, oscila entre a associação máxima 1 e a ausência de associação 0.

A associação de variáveis fez-se em função de um conjunto de pressupostos de exercício da função docente tidos como capazes de influenciarem a distribuição de valores, designadamente os que, no inquérito, se consideram de natureza identificativa ou sociodemográfica como sejam o género, a idade, a formação académica, o tempo de serviço, o tempo de serviço no agrupamento, os cargos desempenhados e o número de anos de exercício em cargos de gestão intermédia.

Como já referido anteriormente foi, em circunstâncias específicas, usado o teste de qui-quadrado que associa variáveis qualitativas e que, apesar de, neste contexto, esboçar tendências, permite perceber quão distante se apresenta a distribuição das respostas por estes grupos, sendo que se optou por apenas se representar os casos em que as diferenças são estatisticamente significativas com inclusão de um teste de intensidade dessa associação, ou seja, o V. Cramer. (Gageiro e Pestana, 2008)

Os resultados são de interesse porque, nomeadamente, permitem a reflexão para o que se pode fazer com maior investimento na perspetiva da investigação-ação aplicada aos Agrupamentos de Escolas e Escolas Profissionais do Concelho de Marco de Canaveses.

Faz-se uma breve descrição do procedimento metodológico utilizado por referência ao instrumento de recolha de informações, o inquérito, e ao tratamento estatístico com recurso aos programas Excel e SPSS, para, na sequência, se apresentarem e discutirem os resultados obtidos em duas dimensões: a genérica que, por distribuição de frequências, deixa perceber o que é assumido em cada uma das questões; e a cruzada que, pela associação de variáveis, apresenta alguns casos em que a distribuição de respostas é estatisticamente significativa.

É claro que a realização de um estudo circunstanciado, no tempo e no modo, ao grau académico de mestrado tem, de princípio limitações:

- É sempre um estudo de caso em que se assumem caminhos “sem retorno”, isto é, fundados embora em boas práticas, que não deixam tempo para ir testando.

- Conta apenas com o persistente, embora isolado, trabalho do investigador, o que impõe, de partida, a assunção de percurso lineares. Em pouco mais do que meio anos, em partilha de outras grandes responsabilidades, não existe margem para fazer trabalho de investigação profundo.

- Está muito dependente, como se verificou, de “taxas” de adesão daqueles que, sendo público participante, decidem ou não envolver-se. A amostra recolhida ficou àquem do universo de docentes afeitos às escolas do concelho de Marco de Canaveses.

Os resultados discutidos deixam, por fim, em aberto uma série de caminhos possíveis para o desenvolvimento de trabalho neste domínio em que, certamente, muito há para conhecer e aprofundar.

CAPÍTULO V - Apresentação e análise dos resultados

1. Caracterização da população

Após a explanação do quadro teórico e da apresentação da metodologia utilizada, passaremos à análise dos resultados e respectiva reflexão.

Procederemos à apresentação dos dados resultantes da aplicação do inquérito por questionário aos professores dos Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas e Escolas Profissionais do Concelho de Marco de Canaveses. Foram enviados inquéritos para 808 docentes, tendo respondido 220, o que corresponde a uma taxa de retorno de 27,2%.

1.1 Formação académica

Pese embora estar-se perante uma amostra de conveniência, a distribuição de valores nas respostas, pelas categorias das variáveis consideradas, traduz equivalências ao quadro nacional ao relevar, em aspetos dominantes, uma maior presença de licenciados sobre demais diplomados, com alguma visibilidade dos pós-graduados, numa divisão que, para o efeito, se entende pertinente, tendo por pensamento de base que certos cargos e funções de natureza intermédia, tratando-se da Instituição Escola, não podem ficar à margem da questão central que é o conhecimento. Até que ponto valorizam os docentes a posse de conhecimentos formais, com expressão de cientificidade, para o exercício de cargos de gestão intermédia?

Sessenta e nove por cento dos respondentes são licenciados, subsistindo ainda uma percentagem mínima, quatro por cento, de bacharéis, com os restantes a distribuírem-se pela condição genérica de pós-graduados, com inclusão de detentores de mestrado e de doutoramento.

1.2 Género

A distribuição de respondentes por género traduz a dominância feminina. A questão central que aqui se coloca não será tanto a de se perceber se a apreciação do que devem ser, no essencial, os atributos para o exercício de cargos de gestão intermédia deriva ou não de estarmos perante respondentes masculinos ou femininos, mas se os mesmos apresentam, no concreto, uma dimensão marcada de género, como, de resto, se percebe

existir no País em relação a muitas áreas de trabalho particularmente por referência a cargos de destaque dentro das organizações.

1.3 Idade

Uma análise genérica por associação da idade média dos docentes, 44,6 anos (D.P. 7,4), e do número médio de anos em exercício no agrupamento, 20,3 anos (D.P. 8,7), evidencia uma certa contrariedade decorrente de termos um corpo docente envelhecido com um corpo docente que, em cerca de trinta por cento, só está em exercício nas escolas envolvidas neste estudo há dois ou menos anos.

Esta realidade deixa em aberto a possibilidade de verificação da relação expectável entre a experiência profissional e a apreciação que é feita a propósito da forma como, globalmente, a arquitetura da organização da escola se articula e funciona em particular por relação a cargos de gestão intermédia.

1.4 Anos de desempenho de cargos de gestão intermédia

De relevar ainda, quanto ao tempo de exercício, em concreto de cargos de gestão intermédia, ser dominante a categoria dos que o fazem até dois anos.

1.5 Cargos que desempenha

Aqui é de assinalar que maioria dos docentes, 70 por cento, não exerce qualquer cargo de gestão intermédia.

1.6 Cargos que já exerceu

A categoria que concentra maior número de respostas, 35,5 por cento, é indicativa de que os docentes não exerceram qualquer cargo de gestão intermédia.

Daí pode afigurar-se pertinente perceber a questão do entendimento do que deve ser o recrutamento e o exercício a partir da existência de experiências similares ou da sua ausência.

2. Perceções e depoimentos sobre cargos de gestão intermédia

A história recente da educação em Portugal traduz a assunção continuada de alterações normativas, não apenas por referência ao que se entende que a Escola deve promover nas dimensões cognitiva e pedagógica, mas muito em relação aos aspetos organizacionais. Este *corpus* normativo, num outro registo regular, dá conta de tensões – que sempre emergem em contestação com respaldo na atuação sindical e em posicionamentos diferenciados de natureza ideológico-partidária – e de descoincidências entre o que se legisla a respeito e o que, no interior da instituição, se pensa como adequado e o que se quer, de facto, para o exercício.

A Escola tem sido, em certo sentido, a instituição mais “inclusiva” de atores formais e, por isso, teoricamente pelo menos, mais participada e também mais “vigiada”, na medida em que dela fazem parte, pelos órgãos instituídos, diversos agentes externos, que não apenas os representantes dos educandos.

Esses agentes podem ter também capacidade condicionante na definição do que, em termos genéricos, se entende por cargos de gestão intermédia.

Do conjunto de cargos considerados de gestão intermédia, com configurações diversas quanto a formas de nomeação, considerando que, num debate em aberto, a escolha dos cargos de gestão de topo deixou de ser feita com base na participação, por sufrágio, do coletivo interno que compõe a comunidade educativa e passou a ser feita de forma colegial, circunscrita ao Conselho Geral, coloca-se como hipótese a aceitação de que, pelo menos em dimensão maioritária, os docentes entendam dever prevalecer a nomeação emanada do Diretor em detrimento de outras formas. Parece não ser essa, no entanto, a forma de entendimento mais consensual porque, nomeadamente, 42,7 por cento dos inquiridos entendem que o processo deve ser regulado por eleição entre pares, com posições de alteridade para os que advogam a definição de perfis, 19,5 por cento, e os que defendem a rotatividade por tempo de serviço, uma minoria de 3,6 por cento.

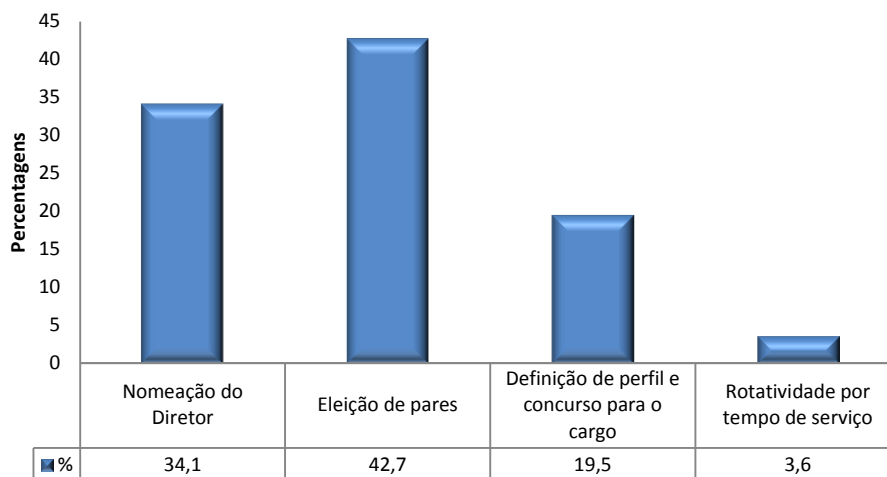


Figura 2 - Formas de nomeação para o exercício de cargos de gestão intermédia

Quando analisadas as prioridades por ordem de preferência, percebe-se que a escolha dominante vai mesmo pelo princípio da representação em função do que pensam e querem os “homólogos” e não por uma emanção hierárquica.

Quadro 16 - Opções seleccionadas para a nomeação de cargos de GI

Formas de Nomeação	1. ^a opção	2. ^a opção	3. ^a opção
Nomeação do Diretor	34,1		
Eleição de pares	42,7	39,2	
Definição de perfil e concurso para o cargo	19,5	47,4	51,4
Rotatividade por tempo de serviço	3,6	13,4	48,6
N =	220	97	35

É interessante verificar-se, por outro lado, que a aceitação em segunda e terceira opções por uma escolha feita em função de “definição de perfil e concurso para o cargo” colhe bastante popularidade. Se tivermos em conta o modelo, que é amplo, em vigor, a não assunção maioritária de que cabe ao Diretor nomear os docentes para o exercício de cargos intermédios representa, em certo sentido, distanciamento dos pares.

2.1 Seleção dos docentes para cargos de gestão intermédia

As respostas obtidas por relação ao que se entendem ser requisitos para o exercício de cargos de gestão intermédia não definem uma orientação,

distribuindo-se com proximidade pelos atributos de liderança, de comunicação e de experiência, com subvalorização do tempo de serviço e da capacidade relacional.

De relevar que, em si, algumas destas características são de natureza subjetiva estando, por isso, dependentes da forma como os docentes as entendem ou as descodificam, podendo haver, até, uma certa sobreposição conceptual entre, por exemplo, liderança, comunicação e capacidade relacional.

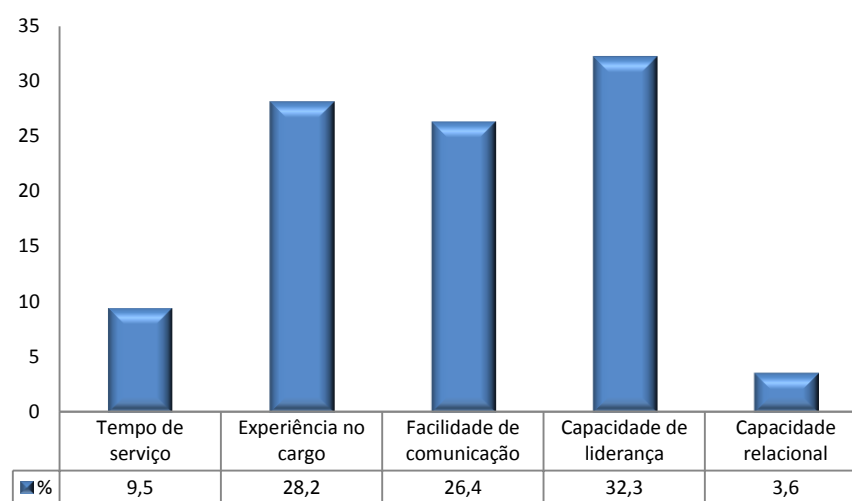


Figura 3 - Aspectos considerados na seleção de docentes para cargos de Gestão Intermédia

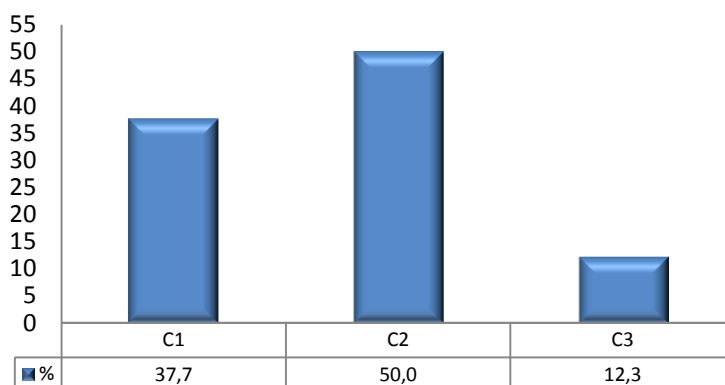
Quando analisadas as prioridades por ordem de preferência, essa sobreposição conceptual, sujeita a interpretações, podendo embora, na segunda opção, sincretizar a supremacia da liderança, está ampliada nas categorias “capacidade de resolução de problemas” e “dinamismo”.

Quadro 17 - Opções selecionadas para cargos de Gestão Intermédia

Seleção para cargos de gestão intermédia	1. ^a opção	2. ^a opção	3. ^a opção
Tempo de serviço	9,5		
Experiência no cargo	28,2	3,6	
Facilidade de comunicação	26,4	7,7	
Capacidade de liderança	32,3	34,1	6,8
Capacidade relacional	3,6	38,6	11,4
Capacidade de resolução de problemas		15,9	46,1
Dinamismo			35,6
N =	220		

2.2 Razões para assumir cargos de gestão intermédia

As razões que resultam de voluntarismo prevalecem sobre a aceitação para o exercício por indicação do superior hierárquico: defende-se que a aceitação dos cargos de gestão intermédia resulte de disponibilização por vocação ou por espírito de missão, corporativo, e não tanto indicativo ou de circunstância.



Legenda	
C1	Aceitação do cargo a pedido/por sugestão da hierarquia
C2	Disponibilização para o cargo, por manifesta vocação e espírito de missão
C3	Participação de forma mais ativa na implementação de mudanças que proporcionem a melhoria das aprendizagens

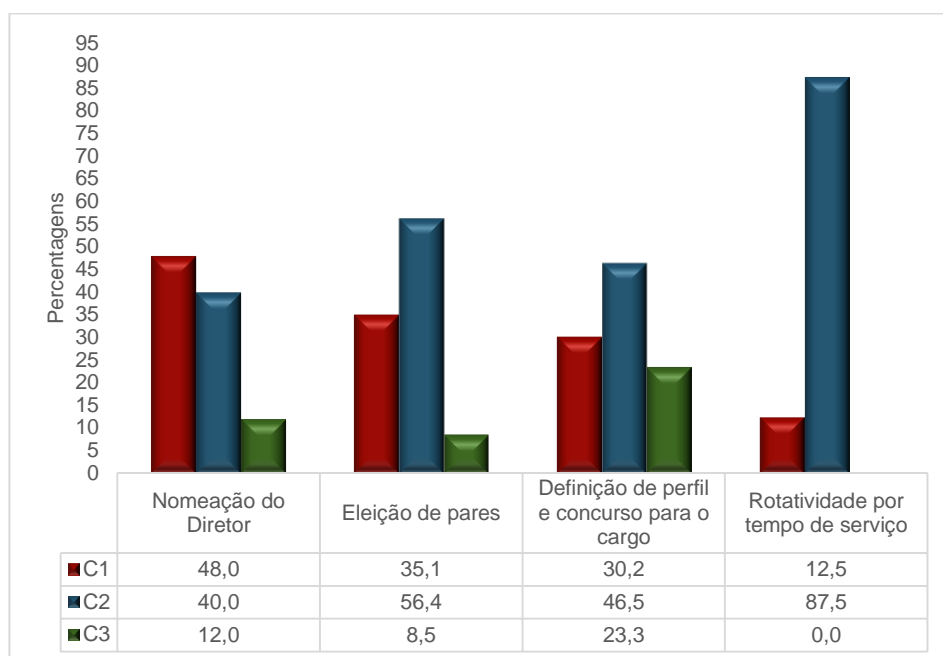
Figura 4 - Razões para assumir cargos de gestão intermédia

Quando analisadas as prioridades por ordem de preferência, para além de se ampliarem as categorias explicativas, fica claro que permanece isolada a opção de aceitação do cargo por indicação hierárquica.

Quadro 18- Razões para assumir cargos de Gestão Intermédia

Razões para assumir cargos de gestão intermédia	1. ^a opção	2. ^a opção	3. ^a opção
Aceitação do cargo a pedido/por sugestão da hierarquia	37,7		
Disponibilização para o cargo, por manifesta vocação e espírito de missão	50,0	24,1	
Participação de forma mais ativa na implementação de mudanças que proporcionem a melhoria das aprendizagens	12,3	45,9	8,6
Enriquecimento pessoal e profissional		10,0	20,0
Desenvolvimento de atividades e projetos criativos e empreendedores		20,0	26,4
Dinamização de equipas de trabalho de modo a agilizar competências			45,0
N =	220		

O cruzamento de categorias de respostas por referência a formas de seleção de professores para o exercício de cargos de gestão intermédia com razões que explicam a assunção dos mesmos, embora com distinção ténue ($P=,019$; V. Cramer= ,186), deixa perceber que a nomeação pelo Diretor se associa, com maior distanciamento, ao exercício a pedido da hierarquia, existindo, por isso, uma menor participação voluntariosa e ativa para positivamente ajudar a mudar, enquanto que outras formas de nomeação, como sejam a “Eleição de pares” ou a “Definição de perfil e concurso para o cargo” se associam mais à “Disponibilização para o cargo, por manifesta vocação e espírito de missão”.



Legenda	
C1	Aceitação do cargo a pedido/por sugestão da hierarquia
C2	Disponibilização para o cargo, por manifesta vocação e espírito de missão
C3	Participação de forma mais ativa na implementação de mudanças que proporcionem a melhoria das aprendizagens

Figura 5 - Formas de nomeação/Razões para assumir cargos de gestão intermédia

Torna-se aqui interessante analisar alguns depoimentos, selecionados pelo seu valor heurístico em função das dimensões “categorizadas”, obtidos pelas respostas a questões abertas, do inquérito exploratório enviado aos docentes que exercem cargos de gestão intermédia nas escolas do concelho do Marco de Canaveses.

Assim, quando questionados sobre as motivações que podem existir para que um(a) professor(a) queira assumir um cargo de liderança intermédia, registam-se depoimentos em que sobressai a falta de motivação para o exercício de cargos de gestão intermédia:

E.8 – “Atualmente não existem grandes motivações para assumir qualquer cargo. Este facto deve-se sobretudo ao excesso de burocracias, à desmotivação de um corpo docente cansado. Penso também que as solicitações feitas à escola, enquanto elemento do meio social em que se insere, são excessivas.”

E.24 - Neste momento, não vejo que ninguém a querer assumir um cargo desta natureza uma vez que acarreta uma "carga" extra de trabalhos à qual ninguém dá o devido valor e apreciação.

Outras há, porém, que consideram como principais motivações:

- A visão partilhada:

E.11 – “Ser um "elo" de ligação entre as várias lideranças, cooperando ativamente e sendo um veículo de transmissão de informação.”

E.28 – “É uma visão diferente e mais alargada do funcionamento da escola; Participar mais ativamente na elaboração dos documentos orientadores; Colaborar de forma mais próxima com os órgãos de gestão.”

- O trabalho colaborativo:

E.9 – “Gosto em coordenar a equipa de trabalho e levar os colegas a alcançar determinados objetivos; capacidade de relacionamento e colaboração com os outros; contribuir para a melhoria de desempenho em benefício da comunidade educativa.”

E.17 – “Gosto pela liderança, pelas relações interpessoais, pelo trabalho em grupo/equipa.”

- O aumento da eficácia da Escola:

E.12 – “Na minha opinião, a possibilidade de poder participar de forma mais ativa na proposta/implementação de mudanças que proporcionem a melhoria do nível de aprendizagem, designadamente ao nível da interligação entre as várias disciplinas e a adequação ao mundo do trabalho é uma das motivações principais.”

E.18 – “Ter vontade de colaborar mais ativamente no sucesso educativo. Contribuir e ajudar a disponibilizar um espaço físico o mais agradável possível e um ambiente favorável às aprendizagens. Sentir um gosto e disponibilidade para o sucesso da Escola.”

Apesar de se registar alguns depoimentos em que sobressai a falta de motivação para o exercício de cargos de gestão intermédia, é de salientar que que as principais motivações dos inquiridos são: a visão, a partilha, o trabalho colaborativo, o aumento da eficácia da escola através da implementação de mudanças que conduzem à concretização de objetivos para a melhoria do sucesso educativo. Esta visão é também a visão partilhada por Fullan (2003), que considera que a liderança em contexto escolar, como complexa que é, deve ser partilhada por todos os intervenientes para o desenvolvimento de culturas colaborativas. O trabalho colaborativo pode ser gerador de mudança nas práticas de ensino e na forma de viver a escola, enquanto organização singular.

2.3 Competências consideradas para o desempenho de cargos de gestão intermédia

O perfil enunciado para o exercício de cargos de gestão intermédia não indicia a prevalência de qualquer das dimensões consideradas, existindo uma distribuição quase paritária entre competências pedagógicas e competências científicas, com menorização das competências administrativas e de gestão sobre as demais. As competências relacionais adquirem também expressão equivalente, embora menor, de importância às duas primeiras.

Um tal posicionamento em nada contradiz o expressar da importância das lideranças intermédias na organização escolar. Estas lideranças devem existir enformadas dos “capitais” que caracterizam as funções sociais desempenhadas pela Instituição Escola e pelos seus atores docentes e que são, maioritariamente, de natureza pedagógica, científica e relacional. Num quadro de partilha de responsabilidades e de progresso coletivo, são justamente estas as competências que os pares esperam daqueles que, de alguma forma, lhes devem transmitir procedimentos, orientações ou metas.

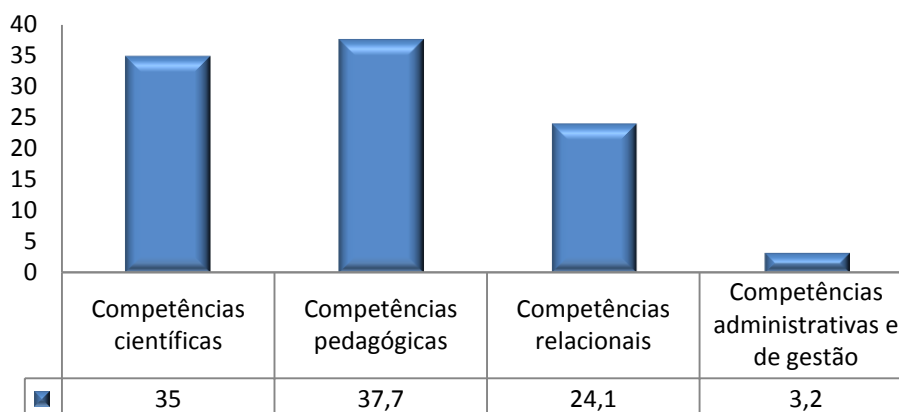


Figura 6 - Competências para o desempenho de cargos de Gestão Intermédia

As competências científicas são consideradas importantes sem que, contudo, se capitalizem, por acumulação, entre as restantes três opções.

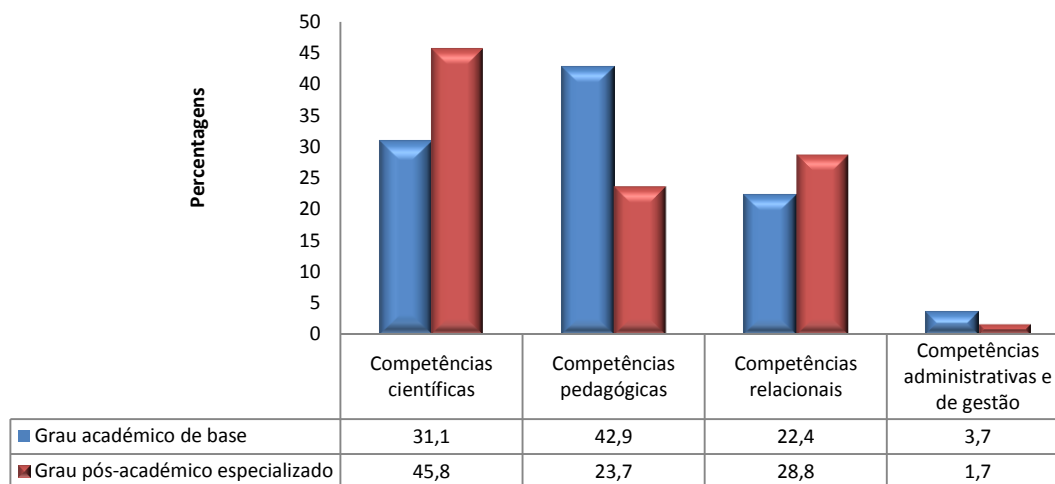
Quadro 19 - Opções consideradas como competências essenciais para o desempenho de cargos de Gestão Intermédia

Competências	1. ^a opção	2. ^a opção	3. ^a opção	4. ^a opção
Competências científicas	35,0			
Competências pedagógicas	37,7	35,0		
Competências relacionais	24,1	41,5	59,3	
Competências administrativas e de gestão	3,2	23,5	40,7	100,0
N =	220	183	91	17

Num quadro de avaliação de competências requeríveis para o exercício de cargos de gestão intermédia, é de registar a subvalorização das dimensões administrativas e de gestão como opção fundamental. O ser professor sobreleva-se, num discurso conhecido, sobre outras funções que justamente representam o que a carreira tem porventura de menos grato: a dimensão burocrática do seu exercício.

No pressuposto de que a distribuição de respostas, em cada atributo, pelas categorias consideradas, pode estar mais ou menos vinculada a perfis, de conhecimento medível pelos graus académicos, afigura-se pertinente apresentar os testes de associação em que, para além das assimetrias de distribuição de valores cruzados, são notórias as diferenças estatisticamente significativas.

Essas diferenças estatisticamente significativas, $p < ,05$, embora sempre com baixa intensidade, não chegando, em qualquer circunstância a valores de V . Cramer superiores a $,250$, está presente no quadro que se segue:



$p < ,05$; V . Cramer = $,193$

Figura 7 - Competências para o exercício de cargos de gestão intermédia em função dos graus académicos

Denota-se aqui que os docentes que possuem uma formação pós-académica de base consideram como mais importante as competências científicas ao contrário dos restantes que consideram as competências pedagógicas mais importantes. A um maior investimento na formação profissional corresponde uma valorização mais acentuada no domínio das competências científicas sem que, no entanto, corresponda qualquer diferença em relação a competências de gestão.

2.4 Competências específicas que os professores consideram mais importantes para exercer cargos de gestão intermédia

A literatura de relevante interesse para a investigação, que percorre diversos paradigmas, conduziu a que inventariassem o conjunto de atributos que a figura seguinte sintetiza deixando sobressair, pelo menos, uma constante: todos eles são tidos como parte do que, para o exercício de cargos de gestão intermédia, se considera essencialmente oscilar entre os atributos “importante” e “muito importante”.

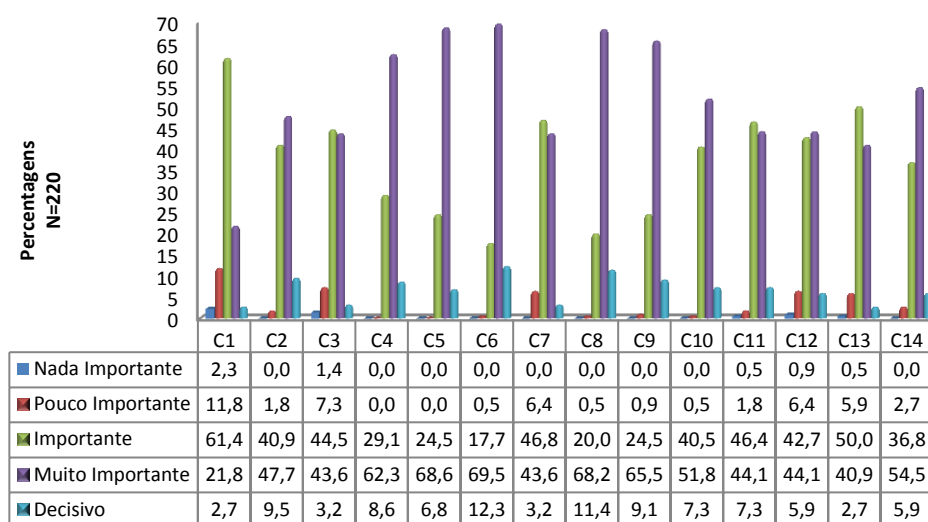
Do conjunto alargado de competências consideradas para o exercício de cargos de gestão intermédia, tendo em conta a distribuição das respostas, sobressaem dois aspetos:

- (i) A grande concentração de respostas com distribuições dominantes pelas categorias “importante” e “muito importante”.
- (ii) A ausência de categorias de competências que sobressaíam sobre as demais.

Para a categoria de “muito importante” sublinham-se os três atributos que mais sobressaem: Trabalho em Equipa, que é também o atributo mais valorizado na categoria “decisivo”; Análise e Resolução de Problemas; Ética/Valores/Integridade.

Para a categoria de “importante” sublinham-se os três atributos que mais sobressaem: *Know-How Técnico*; Orientação para Resultados; Criatividade/Inovação.

De relevar que o entendimento que os docentes fazem destas categorias está sobretudo associado ao exercício técnico, administrativo e burocrático e não tanto a qualquer dimensão de natureza pedagógica, científica ou relacional.



Legenda

- | | | |
|--|--|------------------------------------|
| C1 Know-How Técnico | C2 Liderança | C3 Resiliência |
| C4 Eficácia Comunicacional | C5 Análise e Resolução de Problemas | C6 Trabalho em Equipa |
| C7 Criatividade/Inovação | C8 Ética/Valores/Integridade | C9 Compreensão Interpessoal |
| C10 Orientação para a Qualidade | C11 Pensamento Crítico | C12 Negociação/Persuasão |
| C13 Orientação para Resultados | C14 (Re)aprender | |

Figura 8 - Competências para o exercício de cargos de Gestão Intermédia

Não deixa de ser curioso, nas diversas leituras que a figura patrocina, a que se reporta ao item “orientação para resultados”, na medida em que a distribuição de valores pelas categorias de resposta revela a tensão entre o que se quer determinar em termos de “políticas educativas”, de assunção de metas e métricas de “sucesso”, e o que se sente que deve, ou não deve, ser valorizado. Parece assim verificar-se algum distanciamento entre a “escola de sucesso” politicamente exigida e a escola real pedagogicamente sentida pelos docentes.

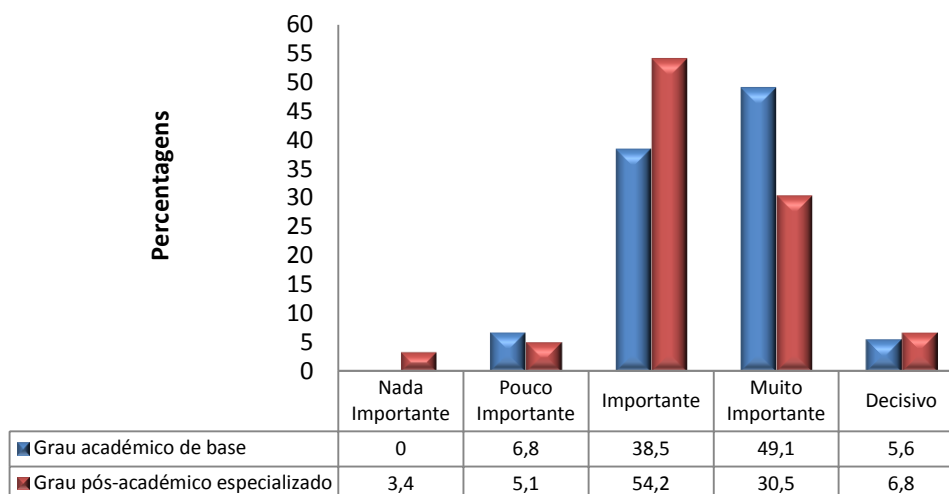
O exercício de cargos de gestão intermédia pressupõe, na perspectiva de quem os aprecia, a existência de um conjunto alargado de atributos que em muito ultrapassam *know-how* técnico, científico, pedagógico, saber fazer em termos organizacionais e administrativos. Estão também associados a qualidades humanas que potenciam o ser relacional por referência aos pares.

Temos vindo a descrever, na amplitude que este estudo quis dar ao problema, diversas apreciações sobre o que deve ser, no conjunto, o exercício de cargos de gestão intermédia, parecendo evidente a tendência para a assunção de uma matriz de apreciação que é bem característica da cultura instalada na Instituição Escola: uma cultura de partilha entre pares, uma articulação horizontal de tarefas e de funções, uma apreciação que vai para lá do conceito de direção, embora com ele conviva, assumindo o que se pode, pelo que vai percebendo, apelidar de liderança humanista e relacional.

Existe um amplexo de atributos que relevam para o ser profissionalmente considerado sem que se possam dispensar uns e incluir outros. No pressuposto de que a distribuição de respostas, em cada atributo, pelas categorias consideradas, pode estar mais ou menos vinculada a perfis, de conhecimento medível pelos graus académicos e a experiência traduzível em anos de serviços e em anos de exercício de cargos similares, afigura-se pertinente apresentar os testes de associação em que, para além das assimetrias de distribuição de valores cruzados, são notórias as diferenças estatisticamente significativas.

Essas diferenças estatisticamente significativas, $p < ,05$, embora sempre com baixa intensidade, não chegando, em qualquer circunstância a valores de V . Cramer superiores a ,250, estão presentes nas seguintes situações:

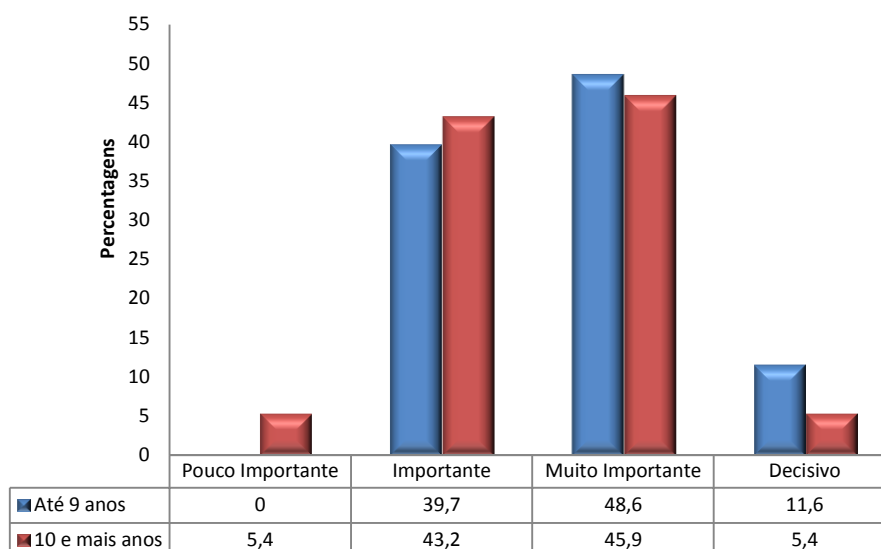
- (i) Na relação entre os graus académicos e o atributo de “negociação e persuasão”, parece notar-se a tendência já esboçada noutros contextos de que a um maior investimento formal em estudos corresponde uma menor importância relativa. Quer isto dizer que, com enfoque nas categorias “importante” e “muito importante”, tendem estes a sobrevalorizar mais a primeira e a desvalorizar mais a segunda, justamente, as duas, onde existe maior concentração de respostas.



$p = ,020$; $V. \text{Cramer} = ,230$

Figura 9 - Negociação e Persuasão em função da formação académica

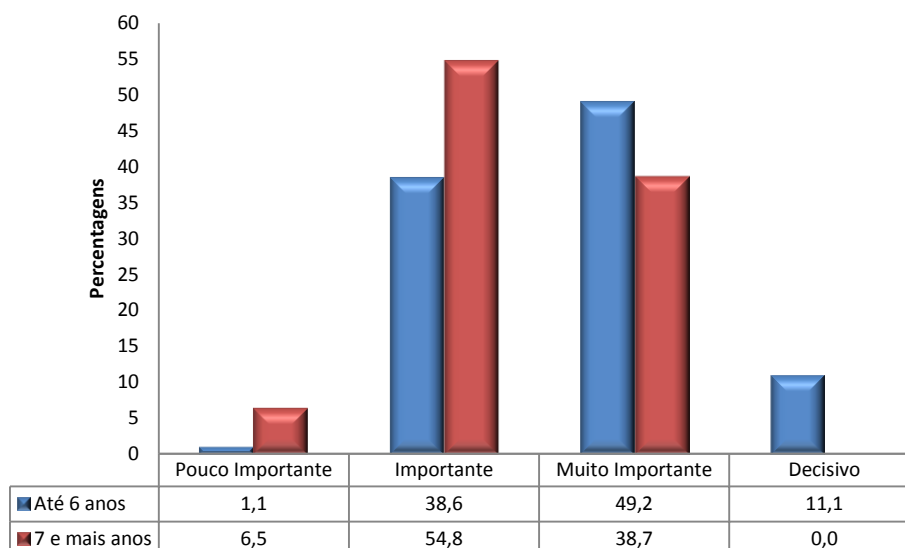
- (ii) Na relação entre os anos de serviço no agrupamento e o atributo “liderança”, percebe-se que também a uma maior tempo de permanência corresponde uma maior relativização de posições pela distribuição em todas as categorias com maior equilíbrio entre os que consideram o atributo “importante” e “muito importante”. Ou seja: enquanto os que tem menor tempo de permanência no agrupamento deslocam as respostas, em graus de importância, do menos para o mais, com alguma expressão na categoria “decisivo”, os outros, concentrando embora as respostas nas categorias centrais, assumem posições simétricas nas categoriais extremas, o que pode, nomeadamente, significar uma maior consciência de que o tempo de permanência dos docentes numa escola dá-lhes muitas outras dimensões sobre atributos de que quem exerce cargos até porque os mesmos, por regulamentação, implicam rotatividades e renovações entre pares.



$p = ,018$; V. Cramer = ,214

Figura 10 - A competência da liderança em função dos anos de serviço no agrupamento

(iii) Parece assim existir uma relação causal entre o tempo em exercício no agrupamento e a forma como se percebe a liderança, mais notada nas categorias extremas “pouco importante” e “decisivo”, ambas mais relativizadas por aqueles que há mais tempo estão vinculados.



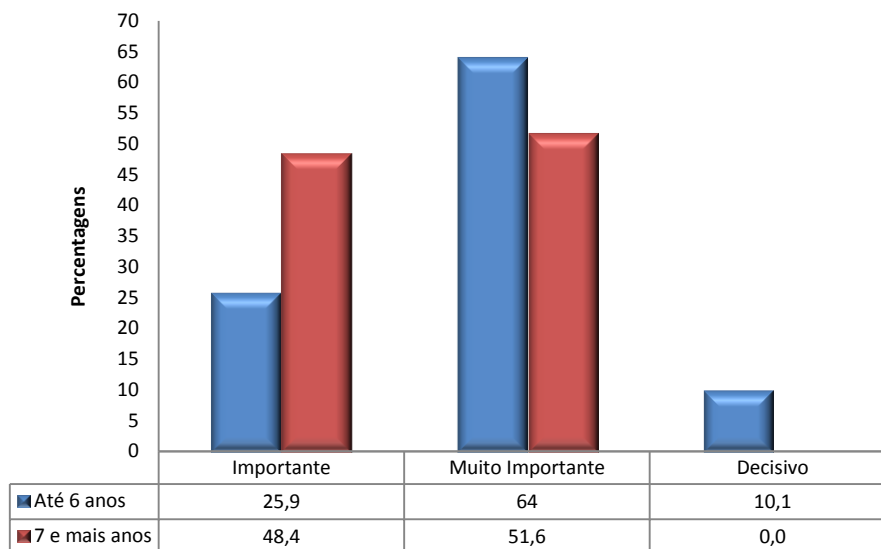
$p = ,018$; V. Cramer = ,214

Figura 11 - A competência da liderança em função dos anos de desempenho do cargo

(iv) As apreciações feitas com base no número de anos de desempenho de cargos de gestão intermédia apresentam a mesma tendência de distribuição, ou seja, a uma maior número de anos corresponde uma menor intensidade da importância atribuída, também aqui, para além das *nuances* entre as

categorias intermédias, “importante” e “muito importante”, evidente na distribuição de respostas pelas categorias extremas.

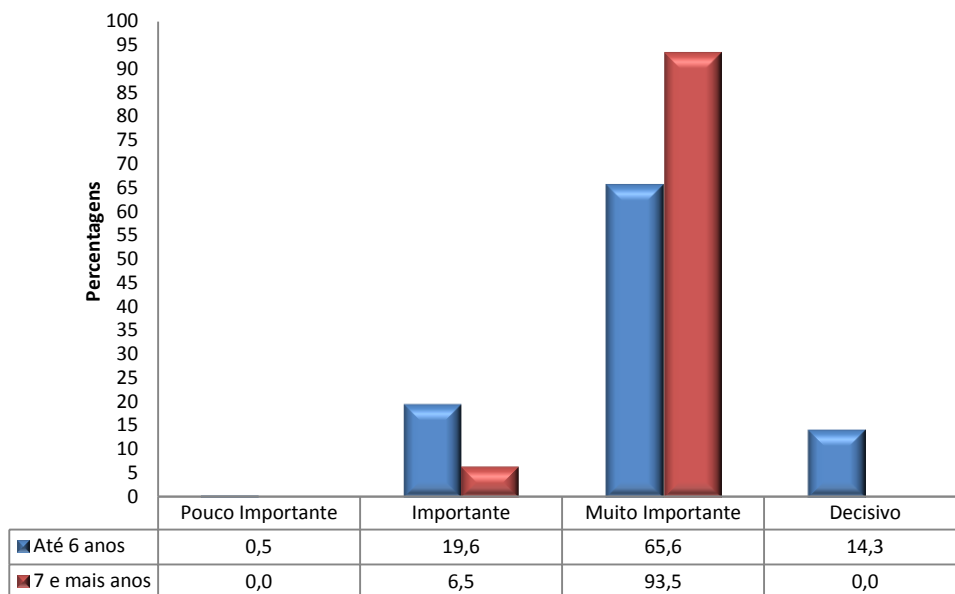
A um maior tempo de desempenho do cargo volta a corresponder uma tendência para secundarização da importância da competência “eficácia comunicacional”.



$p = ,015$; V. Cramer = ,195

Figura 12 - A eficácia comunicacional em função dos anos de desempenho do cargo

(v) Da distribuição desigual de valores por categorias que enuncia diferenças estatisticamente significativas ($p < ,05$; V. Cramer = ,215) parece existir uma relação equivalente de grau de importância entre anos de desempenho do cargo e desenvolvimento de trabalho de equipa, ou seja, quanto mais anos se tem do cargo mais se valoriza do trabalho de equipa.



$p=,017$; V. Cramer $=,215$

Figura 13 - Trabalho em equipa em função dos anos de desempenho do cargo

Essa distribuição faz algum sentido, na medida em que a permanência das pessoas em funções que as associam tende a trazer resultados que, em conjunto, traduzem capacidade para realizar melhor trabalho, de concerto, a economizar recursos, a, por conhecimento entre as pessoas, distribuir funções em função de perfis.

Temos vindo a verificar, em apreciação que, é certo, se circunscreve exclusivamente a estes dados, a tendência para a valorização dos aspetos que inscrevem o entendimento dos cargos de gestão intermédia como produto de uma interação de pares e não tanto com resultados de uma hierarquização de funções. E isso terá reflexos na forma como se entende e valoriza o trabalho em equipa. Quem está há mais tempo no desempenho de cargos de gestão intermédia percebe melhor a importância da articulação de saberes e de vontades para o alcance de objetivos programáticos e corporativos.

Afigura-se pertinente cruzar os dados dos depoimentos obtidos através do inquérito exploratório aplicado a docentes que exercem cargos de gestão intermédia, que, no domínio das competências, se referiram a um conjunto alargado de aspetos que importa analisar e discutir.

As competências, que os docentes consideram mais importantes no exercício de cargos de gestão intermédia, mais evocadas são aquelas que dizem respeito a critérios relacionais, como o saber ouvir, a capacidade de

envolver os pares, promovendo a partilha e o trabalho colaborativo, o desenvolvimento de relações interpessoais, a capacidade de trabalhar para um bem comum. Estas competências são apresentadas em quase todos os depoimentos recolhidos, pelo que, aqui se apresentam apenas alguns.

E.1 – “Saber ouvir, ser tolerante e ser capaz de tomar decisões; conhecer o meio e ser capaz de desenvolver estratégias adequadas facilitadoras da aquisição de conhecimentos e desenvolvimento global dos alunos; manter-se permanentemente atualizado quer ao nível dos conhecimentos, quer ao nível da legislação.”

E.4 – “Saber criar equipas de trabalho e envolve-las em todos os projetos, inovador, crítico, desenvolver relações interpessoais, expressivo.”

E.5 – “Capacidade de liderar equipas de trabalho; conhecimento da legislação fundamental; capacidade de apresentar e defender ideias próprias sobre a ação pedagógica.”

E.7 – “Capacidade de liderança, visão organizacional, sensibilidade para as relações humanas, boa relação e aceitação pelos seus pares, disponibilidade pessoal.”

E.16 – “Capacidade de ouvir, ter exercido funções pedagógicas pelo menos 10 anos, estar minimamente atualizado.”

E.17 – “Capacidade de diálogo, de liderança; boa preparação pedagógica, alguma antiguidade na docência e nos vários cargos (diretor de turma, professor, tutoria, coordenador de projetos...); conhecimentos científicos relativos à sua área atualizados, bem como atualização em termos de legislação relativa à docência nos vários níveis de ensino e à gestão escolar (ou pelo menos à forma como esta funciona, dependendo do tipo de escola de que se trata: pública, particular, profissional...)”

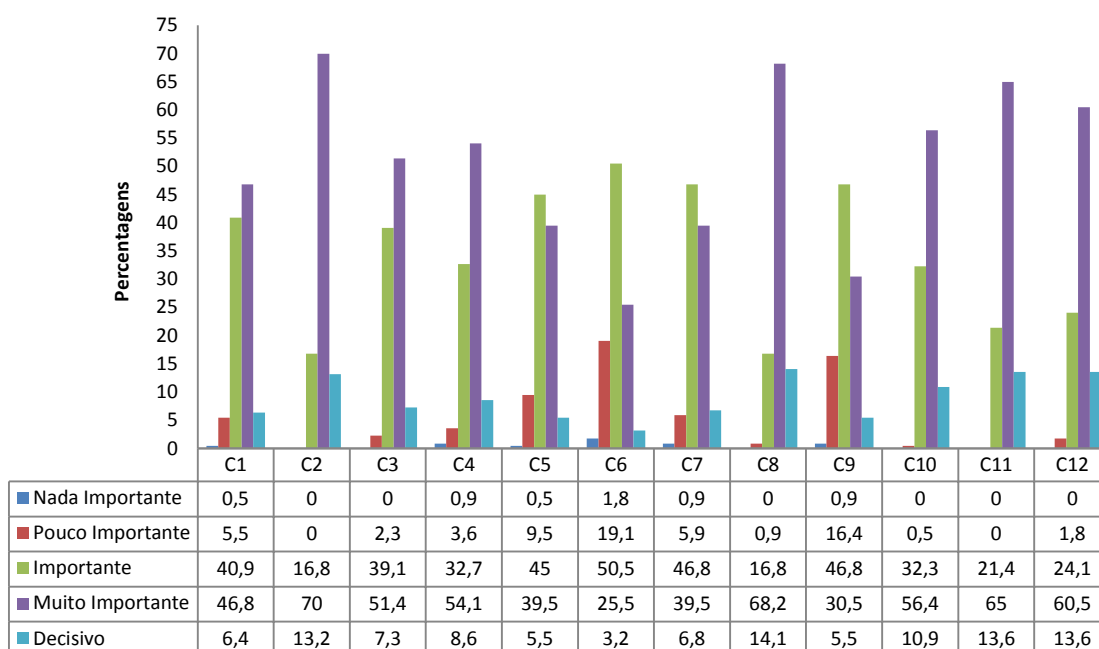
E.19 – “O Coordenador deve ter em conta princípios da equidade na participação e distribuição de poderes, concentrando-se na melhoria efetiva das aprendizagens dos distintos alunos e de distintas respostas a contextos diferenciados, respeitando-se ritmos e identidades específicas.”

E.22 – “Considerar-se elemento da equipa do Agrupamento/ligação entre as estruturas, que trabalha para o bem comum; encorajador do trabalho colaborativo, para que os seus pares se tornem atores participativos; conhecimento das suas competências facilidade de comunicação/ relacionamento com os outros/ gerir conflitos, competências de liderança e organização para gerir conselhos de docentes ou departamentos.”

E.26 – “Ter espírito de líder, ser competente, saber ouvir os outros e gostar do que faz; conhecer a comunidade em que a escola está inserida, procurar melhorias constantes para o ensino / aprendizagem / dificuldades dos alunos, bem assim como para o bem-estar de toda a classe docente e não docente; Ter conhecimentos científicos sobre a psicologia de comportamento, pedagogia e gestão e administração escolar e procurar a sua permanente atualização.”

As competências relacionais são sobremaneira evidenciadas constituindo, de facto, consciência central do que deve ser um líder entre pares no exercício de cargos de gestão intemédia: *saber ouvir, ser tolerante..., saber criar equipas de trabalho..., sensibilidade para as relações humanas..., capacidade de ouvir..., capacidade de diálogo..., equidade na participação e distribuição de poderes..., trabalhar para o bem comum..., saber ouvir os outros.*

No século XXI a pergunta central que se coloca em torno da liderança “como são os líderes?” deu lugar à questão “o que fazem os líderes?”. Os domínios das relações interpessoais (mobilização de pessoas, capacidade de comunicação, gestão de conflitos, empatia) são percecionados como fatores fundamentais para a qualidade da organização escolar.



Legenda

C1	Humildade	C2	Facilidade de relacionamento	C3	Persistência
C4	Empatia	C5	Experiência	C6	Intuição
C7	Visão	C8	Saber ouvir	C9	Carisma
C10	Compromisso	C11	Motivação	C12	Atitude

Figura 14 - Atributos de um líder intermédio

A distribuição de valores presentes nesta figura, numa apreciação global, não distingue propriamente um atributo face aos demais, podendo, embora, fazer-se uma leitura que se consideram proeminentes, sobressaindo na categoria “decisivo” como são os seguintes: “saber ouvir”, “motivação”, “atitude” ou, num outro exemplo, “facilidade de relacionamento”.

Estes mesmos atributos sobressaem também, pela maior concentração de respostas, na categoria “importante”. O que se espera então de uma liderança exercida através de um cargo de gestão intermédia? Em reforço do que se vem afirmando, essencialmente atributos relacionais, empatia, capacidade para estar e resolver.

Estes atributos são reforçados pelos depoimentos dos docentes que exercem cargos de gestão intermédia, quando chamados a evocar cinco virtudes de um líder intermédio. A saber:

E.1 - *“Estar atento, saber ouvir, ter capacidade de decidir sobre pressão, ser isento, manter-se atualizado.”*

E.3 - *“Comunicativo, reflexivo, construtor de projetos, bom ouvinte, colaborador.”*

E.4 - *“Visão; capacidade de liderar equipas de trabalho; capacidade de apresentar e defender ideias próprias sobre a ação pedagógica; capacidade de motivar outros a atingir a determinados objetivos. ”*

E.6 - *“Líder, organizado, humano, perspicaz, comunicador.”*

E.7 - *“Abertura, ser responsável, organizado, respeitador e saber ouvir.”*

E.8 - *“Confiança; Compromisso; Humildade; Capacidade (e possibilidade) de delegar; Paciência.”*

E.9 - *“Assertividade, isenção, determinação, ponderação, empatia.”*

E.12 - *“Um bom líder deverá ter iniciativa, ter convicção, ser um bom comunicador, delegar tarefas e ter senso-comum.”*

E.17 - *“Capacidade de diálogo, bom ouvinte, boa preparação para o cargo (competência), poder de negociação e de gestão de conflitos.”*

E.20 - *“Ser responsável e transmitir segurança, dar o exemplo, motivar a equipa, ser flexível e saber delegar.”*

E.21 - *“Perspicaz, inteligente, moderador, atento e organizado.”*

E.22 - *“Um bom líder tem uma postura democrática, sabe que não consegue feitos extraordinários sozinho, valoriza o trabalho em equipa, mobiliza coletivamente, envolve todos num objetivo comum, é proactivo, promove estabilidade.”*

E.26 - *“Ser competente e ter espírito de liderança, ter conhecimento legislativo e conhecer as leis que regem a escola, saber ouvir na hora certa e aceitar opiniões, conhecer a comunidade em que a escola está inserida e empenhar - se na busca de*

melhorias constantes para o ensino/aprendizagem e superação de dificuldades dos alunos e bem estar da classe docente e não docente.”

E.27 - “Respeitar e confiar na sua equipa; Saber ouvir e orientar (atenção individualizada); Saber dar e receber feedback; Saber motivar sendo inovador e flexível; Saber delegar.”

E.28 - “Ser bom comunicador; Desenvolver empatia; Gerar Confiança; Saber ouvir; Orientar.”

Não se está em presença de um conjunto definido de saberes técnicos para que os pares reconheçam lideranças. Até porque a diversidade de áreas de conhecimento presentes na Escola não se molda a que se opine sobre competências daqueles que provêm de formações diferentes. Está-se perante um nível de exigência que significa o exercício de um “poder intermédio” para pares e não de um poder hierárquico não rebatível ou questionável.

São de novo valorizadas competências como ser humano, comunicativo, reflexivo, moderado, atento, organizado, motivador, delegativo, assertivo, empático, perspicaz, ter visão, saber gerir equipas de trabalho.

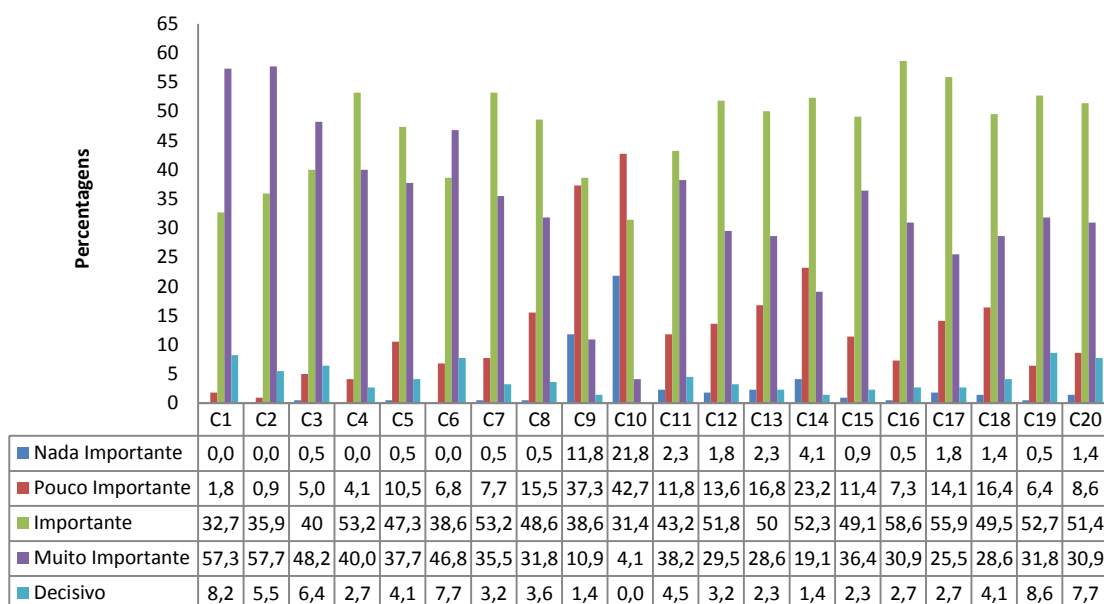
2.5 Funções/responsabilidades dos docentes que exercem cargos de gestão intermédia.

Um conjunto alargado de funções para o exercício de cargos de gestão intermédia recebe, entre as categorias “importante” e “muito importante”, o maior número de respostas sempre acima dos setenta por cento e, destas, a maior parte, acima dos oitenta por cento.

São valorizadas as funções e responsabilidades que capitalizam o trabalho em conjunto numa lógica de apoio entre pares, para os pares, e não numa lógica de supervisão de pares, de hierarquização em relação aos pares, tal como evidenciam as distribuições das respostas às questões:

- Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento, actividade tida por “nada importante” em 11,8 por cento das respostas e por “pouco importante” em 37,3 por cento das respostas.

- Observação de aulas, actividade tida por “nada importante” em 21,8 por cento das respostas e por “pouco importante” em 42,7 por cento das respostas.



Legenda

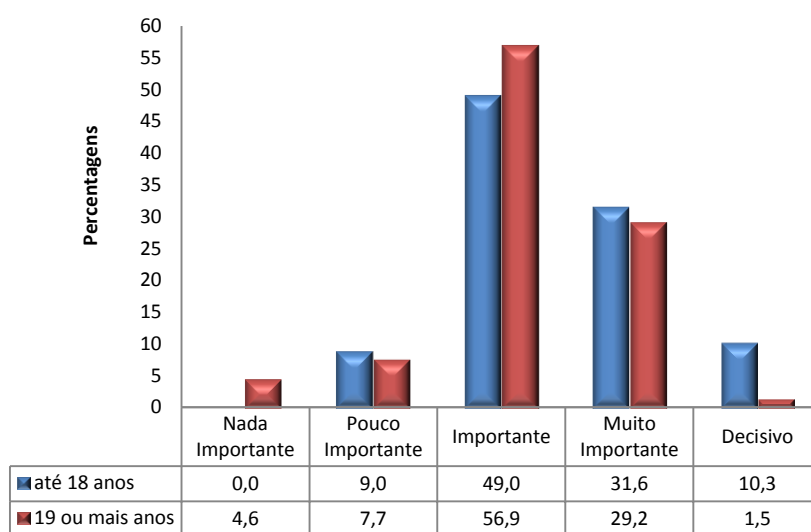
- C1** Representar os docentes no Conselho Pedagógico, atuando como interlocutor/intermediário
- C2** Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes
- C3** Transmitir informações decorrentes da direção do agrupamento
- C4** Coordenar a planificação e a avaliação das atividades do departamento
- C5** Assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo
- C6** Propor a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos
- C7** Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos da autonomia do agrupamento
- C8** Promover a realização de atividades de investigação, de reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas
- C9** Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento
- C10** Observação de aulas
- C11** Promover formação que leve à melhoria das práticas educativas
- C12** Diagnosticar necessidades de formação dos docentes
- C13** Organizar/promover ações de formação
- C14** Avaliar os resultados da formação realizada
- C15** Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto
- C16** Colaborar na elaboração e execução de projetos de interesse educativo
- C17** Analisar as causas do eventual não cumprimento dos programas
- C18** Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade dos grupos de alunos
- C19** Envolver os docentes do departamento nas orientações do Agrupamento
- C20** Implementar processos participativos de tomadas de decisão

Figura 15 - Funções/responsabilidades dos cargos de gestão intermédia

Em análise similar à realização para as competências e atributos, por referência às funções inerentes ao desempenho de cargos intermédios que, nomeadamente, relevam o que a legislação determina, para lá de uma tendência de valorização quase universal, importa também perceber se, em associação de variáveis, os fatores tempo e género interferem na distribuição de respostas por categorias. Com este objetivo discutem-se os casos em que tal se observam diferenças de distribuição de valores em tabela

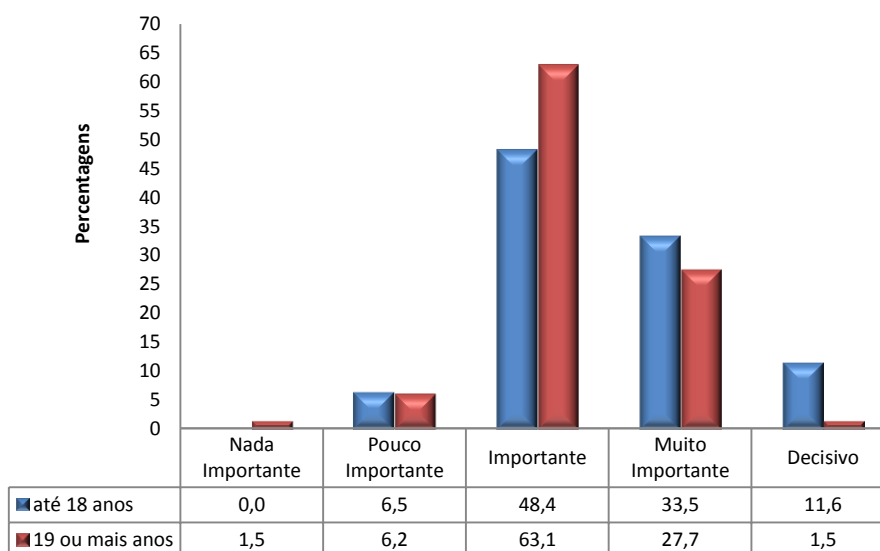
estatisticamente significativas, $p < ,05$, embora também de manifestação ténue pelos valores de V. Cramer sempre inferiores a ,250.

Ao maior número de anos de serviço corresponde, como nas análises anteriores, corresponde menor concentração de respostas nas categorias de maior valorização. Ou seja: os que estão nesta condição subvalorizam as categorias “muito importante” e “decisivo”.



$p = ,014$; V. Cramer = ,238

Figura 16- Implementar processos participativos de tomadas de decisão em função dos anos de serviço



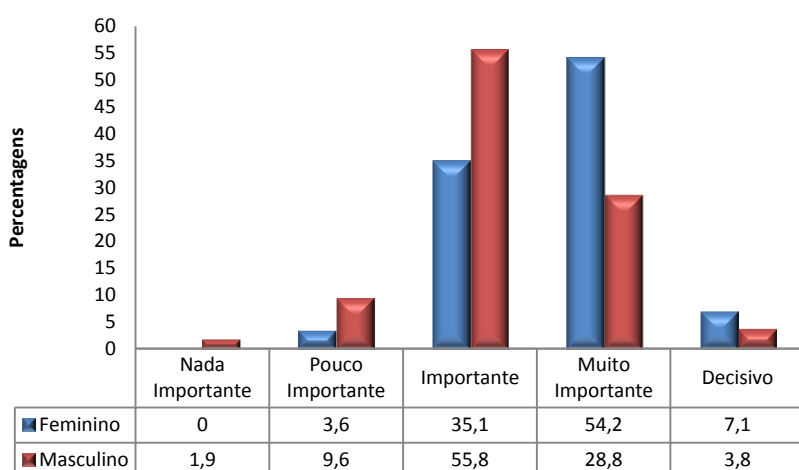
$p = ,038$; V. Cramer = ,215

Figura 17 - Envolver os docentes do departamento nas orientações do Agrupamento em função dos anos de serviço

O tempo de serviço tende a relativizar posições de maior valorização quanto às funções inerentes ao exercício de cargos de gestão intermédia com diferenças estatisticamente significativas em relação ao envolvimento dos docentes do departamento nas orientações do agrupamento ($p < ,05$; V. Cramer = ,215) e em relação a implementação de processos participativos de tomadas de decisão ($p < ,05$; V. Cramer = ,238).

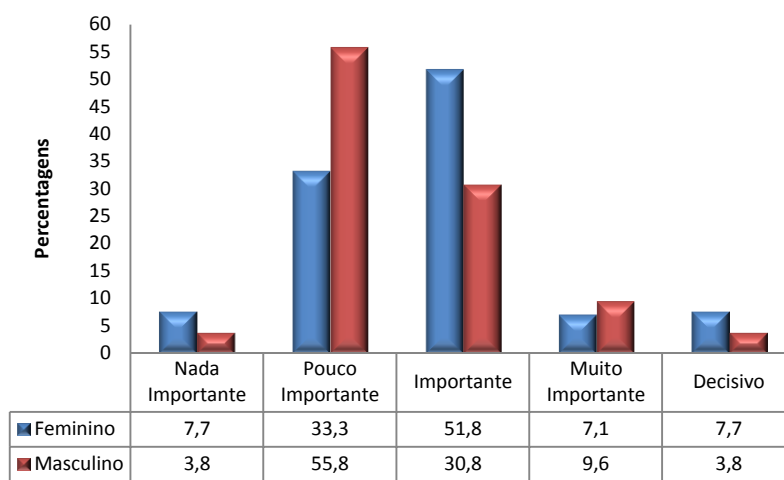
Parece existir também uma distribuição diferenciada por género, embora pontual, por referência a transmitir informações decorrentes da direção do agrupamento e a propor a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos, com os docentes do género masculino a relativizarem posições de valorização.

Mas, ao invés, são os docentes do género masculino quem maior importância relativa atribui, na função do coordenador, em diagnosticar necessidades de formação.



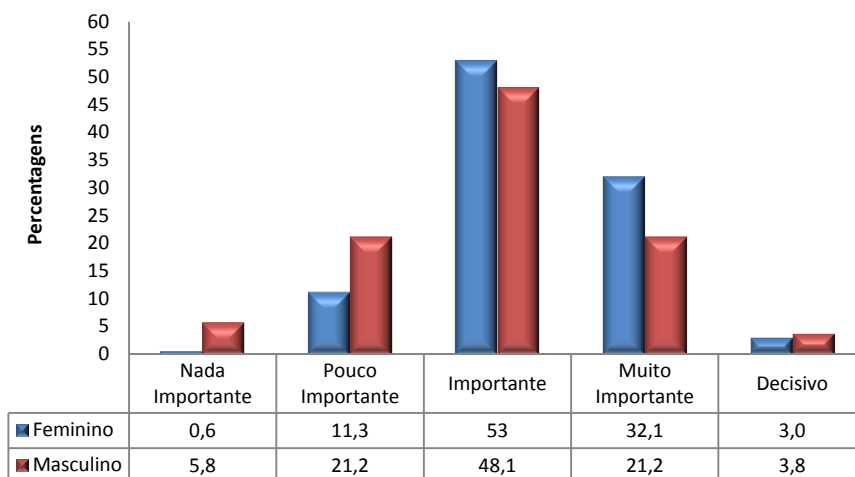
$P = ,032$; V. Cramer = ,219

Figura 18 - Função: Transmitir informações decorrentes da direção do agrupamento em função do género



$p = ,018$; V. Cramer = ,214

Figura 19 - Função: Propor a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos em função do género



$p = ,032$; V. Cramer = ,219

Figura 20 - Diagnosticar necessidades de formação dos docentes em função do género

Os anos de desempenho no cargo são também fator de associação por referência à responsabilidade de gestores intermédios envolverem os docentes do departamento nas orientações do agrupamento: quanto mais tempo no exercício do cargo menor é a sua valorização extrema ($p < ,05$: V. Cramer = ,222).

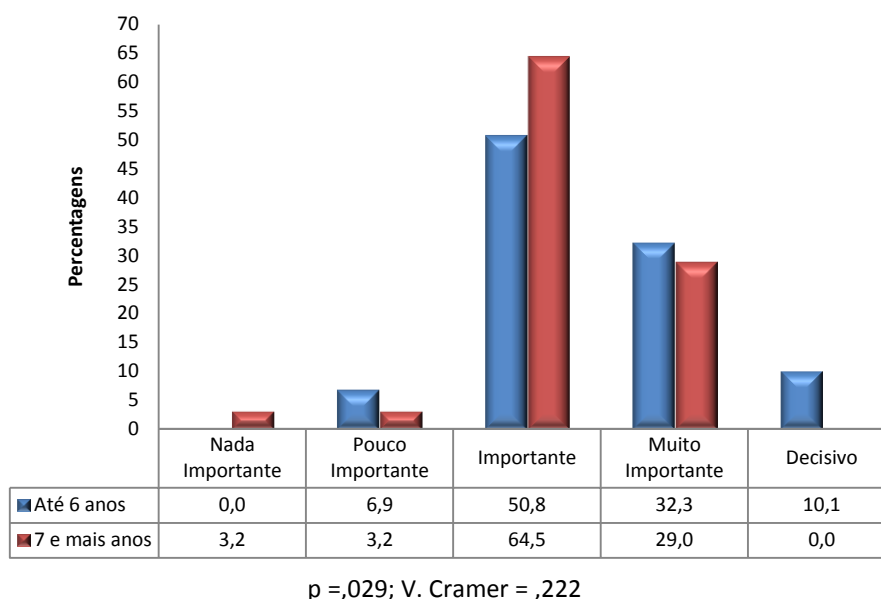


Figura 21 - Envolver os docentes do departamento nas orientações do Agrupamento em função dos anos de desempenho do cargo

É interessante aqui, cruzarmos, uma vez mais, estes dados com os depoimentos dos docentes que exercem cargos de gestão intermédia.

Grande parte dos docentes questionados sobre as funções/responsabilidades que consideram fundamentais no exercício de cargos de gestão intermédia mencionam o que a seguir se transcreve:

E.7 - Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos da autonomia do agrupamento. Intervir no processo de avaliação dos docentes. Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento. Analisar as causas do eventual não cumprimento dos programas. Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade dos grupos de alunos;

E.8 - “Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes. Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos da autonomia do agrupamento. Intervir no processo de avaliação dos docentes. Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento. Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade dos grupos de alunos;”

E.13 - “Representar os docentes no Conselho Pedagógico, atuando como interlocutor/intermediário. Coordenar a planificação e a avaliação das atividades do departamento. Propor a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos. Intervir no processo de avaliação dos docentes. Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento;”

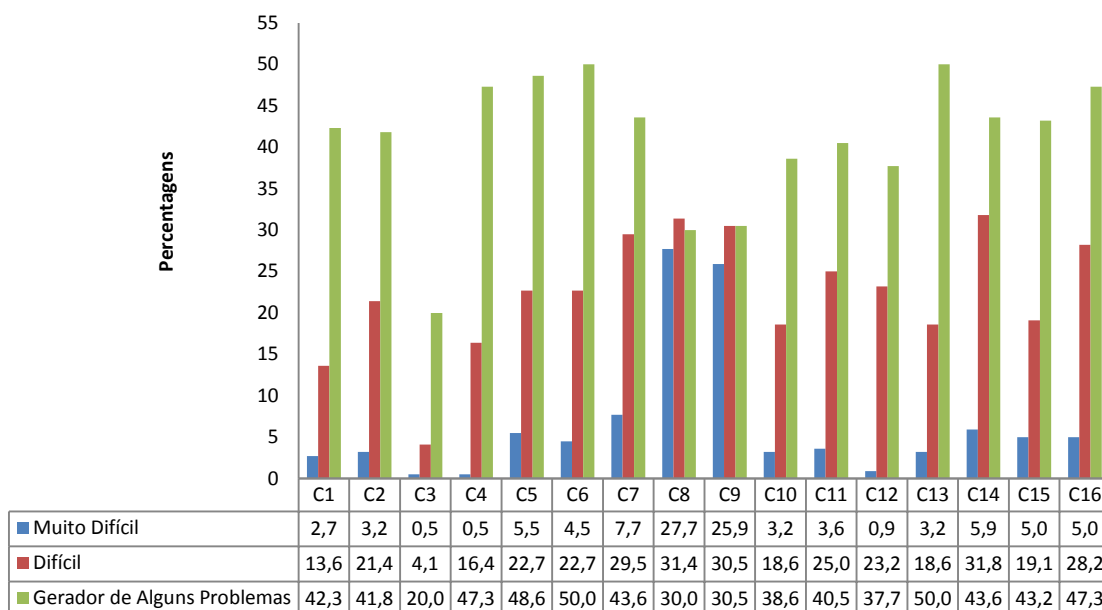
E.24 - “Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos da autonomia do agrupamento. Intervir no processo de avaliação dos docentes. Refletir sobre os critérios de avaliação e sobre os resultados das aprendizagens.”

Atributos e requisitos expectáveis num quadro em que a avaliação das funções do que deve ser o exercício de cargos de gestão intermédia se faz essencialmente numa lógica interpares e não numa lógica de hierarquias rigidamente estabelecidas que, culturalmente, como se sabe, não é a da Instituição Escola.

2.6 Funções do cargo de gestão intermédia mais difíceis de levar a cabo

Estas são, de resto, as funções tidas igualmente como mais difíceis de levar a cabo

- Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento, atividade tida por “muito difícil” em 27,7 por cento das respostas e por “difícil” em 31,4 por cento das respostas.
- Observação de aulas, atividade tida por “muito difícil” em 25,9 por cento das respostas e por “difícil” em 30,5 por cento das respostas.



Legenda

- C1** Representar os docentes no Conselho Pedagógico, atuando como interlocutor/intermediário
- C2** Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes
- C3** Transmitir informações decorrentes da direção do agrupamento
- C4** Coordenar a planificação e a avaliação das atividades do departamento
- C5** Assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo
- C6** Propor a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos
- C7** Promover a realização de atividades de investigação, de reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas
- C8** Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento
- C9** Observação de aulas
- C10** Promover formação que leve à melhoria das práticas educativas
- C11** Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto
- C12** Colaborar na elaboração e execução de projetos de interesse educativo
- C13** Analisar as causas do eventual não cumprimento dos programas
- C14** Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade dos grupos de alunos
- C15** Envolver os docentes do departamento nas orientações do Agrupamento
- C16** Implementar processos participativos de tomadas de decisão

Figura 22 - Funções do cargo de gestão intermédia mais difíceis de levar a cabo

As maiores dificuldades registadas, com valores relativos muito distantes de todas as outras funções, em interpretação, resultam de poder existir, de facto, uma cultura de exercício de cargos de gestão intermédia que é de interpares e não de supervisão; resulta, por outro lado, de uma não preparação da Instituição Escola para essa realidade em que a apreciação do trabalho dos docentes é feita pelos pares e não por aqueles que deles recebem diretamente o produto das suas funções: os alunos.

Existe ainda a própria resistência que os pares colocam a que “um igual” aprecie o seu trabalho sem que, para o efeito, disponha de atributos/qualidades substantivas, pelo menos consensualmente aceites, o que, em si, constitui também fator de descrédito da forma centralizada de investidura ou de indicação por parte do Diretor.

O distanciamento em relação a estas questões é evidenciado em diversos depoimentos. A saber:

E.1 – “Assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento. Intervir no processo de avaliação dos docentes. Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento. Analisar as causas do eventual não cumprimento dos programas. Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade dos grupos de alunos.”

E.4 – “Propor a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos. Promover a realização de atividades de investigação, de reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas. Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento. Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade dos grupos de alunos.”

E.11 – “Intervir no processo de avaliação dos docentes. Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento.”

E.28 – “Promover a realização de atividades de investigação, de reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas. Intervir no processo de avaliação dos docentes. Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento. Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade dos grupos de alunos.”

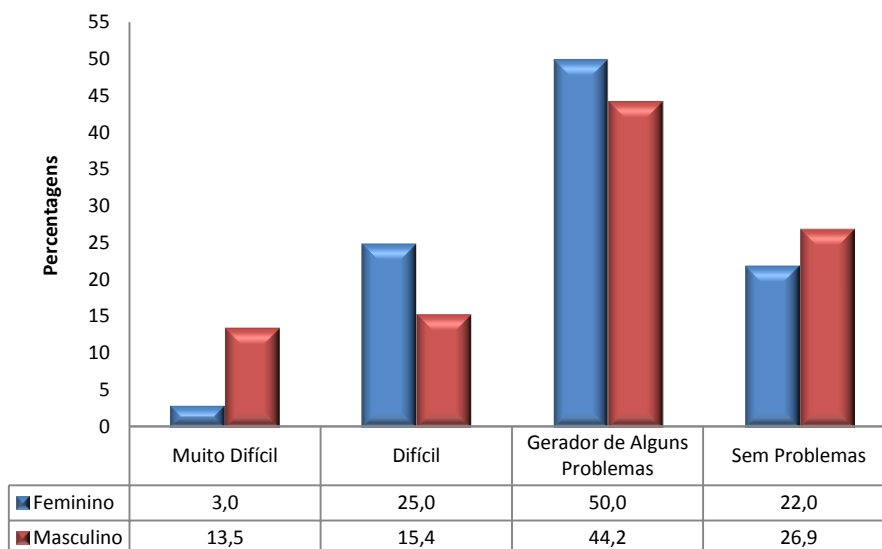
A associação de variáveis de natureza sociodemográfica com funções e responsabilidades atribuídas aos cargos de gestão intermédia parece estar presente, de forma estatisticamente significativas, com recorrência:

(i) Por relação ao género para as funções do cargo de gestão intermédia mais difíceis de levar a cabo, são os homens que menos valorizam:

- A questão de assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento ($p = ,016$; $V. \text{Cramer} = ,216$).

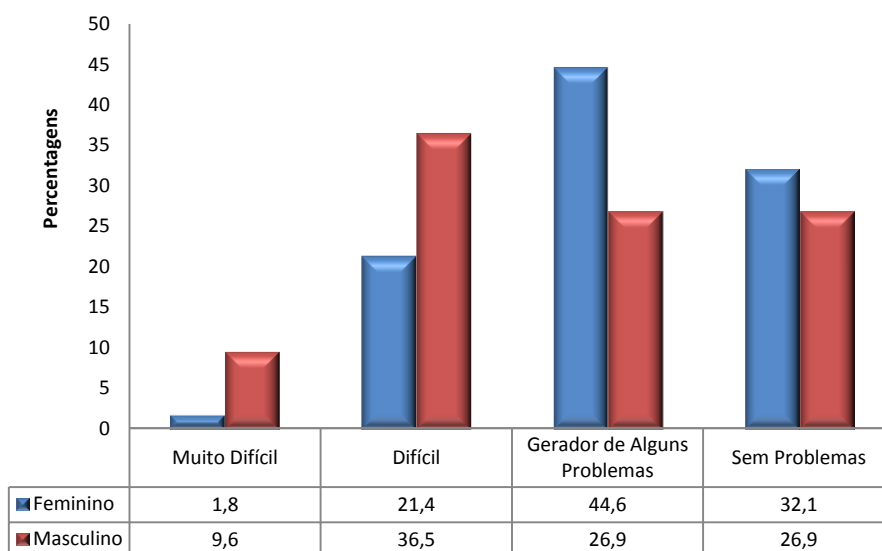
- A questão de analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto ($p = ,003$; $V. \text{Cramer} = ,250$).

- Por sua vez, as mulheres tendem a secundarizar mais a questão de colaborar na elaboração e execução de projetos de interesse educativo ($p = ,016$; V. Cramer = ,216) e a questão de elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade dos grupos de alunos ($p = ,037$; V. Cramer = ,196).



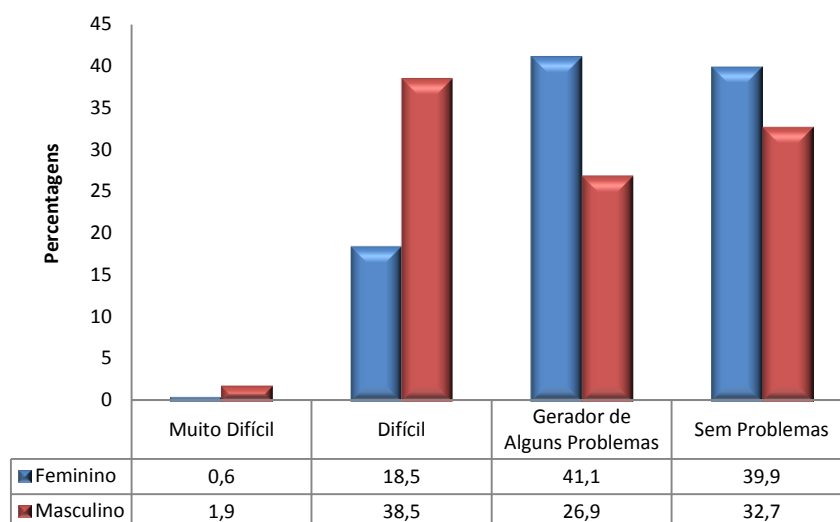
$p = ,016$; V. Cramer = ,216

Figura 23 - Assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento em função do género



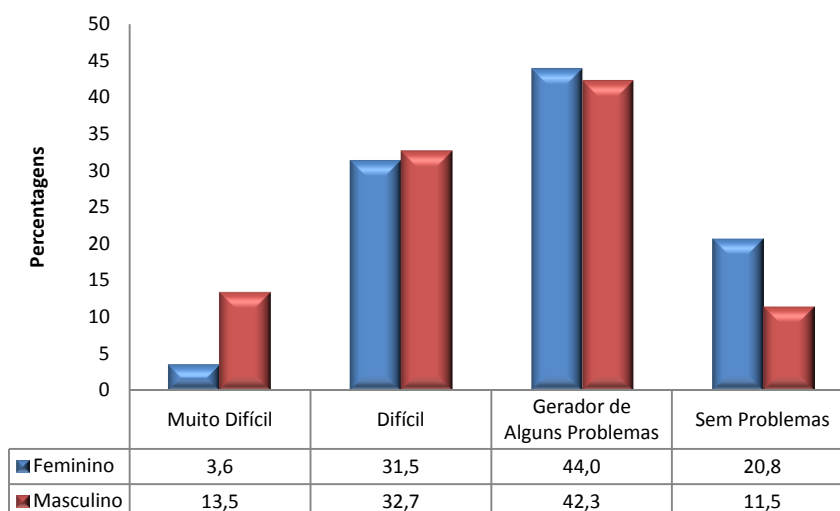
$p = ,003$; V. Cramer = ,250

Figura 24-Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto em função do género



$p = ,016$; V. Cramer = ,216

Figura 25 - Colaborar na elaboração e execução de projetos de interesse educativo em função do género



$p = ,037$; V. Cramer = ,196

Figura 26 - Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade dos grupos de alunos em função do género

(ii) Por relação aos graus académicos para as funções do cargo de gestão intermédia mais difíceis de levar a cabo, é desigual a distribuição por categorias das respostas por relação à questão de “promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes” ($p = ,036$; V. Cramer = ,197) com os detentores de mais estudos a acentuarem posições relativas de maior expressão nas categorias “muito difícil” e “geradora de alguns problemas” e desvalorizarem mais na categoria “sem problemas”.

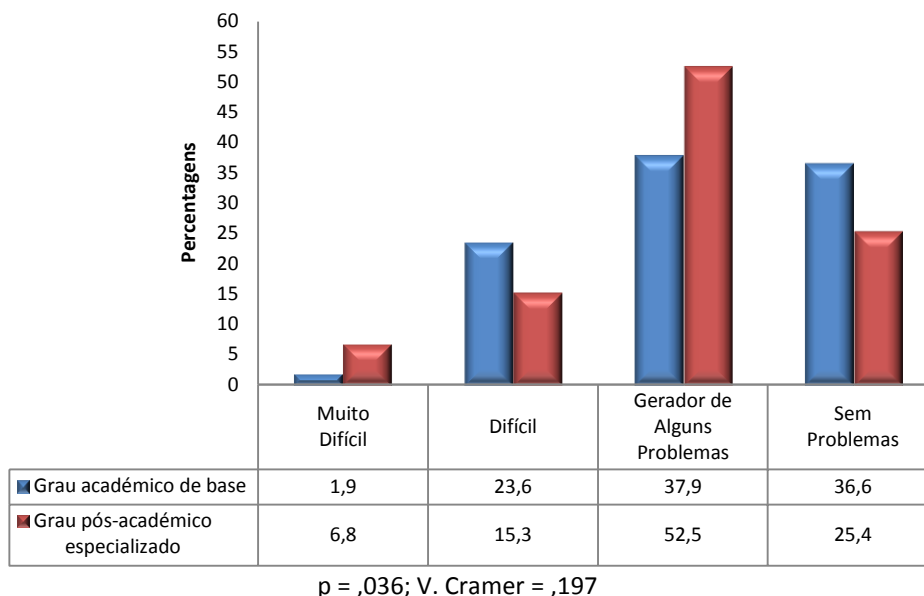


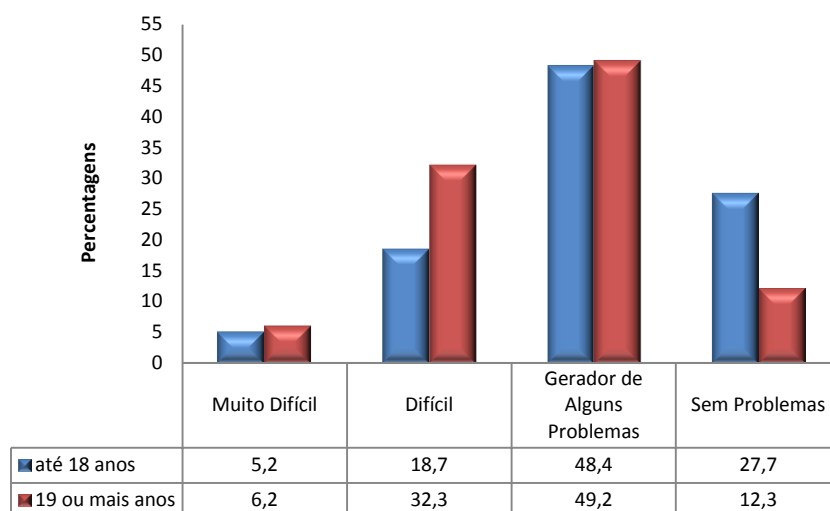
Figura 27 - Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes em função da formação

(iii) Por relação aos anos de serviço docente para as funções do cargo de gestão intermédia mais difíceis de levar a cabo, é desigual a distribuição por categorias das respostas por relação às questões:

- Assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento” ($p = ,036$; V. Cramer = ,197) com os detentores de mais anos de serviço a acentuarem posições relativas de maior expressão nas categorias “muito difícil” e “difícil” e a desvalorizarem mais na categoria “sem problemas”.

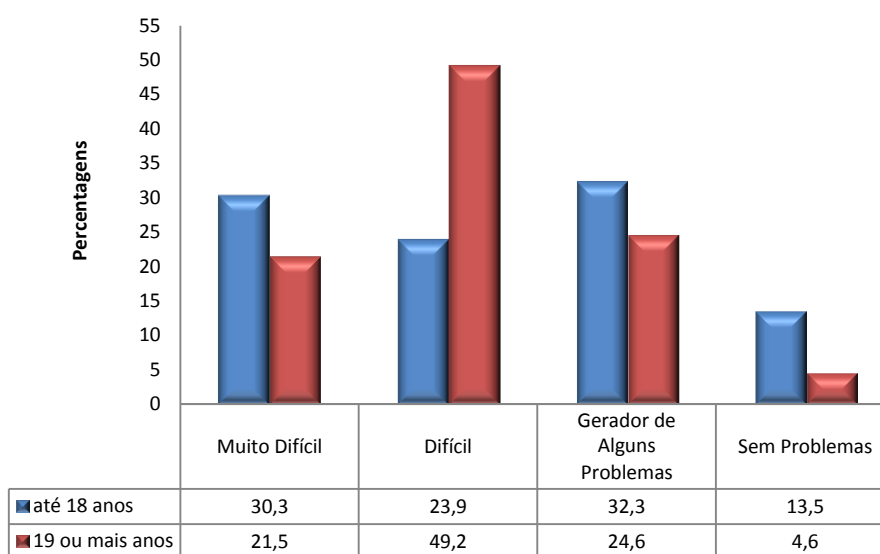
- Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento” ($p = ,002$; V. Cramer = ,260) com os detentores de mais anos de serviço a acentuarem posições relativas de maior expressão na categoria “difícil” e a desvalorizarem mais nas categorias “geradora de alguns problemas” e “sem problemas”.

- Implementar processos participativos de tomadas de decisão ($p = ,009$; V. Cramer = ,229) com os detentores de mais anos de serviço a acentuarem posições relativas de maior expressão na categoria “difícil” e a desvalorizarem mais na categoria “sem problemas”.



$p = ,036$; V. Cramer = ,197

Figura 28 - Assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento em função dos anos de serviço



$p = ,002$; V. Cramer = ,260

Figura 29- Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento em função dos anos de serviço

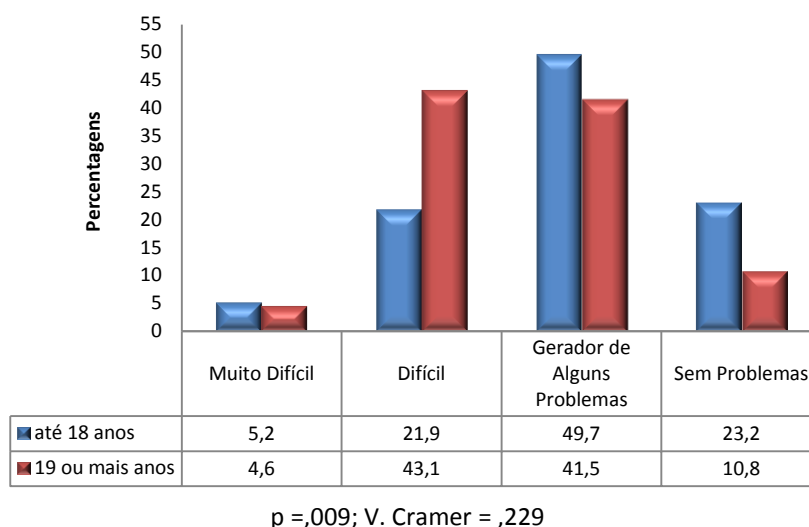


Figura 30 - Implementar processos participativos de tomadas de decisão em função dos anos de serviço

(iv) Por relação aos anos de desempenho do cargo para as funções do cargo de gestão intermédia mais difíceis de levar a cabo, é desigual a distribuição por categorias das respostas por relação à questão de assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento” ($p = ,026$; V. Cramer = $,205$) com os detentores de mais anos de serviço a acentuarem posições relativas de maior expressão nas categorias “muito difícil” e “geradora de alguns problemas” e a desvalorizarem mais na categoria “sem problemas”.

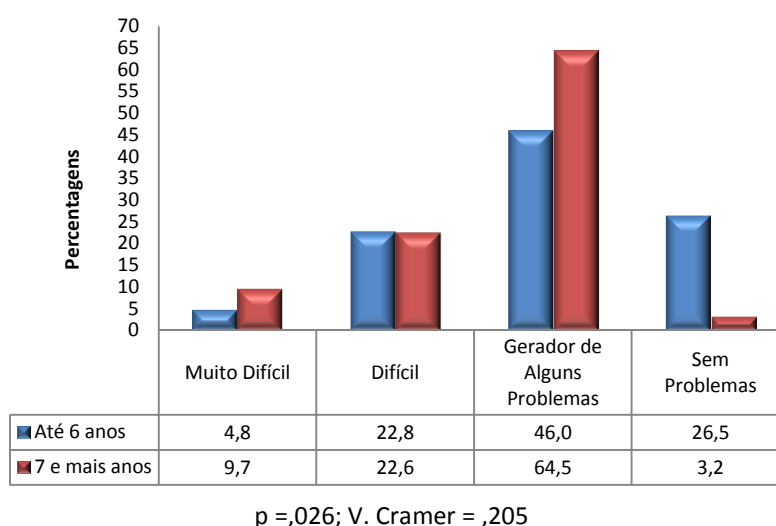
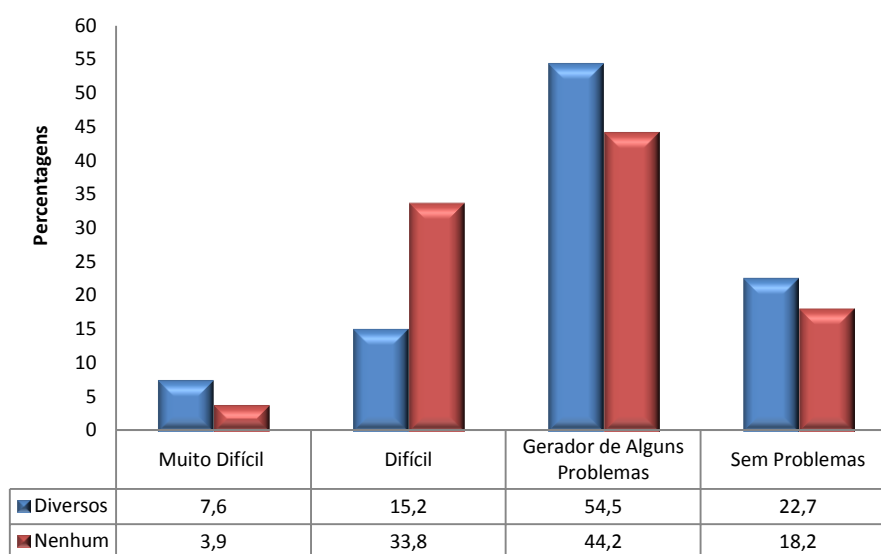


Figura 31 - Assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento em função dos anos de desempenho do cargo

(v) Na associação entre o desempenho de cargos e as funções do cargo de gestão intermédia mais difíceis de levar a cabo, é desigual a distribuição por categorias das respostas por relação à questão de implementar processos participativos de tomadas de decisão ($p=,037$; V. Cramer =,196) com os que nunca exerceram qualquer cargo a acentuarem posições relativas de maior expressão na categoria “difícil” e a desvalorizarem mais nas categorias “gerador de alguns problemas” e “sem problemas”.



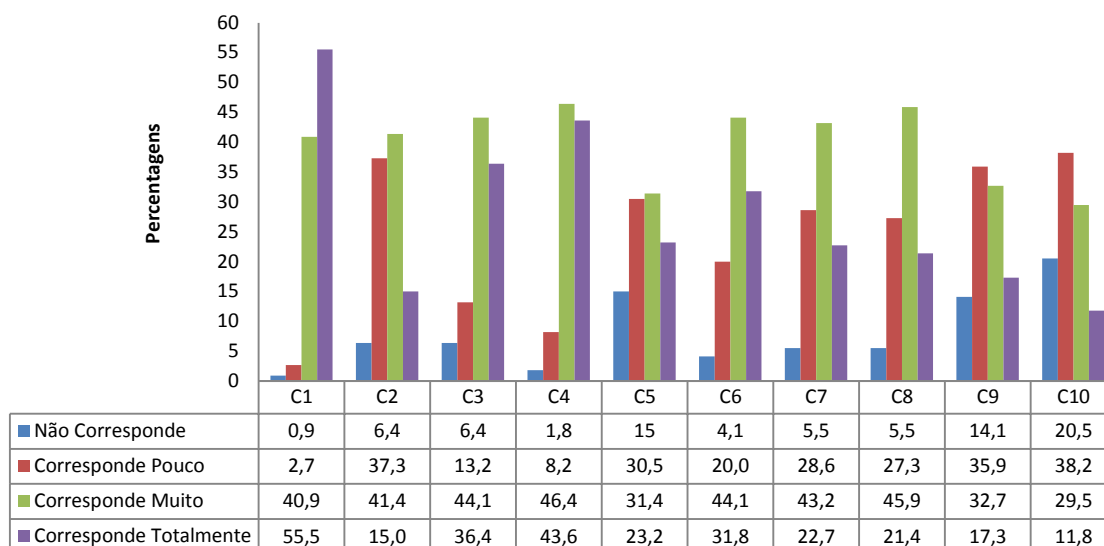
$p=,037$; V. Cramer =,196

Figura 32 - Implementar processos participativos de tomadas de decisão em função dos cargos que desempenha

2.7 Obstáculos ao exercício de cargos de gestão intermédia

Para os obstáculos enunciados, as categorias “corresponde muito” e “corresponde totalmente” abrangem, de forma expressiva, a maior parte das respostas, acima dos 50 por cento, sendo de destacar, quase com a totalidade, a que afirma o “excesso de burocracia”, uma das queixas recorrente da carreira docente.

A exceção, com enquadramento nas leituras anteriores, está na não valorização da “falta de autoridade”, prerrogativa que, de facto, parece não ser importante numa cultura de relacionamento interpares.



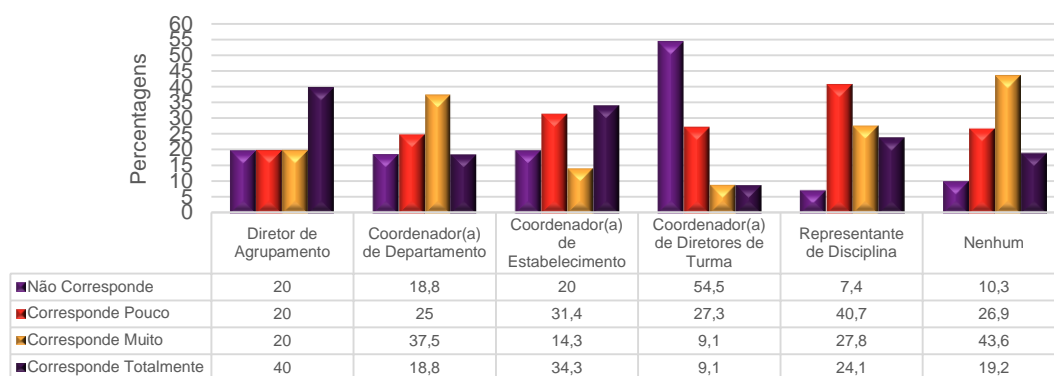
Legenda

- C1 Excesso de burocracia
- C2 Falta de formação especializada
- C3 Pequena redução da componente letiva
- C4 Falta de tempo para responder a todas as solicitações que o desempenho do cargo exige
- C5 Ausência de gratificação
- C6 Excesso de competências atribuídas
- C7 Falta de coesão e espírito de grupo entre os pares
- C8 Relutância dos docentes em aceitarem as alterações proposta
- C9 Inexistência de mecanismos eficazes de responsabilização dos professores
- C10 Autoridade limitada

Figura 33 - Obstáculos ao exercício de cargos de gestão intermédia

(i) Para os cargos exercidos associados a obstáculos, é desigual a distribuição por categorias das respostas por relação às questões:

- Ausência de gratificação ($P=,004$; $V. \text{Cramer} =,224$) com dissemelhanças na distribuição de valores entre os coordenadores dos diretores de turma e os restantes cargos ou a ausência de exercício.



$p=,004$; $V. \text{Cramer} =,224$

Figura 34 - Cargos que já exerceu/Ausência de gratificação

(ii) Para apreciação dicotomizada entre quem exerceu e quem não exerceu cargos e obstáculos associados aos cargos de gestão intermédia, é desigual a

distribuição por categorias das respostas por relação à questão falta de coesão e espírito de grupo entre os pares ($p=,041$; V. Cramer $=,194$) com aqueles que exerceram cargos a assumir uma atitude mais otimista pela maior expressão na categoria “não corresponde” e uma maior expressão da categoria “corresponde muito”.

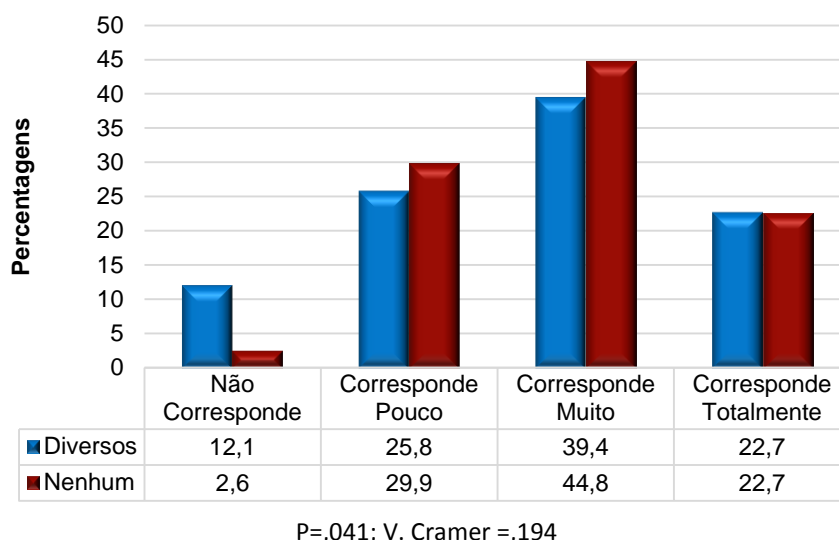


Figura 35 - Cargos que desempenha/Falta de coesão e espírito de grupo entre os pares

2.8 A Comunicação na organização escolar

As organizações não existiriam sem comunicação e o seu desempenho depende, em grande medida, da forma como se comunica e como circula a informação no seu seio. A comunicação, quando é clara, contribui para que haja a redução das incertezas/dúvidas em todo o processo interno da organização.

Numa organização, é muito difícil que os objetivos consigam ser atingidos sem comunicação entre os diferentes atores.

Na literatura sobre as organizações, a comunicação é, depois das lideranças, o requisito-chave para as mudanças. (Rego e Cunha, 2007, p. 434).

Percebe-se que a opção pelas reuniões enquanto canal de comunicação mais eficaz entre a direção e os órgãos/cargos de gestão intermédia prevaleça, o que, em parte, pode também estar associado a uma certa cultura organizacional e normativa vigente na Instituição Escola e, bem assim, por

outro lado, a uma certa resistência de uma corpo docente envelhecido que, maioritariamente, ocupa as funções em apreciação.

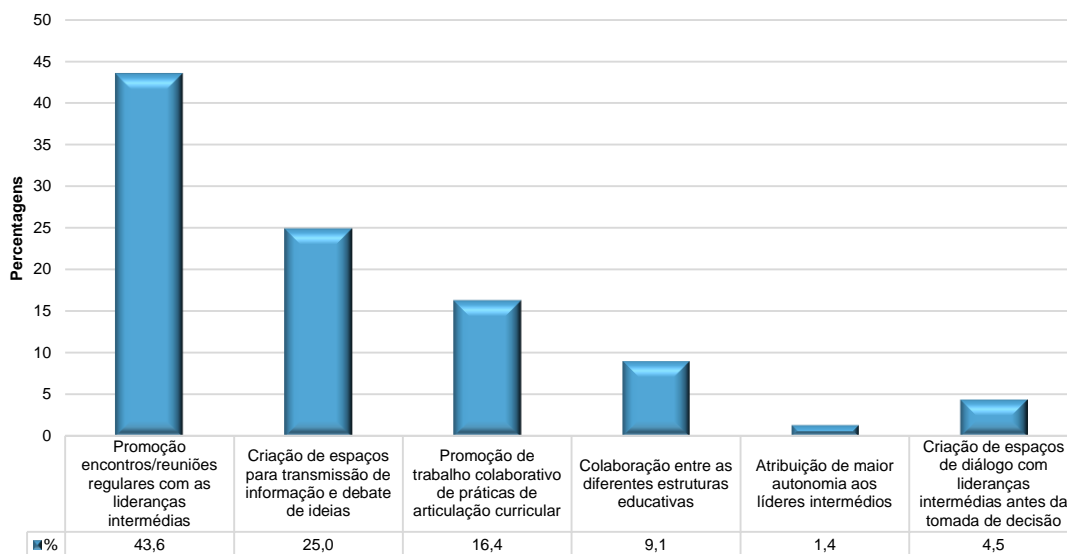


Figura 36 - Como deve a Direção solicitar e garantir a participação ativa dos órgãos de gestão intermédia

As apreciações são feitas em função do que se conhece da orgânica instituída para o funcionamento dos órgãos e não tanto pela inteligibilidade que outros processos, não experimentados, poderia trazer ao funcionamento global das organizações.

Quadro 11 - Opções consideradas na comunicação entre as estruturas de orientação

Comunicação	1. ^a opção	2. ^a opção	3. ^a opção
Promoção encontros/reuniões regulares com as lideranças intermédias	43,6		
Criação de espaços para transmissão de informação e debate de ideias	25,0	11,6	
Promoção de trabalho colaborativo de práticas de articulação curricular	16,4	34,7	2,6
Colaboração entre as diferentes estruturas educativas	9,1	27,1	18,6
Atribuição de maior autonomia aos líderes intermédios	1,4	15,1	19,2
Criação de espaços de diálogo com lideranças intermédias antes da tomada de decisão	4,5	11,6	59,0
N =	220	199	156

O contacto direto, via encontros e reuniões, no relacionamento interpares, na transmissão de informações que emanem de órgãos de gestão,

de natureza pedagógica ou de outra natureza, continua a prevalecer sobre outras possíveis formas.

As reuniões são, com grande distanciamento, a opção tida por mais eficaz na comunicação entre a direção e os órgãos de gestão intermédia o que, de resto, se compreende num quadro em que, para funções específicas, estão as mesmas regulamentadas.

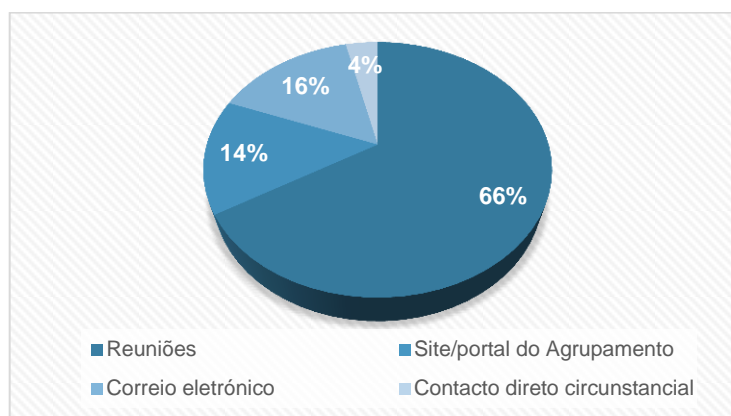


Figura 37 - Canais de Comunicação

Se analisadas as respostas por opções, não é estranho que, em segunda alternativa, colha grande popularidade o uso do correio electrónico como forma de passagem de informações ou, em terceira opção, o contacto direto circunstancial. É bem certo que uma das depreciações que os profissionais de educação fazem ao sistema que lhes estrutura a carreira é a do excesso de reuniões e de burocracia, uma espécie de parte ingrata do processo que lhe suprime energia e tempo para fazerem o que realmente sentem ser o seu trabalho: ensinar os alunos. Mas continuam, apesar disso, a valorizar as reuniões e a deixar de lado mecanismos mais céleres e eficientes de passagem de informação. As tecnologias facilitam enormemente as tarefas e, no entanto, ainda são pouco valorizadas. Quando se fala, cada vez mais, em mecanismos de gestão da informação e do conhecimento, baseados em estruturas tecnológicas de apoio, é interessante ver o estado de espírito destes inquiridos, que, muito provavelmente, decorre de uma certa resistência preponderante para a utilização de tecnologias de informação e comunicação, realidade correspondente com a dominância de um corpo docente com idade média elevada.

Quadro 12 - Opções/Canais de Comunicação

Canais de Comunicação	1.º aspeto	2.º aspeto	3.º aspeto
Reuniões	66,4		
Site/portal do Agrupamento	14,5	13,1	
Correio eletrónico	15,5	59,6	18,4
Contacto direto circunstancial	3,6	24,7	70,2
Placardes informativos		2,5	11,4
N =	220	198	114

O que se afirmou para a comunicação entre a direção e os representantes dos órgãos de gestão reforça-se na relação entre estes e os pares.

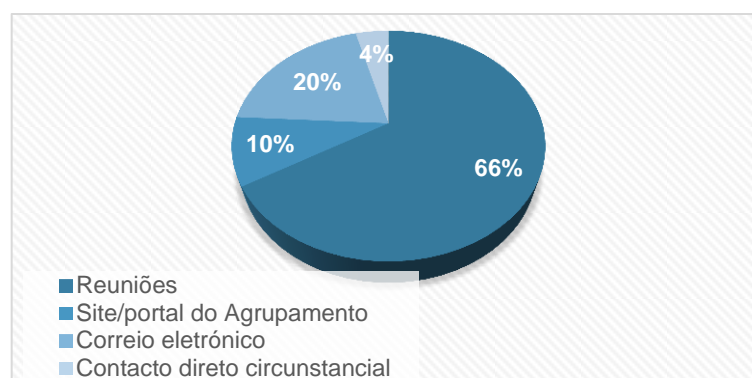


Figura 38 - Canais de comunicação entre as coordenações e os pares

Aqui com ainda maior aceitação para as vias não ortodoxas do correio electrónico, do contacto direto circunstancial e dos placards informativos.

Quadro 13 - Opções/Canais de Comunicação- coordenadores/professores

Canais de Comunicação coordenadores/professores	1.º aspeto	2.º aspeto	3.º aspeto
Reuniões	66,4		
Site/portal do Agrupamento	9,5	7,3	
Correio eletrónico	20,0	64,8	12,8
Contacto direto circunstancial	4,1	26,9	71,6
Placardes informativos		1,0	15,6
N =	220	193	109

Os docentes tendem a valorizar a institucionalização de mecanismos que respeitam a liberdade de atuação profissional, dignificadores das suas

funções, que, de alguma forma, substituam um sistema normativo rígido por uma sistema liberal assente na atuação em função de circunstâncias e de entendimentos necessários. Quer isto dizer que, não existindo embora a negação do normativo que se cumpre na feitura das reuniões, a predisposição para que as mesmas assumam um carácter de excecionalidade e os mecanismos menos ortodoxos assumam um carácter de regularidade parece estar presente.

2.9 Desempenho geral das lideranças intermédias

A aceitabilidade dos cargos de gestão intermédia é clara. Não significa isso, no entanto, que os respondentes não advoguem formas alternativas, reinvenções, para o seu exercício.

Os cargos existem e são tidos como necessários ao funcionamento da organização: processos de articulação vertical, etapas de execução de uma cadeia de comando que vai do Diretor à sala de aula.

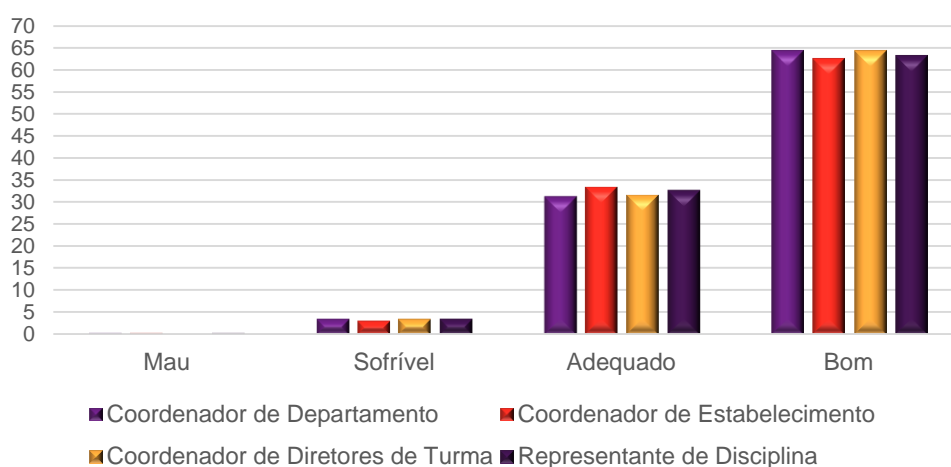


Figura 39 - Desempenho das lideranças intermédias

De relevar no entanto que, entre as categorias “adequado” e “bom”, existe uma expressão de cerca de um terço do total de respostas para a primeira que indicia a margem de aperfeiçoamento e de adequação dos cargos em causa, tendo por referência, nomeadamente, os saberes, as expectativas e as sensibilidades dos respondentes em função das suas próprias realidades.

3. Discussão dos resultados

Pela revisão bibliográfica realizada na segunda parte deste projeto perpassaram as teorias, muitas suportadas em trabalho empírico, sobre a liderança, *lato senso*, e o seu exercício por referência ao contexto escolar.

Bennett (1999) refere que as lideranças intermédias são o verdadeiro motor da escola, na medida em que podem facilitar a visão estratégica do diretor.

Segundo Lima (2006), a constituição dos Mega Agrupamentos redimensionou de tal modo as organizações escolares que a descentralização e a distribuição de funções/responsabilidades, através da instituição de lideranças intermédias eficientes, se tornou num imperativo de eficácia.

Sendo embora difícil definir um “tipo ideal” de líder intermédio em contexto de escola, parece, no entanto, não existir dúvidas em que se rejeitem alguns dos paradigmas da liderança e, com revisionismos e ajustamentos a contextos, se assumam outros.

O dirigismo no processo de escolha de docentes para o exercício de cargos de gestão intermédia que, de facto, vigora não colhe a aceitação maioritária nem extensiva dos respondentes que, isso sim, valorizam processos como a eleição de pares ou a definição de perfis.

A dimensão normativa e “medível” do processo de escolha de docentes para as lideranças intermédias não se faz sentir senão de forma residual quando comparada a atributos relacionais que se incluem nas capacidades de liderança, de comunicação ou na experiência.

A liderança em contexto escolar está longe de corresponder a perfis “providencialistas” de atores que, por quaisquer capacidades “inatas”, são guindados aos cargos com total reconhecimento dos pares.

Esta matéria da escolha não partilhada tem sido, de resto, objeto de reflexão quanto à formulação da hipótese, já avançada, nomeadamente em fóruns públicos, de nas escolas existir, por nomeação política, lideranças “externas”. Não sendo o assunto pacífico, certo é que a sua contestação radica, pelo menos, no argumento condenatório de que não teriam estas

capacidade de apreender uma linguagem de que não dispõem, a pedagógica, estando, por isso mesmo, na condição de não reconhecimento por parte dos “liderados”.

Dos critérios de seleção considerados para o exercício de cargos de gestão intermédia sobressaem, com valores equiparáveis, a capacidade de liderança, a experiência no cargo e a facilidade de comunicação, sendo desvalorizado o do tempo de serviço.

Destacam-se, em priorização de critérios, a capacitação para a liderança, para a dimensão relacional e para a resolução de problemas, atributos requeridos, que estão bem associados ao que os respondentes assumem, de forma mais expressiva, em relação às razões que os podem levar a exercer um cargo de gestão intermédia: a vocação, a participação ativa na implementação de mudanças, a criatividade ou a dinamização de equipas de trabalho estarão acima de aceitação a pedido da hierarquia.

A escola é uma instituição diferente que impõe uma liderança diferente.

Na esteira de Bryman (1996), a realidade parece confirmar que não existe nenhum estilo de liderança que possa ser considerado mais eficaz em qualquer situação. Dos atributos reclamados, em estudo empírico, para o que deve ser um líder intermédia, não ressalta sobremaneira qualquer um. São sempre vários com concentração de respostas pelas categorias “importante” e “muito importante”: humildade, facilidade de relacionamento, persistência, empatia, experiência, intuição, visão, saber ouvir, carisma, compromisso, motivação ou atitude.

Rego e Cunha (2009, p. 185), baseando-se nos estudos de Stogdill, salientam a relevância de traços e competências para a eficácia da liderança, designadamente: inteligência, criatividade, fluência verbal, auto-estima, estabilidade emocional, adaptabilidade às situações, intuição penetrante, tolerância ao stresse, iniciativa e persistência, capacidade de persuasão. Stogdill reconheceu que a importância relativa desses traços e competências depende do contexto em que esta liderança se exerce.

Na identificação das competências a requerer para o exercício de cargos de gestão intermédia, como expectável, são valorizadas as dimensões pedagógica, científica e relacional e absolutamente subalternizada a dimensão

administrativa e de gestão, aquela que, justamente, se distancia do saber fazer e de uma certa “cultura” do que é ser docente.

O líder depende de quem o olha, depende dos prismas de observação, dos conhecimentos, das sensibilidades, que, como se percebeu, podem estar relacionadas com o género, o tempo de exercício da profissão, a experiência ou a sua ausência no exercício de cargos de gestão intermédia, o cargo que desempenha ou da formação académica de que se dispõe.

Bennett *et al.* (2003), referem que a liderança intermédia em contexto escolar desempenha um papel crucial no desenvolvimento e manutenção da natureza e qualidade da aprendizagem dos alunos, mas a forma como desempenham este papel é fortemente influenciado pelas circunstâncias em que trabalham.

O líder, na perspetiva de quem o olha, depende do tempo em que é olhado (Marquis e Huston, 2005; Chiavenato, 2000).

E parece também confirmar que, pelas sensibilidades objetivadas em categorias de respostas, existe um grande enfoque no exercício e valorização de funções que, de facto, têm que ver com os interesses dos docentes e da escola, na esteira do que é um líder, e não com as questões de “métricas” sincopadas em funções administrativa e, sobretudo, burocráticas.

Segundo Busher e Harris (1999), os líderes intermédios são responsáveis por papéis de grande complexidade, que passam pela gestão de recursos materiais e humanos, promoção do trabalho colaborativo e melhoria do desempenho docente e discente e representação nos órgãos superiores da escola dos interesses dos demais atores educativos.

A assunção, avançada por Bexiga (2009), de que, por tensão entre a legislação, as expectativas e a realidade, na escola o líder não se faz porque as suas funções são tomadas pelas dimensões administrativa e burocrática.

Este é um discurso recorrente dos docentes, com grande aplicação nos juízos que fazem do exercício de cargos de gestão intermédia. E até na desmotivação para o seu exercício. A burocracia, paradigma de trabalho centrado na administração corrente, antítese da atuação de liderança criativa, aparece aqui como o dominante obstáculo para o exercício de cargos de gestão intermédia.

A escola, na perspetiva de quem avalia e cogita sobre o que deve ser o bom exercício de cargos de gestão intermédia, tende a negar a perspetiva gestionária e a valorizar a perspetiva visionária, idealista, pedagógica (Torres e Palhares, 2009).

A este integracionismo, parece evidente, juntar-se uma certa confirmação de que as lideranças intermédias se assumem por referência a partilhas e a exercício de percursos comuns de aprofundamento, negando-se, dessa forma, singularidades e funções de hierarquia traduzidas em, por exemplo, supervisionar e em avaliar, funções depreciadas, não gratas, que, ao invés do vasto conjunto em que se inserem, marcado por características relacionais, comunicacionais, de empatia, correspondem, em certo sentido, a uma negação do que devem ser lideranças intermédias entre partes: supervisionar colegas ou observar aulas está fora da área de conforto do que os docentes têm por adequado para o exercício dos cargos de gestão intermédia.

Dos estudos desenvolvidos pelo NCSL in *“support of Leading from the Middle Programme”*, por Nigel Bennett, Wendy Newton, Christine Wise, Philip A. Woods e Anastasia Ecomou (2003), ressalta que os líderes intermédios tendem a mostrar grande resistência à ideia de monitorizar a qualidade do trabalho dos seus colegas, especialmente observá-los em contexto de sala de aula. A observação é vista como um desafio às normas profissionais da igualdade e da privacidade, e às vezes como uma revogação da confiança. Os líderes que conseguiram introduzir algum tipo de procedimento de monitorização em sala de aula, fazem-no como uma atividade de aprendizagem colaborativa para todo o departamento e não como uma atividade de gestão.

Não será abusivo considerar-se, sem oscilação, a perspetiva de Costa e Castanheira (2015) de que a escola é feita de lideranças pedagógicas e de que as mesmas, em si, como refere Sergiovanni (2004), têm por objeto a ação pedagógica. O que é um líder para os pares? Ficamos elucidados que, na dimensão deste estudo empírico, um líder intermédio é aquele que sabe ouvir, é tolerante, sabe criar equipas de trabalho, tem sensibilidade para as relações humanas, dialoga, trabalhar para o bem comum.

Percebe-se que, de uma liderança centrada no Diretor, tem-se caminhado, pelo menos na ideia dos respondentes, para uma liderança partilhada, democrática e distribuída. Esta liderança necessita de promover um ambiente organizacional do qual todos partilham as suas crenças e ideias.

Pugna-se por uma liderança democrática de cariz transformacional, em que cada um é líder, traduzida na partilha do trabalho, de resolução de problemas e na tomada de decisão por todos os membros da organização-escola (Bolívar, 2003 e Sergiovanni, 2004). Bolívar (2003) considera que as lideranças intermédias devem estimular a partilha, fazendo com que as pessoas se sintam membros de uma equipa.

Esta linha de pensamento está presente em Hargreaves e Fink (2007) que consideram que a liderança na escola não se limita ao director, ela está distribuída e deverá ser partilhada para se criarem oportunidades que contribuam para o sucesso da aprendizagem. Segundo Sergiovanni (2004, p. 124), a liderança é “um processo de levar um grupo a agir de acordo com os objectivos do líder ou propósitos partilhados”.

Estamos perante uma visão eminente de liderança transformacional que promove uma liderança democrática e partilhada, onde o líder estimula a participação de todos os atores educativos nos processos de tomada de decisão na escola.

Bennett *et al.* (2003), mencionam que há uma forte retórica da colegialidade na forma como os líderes intermédios descrevem a cultura dos seus departamentos ou áreas de responsabilidade e a forma como estes tentam cumprir as suas funções.

Um líder intermédio depende do grupo e da situação que molda e condiciona o seu desempenho (Revez, 2004) não sendo estranho, por isso, que os olhares que se sobre si recaem derivem em função, por exemplo, de saberes e de tempos: aqueles que têm estudos pós-graduados parecem estar mais atentos e sensíveis para as competências científicas, indicativo de que, neste exemplo, valorizam o que em si mesmos valorizam. É certo, por exemplo, que a maior valorização de saberes de natureza científica está associada ao grupo de docentes que têm mais estudos, ou seja, os pós-graduados, mestres e doutores, que, por sua vez, tendem a secundarizar a dimensão pedagógica.

A liderança nas escolas, na esteira do paradigma da “Nova Liderança”, parece tender para uma aceitação e escolha entre pares, capaz de resultar por partilha de missão (Revez, 2004; Fullan, 2003).

Parece ser este o sentido, empiricamente testado, de que a liderança depende da ação concertada de todos os atores (Leithwood *et al*, 2007) e ainda da forma, que não é estática, como estes vêm os líderes (Goleman *et al*, 2007).

Idêntica “simetria” parece verificar-se na distribuição de valores, sempre de grande concentração nas categorias “importante” e “muito importante”, sobre os atributos que se requerem a quem exerce um cargo de gestão intermédia em matéria de negociação e persuasão: os que detêm maior formação concentram mais respostas na categoria “importante” e os que detêm menor formação académica concentram as respostas na categoria “muito importante”.

As competências de liderança em função dos anos de serviço docente também parecem ser relativizadas pelo tempo, ou seja, a assunção de maiores graus de importância anda na razão inversa do tempo de serviço.

Mas a eficácia comunicacional é entendida como uma qualidade que se relaciona mais, o que parece óbvio, com os anos de desempenho no cargo. Este atributo será tanto mais importante quanto mais as pessoas se conhecerem. É assim também com grande expressão na concentração de respostas na categoria “muito importante”, em relação à capacidade de desenvolver trabalho em equipa em função do número de anos em exercício no cargo.

Os requisitos básicos para a implementação das mudanças nas organizações passam pelas lideranças mas também pelo papel desempenhado pela comunicação, assim, como refere Downs (citado por Rego e Cunha, 2007, p. 434), "uma organização humana é simplesmente uma rede comunicacional: se a comunicação falha, uma parte da estrutura organizacional também falha." Da análise efetuada é possível concluir que a opção pelas reuniões enquanto canal de comunicação mais eficaz entre a direção e os órgãos/cargos de gestão intermédia prevalece, o que, em parte, pode também estar associado a uma certa cultura organizacional e normativa vigente na Instituição Escola.

A eficácia das lideranças intermédias, associada a uma eficiente comunicação entre os diversos atores educativos revela-se fundamental para definir uma atuação comum alicerçada, onde se reclamam objetivos educacionais partilhados, numa cultura escolar singular onde se pretende alcançar a eficácia da instituição e o sucesso educativo.

Considerações finais

Síntese de um trabalho aturado de reflexão e de investigação que, tendo problematizado, em dimensões múltiplas, o entendimento para e sobre o exercício de cargos de gestão intermédia por referência ao agrupamento de escolas, *lato sendo* e, em estudo de caso, o de Marco de Canaveses, as considerações finais fazem-se em jeito de descortinar, pelo saber adquirido, caminhos a percorrer.

O tempo, o modo e os meios de realização da investigação, sempre com limitações, foi convocando e convidando a reestruturações. O que em ideia se queria objetivar por quantificação acabou por se alcançar por partilha de recolha entre procedimentos quantitativo e qualitativo, opção, afinal de contas, no estado de conhecimento de que se partiu e no estado de conhecimento a que se chegou, proveitosa por ter permitido ganhar “amplitude” na discussão e na interpretação dos dados. Eis, pois, um estudo de caso que, valendo por si, deixa tendências que, de alguma forma, sincretizam os sentimentos dos docentes sobre, ao nível questionado, o que deve ser o exercício e o seu papel no conjunto institucional. Deixa também, face aos resultados e depoimentos obtidos, em aberto o interesse na realização de uma investigação complementar, importante, centrada, para o mesmo problema, nos diretores de agrupamentos de escolas. Terão eles sentimentos e posições similares às que os docentes manifestam? Existirá, no seu entendimento, filiação total ou próxima do total ao que está regulamentado sobre a matéria ou, ao invés, se lhes assistisse a decisão, atuariam de forma diferente?

Tratou-se, nesta investigação, de aplicar um inquérito que, contando com os saberes colhidos na literatura da especialidade e com os saberes recolhidos na experiência, maior ou menor, dos que estão em exercício, não fechou a discussão a “meias verdades” mas, ao invés, problematizou questionando, permitindo, assim, incluir sensibilidades em torno de grandes domínios de atuação que os cargos de gestão intermédia, entre saberes e fazeres, entre entendimentos e práticas administrativas e burocratizadas, sempre encerram.

A distribuição de respostas pelas categorias consideradas em diversas questões, a que se associaram depoimentos, permite esboçar perfis, tendências, formas de entendimento, nem sempre coincidentes, capazes de suportarem o título que, já bem no final deste percurso, se escolheu: “Lideranças Intermédias: Imagens e Clivagens”.

(i) As imagens foram sendo criadas pela discussão feita em função da distribuição de valores por categorias das variáveis centrais do inquérito.

São imagens que fazem sobressair o amplexo entendimento que os docentes manifestam em relação ao que deve ser e ao que é o exercício de cargos de gestão intermédia numa organização marcada pela diversidade de recursos, de saberes e de sensibilidades que, em dispositivos diversos, está permanentemente desafiada pelas funções que lhe assiste desempenhar.

Não existe propriamente um perfil para aceder ou para exercer a gestão intermédia em contexto escolar. Não existe neste estudo de caso sendo importante, a pensar-se no aprofundamento da investigação, refletir se a observada amplitude de “boas exigências”, de saberes múltiplos, é referência da profissão docente. Não se deixa por isso de considerar, pela experiência que esta investigação trouxe, a hipótese de que se está perante um entendimento idiossincrático do que é ser gestor intermédio em meio escolar. É de crer, naturalmente, como em diversos contextos se fez sentir, que os olhares sobre os saberes, os perfis e os desempenhos se associam a capacidade de visão, ou, o mesmo será afirmar, a raciocínio que extravasa os propósitos desta investigação, que em estudo comparativo da Escola com uma outra qualquer realidade organizativa composta por respondentes de perfis diferenciados teríamos certamente diferentes conceções. Não deve confundir-se, estamos certos, o relativismo de posições aqui expresso com quaisquer formas simplificadores de entendimento do exercício do cargos mas, ao invés, justamente é a maior diversidade de saberes que tem, em exigência, dos cargos uma visão mais centrada em qualidades de liderança, de comunicação, de relacionamento do que noutras mais tradutores de saberes administrativos, burocráticos ou ainda de chefia.

Muitos são os requisitos convocados e tidos por importantes e muito importantes, havendo, no entanto, em número de respostas e em discursos, tendência para a rejeição das dimensões avaliativa, supervisora, administrativa

e burocrática e de foco nos resultados. Ser gestor intermédio em contexto escolar não passa, definitivamente, pela assunção de lógicas de trabalho que, de alguma forma, são distorçoras de uma cultura de trabalho interpares e de “hierarquias horizontais”, sendo por isso enfatizados os perfis valorativos das dimensões de liderança, de colaboração, de trabalho em grupo, de relacionamento.

(ii) As clivagens foram sendo percebidas, em algumas dimensões de análise, na realização de testes de associação a partir dos quais se percebe, por exemplo, que o saber académico, a experiência traduzida em anos de serviço docente ou no exercício dos cargos, tendem a relativizar posições, ou seja, dizendo de outra forma, não vincam tanto posições nas dimensões de “muito importante” ou de “decisivo”, sendo, em diversos casos, a distribuição de respostas por categorias consideradas estatisticamente significativas.

É de admitir que, de facto, o líder, à escala observada, depende de quem o olha. Importa, no entanto, considerar que o olhar que ajuíza se faz a duas dimensões:

- Por enquadramento numa instituição que é portadora de uma determinada cultura de relacionamento interpares que, por isso mesmo, não acolhe sobremaneira a indicação hierárquica de *per si* mas, antes, vê no exercício do cargo responsabilidades e saberes que não se compaginam com qualquer “culto” da nomeação.

- Por referência a perfis, tidos aqui por idealizados, que enformam juízos, formas de entendimento, do eu para os outros, a que, pelos vistos, não são alheios fatores como o género, os saberes formais ou os tempos de exercício.

Os resultados, embora indicativos, a que o tratamento sistemático das informações nos conduziu devem ser, como são para nós, fundamento para se encetar uma discussão/reflexão alargada com os colegas sobre o que se pretende, do ponto de vista funcional, dos cargos de gestão intermédia.

Parece evidente que, sobre os mesmos, a valorização das dimensões pedagógica, científica e relacional prevalece. Tal como parece evidente que a “vocação” e o “querer” em relação às dimensões administrativa, burocrática, “de chefia” que supervisiona, com orientação para “metas”, se distanciam do que é sentido pelos docentes. A Instituição Escola rege-se por uma cultura

organizativa muito específica que, num quadro de gestão democrática aberta à participação dos agentes que representam a comunidade, urge explicar e entender, importando, por isso, que este debate se alargue aos órgãos colegiais, com enfoque para o Conselho Geral e o Conselho Pedagógico, para que, na autonomia que lhes assiste, a “Escola” encontre as melhores soluções para os desafios múltiplos com que se debate.

Parece evidente que, em contexto de mega agrupamentos, os cargos de gestão intermédia, na ligação entre a direção e os docentes, assumem uma importância capital na perspetiva de uma Escola que se quer renovar para melhor. Mas há que entendê-los no quadro idiossincrático da sua existência: um gestor escolar não é um gestor de empresas, não está investido de “autoridade hierarquia”. É um par, que, sazonalmente, pode circular entre funções complementares da docência. E essa condição deve ser respeitada, como se percebe pelos resultados desta investigação.

Não podem haver lideranças intermédias eficazes pela imposição de tarefas e de funções que sejam contrárias ao sentimento de quem as executa. A aplicabilidade do que os decisores entendem como “ideal” para o exercício de cargos de gestão intermédia, se não se cumpre, deixa margem para a revisão. O distanciamento entre o “idealizado” e o sentido deve ser objeto de modificação para que, globalmente, a Escola ganhe em eficiência governativa.

A questão das lideranças intermédias, tal como aqui se exercitou, deixa, finalmente, uma outra releção que, para além da dimensão de investigação, deverá ser objeto de trabalho a continuar: entre o normativizado e o sentido manifesto pelos docentes não existem coincidências de tal forma claras para que, no futuro, o estado vigente não se altere.

Referências Bibliográficas

- Afonso, P. L. (2011). Dilemas da Liderança. Lisboa: Escolar Editora.
- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.). *A escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 13-23). Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2000). Autonomia das escolas: modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Orgs). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. (2005). Políticas Educativas e Organização Escolar. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bass, B. (1990). From transitional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, Inverno, 99.140-148.
- Bass, B. M. (2007). *Concepts of Leadership*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Bell, J. (2004). Como realizar um projecto de investigação. Lisboa: Gradiva.
- Bento, A (2008). “Estilos de Liderança dos Líderes Escolares da Região Autónoma da Madeira”. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (org.). *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.145-157
- Bennis, W. e Nanus, B. (1985). *Líderes – Las cuatro claves del liderazgo eficaz*. Barcelona: Editorial Norma. Disponível em <http://holachocoza.com/wp-content/uploads/2015/06/52494439-Las-Cuatro-Claves-Del-Liderazgo-Eficaz.pdf>
- Bennett, N. (1999). Middle management in secondary schools: Introduction. *School Leadership & Management*, 19(3), 289-292.
- Bennett Nigel, Newton Wendy, Wise Christine, Woods Philip A. and Economou Anastasia. (2003). *The Role and Purpose of Middle Leaders in Schools*. National college for School. Disponível em http://dera.ioe.ac.uk/5118/14/download_id%3D17364%26filename%3Drole-purpose-of-middle-leaders-in-schools-full-report_Redacted.pdf.
- Bexiga, F. (2009). *Lideranças nas organizações escolares. – Estudos de caso sobre o desempenho dos Presidentes dos Agrupamentos de Escolas*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, Aveiro, Portugal.

- Bilhim, João Abreu de Faria (1996). *Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Blanchard, K. (2007). *Um Nível Superior de Liderança*. Lisboa: Actual Editora.
- Bolívar A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Colecção Ciências da Educação. Porto Editora.
- Bolívar-Bótia, A. (2010). *Cómo um liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?* *Revista International de Investigación en educación*, 3(5), 79-106.
- Bolman. L.G. e Deal, T.E. (1997). *Reframing organisations: Artistry, choice and leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Bryman, A. (1996). *Leadership in organizations*. In: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W. (Ed.). *Handbook of organization studies*. London: Sage. disponível em <http://courses.washington.edu/ilis580/readings/Bryman22.pdf>.
- Bush, T. e Glover D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. NCSL.
- Busher e Harris (1999). *Leadership of school subject areas: tensions and dimensions of managing in the middle*. *School leadership and management*, vol.19 (3), 305 – 317.
- Canavarro, J. (2000). *Teorias e paradigmas organizacionais*. Coimbra: Quarteto Editora
- Chanes, M. (2006). *Os desafios na formação de gestores líderes em saúde*. Disponível online em: http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/35/desafios_formacao.pdf.
- Costa J. A.e Castanheira, P. (2015). *A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional*. *RBPAE* - v. 31, n. 1, p. 13 - 44 jan./abr. Disponível em: <https://www.google.pt/#q=costa+e+castanheira+2015+lideran%C3%A7a>.
- Chiavenato, I. (1999). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier.

- Chiavenato, Idalberto (2000). *Administração nos novos tempos* (6ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Campus
- Chiavenato, Idalberto. (2004). *Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chiavenato, I. (2005). *Comportamento Organizacional. A dinâmica do sucesso das Organizações*. Rio de Janeiro: Ed.Campus
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Costa, J. e Trigo, J. (2008) *Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores*. In, *Avaliação de políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v.16, n.61, p.561-582.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. 2.ª Ed. Edições Almedina. Coimbra.
- Cunha, M. et al. (2006). *Comportamento Organizacional e Gestão, 21 Temas e Debates para o Século XXI*. Lisboa. RH Editora.
- Day, C. Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. CFBT. Education Trust. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546806.pdf>
- Deal, T. E. e Peterson, K. D. (2002). *The shaping school culture fieldbook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Delgado, J. M. e Martins, E. (2002). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas – 1974-1999: Continuidades e Rupturas*. Departamento de Avaliação, Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação. Lisboa.
- Delgado, M. L. (2005). *El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales*. *Revista Española de Pedagogia*, 232, Setembro/Dezembro, 367- 388.
- Estanqueiro, A. (2011). *Saber lidar com as pessoas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Falcão, M. N. (2000). *Parcerias e poderes na organização escolar: Dinâmicas e lógicas do conselho de escola*. Lisboa: Instituto de inovação educacional
- Formosinho, J. (1985). *A Escola como Burocracia*. Braga: Universidade do Minho
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA.

- Gagueiro J. e Pestana, M. (2005). *Análise de dados para Ciências Sociais - A Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Gama, A. (2008). *Mudanças organizacionais, culturais e pedagógicas nas escolas do 1º ciclo: novos percursos da autonomia e de avaliação das escolas. Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. LISBOA: Universidade Aberta.
- Givens, Roger, J. (2008). *Transformational Leadership: The Impact on Organizational and Personal Outcomes*. Disponível em https://www.regent.edu/acad/global/publications/elj/issue1/ELJ_V1Is1_Givens.pdf
- Goleman, Daniel (2000). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. – 3ª ed. Lisboa: Temas e Debates
- Goleman, D. (2002). *Os novos líderes - A inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Goleman Daniel org. et al. (2007). *Os mestres da administração*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier.
- Hampton, D. R. (1992). *Administração contemporânea*. 3. ed. São Paulo: Makron Books do Brasil
- Hargreaves, A., e Fink (2007). *Liderança Sustentável*, Porto, Porto Editora.
- Harris, A. (1999). *Effective subject leadership in schools: a handbook of staff development activities*. London: David Fulton Publishers.
- Harris, A, Busher, H and Wise, C. (2003). *Effective training for subject leaders*, in Bennett, M Crawford and M Cartwright, *Effective Educational Leadership*. London. Chapman.
- Harris, A. Spillane, J. (2008). *Distributed leadership through the looking glass*. *British Educational Leadership, Management & Administration Society*, 22(1), 31–34 activities. London: David Fulton Publishers.
- Harris, A. (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. London: Routledge & Falmer Press.
- Hooper, A., & Potter, J. (2010). *Liderança inteligente. Criar a paixão pela mudança (8ª ed.)*. Lisboa: Actual Editora.
- Jesuíno, J. (1999). *Processos de Liderança*. Lisboa, Livros Horizonte. 3ª Edição.
- Jesus, S., N. (2004). *Cultura e Clima Organizacional*. Opinião: MaisValia.

- Johson, M. e Hartel, C (2014). Engaging middle managers for positive organizational change. Discussion paper: AIM research. Australian Institute of Management.
- Keskinkiliç Kara, S. & Ertürk, A. (2015) Mental models of the school principals on “leadership” In *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 174: 2145-2152.
- Kinicki, A. & Kreiter, R. (2006). *Comportamento Organizacional*, São Paulo, McGraw-Hill, pp. 42- 60.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2003). *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscopio.
- Kunsch, Margarida Maria Krohling. *Planejamento de relações públicas na comunicação integrada*. São Paulo: Summus, 2003.
- Lopes, M. (2015). “Cultura Organizacional de boas escolas: O Sentido e as práticas de liderança”. In *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 67, pp 71-88, 2015.
- Leithwood, Kenneth (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30, (4), 498-518.
- Leithwood, K., e Duke, D. L. (1999). A century’s quest for a knowledge base, 1976–1998. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational policy* (pp. 45–72). San Francisco: Jossey Bass.
- Leithwood, Kenneth, Day, Christopher, Sammons, Pam, Harris, Alma and Hopkins, David. (2006). *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning*. National College of Leadership. Department of Education and skills. Research report n. 800. Disponível em http://illinoischoolleader.org/research_compendium/documents/successful_school_leadership.pdf.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2009). Seven strong claims about successful school leadership. National College for Leadership. Disponível em [http://www.nationalcollege.org.uk/docinfo?id=17387&filename= seven-claims-about-successful-school-leadership.pdf](http://www.nationalcollege.org.uk/docinfo?id=17387&filename=seven-claims-about-successful-school-leadership.pdf).
- Leithwood, K. e Jantzi, D. (1999). *The Effects of Transformational Leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School*. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432035.pdf>.
- Lima, Licínio (2006). *Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional*. In Licínio Lima (org.) *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*. Porto: ASA, pp. 17-69.

- Lima, J., Á. e Silva, S., M. (2011) Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária: Revista Portuguesa de Pedagogia. Vol. 45, n.º 1. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Lück, Heloísa (2009). Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo.
- Marquis, B. L. & Huston, C. J. (2005). Administração e Liderança em enfermagem: teoria e prática. (4a ed.). Porto Alegre: Artmed, 2005.
- Maximiano, A. C. A. (1992). Introdução à administração. 3ª ed., São Paulo, Editora Atlas.
- Morgado, J. e Pinheiro, J. (2011). Lideranças Intermédias e autonomia curricular da escola: dos discursos às práticas. *In Atas do Congresso Ibérico /5º Encontro do GT-PA. Pedagogia para a Autonomia.* Universidade do Minho.
- Morgan, Gareth (1996). Imagens da organização. São Paulo. Atlas.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 11-24.
- Nóvoa, António et al. (Org.) (1992). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora.
- OCDE (2008). Improving School Leadership. Disponível em <http://www.oecd.org/education/school/improvingschoolleadership-home.htm>
- Oliveira, M. L. (2001). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. *In Alarcão (Org.), Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem.* Porto: Porto Editora.
- Ouchi, William G. e Wilkins, Alan L. (1988). Organizational Culture. In Adam Westboy (org). *Culture and Power in educational organizations.* Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press, pp. 223-247.
- Patton, M. (1990). Qualitative evaluation and research methods (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage. Disponível em <http://legacy.oise.utoronto.ca/research/field-centres/ross/ctl1014/Patton1990.pdf>
- Pettigrew, Andrew M. (1979). On Studying Organizational Cultures. *Administrative Science Quarterly* is currently published by Johnson Graduate School of Management, Cornell University. Disponível em <http://www.cnr.it/benessere-organizzativo/docs/bibliografia/96.pdf>

- Pina, A. (2003). Sentidos e modos de gestão. Histórias do quotidiano e processos de tomada de decisão. Lisboa: Departamento de Educação Básica/Ministério da Educação.
- Pires, J. C., e Macedo, C. B. (2006). Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. *Revista de Administração Pública*, pp. 81-105.
- Quintas, H. e Gonçalves, J.A. (2012). A liderança das escolas em três regiões portuguesas: uma visão a partir da avaliação externa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2012, 25(2), pp. 89-116. Universidade do Minho.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2003). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.
- Rego, A., (1999), Comunicação nas Organizações, Lisboa, Sílabo.
- Rego, A. e Cunha, M.P. (2003). A essência da liderança. Lisboa: Editora RH.
- Rego, A. (2007). Manual de comportamento organizacional. Lisboa: Edições Sílabo.
- Rego, A., e Cunha, M. P. (2007). A essência da liderança: mudança, resultados, integridade (2ª ed.). Lisboa: Editora Rh.
- Rego, A., e Cunha, M. P. (2009). Liderança positiva (1ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Revez, Maria Helena Allen (2004). Gestão das Organizações Escolares. Liderança Escolar e Clima de Trabalho. Um estudo de caso. Edições Cosmos: Chamusca.
- Ribeiro, Daniela, A. (2008). Desenvolvimento organizacional na Escola Básica do 1.º Ciclo – O papel do coordenador de estabelecimento. Tese de Mestrado apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Riveros-Barrera, A. (2012) La distribución del liderazgo como estratégia de mejoramiento institucional. *Educ. Educ.* Vol. 15, n.º2, 289-301.
- Rocha, G. M. V. (2012). Gestão escolar intermédia percursos do coordenador de departamento curricular na “Escola do Diretor”. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação.
- Santos, Jodilce Pereira. (2011) Comunicação na gestão escolar. *Revista Interdisciplinar Aplicada Blumenau*, v.5, n.4, p. 01-22 ,TRI IV.
- Schein, E. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass. Disponível em: <http://www.untag->
-

smd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_2/ORGANIZATIONAL20CULTURE20Organizational20Culture20and20Leadership,203rd20Edition.pdf

- Sequeira, A. (2015). 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. (2004). O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas. Porto. Edições Asa.
- Sergiovanni, T. (2004). Novos caminhos para a liderança escolar. Uma teoria para a comunidade escolar; a base da liderança escolar; o progresso docente e as escolas como centros de investigação. Porto: ASA.
- Silva, J.M. (2007). Gestão e liderança nas escolas públicas portuguesas. Da revolução à globalização. Comunicação ao IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- Silva, M. (2010). Avaliação de Competências de Liderança nos Líderes Intermédios Desempenho/Eficácia Organizacional Estudo de caso numa Empresa Multinacional do Ramo Farmacêutico. Tese de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra
- Silva, J. (2010). Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, S. M. e Lima, J. A. (2011). “Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária”. *In* Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 45-1. pp. 111-142.
- Spillane J. P., Diamond R. e Halverson J. B. (2004). Distributed Leadership: Toward a Theory of School Leadership Practice. <https://www.sesp.northwestern.edu/docs/twdsldrpracticeSPIHALDIA.pdf>
- Stoner, A.F. J. e Freeman, R. E. (1995). Administração. 5ª ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. Editora S. A.
- Teixeira, Sebastião (1998). Gestão das Organizações. Alfragide, Editora McGraw Hill.
- Torres, Leonor (2003). Cultura organizacional em contexto educativo: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa Escola Secundária. Dissertação de Doutoramento em educação. Universidade do Minho.

- Torres, Leonor (2007). *Cultura Organizacional Escolar: Representações dos Professores Numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta Editora
- Torres, L.L. (2013). Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 51-76.
- Torres, L. e Palhares, J. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99.
- Trigo, J. R., & Costa, J. A. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16 (61), 561-581.
- Ventura, A., Costa, J. A., Neto-Mendes, A., e Castanheira, P. (2005). Perceptions of leadership - a study from two Portuguese schools. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1).
http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Venturaetal.pdf.
- Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar: da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: ASA.
- Yukl, G.A. (1994), *Leadership in Organizations*, 3rd ed., Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ. Disponível em <http://corenet.org.pk/js/Gary-Yukl-Leadership-in-Organizations.pdf>

Legislação

Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro. disponível em:
<https://dre.pt/application/file/a/233635>.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio. disponível em:
<https://dre.tretas.org/dre/29799/>

Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro. disponível em:
<https://dre.tretas.org/dre/45727/>

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/LegislaC3A7C3A3o/Dec_Lei_115-A_98.pdf

Decreto-Lei n.º. 10/99, de 21 de julho. disponível em:
http://www.netprof.pt/ApoioProfessor/Legislacao/Professor/Pedagogica/DecReg_10_99_21jul.htm

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. disponível em:
<https://dre.tretas.org/dre/233009/>

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. disponível em:
<https://dre.tretas.org/dre/301951/>

Anexos

Anexo 1

Inquérito exploratório

Lideranças Intermédias

Pretende-se que docentes que exerçam cargos de Gestão intermédia (Coordenadores de Departamento; Coordenadores de Estabelecimento; Coordenadores de Diretores de Turma, de diversos níveis de ensino, salvaguardando-se o anonimado dos depoimentos, participem num processo de recolha de informações no âmbito de uma investigação sobre lideranças intermédias.

São apresentadas um conjunto de questões cujo preenchimento, a realizar até ao próximo dia 15 de janeiro, não ultrapassa os dez minutos.

A sua colaboração, que antecipadamente se agradece, é da maior importância.

* Required

1. **1. Que motivações podem existir para que um(a) professor(a) queira assumir um cargo de liderança intermédia? ***

(Responda com detalhe à questão.)

.....
.....
.....
.....
.....

2. **2. Em seu entender, como devem ser seleccionados(as) os/as coordenadores(as)? ***

Mark only one oval.

- Nomeação do Diretor
 Eleição de pares
 Definição de perfil e concurso para o cargo
 Other:

3. **3. Que competências considera essenciais para que o desempenho do cargo de coordenador seja proficiente? Especifique a sua resposta em relação aos seguintes aspectos: características humanas; conhecimentos pedagógicos; conhecimentos científicos. ***

(Responda com detalhe à questão.)

.....
.....
.....
.....
.....

4. **4. Queira analisar as funções/responsabilidades de lideranças intermédias, que a seguir apresentamos, em função da sua importância (1 – Nada Importante a 5 - Muito Importante) ***

Mark only one oval per row.

	1	2	3	4	5
Representar os docentes no Conselho Pedagógico, atuando como interlocutor/intermediário;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordenar a planificação e a avaliação das atividades do departamento;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Propor a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos da autonomia do agrupamento;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover a realização de atividades de investigação, de reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar necessidades de formação dos docentes;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analisar as causas do eventual não cumprimento dos programas;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade dos grupos de alunos;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaborar na elaboração e execução de projetos de interesse educativo;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intervir no processo de avaliação dos docentes;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. **Que funções do cargo, de entre as enumeradas, são as mais difíceis de levar a cabo e/ou as que conhecem mais obstáculos? ***

Assinale até 5 opções.

Check all that apply.

- Representar os docentes no Conselho Pedagógico, atuando como interlocutor/intermediário;
- Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes;
- Coordenar a planificação e a avaliação das atividades do departamento;
- Assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento;
- Propor a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;
- Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos da autonomia do agrupamento;
- Promover a realização de atividades de investigação, de reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;
- Organizar o inventário do material existente nas instalações pertencentes ao departamento e zelar pela sua conservação;
- Intervir no processo de avaliação dos docentes;
- Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento;
- Identificar necessidades de formação dos docentes;
- Refletir sobre os critérios de avaliação e sobre os resultados das aprendizagens;
- Analisar as causas do eventual não cumprimento dos programas;
- Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade dos grupos de alunos;
- Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto;
- Colaborar na elaboração e execução de projetos de interesse educativo;
- Other:

6. **5. Em seu entender, de que forma(s) a Direção deveria solicitar e garantir a participação ativa das lideranças intermédias? ***

(Responda com detalhe à questão).

.....

.....

.....

.....

.....

7. **6. Quais são, do seu ponto de vista, os canais de comunicação mais eficazes entre a Direção e as lideranças intermédias? ***

(Responda com detalhe à questão).

.....

.....

.....

.....

.....

8. **7. E, na sua opinião, quais são os melhores canais de comunicação entre as coordenações e os pares/professores? ***

(Responda com detalhe à questão).

.....

.....

.....

.....

.....

9. **8. De entre outras competências/responsabilidades, o(a) coordenador(a) deve assegurar as que de seguida apresentamos. Queira avaliar cada uma com base na escala proposta. ***

Mark only one oval per row.

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Decisivo
Acompanhamento dos docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicação com a hierarquia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liderança partilhada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão de conflitos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tomada de decisão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivação de colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Delegação de competências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Supervisionar a atividade docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. **9. Refira 5 virtudes essenciais de um bom líder. ***

(Responda com detalhe à questão.).

.....

.....

.....

.....

.....

Caracterização Pessoal e Profissional

11. **Formação académica e profissional:** *

.....

12. **Situação profissional:** *

Mark only one oval.

- QA
 QZP
 Contratado
 Outra

13. **Género:** *

Mark only one oval.

- Feminino
 Masculino

14. **Idade:** *

.....

15. **Número de anos de serviço neste Agrupamento:** *

.....

16. **Número de anos de serviço docente:** *

.....

17. **Número de anos de desempenho do cargo de Coordenador/Representante de Disciplina:** *

.....

18. **Cargos que desempenha:** *

Mark only one oval.

- Coordenador(a) de Departamento
 Coordenador(a) de Estabelecimento
 Coordenador(a) de Diretores de Turma
 Representante de Disciplina
 Other:

19. **Outros cargos que exerceu:** *

.....

Anexo 2

Inquérito por Questionário

Inquérito

Caro Colega:

Este inquérito insere-se num projeto de investigação sobre cargos de gestão intermédia e pretende identificar estratégias e planos de ação a empreender para melhorar a qualidade do exercício dos docentes que assumem co-responsabilidades de gestão escolar.

O inquérito será aplicado a todos os professores do Concelho do Marco de Canaveses.

Os dados a recolher serão apenas utilizados para a investigação, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade.

Apresentamos um conjunto de questões cujo preenchimento não ultrapassa os quinze minutos.

Pedimos o favor de contribuir com a sua resposta até ao próximo dia 7 de março.

Agradecemos, desse já, a sua imprescindível colaboração.

* Required

1. Caracterização pessoal e profissional

1. 1.1 Formação académica e profissional: *

Mark only one oval.

- Bacharelato
- Licenciatura
- Formação especializada/pós-graduação
- Mestrado
- Doutoramento
- Other: _____

2. 1.3 Género *

Mark only one oval.

- Feminino
- Masculino

3. 1.4 Idade *

.....

4. 1.5 Número de anos de serviço docente *

.....

5. 1.6 Número de anos de serviço no Agrupamento *

.....

6. 1.7 Número de anos de desempenho do cargo de Coordenador/Representante de Disciplina *

.....

7. 1.8 Cargos que desempenha *

Check all that apply.

- Coordenador(a) de Departamento
- Coordenador(a) de Estabelecimento
- Coordenador(a) de Diretores de Turma
- Representante de Disciplina
- Nenhum

8. Outro. Qual?

.....

9. 1.9 Cargos que já exerceu *

Check all that apply.

- Direção do Agrupamento
- Coordenador(a) de Departamento
- Coordenador(a) de Estabelecimento
- Coordenador(a) de Diretores de Turma
- Representante de Disciplina
- Nenhum

10. Outro. Qual?

.....

2. Conceções dos professores sobre o perfil de desempenho de cargos de gestão intermédia

11. 2.1 Em seu entender, como devem ser selecionados(as) os/as professores para exercer cargos de gestão intermédia? (selecione no máximo três opções) *

Check all that apply.

- Nomeação do Diretor
- Eleição de pares
- Definição de perfil e concurso para o cargo
- Rotatividade por tempo de serviço
- Other:

12. Quais?

.....

13. 2.2 Refira, dos seguintes, três aspetos que, em seu entender, devem ser considerados para a seleção dos docentes para cargos de gestão intermédia. *

Check all that apply.

- Tempo de serviço
- Experiência no cargo
- Facilidade de comunicação
- Capacidade de liderança
- Capacidade relacional
- Capacidade de resolução de problemas
- Dinamismo
- Other:

14. Qual?

.....

15. 2.3 Indique três razões que explicam que um professor assumia um cargo de gestão intermédia. *

Check all that apply.

- Aceitação do cargo a pedido/por sugestão da hierarquia
- Disponibilização para o cargo, por manifesta vocação e espírito de missão
- Participação de forma mais ativa na implementação de mudanças que proporcionem a melhoria das aprendizagens
- Enriquecimento pessoal e profissional
- Desenvolvimento de atividades e projetos criativos e empreendedores
- Dinamização de equipas de trabalho de modo a agilizar competências
- Other:

16. Quais?

.....

19. 2.5 Analise as funções/responsabilidades dos cargos de gestão intermédia, que a seguir apresentamos, em função da sua importância: *

Mark only one oval per row.

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Decisivo
Representar os docentes no Conselho Pedagógico, atuando como interlocutor/intermediário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transmitir informações decorrentes da direção do agrupamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordenar a planificação e a avaliação das atividades do departamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Propor a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos da autonomia do agrupamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover a realização de atividades de investigação, de reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observação de aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover formação que leve à melhoria das práticas educativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diagnosticar necessidades de formação dos docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizar/promover ações de formação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliar os resultados da formação realizada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaborar na elaboração e execução de projetos de interesse educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analisar as causas do eventual não cumprimento dos programas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade dos grupos de alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envolver os docentes do departamento nas orientações do Agrupamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implementar processos participativos de tomadas de decisão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. 2.6 Que funções do cargo de gestão intermédia são as mais difíceis de levar a cabo e/ou as que conhecem mais obstáculos? *

Mark only one oval per row.

	Muito difícil	Difícil	Geradora de alguns problemas	Sem problemas
Representar os docentes no Conselho Pedagógico, atuando como interlocutor/intermediário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transmitir as informações decorrentes da direção do agrupamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordenar a planificação e a avaliação das atividades do departamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Propor a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover a realização de atividades de investigação, de reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observação de aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover formação que leve à melhoria das práticas educativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaborar na elaboração e execução de projetos de interesse educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analisar as causas do eventual não cumprimento dos programas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade dos grupos de alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envolver os docentes do departamento nas orientações do agrupamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implementar processos participativos de tomadas de decisão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. 2.7 Entre outras competências, os professores que exercem cargos de gestão intermédia devem assegurar as que de seguida se apresentam. Queira avaliar cada uma pela ordem de importância que lhe atribui. *

Mark only one oval per row.

	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Decisivo
KNOW-HOW TÉCNICO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
LIDERANÇA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RESILIÊNCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EFICÁCIA COMUNICACIONAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ANÁLISE E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TRABALHO EM EQUIPA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CRIATIVIDADE/INOVAÇÃO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ÉTICA, VALORES E INTEGRIDADE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COMPREENSÃO INTERPESSOAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ORIENTAÇÃO PARA A QUALIDADE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PENSAMENTO CRÍTICO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
NEGOCIAÇÃO E PERSUAÇÃO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ORIENTAÇÃO PARA RESULTADOS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(RE)APRENDER	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Outra. Qual?

.....

23. 2.8 Em seu entender, de que forma(s) a Direção deveria solicitar e garantir a participação ativa dos órgãos de gestão intermédia? (assinale no máximo três opções que considere mais importantes) *

Check all that apply.

- Promoção encontros/reuniões regulares com as lideranças intermédias
- Criação de espaços para transmissão de informação e debate de ideias
- Promoção de trabalho colaborativo de práticas de articulação curricular
- Colaboração entre as diferentes estruturas educativas
- Atribuição de maior autonomia aos líderes intermédios
- Criação de espaços de diálogo com lideranças intermédias antes da tomada de decisão
- Other:

24. Quais?

.....

25. 2.9. Identifique os canais de comunicação mais eficazes entre a Direção e os órgãos e gestão intermédia? *

Check all that apply.

- Reuniões
- Site/portal do Agrupamento
- Correio eletrónico
- Contacto direto circunstancial
- Placardes informativos
- Other:

26. Quais?

.....

27. 2.10 Na sua opinião, quais são os melhores canais de comunicação entre as coordenações e os pares/professores?

Check all that apply.

- Reuniões
- Site/portal do Agrupamento
- Correio eletrónico
- Contacto direto circunstancial
- Placardes informativos
- Other:

28. Quais?

29. 2.11 Apresentamos, de seguida, alguns atributos de um gestor intermédio. Queira, avaliá-los em função da sua importância. *

Mark only one oval per row.

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito Importante	Decisivo
Humildade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilidade de relacionamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Persistência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empatia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intuição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saber ouvir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Carisma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compromisso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atitude	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Outro. Refira outro atributo que entenda muito adequado

31. 2.12 Da lista que se segue, assinale os aspetos que considera serem obstáculos ao exercício de cargos de gestão intermédia: *

Mark only one oval per row.

	Não corresponde	Corresponde pouco	Corresponde muito	Corresponde totalmente
Excesso de burocracia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de formação especializada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pequena redução da componente letiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de tempo para responder a todas as solicitações que o desempenho do cargo exige	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausência de gratificação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Excesso de competências atribuídas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta de coesão e espírito de grupo entre os pares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relutância dos docentes em aceitarem as alterações proposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inexistência de mecanismos eficazes de responsabilização dos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autoridade limitada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. Outros. Quais?

33. 3. No seu agrupamento, numa análise global, qual a qualidade de desempenho das lideranças intermédias: *

Mark only one oval per row.

	Mau	Sofrível	Adequado	Bom
Coordenador(a) de Departamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordenador(a) de Estabelecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordenador(a) de Diretores de Turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Representante de Disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo 3

Depoimentos do Inquérito Exploratório

Cargos que desempenha:	Idade:	Número de anos de serviço docente:	Número de anos de desempenho do cargo de Coordenador	Género:
Coordenador(a) de Departamento	55	33	4	Feminino
Coordenador(a) de Departamento	40	9	1	Masculino
Coordenador(a) de Estabelecimento	55	33	33	Feminino
Coordenador(a) de Departamento	45	20	4	Masculino
Coordenador(a) de Departamento	51	29	14	Feminino
Coordenador(a) de Estabelecimento	42	20	3	Masculino
Coordenador(a) de Departamento	47	24	3	Feminino
Representante de Estabelecimento	54	32	9	Feminino
Coordenador(a) de Estabelecimento	46	20	6	Feminino
Representante de Estabelecimento	45	23	5	Feminino
Coordenador(a) de Estabelecimento	40	18	4	Feminino
Coordenador(a) de Departamento	39	3	1	Feminino
Coordenador(a) de Departamento	58	33	12	Feminino
Coordenador(a) de Estabelecimento	45	21	9	Feminino
Coordenador(a) de Estabelecimento	54	31	26	Feminino
Coordenador(a) de Estabelecimento	47	23	3	Feminino
Coordenador(a) de Departamento	51	25	6	Feminino
Coordenador(a) de Estabelecimento	56	36	12	Feminino
Coordenador(a) de Estabelecimento	49	28	6	Feminino
Coordenador(a) de Diretores de Turma	40	15	4	Feminino
Coordenador(a) de Estabelecimento	57	36	15	Feminino
Coordenador(a) de Departamento	49	27	5	Feminino
Coordenador(a) de Estabelecimento	59	37	11	Feminino
Coordenador(a) de Departamento	45	25	2	Feminino
Coordenador(a) de Departamento	59	33	12	Feminino

Coordenador(a) de Estabelecimento	60	36	10	Masculino
Coordenador(a) de Estabelecimento	54	28	4	Masculino
Coordenador(a) de Departamento	56	34	10	Feminino
Coordenador(a) de Diretores de Turma	56	33	15	Feminino
Coordenador(a) de Departamento	58	34	10	Feminino

1. Que motivações podem existir para que um(a) professor(a) queira assumir um cargo de liderança intermédia?

E.1 - Enriquecimento curricular proporcionado por um contacto mais próximo com os demais parceiros.
E.2 - Ser conhecedor do projeto e sentir-se parte dele, sempre pensando que pode ser uma mais valia.
E.3 - Gosto pela melhoria das práticas educacionais e o reconhecimento do empenho.
E.4 - Intenção de implementar práticas/medidas que considera uma mais-valia para a ação pedagógica.
E.5 - De poder.
E.6 - Melhoria do ensino.
E.7 - Nenhuma.
E.8 - Atualmente não existem grandes motivações para assumir qualquer cargo. Este facto deve-se sobretudo ao excesso de burocracias, à desmotivação de um corpo docente cansado. Penso também que as solicitações feitas à escola, enquanto elemento do meio social em que se insere, são excessivas.
E.9 - gosto em coordenar a equipa de trabalho e levar os colegas a alcançar determinados objetivos; capacidade de relacionamento e colaboração com os outros; contribuir para a melhoria de desempenho em benefício da comunidade educativa; motivação financeira.
E.10 - O facto de querer fazer mais e melhor e que mobiliza os colegas para as propostas em que acredita.
E.11 - Ser um "elo" de ligação entre as várias lideranças, cooperando ativamente e sendo um veículo de transmissão de informação.
E.12 - Na minha opinião, a possibilidade de poder participar de forma mais ativa na proposta/ implementação de mudanças que proporcionem a melhoria do nível de aprendizagem, designadamente ao nível da interligação entre as várias disciplinas e a adequação ao mundo do trabalho é uma das motivações principais.
E.13 - Não existem.
E.14 - Empenho, responsabilidade, dedicação e gosto pelo que se faz.
E.15 - Porque tem espírito de liderança, ou porque acredita que pode mudar algo em que acredita, para a solução de problemas.
E.16 - O desafio a si próprio ou a "carolice".
E.17 - Gosto pela liderança, pelas relações interpessoais, pelo trabalho em grupo/equipa ou por imposição.
E.18 - Ter vontade de colaborar mais ativamente no sucesso educativo. Contribuir e ajudar a disponibilizar um espaço físico o mais agradável possível e um ambiente favorável às aprendizagens. Sentir um gosto e disponibilidade para o sucesso da Escola.
E.19 - Poder aproximar a escola das entidades superiores
E.20 - Motivação monetária e reconhecimento do trabalho
E.21 - Melhorar o funcionamento e orientação da escola.
E.22 - Interessar-se pelo futuro da educação, ter uma perspetiva social alargada.
E.23 - Colaborar no funcionamento da estrutura.
E.24 - Neste momento, eu não vejo que ninguém queira assumir um cargo desta natureza uma vez que acarreta uma "carga" extra de trabalhos à qual ninguém dá o devido valor e apreciação.

E.25 - Ajudar a Escola na mudança com vista à sua eficácia e contribuir para a melhoria da qualidade e ensino.
E.26 - Gostar muito do que faz, ser prestativo à comunidade escolar e estar empenhado e comprometido com o sucesso dos alunos.
E.27 - Para um melhor funcionamento da instituição.
E.28 - É uma visão diferente e mais alargada do funcionamento da escola; Participar mais ativamente na elaboração dos documentos orientadores; Colaborar de forma mais próxima com os órgãos de gestão;
E.29 - Gostar de liderar; Gostar de partilhar conhecimentos e experiências; Ter noção de ter conhecimentos científicos e pedagógicos passíveis de ser partilhados.
E.30 - O coordenador pedagógico é peça fundamental no espaço escolar, pois busca integrar os envolvidos no processo ensino-aprendizagem mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação do professor e a sua, desenvolvendo habilidades para lidar com as diferenças com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade. Deve ser capaz de melhorar a qualidade na dinâmica de trabalho do departamento. Identificar e reconhecer os pontos fortes e as fraquezas do grupo proporcionar uma reflexão e troca de experiências e desenvolver trabalho colaborativo como uma das funções prioritárias do cargo.

2. Em seu entender, como devem ser seleccionados(as) os/as coordenadores(as)?
E.1 - Eleição de pares
E.2 - Eleição de pares
E.3 - Nomeação do Diretor
E.4 - Eleição de pares
E.5 - Eleição de pares
E.6 - Definição de perfil e concurso para o cargo
E.7 - Eleição de pares
E.8 - Eleição de pares
E.9 - Nomeação do Diretor
E.10 - Eleição de pares
E.11 - Nomeação do Diretor
E.12 - Nomeação do Diretor
E.13 - Eleição de pares
E.14 - Nomeação do Diretor
E.15 - Definição de perfil e concurso para o cargo
E.16 - Eleição de pares
E.17 - Eleição de pares
E.18 - Nomeação do Diretor
E.19 - Nomeação do Diretor
E.20 - Definição de perfil e concurso para o cargo
E.21 - Eleição de pares
E.22 - Eleição de pares
E.23 - Definição de perfil e concurso para o cargo
E.24 - Eleição de pares

E.25 - Eleição de pares
E.26 - Eleição de pares
E.27 - Nomeação do Diretor
E.28 - Nomeação do Diretor
E.29 - Nomeação do Diretor
E.30 - Nomeação do Diretor

3. Que competências considera essenciais para que o desempenho do cargo de coordenador seja proficiente? Especifique a sua resposta em relação aos seguintes aspectos: características humanas; conhecimentos pedagógicos; conhecimentos científicos.

E.1 - Saber ouvir, ser tolerante e ser capaz de tomar decisões; conhecer o meio e ser capaz de desenvolver estratégias adequadas facilitadoras da aquisição de conhecimentos e desenvolvimento global dos alunos; manter-se permanentemente atualizado quer ao nível dos conhecimentos, quer ao nível da legislação.
E.2 - Deve ter bom relacionamento com todos os intervenientes, levando a que todos desempenhem as suas tarefas em prol de um todo.
E.3 - Os conhecimentos pedagógicos e científicos são também muito importantes, uma vez que, é importante sermos conhecedores dos terrenos que pisamos.
E.4 - Saber criar equipas de trabalho e envolve-las em todos os projetos, inovador, crítico, desenvolver relações interpessoais, expressivo,
E.5 - capacidade de liderar equipas de trabalho; conhecimento da legislação fundamental; capacidade de apresentar e defender ideias próprias sobre a ação pedagógica
E.6 - Ser democrático
E.7 - Capacidade de liderança, visão organizacional, sensibilidade para as relações humanas, boa relação e aceitação pelos seus pares, disponibilidade pessoal.
E.8 - Competência e Conhecer a orgânica e leis
E.9 - Experiência profissional, firmeza e coerência de atitudes, responsabilidade.
E.10 - Diplomata, possuir espírito crítico e de colaboração, pessoa determinada e com capacidade de tomar decisões; deve conhecer o enquadramento legal das suas funções
E.11 - Deve ser alguém detentor de determinados conhecimentos científicos para o efeito, mas que, sobretudo, encoraja e motiva os outros e valoriza os seus contributos.
E.12 - Ser imparcial, justo, cooperante, estar informado, ter formação adequada ou interesse em aumentar os seus conhecimentos.
E.13 - Na minha opinião, um coordenador deverá ser pró-ativo, no sentido de tomar a iniciativa e de identificar e resolver antecipadamente potenciais problemas; deverá ter conhecimentos e experiência pedagógica, e de preferência deverá lecionar no curso por que é responsável, o que lhe permitirá ter um conhecimento real das questões que poderão ocorrer entre professor/ aluno professores; deverá também ter conhecimentos científicos atualizados e experiência profissional no âmbito do curso que por que é responsável, o que lhe permitirá ter uma melhor visão do mercado de trabalho e, conseqüentemente, conduzir de forma mais adequada os objetivos curriculares.
E.14 - Formação profissional.
E.15 - Penso que, para um bom desempenho desta função, os conhecimentos científicos são o menos importante. Os conhecimentos pedagógicos e as características humanas são fundamentais. Um coordenador deve ser entusiasta, coerente na sua conduta, imparcial e ter "fair-play".
E.16 - Capacidade de ouvir, ter exercido funções pedagógicas pelo menos 10 anos, estar minimamente atualizado.
E.17 - Capacidade de diálogo, de liderança; boa preparação pedagógica, alguma antiguidade na docência e nos vários cargos (diretor de turma, professor, tutoria, coordenador de projetos...); conhecimentos científicos relativos à sua área atualizados, bem como atualização em termos de legislação relativa à docência nos vários níveis de ensino e à gestão escolar (ou pelo menos à forma como esta funciona, dependendo do tipo de escola de que se trata: pública, particular, profissional...)
E.18 - Características humanas: Ser trabalhadora, disponível, manter boas relações humanas, ser tolerante, ter bom senso e procurar ser assertiva. Conhecimentos pedagógicos: além da formação académica deve ter experiência na prática pedagógica, ter capacidade de planificar e adequar e aplicar os conhecimentos aos objetivos. Conhecimentos científicos: além da formação específica na área deve participar em projetos de formação e atualização de conhecimentos.
E.19 - O Coordenador deve ter em conta princípios da equidade na participação e distribuição de poderes, concentrando-se na melhoria efetiva das aprendizagens dos distintos alunos e de distintas respostas a contextos

diferenciados, respeitando-se ritmos e identidades específicas.
E.20 - Uma pessoa que seja dinâmica no trabalho, que assuma o compromisso e que seja confiante e transmita confiança. Deve ter conhecimentos pedagógicos e científicos.
E.21 - Responsável, humano, perspicaz, ser capaz de resolver qualquer conflito, ser professor e estar atualizado no que diz respeito às novas tecnologias imprescindíveis no processo ensino/aprendizagem e conhecer o projeto educativo.
E.22 - Considerar-se elemento da equipa do Agrupamento/ligação entre as estruturas, que trabalha para o bem comum; encorajador do trabalho colaborativo, para que os seus pares se tornem atores participativos; conhecimento das suas competências facilidade de comunicação/ relacionamento com os outros/ gerir conflitos, competências de liderança e organização para gerir conselhos de docentes ou departamentos;
E.23 - Ter conhecimentos, ser ouvinte, atento, moderador de conflitos, capacidade de articular.
E.24 - Um profissional capaz de lidar com as situações previstas e imprevistas no dia-a-dia das escolas. Além de professor, ser capaz de lidar com diversos tipos de pessoas e com uma comunidade escolar inserida num determinado contexto sociocultural.
E.25 - Ser solidário, saber colaborar com todos os docentes, promover troca de experiências, possuir bons conhecimentos científicos e pedagógicos contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.
E.26 - Ter espírito de líder, ser competente, saber ouvir os outros e gostar do que faz; conhecer a comunidade em que a escola está inserida, procurar melhorias constantes para o ensino / aprendizagem / dificuldades dos alunos, bem assim como para o bem-estar de toda a classe docente e não docente; Ter conhecimentos científicos sobre a psicologia de comportamento, pedagogia e gestão e administração escolar e procurar a sua permanente atualização.
E.27 - Ter boas relações interpessoais; uma boa flexibilidade; criatividade e responsabilidade. Procurar cumprir da forma mais eficiente os seus objetivos tendo como fim servir bem toda a comunidade educativa.
E.28 - Saber dialogar e prover consensos; Conhecer bem a escola, os professores e os alunos Saber promover a troca de experiências e cooperação entre todos os colegas
E.29 - Ser bom ouvinte; ser bom mediador em reuniões; Ser objetivo nas orientações que apresentar aos grupos. Um coordenador ainda deve ter conhecimentos científicos e pedagógicos passíveis de ser partilhados; Ser considerado um profissional de referência pelos colegas.
E.30 - O Coordenador Deve saber ouvir e estabelecer uma comunicação entre os professores do departamento e o Conselho Pedagógico e/ou a Direção. O Coordenador deve ter experiência profissional e uma formação especializada. No entanto considero mais importante a experiência profissional.

Que funções do cargo, de entre as enumeradas, são as mais difíceis de levar a cabo e/ou as que conhecem mais obstáculos?

E.1 - Assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento. Intervir no processo de avaliação dos docentes. Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento. Analisar as causas do eventual não cumprimento dos programas. Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade dos grupos de alunos;
E.2 - Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes. Assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento. Promover a realização de atividades de investigação, de reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas. Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento. Refletir sobre os critérios de avaliação e sobre os resultados das aprendizagens;
E.3 - Intervir no processo de avaliação dos docentes;
E.4 - Propor a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos. Promover a realização de atividades de investigação, de reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas. Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento. Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade dos grupos de alunos;
E.5 - Intervir no processo de avaliação dos docentes. Refletir sobre os critérios de avaliação e sobre os resultados das aprendizagens. Analisar as causas do eventual não cumprimento dos programas;
E.6 - Representar os docentes no Conselho Pedagógico, atuando como interlocutor/intermediário. Assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento. Organizar o inventário do material existente nas instalações pertencentes ao departamento e zelar pela sua conservação. Intervir no processo de avaliação dos docentes. Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento;
E.7 - Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos da autonomia do agrupamento. Intervir no processo de avaliação dos docentes. Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento. Analisar as causas do eventual não cumprimento dos programas. Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade dos grupos de alunos;
E.8 - Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes. Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos da autonomia do agrupamento. Intervir no processo de avaliação dos

docentes. Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento. Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade dos grupos de alunos;
E.9 - Assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento. Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos da autonomia do agrupamento. Promover a realização de atividades de investigação, de reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas. Intervir no processo de avaliação dos docentes. Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento;
E.10 - Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes. Propor a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos. Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos da autonomia do agrupamento. Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento. Analisar as causas do eventual não cumprimento dos programas. Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade dos grupos de alunos;
E.11 - Intervir no processo de avaliação dos docentes. Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento;
E.12 - Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes. Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento. Analisar as causas do eventual não cumprimento dos programas. Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade dos grupos de alunos;
E.13 - Representar os docentes no Conselho Pedagógico, atuando como interlocutor/intermediário. Coordenar a planificação e a avaliação das atividades do departamento. Propor a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos. Intervir no processo de avaliação dos docentes. Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento;
E.14 - Assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento. Propor a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos. Refletir sobre os critérios de avaliação e sobre os resultados das aprendizagens. Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade dos grupos de alunos. Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto;
E.15 - Assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento. Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos da autonomia do agrupamento. Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento. Identificar necessidades de formação dos docentes. Analisar as causas do eventual não cumprimento dos programas. Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade dos grupos de alunos;
E.16 - Coordenar a planificação e a avaliação das atividades do departamento. Propor a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos. Promover a realização de atividades de investigação, de reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas. Intervir no processo de avaliação dos docentes. Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento;
E.17 - Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos da autonomia do agrupamento. Promover a realização de atividades de investigação, de reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas. Intervir no processo de avaliação dos docentes. Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento. Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade dos grupos de alunos;
E.18 - Representar os docentes no Conselho Pedagógico, atuando como interlocutor/intermediário. Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos da autonomia do agrupamento. Promover a realização de atividades de investigação, de reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas. Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento. Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade dos grupos de alunos;
E.19 - Representar os docentes no Conselho Pedagógico, atuando como interlocutor/intermediário. Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos da autonomia do agrupamento. Promover a realização de atividades de investigação, de reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas. Analisar as causas do eventual não cumprimento dos programas. Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto;
E.20 - Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos da autonomia do agrupamento. Intervir no processo de avaliação dos docentes. Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento. Refletir sobre os critérios de avaliação e sobre os resultados das aprendizagens. Colaborar na elaboração e execução de projetos de interesse educativo;
E.21 - Coordenar a planificação e a avaliação das atividades do departamento. Propor a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos. Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos da autonomia do agrupamento. Promover a realização de atividades de investigação, de reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas. Intervir no processo de avaliação dos docentes;
E.22 - Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes. Promover a realização de atividades de investigação, de reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas. Intervir no processo de avaliação dos docentes. Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento;
E.23 - Assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento. Promover a realização de atividades de investigação, de reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas. Intervir no processo de avaliação dos docentes. Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento. Refletir sobre os critérios de avaliação e sobre os resultados das aprendizagens;
E.24 - Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos da autonomia do agrupamento. Intervir no processo de avaliação dos docentes. Refletir sobre os critérios de avaliação e sobre os resultados das

aprendizagens;
E.25 - Assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento. Promover a realização de atividades de investigação, de reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas. Intervir no processo de avaliação dos docentes. Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento;
E.26 - Representar os docentes no Conselho Pedagógico, atuando como interlocutor/intermediário. Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes. Assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento. Refletir sobre os critérios de avaliação e sobre os resultados das aprendizagens. Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade dos grupos de alunos;
E.27 - Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento. Refletir sobre os critérios de avaliação e sobre os resultados das aprendizagens. Analisar as causas do eventual não cumprimento dos programas. Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade dos grupos de alunos. Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto;
E.28 - Promover a realização de atividades de investigação, de reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas. Intervir no processo de avaliação dos docentes. Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento. Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade dos grupos de alunos;
E.29 - Promover a realização de atividades de investigação, de reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas. Intervir no processo de avaliação dos docentes. Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento. Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade dos grupos de alunos. Colaborar na elaboração e execução de projetos de interesse educativo;
E.30 - Coordenar a planificação e a avaliação das atividades do departamento. Promover a realização de atividades de investigação, de reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas. Intervir no processo de avaliação dos docentes. Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento;

5. Em seu entender, de que forma(s) a Direção deveria solicitar e garantir a participação ativa das lideranças intermédias?
E.1 – Reuniões
E.2 - Fazendo um acompanhamento eficiente e dialogando com a liderança intermédia.
E.3 - Procurando periodicamente reunir e refletir sobre as medidas utilizadas e os resultados obtidos destas lideranças
E.4 - Valorizar mais o Conselho Pedagógico na sua vertente de articulação e auscultação dos docentes.
E.5 - Pela motivação inerente à aceitação do cargo
E.6 - Através de um diálogo mais cooperante e permanente.
E.7 - Com confiança e abertura
E.8 - Atendendo ao número de anos de serviço e idade e o desgaste da maioria do corpo docente, a participação ativa só será conseguida através de crédito de horas para essa execução.
E.9 - Promover reuniões entre a direção e lideranças para a comunicação de diretrizes e/ou atualização de informação e troca de saberes
E.10 - Através de um trabalho colaborativo de práticas de articulação curricular.
E.11 - Tal como já acontece e na minha opinião corretamente, na solicitação ou troca de informações necessárias, quer em reuniões, quer por e-mail.
E.12 - No meu entender, esta solicitação e garantia por parte da Direção não deveria, à partida, ser necessária, pois o responsável por um cargo destes deve ser pró-ativo, não se limitando a cumprir o que lhe é solicitado.
E.13 - Fazendo reuniões.
E.14 – Reuniões
E.15 - Dando-lhes a conhecer o seu projeto e, posteriormente, motivá-los envolverem-se na execução do mesmo. Delegar competências.
E.16 - sempre que fosse necessário.
E.17 - Mostrando confiança, apoio e abertura ao diálogo e a sugestões/críticas construtivas.

E.18 - Disponibilizar e garantir a coordenação a tempo inteiro ou com o horário completo.
E.19 - Tomar conhecimento direto das necessidades das escolas
E.20 - Motivando-os
E.21 - Ter mais tempo disponível para a coordenação, um horário de trabalho mais leve.
E.22 - Contemplando redução de carga horária
E.23 - Garantindo a atribuição de tempos específicos que permitam a participação efetiva.
E.24 - A Direção tem obrigação de promover uma parceria entre as lideranças intermédias e a direção. Assim claro que deveria solicitar e garantir a participação efetivamente ativa das lideranças intermédias.
E.25 - Colaborando sempre com as lideranças intermédias.
E.26 - Por intermédio de reuniões trimestrais.
E.27 - Através da sua influência no equilíbrio entre os vários atores que se movimentam na comunidade educativa.
E.28 - Valorizando e incentivando o trabalho das mesmas
E.29 - Através de relatórios periódicos.
E.30 - A Direção deveria dar mais autonomia aos coordenadores para que a atividade colaborativa fosse mais proveitosa. Também deveria estar mais aberta às opiniões das lideranças intermedias.

6. Quais são, do seu ponto de vista, os canais de comunicação mais eficazes entre a Direção e as lideranças intermédias?
E.1 - Reuniões e mais
E.2 - Conversas e reuniões (nem que sejam informais), nesta situação o que importa é resolver os assuntos de modo rápido e eficaz (em tempo útil).
E.3 - Reuniões com debate refletivo.
E.4 - Reuniões de pequeno grupo; contacto direto; conselho pedagógico
E.5 - Pessoal e depois a formalização via e-mail
E.6 - Telefone e e-mail
E.7 - Confiança e abertura
E.8 - Para além dos órgãos estipulados na lei, a Direção deve utilizar as novas tecnologias de informação para comunicar.
E.9 - E-mail, telefone ou presencial
E.10 - Reuniões presenciais e debates.
E.11 - Contacto pessoal e sempre que necessário o correio eletrónico.
E.12 - O canal de comunicação mais eficaz é sempre o diálogo.
E.13 - Conversas informais.
E.14 - Reuniões
E.15 - Encontros/reuniões.
E.16 - Telefone
E.17 - Tratando-se de uma escola pequena, o diálogo; no caso das escolas maiores, deveria privilegiar-se o diálogo, mas também as reuniões.
E.18 - Comunicação através de e-mail e telefone.

E.19 - Reuniões, internet, telefone...
E.20 - Pessoal ou via e-mail
E.21 - A internet
E.22 - Meios orais - diretos (diálogos, reuniões); Indiretos e escritos
E.23 - Telefone e e-mail - desde que os equipamentos das escolas funcionem adequadamente.
E.24 - Além dos oficiais a auscultação direta.
E.25 - Presencial.
E.26 - Reuniões e e-mails
E.27 - Moodle; reuniões; e-mails
E.28 - Plataforma Moodle; Correio eletrónico
E.29 - Através de reuniões.
E.30 - A comunicação presencial.

7. E, na sua opinião, quais são os melhores canais de comunicação entre as coordenações e os pares/professores?

E.1 - Reuniões e e-mails
E.2 - Conversas e reuniões (nem que sejam informais), nesta situação o que importa é resolver os assuntos de modo rápido e eficaz (em tempo útil).
E.3 - Na minha opinião, o melhor canal será o diálogo reflexivo, mas onde todos possam dar as suas contribuições e opiniões
E.4 - Reuniões de pequeno grupo; contacto direto; reunião de departamento
E.5 - Pessoal e depois a formalização via e-mail
E.6 - E-mail
E.7 - Confiança e abertura
E.8 - As reuniões presenciais são sempre o meio mais eficaz. Contudo existem muitas situações em que a comunicação pode ser utilizada.
E.9 - Presencial (reuniões entre pares), e-mail
E.10 - Reuniões.
E.11 - Contacto pessoal e troca de e-mails.
E.12 - Mais uma vez, o diálogo.
E.13 - Através de reuniões.
E.14 - Reuniões e e-mail
E.15 - Reuniões/encontros, se for necessário analisar e debater soluções para resolução de problemas, e-mails se for apenas para prestar informação.
E.16 - O diálogo presencial
E.17 - O diálogo.
E.18 - O contacto direto e contínuo.
E.19 - Conversas informais nos intervalos, internet, telefone
E.20 - Pessoal ou via e-mail. Reuniões no caso de discussão de assuntos pertinentes.

E.21 - A internet e reuniões
E.22 - Meios orais - diretos: diálogos, reuniões que se vão realizando e meios indiretos.
E.23 - E-mail - desde os equipamentos das escolas funcionem adequadamente.
E.24 - E-mail, mais uma vez auscultação direta, reuniões, conversas particulares.
E.25 - Presencial.
E.26 - Reuniões e e-mails
E.27 - Através de reuniões entre pares.
E.28 - Plataforma Moodle; Correio eletrónico
E.29 - As reuniões.
E.30 - Para além da comunicação pessoal, A internet.

9. Refira 5 virtudes essenciais de um bom líder.
E.1 - Estar atento, saber ouvir, ter capacidade de decidir sobre pressão, ser isento, manter-se atualizado.
E.2 - Compreensivo, Atuante, implicado com o projeto e conhecedor do mesmo, objetivo e atento.
E.3 - Comunicativo, reflexivo, construtor de projetos, bom ouvinte, colaborador
E.4 - Visão; capacidade de liderar equipas de trabalho; capacidade de apresentar e defender ideias próprias sobre a ação pedagógica; capacidade de motivar outros a atingir a determinados objetivos
E.5 - Ser democrático; ser assertivo; ser tolerante
E.6 - Líder, organizado, humano, perspicaz, comunicador
E.7 - Abertura, ser responsável, organizado, respeitador e saber ouvir
E.8 - Confiança; Compromisso; Humildade; Capacidade (e possibilidade) de delegar; Paciência.
E.9 - Assertividade, isenção, determinação, ponderação, empatia
E.10 - Exigente com os outros e consigo próprio, Bom ouvinte, Mediador, Incentivador e Justo.
E.11 - Ser justo, cooperante, imparcial, apaziguador de conflitos e responsável.
E.12 - Um bom líder deverá ter iniciativa, ter convicção, ser um bom comunicador, delegar tarefas e ter senso-comum.
E.13 - Respeitador, trabalhador, competente, humanista.
E.14 - Empenho, motivação, dedicação, trabalho e responsabilidade
E.15 - Confiante, entusiasta, coerente, imparcial e bom ouvinte.
E.16 - Dialogante, colaborante, bom ouvinte, atento e disponível
E.17 - Capacidade de diálogo, bom ouvinte, boa preparação para o cargo (competência), poder de negociação e de gestão de conflitos.
E.18 - Dinâmica, ativa, trabalhadora, tolerante e assertiva
E.19 - Paciente, responsável, disponível, consensual, ponderado
E.20 - Ser responsável e transmitir segurança, dar o exemplo, motivar a equipa, ser flexível e saber delegar.
E.21 - Perspicaz, inteligente, moderador, atento e organizado
E.22 - Um bom líder tem uma postura democrática, sabe que não consegue feitos extraordinários sozinho, valoriza o trabalho em equipa, mobiliza coletivamente, envolve todos num objetivo comum, é proactivo, promove estabilidade.

E.23 - Honestidade, confiança, respeito, flexibilidade, empatia
E.24 - Inspirar, motivar, Organizado, bom ouvinte
E.25 - Responsável, decidido, colaborador, organizado e simpático
E.26 - Ser competente e ter espírito de liderança, ter conhecimento legislativo e conhecer as leis que regem a escola, saber ouvir na hora certa e aceitar opiniões, conhecer a comunidade em que a escola está inserida e empenhar - se na busca de melhorias constantes para o ensino/aprendizagem e superação de dificuldades dos alunos e bem estar da classe docente e não docente.
E.27 - Respeitar e confiar na sua equipa; Saber ouvir e orientar (atenção individualizada); Saber dar e receber feedback; Saber motivar sendo inovador e flexível; Saber delegar.
E.28 - Ser bom comunicador; Desenvolver empatia; Gerar Confiança; Saber ouvir; Orientar
E.29 - Ser bom moderador, ser claro e objetivo; gostar de partilhar; ser bom ouvinte.
E.30 - Paciente; atento; compreensivo; dinamizador; motivador

Anexo 4

Descritivos

Tabela de Frequência

1.1 Formação académica e profissional:

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Bacharelato	10	4,5	4,5	4,5
	Licenciatura	151	68,6	68,6	73,2
	Formação Especializada	21	9,5	9,5	82,7
	Mestrado	37	16,8	16,8	99,5
	Doutoramento	1	,5	,5	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

1.3. Género

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Feminino	168	76,4	76,4	76,4
	Masculino	52	23,6	23,6	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

1.4. Idade

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	30	1	,5	,5	,5
	32	1	,5	,5	,9
	33	2	,9	,9	1,8
	34	5	2,3	2,3	4,1
	35	5	2,3	2,3	6,4
	36	12	5,5	5,5	11,8
	37	13	5,9	5,9	17,7
	38	19	8,6	8,6	26,4
	39	14	6,4	6,4	32,7
	40	13	5,9	5,9	38,6
	41	6	2,7	2,7	41,4
	42	11	5,0	5,0	46,4
	43	11	5,0	5,0	51,4

44	8	3,6	3,6	55,0
45	9	4,1	4,1	59,1
46	6	2,7	2,7	61,8
47	8	3,6	3,6	65,5
48	9	4,1	4,1	69,5
49	8	3,6	3,6	73,2
50	5	2,3	2,3	75,5
51	3	1,4	1,4	76,8
52	8	3,6	3,6	80,5
53	2	,9	,9	81,4
54	10	4,5	4,5	85,9
55	8	3,6	3,6	89,5
56	8	3,6	3,6	93,2
57	7	3,2	3,2	96,4
58	2	,9	,9	97,3
59	1	,5	,5	97,7
60	3	1,4	1,4	99,1
61	1	,5	,5	99,5
63	1	,5	,5	100,0
Total	220	100,0	100,0	

1.4.1. Idade-categorias

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido 30 a 34	9	4,1	4,1	4,1
35 a 39	63	28,6	28,6	32,7
40 a 44	49	22,3	22,3	55,0
45 a 49	40	18,2	18,2	73,2
50 e mais	59	26,8	26,8	100,0
Total	220	100,0	100,0	

1.5. Número de serviço docente

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1	2	,9	,9
	2	2	,9	1,8
	3	1	,5	2,3
	5	1	,5	2,7
	6	3	1,4	4,1
	7	1	,5	4,5
	8	7	3,2	7,7
	9	2	,9	8,6
	10	4	1,8	10,5
	11	2	,9	11,4
	12	10	4,5	15,9
	13	6	2,7	18,6
	14	12	5,5	24,1
	15	21	9,5	33,6
	16	15	6,8	40,5
	17	4	1,8	42,3
	18	13	5,9	48,2
	19	12	5,5	53,6
	20	14	6,4	60,0
	21	6	2,7	62,7
	22	5	2,3	65,0
	23	6	2,7	67,7
	24	6	2,7	70,5
	25	4	1,8	72,3
	26	4	1,8	74,1
	27	5	2,3	76,4
	28	9	4,1	80,5
	29	4	1,8	82,3
	30	9	4,1	86,4
	31	1	,5	86,8
	32	6	2,7	89,5
	33	3	1,4	90,9
	34	2	,9	91,8
	35	6	2,7	94,5
	36	9	4,1	98,6

	38	1	,5	,5	99,1
	40	1	,5	,5	99,5
	53	1	,5	,5	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

1.5.1. Anos de serviço docente

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido até 5 anos	6	2,7	2,7	2,7
Válido De 6 a 12	29	13,2	13,2	15,9
Válido 13 a 18	71	32,3	32,3	48,2
Válido 19 a 34	49	22,3	22,3	70,5
Válido 25 a 30	35	15,9	15,9	86,4
Válido 31 e mais	30	13,6	13,6	100,0
Válido Total	220	100,0	100,0	

1.6. Número de anos de serviço no Agrupamento

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido 0	17	7,7	7,7	7,7
Válido 1	50	22,7	22,7	30,5
Válido 2	22	10,0	10,0	40,5
Válido 3	18	8,2	8,2	48,6
Válido 4	5	2,3	2,3	50,9
Válido 5	2	,9	,9	51,8
Válido 6	4	1,8	1,8	53,6
Válido 7	9	4,1	4,1	57,7
Válido 8	10	4,5	4,5	62,3
Válido 9	9	4,1	4,1	66,4
Válido 10	21	9,5	9,5	75,9
Válido 11	7	3,2	3,2	79,1
Válido 12	8	3,6	3,6	82,7
Válido 13	3	1,4	1,4	84,1
Válido 14	2	,9	,9	85,0
Válido 15	3	1,4	1,4	86,4
Válido 16	6	2,7	2,7	89,1

17	2	,9	,9	90,0
18	5	2,3	2,3	92,3
19	2	,9	,9	93,2
20	4	1,8	1,8	95,0
21	1	,5	,5	95,5
25	2	,9	,9	96,4
26	1	,5	,5	96,8
30	1	,5	,5	97,3
32	1	,5	,5	97,7
33	1	,5	,5	98,2
34	1	,5	,5	98,6
36	1	,5	,5	99,1
37	1	,5	,5	99,5
45	1	,5	,5	100,0
Tota l	220	100,0	100,0	

1.6.1. Anos de serviço no agrupamento

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido				
0 a 1	67	30,5	30,5	30,5
2 a 9	79	35,9	35,9	66,4
10 a 19	59	26,8	26,8	93,2
20 a 29	8	3,6	3,6	96,8
30 e mais	7	3,2	3,2	100,0
Total	220	100,0	100,0	

1.7. Anos de desempenho do cargo de Coordenador/Representante de Disciplina

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	77	35,0	35,0
	1	39	17,7	52,7
	2	23	10,5	63,2
	3	14	6,4	69,5
	4	19	8,6	78,2
	5	9	4,1	82,3
	6	8	3,6	85,9
	7	5	2,3	88,2
	8	8	3,6	91,8
	9	2	,9	92,7
	10	2	,9	93,6
	12	1	,5	94,1
	13	1	,5	94,5
	15	3	1,4	95,9
	19	1	,5	96,4
	20	2	,9	97,3
	22	1	,5	97,7
	23	1	,5	98,2
	26	1	,5	98,6
	30	1	,5	99,1
	35	2	,9	100,0
	Total	220	100,0	100,0

1.7.1. Anos de desempenho do cargo de Coordenador/Representante de Disciplina¹

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0 a 2	139	63,2	63,2
	3 a 6	50	22,7	85,9
	7 a 13	19	8,6	94,5
	14 a 19	4	1,8	96,4
	20 e mais	8	3,6	100,0
	Total	220	100,0	100,0

1.8. Cargos que desempenha

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Coordenador de Departamento	16	7,3	7,3	7,3
Coordenador de Estabelecimento	20	9,1	9,1	16,4
Coordenador de Diretores de Turma	5	2,3	2,3	18,6
Representante de Disciplina	25	11,4	11,4	30,0
Nenhum	154	70,0	70,0	100,0
Total	220	100,0	100,0	

Outro(s) cargos

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido De natureza Intermédia	28	12,7	40,0	40,0
Outras situações	42	19,1	60,0	100,0
Total	70	31,8	100,0	
Ausente Sistema	150	68,2		
Total	220	100,0		

1.9. Cargos que já exerceu1

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Diretor de Agrupamento	10	4,5	4,5	4,5
Coordenador(a) de Departamento	32	14,5	14,5	19,1
Coordenador(a) de Estabelecimento	35	15,9	15,9	35,0
Coordenador(a) de Diretores de Turma	11	5,0	5,0	40,0
Representante de Disciplina	54	24,5	24,5	64,5
Nenhum	78	35,5	35,5	100,0
Total	220	100,0	100,0	

1.9. Cargos que já exerceu2

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Coordenador(a) de Departamento	4	1,8	9,5	9,5
	Coordenador(a) de Estabelecimento	9	4,1	21,4	31,0
	Coordenador(a) de Diretores de Turma	4	1,8	9,5	40,5
	Representante de Disciplina	23	10,5	54,8	95,2
	Nenhum	2	,9	4,8	100,0
	Total	42	19,1	100,0	
Ausente	Sistema	178	80,9		
Total		220	100,0		

1.9. Cargos que já exerceu3

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Coordenador(a) de Estabelecimento	3	1,4	75,0	75,0
	Representante de Disciplina	1	,5	25,0	100,0
	Total	4	1,8	100,0	
Ausente	Sistema	216	98,2		
Total		220	100,0		

1.9. Outro

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	De natureza Intermédia	16	7,3	28,1	28,1
	Outras situações	41	18,6	71,9	100,0
	Total	57	25,9	100,0	
Ausente	Sistema	163	74,1		
Total		220	100,0		

2.1. Em seu entender, como devem ser selecionados(as) os/as professores para exercer cargos de gestão intermédia1

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Nomeação do Diretor	75	34,1	34,1	34,1
Eleição de pares	94	42,7	42,7	76,8
Definição de perfil e concurso para o cargo	43	19,5	19,5	96,4
Rotatividade por tempo de serviço	8	3,6	3,6	100,0
Total	220	100,0	100,0	

2.1. Em seu entender, como devem ser selecionados(as) os/as professores para exercer cargos de gestão intermédia2

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido				
Eleição de pares	38	17,3	39,2	39,2
Definição de perfil e concurso para o cargo	46	20,9	47,4	86,6
Rotatividade por tempo de serviço	13	5,9	13,4	100,0
Total	97	44,1	100,0	
Ausente				
Sistema	123	55,9		
Total	220	100,0		

2.1. Em seu entender, como devem ser selecionados(as) os/as professores para exercer cargos de gestão intermédia3

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido				
Definição de perfil e concurso para o cargo	18	8,2	51,4	51,4
Rotatividade por tempo de serviço	17	7,7	48,6	100,0
Total	35	15,9	100,0	
Ausente				
Sistema	185	84,1		
Total	220	100,0		

2.2. Refira, dos seguintes, três aspetos que, em seu entender, devem ser considerados para a seleção dos docentes para cargos de gestão intermédia1

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido				
Tempo de serviço	21	9,5	9,5	9,5
Experiência no cargo	62	28,2	28,2	37,7
Facilidade de comunicação	58	26,4	26,4	64,1
Capacidade de liderança	71	32,3	32,3	96,4
Capacidade relacional	8	3,6	3,6	100,0
Total	220	100,0	100,0	

2.2. Refira, dos seguintes, três aspetos que, em seu entender, devem ser considerados para a seleção dos docentes para cargos de gestão intermédia2

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido				
Experiência no cargo	8	3,6	3,6	3,6
Facilidade de comunicação	17	7,7	7,7	11,4
Capacidade de liderança	75	34,1	34,1	45,5
Capacidade relacional	85	38,6	38,6	84,1
Capacidade de resolução de problemas	35	15,9	15,9	100,0
Total	220	100,0	100,0	

2.2. Refira, dos seguintes, três aspetos que, em seu entender, devem ser considerados para a seleção dos docentes para cargos de gestão intermédia3

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Capacidade de liderança	15	6,8	6,8	6,8
	Capacidade relacional	25	11,4	11,4	18,3
	Capacidade de resolução de problemas	101	45,9	46,1	64,4
	Dinamismo	78	35,5	35,6	100,0
	Total	219	99,5	100,0	
Ausente	Sistema	1	,5		
Total		220	100,0		

2.3. Razões que explicam que um professor assuma um cargo de gestão intermédia1

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Aceitação do cargo a pedido/por sugestão da hierarquia	83	37,7	37,7	37,7
	Disponibilização para o cargo, por manifesta vocação e espírito de missão	110	50,0	50,0	87,7
	Participação de forma mais ativa na implementação de mudanças que proporcionem a melhoria das aprendizagens	27	12,3	12,3	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.3. Razões que explicam que um professor assuma um cargo de gestão intermédia1

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Disponibilização para o cargo, por manifesta vocação e espírito de missão	53	24,1	24,1	24,1
	Participação de forma mais ativa na implementação de mudanças que proporcionem a melhoria das aprendizagens	101	45,9	45,9	70,0
	Enriquecimento pessoal e profissional	22	10,0	10,0	80,0
	Desenvolvimento de atividades e projetos criativos e empreendedores	44	20,0	20,0	100,0
Total		220	100,0	100,0	

2.3. Razões que explicam que um professor assuma um cargo de gestão intermédia1

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Participação de forma mais ativa na implementação de mudanças que proporcionem a melhoria das aprendizagens	19	8,6	8,6	8,6
	Enriquecimento pessoal e profissional	44	20,0	20,0	28,6
	Desenvolvimento de atividades e projetos criativos e empreendedores	58	26,4	26,4	55,0
	Dinamização de equipas de trabalho de modo a agilizar competências	99	45,0	45,0	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.4. Que competências considera essenciais para o desempenho do cargo de gestão intermédia1

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Competências científicas	77	35,0	35,0	35,0
	Competências pedagógicas	83	37,7	37,7	72,7
	Competências relacionais	53	24,1	24,1	96,8
	Competências administrativas e de gestão	7	3,2	3,2	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.4. Que competências considera essenciais para o desempenho do cargo de gestão intermédia2

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Competências pedagógicas	64	29,1	35,0	35,0
	Competências relacionais	76	34,5	41,5	76,5
	Competências administrativas e de gestão	43	19,5	23,5	100,0
	Total	183	83,2	100,0	
Ausente	Sistema	37	16,8		
	Total	220	100,0		

2.4. Que competências considera essenciais para o desempenho do cargo de gestão intermédia3

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Competências relacionais	54	24,5	59,3	59,3
	Competências administrativas e de gestão	37	16,8	40,7	100,0
	Total	91	41,4	100,0	
Ausente	Sistema	129	58,6		
	Total	220	100,0		

2.4. Que competências considera essenciais para o desempenho do cargo de gestão intermédia4

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Competências administrativas e de gestão	17	7,7	100,0	100,0
Ausente	Sistema	203	92,3		
	Total	220	100,0		

2.5. [Representar os docentes no Conselho Pedagógico, atuando como interlocutor/intermediário]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Pouco Importante	4	1,8	1,8	1,8
	Importante	72	32,7	32,7	34,5
	Muito Importante	126	57,3	57,3	91,8
	Decisivo	18	8,2	8,2	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.5. [Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Pouco Importante	2	,9	,9	,9
	Importante	79	35,9	35,9	36,8
	Muito Importante	127	57,7	57,7	94,5
	Decisivo	12	5,5	5,5	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.5. [Transmitir informações decorrentes da direção do agrupamento]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada Importante	1	,5	,5
	Pouco Importante	11	5,0	5,5
	Importante	88	40,0	45,5
	Muito Importante	106	48,2	93,6
	Decisivo	14	6,4	100,0
	Total	220	100,0	100,0

2.5. [Coordenar a planificação e a avaliação das atividades do departamento]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Pouco Importante	9	4,1	4,1
	Importante	117	53,2	57,3
	Muito Importante	88	40,0	97,3
	Decisivo	6	2,7	100,0
	Total	220	100,0	100,0

2.5. [Assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada Importante	1	,5	,5
	Pouco Importante	23	10,5	10,9
	Importante	104	47,3	58,2
	Muito Importante	83	37,7	95,9
	Decisivo	9	4,1	100,0
	Total	220	100,0	100,0

2.5. [Propor a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido Pouco Importante	15	6,8	6,8	6,8
Válido Importante	85	38,6	38,6	45,5
Válido Muito Importante	103	46,8	46,8	92,3
Válido Decisivo	17	7,7	7,7	100,0
Válido Total	220	100,0	100,0	

2.5. [Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos da autonomia do agrupamento]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido Nada Importante	1	,5	,5	,5
Válido Pouco Importante	17	7,7	7,7	8,2
Válido Importante	117	53,2	53,2	61,4
Válido Muito Importante	78	35,5	35,5	96,8
Válido Decisivo	7	3,2	3,2	100,0
Válido Total	220	100,0	100,0	

2.5. [Promover a realização de atividades de investigação, de reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido Nada Importante	1	,5	,5	,5
Válido Pouco Importante	34	15,5	15,5	15,9
Válido Importante	107	48,6	48,6	64,5
Válido Muito Importante	70	31,8	31,8	96,4
Válido Decisivo	8	3,6	3,6	100,0
Válido Total	220	100,0	100,0	

2.5. [Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada Importante	26	11,8	11,8	11,8
	Pouco Importante	82	37,3	37,3	49,1
	Importante	85	38,6	38,6	87,7
	Muito Importante	24	10,9	10,9	98,6
	Decisivo	3	1,4	1,4	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.5. [Observação de aulas]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada Importante	48	21,8	21,8	21,8
	Pouco Importante	94	42,7	42,7	64,5
	Importante	69	31,4	31,4	95,9
	Muito Importante	9	4,1	4,1	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.5. [Promover formação que leve à melhoria das práticas educativas]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada Importante	5	2,3	2,3	2,3
	Pouco Importante	26	11,8	11,8	14,1
	Importante	95	43,2	43,2	57,3
	Muito Importante	84	38,2	38,2	95,5
	Decisivo	10	4,5	4,5	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.5. [Diagnosticar necessidades de formação dos docentes]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada Importante	4	1,8	1,8	1,8
	Pouco Importante	30	13,6	13,6	15,5
	Importante	114	51,8	51,8	67,3
	Muito Importante	65	29,5	29,5	96,8
	Decisivo	7	3,2	3,2	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.5. [Organizar/promover ações de formação]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada Importante	5	2,3	2,3	2,3
	Pouco Importante	37	16,8	16,8	19,1
	Importante	110	50,0	50,0	69,1
	Muito Importante	63	28,6	28,6	97,7
	Decisivo	5	2,3	2,3	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.5. [Avaliar os resultados da formação realizada]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada Importante	9	4,1	4,1	4,1
	Pouco Importante	51	23,2	23,2	27,3
	Importante	115	52,3	52,3	79,5
	Muito Importante	42	19,1	19,1	98,6
	Decisivo	3	1,4	1,4	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.5. [Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada Importante	2	,9	,9	,9
	Pouco Importante	25	11,4	11,4	12,3
	Importante	108	49,1	49,1	61,4
	Muito Importante	80	36,4	36,4	97,7
	Decisivo	5	2,3	2,3	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.5. [Colaborar na elaboração e execução de projetos de interesse educativo]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada Importante	1	,5	,5	,5
	Pouco Importante	16	7,3	7,3	7,7
	Importante	129	58,6	58,6	66,4
	Muito Importante	68	30,9	30,9	97,3
	Decisivo	6	2,7	2,7	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.5. [Analisar as causas do eventual não cumprimento dos programas]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada Importante	4	1,8	1,8
	Pouco Importante	31	14,1	15,9
	Importante	123	55,9	71,8
	Muito Importante	56	25,5	97,3
	Decisivo	6	2,7	100,0
	Total	220	100,0	100,0

2.5. [Elaborar propostas curriculares diversificadas]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada Importante	3	1,4	1,4
	Pouco Importante	36	16,4	17,7
	Importante	109	49,5	67,3
	Muito Importante	63	28,6	95,9
	Decisivo	9	4,1	100,0
	Total	220	100,0	100,0

2.5. [Envolver os docentes do departamento nas orientações do Agrupamento]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada Importante	1	,5	,5
	Pouco Importante	14	6,4	6,8
	Importante	116	52,7	59,5
	Muito Importante	70	31,8	91,4
	Decisivo	19	8,6	100,0
	Total	220	100,0	100,0

2.5. [Implementar processos participativos de tomadas de decisão]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada Importante	3	1,4	1,4
	Pouco Importante	19	8,6	10,0
	Importante	113	51,4	61,4
	Muito Importante	68	30,9	92,3
	Decisivo	17	7,7	100,0
	Total	220	100,0	100,0

2.6. [Representar os docentes no Conselho Pedagógico, atuando como interlocutor/intermediário]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito Difícil	6	2,7	2,7
	Difícil	30	13,6	16,4
	Gerador de Alguns Problemas	93	42,3	58,6
	Sem Problemas	91	41,4	100,0
	Total	220	100,0	100,0

2.6. [Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito Difícil	7	3,2	3,2
	Difícil	47	21,4	24,5
	Gerador de Alguns Problemas	92	41,8	66,4
	Sem Problemas	74	33,6	100,0
	Total	220	100,0	100,0

2.6. [Transmitir as informações decorrentes da direção do agrupamento]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito Difícil	1	,5	,5
	Difícil	9	4,1	4,5
	Gerador de Alguns Problemas	44	20,0	24,5
	Sem Problemas	166	75,5	100,0
	Total	220	100,0	100,0

2.6. [Coordenar a planificação e a avaliação das atividades do departamento]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito Difícil	1	,5	,5	,5
	Difícil	36	16,4	16,4	16,8
	Gerador de Alguns Problemas	104	47,3	47,3	64,1
	Sem Problemas	79	35,9	35,9	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.6. [Assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito Difícil	12	5,5	5,5	5,5
	Difícil	50	22,7	22,7	28,2
	Gerador de Alguns Problemas	107	48,6	48,6	76,8
	Sem Problemas	51	23,2	23,2	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.6. [Propor a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito Difícil	10	4,5	4,5	4,5
	Difícil	50	22,7	22,7	27,3
	Gerador de Alguns Problemas	110	50,0	50,0	77,3
	Sem Problemas	50	22,7	22,7	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.6. [Promover a realização de atividades]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito Difícil	17	7,7	7,7	7,7
	Difícil	65	29,5	29,5	37,3
	Gerador de Alguns Problemas	96	43,6	43,6	80,9
	Sem Problemas	42	19,1	19,1	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.6. [Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito Dificil	61	27,7	27,7	27,7
	Dificil	69	31,4	31,4	59,1
	Gerador de Alguns Problemas	66	30,0	30,0	89,1
	Sem Problemas	24	10,9	10,9	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.6. [Observação de aulas]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito Dificil	57	25,9	25,9	25,9
	Dificil	67	30,5	30,5	56,4
	Gerador de Alguns Problemas	67	30,5	30,5	86,8
	Sem Problemas	29	13,2	13,2	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.6. [Promover formação que leve à melhoria das práticas educativas]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito Dificil	7	3,2	3,2	3,2
	Dificil	41	18,6	18,6	21,8
	Gerador de Alguns Problemas	85	38,6	38,6	60,5
	Sem Problemas	87	39,5	39,5	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.6. [Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito Dificil	8	3,6	3,6	3,6
	Dificil	55	25,0	25,0	28,6
	Gerador de Alguns Problemas	89	40,5	40,5	69,1
	Sem Problemas	68	30,9	30,9	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.6. [Colaborar na elaboração e execução de projetos de interesse educativo]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito Dificil	2	,9	,9
	Dificil	51	23,2	24,1
	Gerador de Alguns Problemas	83	37,7	61,8
	Sem Problemas	84	38,2	100,0
	Total	220	100,0	100,0

2.6. [Analisar as causas do eventual não cumprimento dos programas]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito Dificil	7	3,2	3,2
	Dificil	41	18,6	21,8
	Gerador de Alguns Problemas	110	50,0	71,8
	Sem Problemas	62	28,2	100,0
	Total	220	100,0	100,0

2.6. [Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade dos grupos de alunos]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito Dificil	13	5,9	5,9
	Dificil	70	31,8	37,7
	Gerador de Alguns Problemas	96	43,6	81,4
	Sem Problemas	41	18,6	100,0
	Total	220	100,0	100,0

2.6. [Envolver os docentes do departamento nas orientações do agrupamento]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito Dificil	11	5,0	5,0
	Dificil	42	19,1	24,1
	Gerador de Alguns Problemas	95	43,2	67,3
	Sem Problemas	72	32,7	100,0
	Total	220	100,0	100,0

2.6. [Implementar processos participativos de tomadas de decisão]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Muito Difícil	11	5,0	5,0
	Difícil	62	28,2	33,2
	Gerador de Alguns Problemas	104	47,3	80,5
	Sem Problemas	43	19,5	100,0
	Total	220	100,0	

2.7. [KNOW-HOW TÉCNICO]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada Importante	5	2,3	2,3
	Pouco Importante	26	11,8	14,1
	Importante	135	61,4	75,5
	Muito Importante	48	21,8	97,3
	Decisivo	6	2,7	100,0
	Total	220	100,0	

2.7. [LIDERANÇA]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Pouco Importante	4	1,8	1,8
	Importante	90	40,9	42,7
	Muito Importante	105	47,7	90,5
	Decisivo	21	9,5	100,0
	Total	220	100,0	

2.7. [RESILIÊNCIA]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada Importante	3	1,4	1,4	1,4
	Pouco Importante	16	7,3	7,3	8,6
	Importante	98	44,5	44,5	53,2
	Muito Importante	96	43,6	43,6	96,8
	Decisivo	7	3,2	3,2	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.7. [EFICÁCIA COMUNICACIONAL]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Importante	64	29,1	29,1	29,1
	Muito Importante	137	62,3	62,3	91,4
	Decisivo	19	8,6	8,6	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.7. [ANÁLISE E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Importante	54	24,5	24,5	24,5
	Muito Importante	151	68,6	68,6	93,2
	Decisivo	15	6,8	6,8	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.7. [TRABALHO EM EQUIPA]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Pouco Importante	1	,5	,5	,5
	Importante	39	17,7	17,7	18,2
	Muito Importante	153	69,5	69,5	87,7
	Decisivo	27	12,3	12,3	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.7. [CRIATIVIDADE/INOVAÇÃO]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Pouco Importante	14	6,4	6,4	6,4
	Importante	103	46,8	46,8	53,2
	Muito Importante	96	43,6	43,6	96,8
	Decisivo	7	3,2	3,2	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.7. [ÉTICA, VALORES E INTEGRIDADE]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Pouco Importante	1	,5	,5	,5
	Importante	44	20,0	20,0	20,5
	Muito Importante	150	68,2	68,2	88,6
	Decisivo	25	11,4	11,4	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.7. [COMPREENSÃO INTERPESSOAL]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Pouco Importante	2	,9	,9	,9
	Importante	54	24,5	24,5	25,5
	Muito Importante	144	65,5	65,5	90,9
	Decisivo	20	9,1	9,1	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.7. [ORIENTAÇÃO PARA A QUALIDADE]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Pouco Importante	1	,5	,5	,5
	Importante	89	40,5	40,5	40,9
	Muito Importante	114	51,8	51,8	92,7
	Decisivo	16	7,3	7,3	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.7. [PENSAMENTO CRÍTICO]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada Importante	1	,5	,5	,5
	Pouco Importante	4	1,8	1,8	2,3
	Importante	102	46,4	46,4	48,6
	Muito Importante	97	44,1	44,1	92,7
	Decisivo	16	7,3	7,3	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.7. [NEGOCIAÇÃO E PERSUASÃO]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada Importante	2	,9	,9	,9
	Pouco Importante	14	6,4	6,4	7,3
	Importante	94	42,7	42,7	50,0
	Muito Importante	97	44,1	44,1	94,1
	Decisivo	13	5,9	5,9	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.7. [ORIENTAÇÃO PARA RESULTADOS]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada Importante	1	,5	,5	,5
	Pouco Importante	13	5,9	5,9	6,4
	Importante	110	50,0	50,0	56,4
	Muito Importante	90	40,9	40,9	97,3
	Decisivo	6	2,7	2,7	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

[(RE)APRENDER]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Pouco Importante	6	2,7	2,7
	Importante	81	36,8	39,5
	Muito Importante	120	54,5	94,1
	Decisivo	13	5,9	100,0
	Total	220	100,0	100,0

2.8. Em seu entender de que forma(s) a Direção deveria solicitar e garantir a participação ativa dos órgãos de gestão intermédia?1

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Promoção encontros/reuniões regulares com as lideranças intermédias	96	43,6	43,6
	Criação de espaços para transmissão de informação e debate de ideias	55	25,0	68,6
	Promoção de trabalho colaborativo de práticas de articulação curricular	36	16,4	85,0
	Colaboração entre as diferentes estruturas educativas	20	9,1	94,1
	Atribuição de maior autonomia aos líderes intermédios	3	1,4	95,5
	Criação de espaços de diálogo com lideranças intermédias antes da tomada de decisão	10	4,5	100,0
	Total	220	100,0	100,0

2.8. Em seu entender de que forma(s) a Direção deveria solicitar e garantir a participação ativa dos órgãos de gestão intermédia?2

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Criação de espaços para transmissão de informação e debate de ideias	23	10,5	11,6	11,6
	Promoção de trabalho colaborativo de práticas de articulação curricular	69	31,4	34,7	46,2
	Colaboração entre as diferentes estruturas educativas	54	24,5	27,1	73,4
	Atribuição de maior autonomia aos líderes intermédios	30	13,6	15,1	88,4
	Criação de espaços de diálogo com lideranças intermédias antes da tomada de decisão	23	10,5	11,6	100,0
	Total	199	90,5	100,0	
Ausente	Sistema	21	9,5		
	Total	220	100,0		

2.8. Em seu entender de que forma(s) a Direção deveria solicitar e garantir a participação ativa dos órgãos de gestão intermédia?3

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Promoção de trabalho colaborativo de práticas de articulação curricular	4	1,8	2,6	2,6
	Colaboração entre as diferentes estruturas educativas	29	13,2	18,6	21,2
	Atribuição de maior autonomia aos líderes intermédios	30	13,6	19,2	40,4
	Criação de espaços de diálogo com lideranças intermédias antes da tomada de decisão	92	41,8	59,0	99,4
	Outra	1	,5	,6	100,0
	Total	156	70,9	100,0	
Ausente	Sistema	64	29,1		
	Total	220	100,0		

2.9. Identifique os canais de comunicação mais eficazes entre a Direção e os órgãos e gestão intermédia?1

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Reuniões	146	66,4	66,4
	Site/portal do Agrupamento	32	14,5	80,9
	Correio eletrónico	34	15,5	96,4
	Contacto direto circunstancial	8	3,6	100,0
	Total	220	100,0	

2.9. Identifique os canais de comunicação mais eficazes entre a Direção e os órgãos e gestão intermédia?2

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Site/portal do Agrupamento	26	11,8	13,1
	Correio eletrónico	118	53,6	72,7
	Contacto direto circunstancial	49	22,3	97,5
	Placardes informativos	5	2,3	100,0
	Total	198	90,0	
Ausente	Sistema	22	10,0	
	Total	220	100,0	

2.9. Identifique os canais de comunicação mais eficazes entre a Direção e os órgãos e gestão intermédia?3

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Correio eletrónico	21	9,5	18,4
	Contacto direto circunstancial	80	36,4	88,6
	Placardes informativos	13	5,9	100,0
	Total	114	51,8	
Ausente	Sistema	106	48,2	
	Total	220	100,0	

2.10. Na sua opinião, quais são os melhores canais de comunicação entre as coordenações e os pares/professores?1

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Reuniões	146	66,4	66,4
	Site/portal do Agrupamento	21	9,5	75,9
	Correio eletrónico	44	20,0	95,9
	Contacto direto circunstancial	9	4,1	100,0
	Total	220	100,0	

2.10. Na sua opinião, quais são os melhores canais de comunicação entre as coordenações e os pares/professores?2

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Site/portal do Agrupamento	14	6,4	7,3
	Correio eletrónico	125	56,8	72,0
	Contacto direto circunstancial	52	23,6	99,0
	Placardes informativos	2	,9	100,0
	Total	193	87,7	
Ausente	Sistema	27	12,3	
	Total	220	100,0	

2.10. Na sua opinião, quais são os melhores canais de comunicação entre as coordenações e os pares/professores?3

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Correio eletrónico	14	6,4	12,8
	Contacto direto circunstancial	78	35,5	84,4
	Placardes informativos	17	7,7	100,0
	Total	109	49,5	
Ausente	Sistema	111	50,5	
	Total	220	100,0	

2.11. [Humildade]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada Importante	1	,5	,5	,5
	Pouco Importante	12	5,5	5,5	5,9
	Importante	90	40,9	40,9	46,8
	Muito Importante	103	46,8	46,8	93,6
	Decisivo	14	6,4	6,4	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.11. [Facilidade de relacionamento]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Importante	37	16,8	16,8	16,8
	Muito Importante	154	70,0	70,0	86,8
	Decisivo	29	13,2	13,2	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.11. [Persistência]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Pouco Importante	5	2,3	2,3	2,3
	Importante	86	39,1	39,1	41,4
	Muito Importante	113	51,4	51,4	92,7
	Decisivo	16	7,3	7,3	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.11. [Empatia]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada Importante	2	,9	,9	,9
	Pouco Importante	8	3,6	3,6	4,5
	Importante	72	32,7	32,7	37,3
	Muito Importante	119	54,1	54,1	91,4
	Decisivo	19	8,6	8,6	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

2.11. [Experiência]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada Importante	1	,5	,5
	Pouco Importante	21	9,5	10,0
	Importante	99	45,0	55,0
	Muito Importante	87	39,5	94,5
	Decisivo	12	5,5	100,0
	Total	220	100,0	100,0

2.11. [Intuição]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada Importante	4	1,8	1,8
	Pouco Importante	42	19,1	20,9
	Importante	111	50,5	71,4
	Muito Importante	56	25,5	96,8
	Decisivo	7	3,2	100,0
	Total	220	100,0	100,0

2.11. [Visão]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada Importante	2	,9	,9
	Pouco Importante	13	5,9	6,8
	Importante	103	46,8	53,6
	Muito Importante	87	39,5	93,2
	Decisivo	15	6,8	100,0
	Total	220	100,0	100,0

2.11. [Saber ouvir]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido Pouco Importante	2	,9	,9	,9
Válido Importante	37	16,8	16,8	17,7
Válido Muito Importante	150	68,2	68,2	85,9
Válido Decisivo	31	14,1	14,1	100,0
Válido Total	220	100,0	100,0	

2.11. [Carisma]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido Nada Importante	2	,9	,9	,9
Válido Pouco Importante	36	16,4	16,4	17,3
Válido Importante	103	46,8	46,8	64,1
Válido Muito Importante	67	30,5	30,5	94,5
Válido Decisivo	12	5,5	5,5	100,0
Válido Total	220	100,0	100,0	

2.11. [Compromisso]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido Pouco Importante	1	,5	,5	,5
Válido Importante	71	32,3	32,3	32,7
Válido Muito Importante	124	56,4	56,4	89,1
Válido Decisivo	24	10,9	10,9	100,0
Válido Total	220	100,0	100,0	

2.11. [Motivação]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido Importante	47	21,4	21,4	21,4
Válido Muito Importante	143	65,0	65,0	86,4
Válido Decisivo	30	13,6	13,6	100,0
Válido Total	220	100,0	100,0	

2.11. [Atitude]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido Pouco Importante	4	1,8	1,8	1,8
Válido Importante	53	24,1	24,1	25,9
Válido Muito Importante	133	60,5	60,5	86,4
Válido Decisivo	30	13,6	13,6	100,0
Válido Total	220	100,0	100,0	

2.12. [Excesso de burocracia]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido Não Corresponde	2	,9	,9	,9
Válido Corresponde Pouco	6	2,7	2,7	3,6
Válido Corresponde Muito	90	40,9	40,9	44,5
Válido Corresponde Totalmente	122	55,5	55,5	100,0
Válido Total	220	100,0	100,0	

2.12. [Falta de formação especializada]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido Não Corresponde	14	6,4	6,4	6,4
Válido Corresponde Pouco	82	37,3	37,3	43,6
Válido Corresponde Muito	91	41,4	41,4	85,0
Válido Corresponde Totalmente	33	15,0	15,0	100,0
Válido Total	220	100,0	100,0	

2.12. [Pequena redução da componente letiva]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido Não Corresponde	14	6,4	6,4	6,4
Válido Corresponde Pouco	29	13,2	13,2	19,5
Válido Corresponde Muito	97	44,1	44,1	63,6
Válido Corresponde Totalmente	80	36,4	36,4	100,0
Válido Total	220	100,0	100,0	

2.12. [Falta de tempo para responder a todas as solicitações que o desempenho do cargo exige]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido				
Não Corresponde	4	1,8	1,8	1,8
Corresponde Pouco	18	8,2	8,2	10,0
Corresponde Muito	102	46,4	46,4	56,4
Corresponde Totalmente	96	43,6	43,6	100,0
Total	220	100,0	100,0	

2.12. [Ausência de gratificação]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido				
Não Corresponde	33	15,0	15,0	15,0
Corresponde Pouco	67	30,5	30,5	45,5
Corresponde Muito	69	31,4	31,4	76,8
Corresponde Totalmente	51	23,2	23,2	100,0
Total	220	100,0	100,0	

2.12. [Excesso de competências atribuídas]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido				
Não Corresponde	9	4,1	4,1	4,1
Corresponde Pouco	44	20,0	20,0	24,1
Corresponde Muito	97	44,1	44,1	68,2
Corresponde Totalmente	70	31,8	31,8	100,0
Total	220	100,0	100,0	

2.12. [Falta de coesão e espírito de grupo entre os pares]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não Corresponde	12	5,5	5,5
	Corresponde Pouco	63	28,6	34,1
	Corresponde Muito	95	43,2	77,3
	Corresponde Totalmente	50	22,7	100,0
	Total	220	100,0	100,0

2.12. [Relutância dos docentes em aceitarem as alterações proposta]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não Corresponde	12	5,5	5,5
	Corresponde Pouco	60	27,3	32,7
	Corresponde Muito	101	45,9	78,6
	Corresponde Totalmente	47	21,4	100,0
	Total	220	100,0	100,0

2.12. [Inexistência de mecanismos eficazes de responsabilização dos professores]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não Corresponde	31	14,1	14,1
	Corresponde Pouco	79	35,9	50,0
	Corresponde Muito	72	32,7	82,7
	Corresponde Totalmente	38	17,3	100,0
	Total	220	100,0	100,0

2.12. [Autoridade limitada]

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não Corresponde	45	20,5	20,5
	Corresponde Pouco	84	38,2	58,6
	Corresponde Muito	65	29,5	88,2
	Corresponde Totalmente	26	11,8	100,0
	Total	220	100,0	100,0

3. [Coordenador(a) de Departamento]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Mau	1	,5	,5	,5
	Sofrível	8	3,6	3,6	4,1
	Adequado	69	31,4	31,4	35,5
	Bom	142	64,5	64,5	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

3. [Coordenador(a) de Estabelecimento]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Mau	1	,5	,5	,5
	Sofrível	7	3,2	3,2	3,6
	Adequado	74	33,6	33,6	37,3
	Bom	138	62,7	62,7	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

3. [Coordenador(a) de Diretores de Turma]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sofrível	8	3,6	3,6	3,6
	Adequado	70	31,8	31,8	35,5
	Bom	142	64,5	64,5	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

3. [Representante de Disciplina]

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Mau	1	,5	,5	,5
	Sofrível	8	3,6	3,6	4,1
	Adequado	72	32,7	32,7	36,8
	Bom	139	63,2	63,2	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

Anexo 5

Cruzamentos

1. Competência para o exercício de cargos de gestão intermédia em função dos graus académicos

Graus	Competências científicas	Competências pedagógicas	Competências relacionais	Competências administrativas e de gestão	N =
Grau académico de base	31,1	42,9	22,4	3,7	161
Grau pós-académico especializado	45,8	23,7	28,8	1,7	59

$p < ,05$; V. Cramer = ,193

2. Formação categorizada/Negociação e persuasão

Graus	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Decisivo	N =
Grau académico de base	0,0%	6,8%	38,5%	49,1%	5,6%	161
Grau pós-académico especializado	3,4%	5,1%	54,2%	30,5%	6,8%	59

$p = ,020$; V. Cramer = ,230

3. Anos de serviço no agrupamento/Liderança

Anos de serviço no Agrupamento	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Decisivo	N =
Até 9 anos	0,0%	39,7%	48,6%	11,6%	146
10 e mais anos	5,4%	43,2%	45,9%	5,4%	74

$p = ,018$; V. Cramer = ,214

4. Anos de desempenho do cargo/Liderança

Anos de serviço no Agrupamento	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Decisivo	N =
Até 9 anos	1,1%	38,6%	49,2%	11,1%	146
10 e mais anos	6,5%	54,8%	38,7%	0,0%	74

p =,018; V. Cramer = ,214

5. Anos de desempenho do cargo/Eficácia comunicacional

Anos de desempenho do cargo	Importante	Muito Importante	Decisivo	N =
Até 6 anos	25,9%	64,0%	10,1%	146
7 e mais anos	48,4%	51,6%	0,0%	74

p =,015; V. Cramer = ,195

6. Anos de desempenho do cargo/Trabalho em equipa

Anos de desempenho do cargo	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Decisivo	N =
Até 6 anos	0,5%	19,6%	65,6%	14,3%	146
7 e mais anos	0,0%	6,5%	93,5%	0,0%	74

p =,017; V. Cramer = ,215

7. Idade-categorias/Propor a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos

Idades	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Decisivo	N =
30 a 34	0,0%	55,6%	11,1%	33,3%	9
35 a 39	3,2%	28,6%	58,7%	9,5%	63
40 a 44	6,1%	51,0%	40,8%	2,0%	49
45 a 49	12,5%	32,5%	45,0%	10,0%	40
50 e mais	8,5%	40,7%	45,8%	5,1%	59

p = 019; V. Cramer = ,192

8. Idade-categorias/Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos da autonomia do agrupamento

Idades	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Decisivo	N =
30 a 34	0,0%	11,1%	22,2%	55,6%	11,1%	9
35 a 39	0,0%	6,3%	52,4%	38,1%	3,2%	63
40 a 44	0,0%	2,0%	46,9%	51,0%	0,0%	49
45 a 49	2,5%	20,0%	52,5%	20,0%	5,0%	40
50 e mais	0,0%	5,1%	64,4%	27,1%	3,4%	59

p = ,015; V. Cramer = ,187

9. Idade-categorias/Diagnosticar necessidades de formação dos docentes

Idades	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Decisivo	N =
30 a 34	0,0%	11,1%	44,4%	22,2%	22,2%	9
35 a 39	0,0%	22,2%	42,9%	30,2%	4,8%	63
40 a 44	2,0%	6,1%	61,2%	30,6%	0,0%	49
45 a 49	5,0%	10,0%	42,5%	40,0%	2,5%	40
50 e mais	1,7%	13,6%	61,0%	22,0%	1,7%	59

p = ,027; V. Cramer = ,180

10. Idade-categorias/Organizar/promover ações de formação

Idades	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Decisivo	N =
30 a 34	0,0%	11,1%	33,3%	33,3%	22,2%	9
35 a 39	1,6%	17,5%	44,4%	33,3%	3,2%	63
40 a 44	6,1%	18,4%	44,9%	30,6%	0,0%	49
45 a 49	2,5%	15,0%	55,0%	25,0%	2,5%	40
50 e mais	0,0%	16,9%	59,3%	23,7%	0,0%	59

p = ,038; V. Cramer = ,176

11. Anos de serviço docente/Envolver os docentes do departamento nas orientações do Agrupamento

Anos de serviço	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Decisivo	N =
até 18 anos	0,0%	9,0%	49,0%	31,6%	10,3%	155
19 ou mais anos	4,6%	7,7%	56,9%	29,2%	1,5%	65

$p = ,038$; V. Cramer = ,215

12. Anos de serviço no agrupamento/Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento

Anos de serviço no Agrupamento	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Decisivo	N =
0 a 1	10,4%	43,3%	37,3%	9,0%	0,0%	67
2 a 9	10,1%	27,8%	41,8%	17,7%	2,5%	79
10 a 19	16,9%	42,4%	33,9%	6,8%	0,0%	59
20 a 29	0,0%	62,5%	25,0%	0,0%	12,5%	8
30 e mais	14,3%	14,3%	71,4%	0,0%	0,0%	7

$p = ,043$; V. Cramer = ,175

13. Género /Transmitir informações decorrentes da direção do agrupamento

Género	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Decisivo	N =
Feminino	0,0%	3,6%	35,1%	54,2%	7,1%	168
Masculino	1,9%	9,6%	55,8%	28,8%	3,8%	52

$p = ,003$; V. Cramer = ,272

14. Género/Propor a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos

Género	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Decisivo	N =
Feminino	7,7%	33,3%	51,8%	7,1%	7,7%	168
Masculino	3,8%	55,8%	30,8%	9,6%	3,8%	52

p = ,018; V. Cramer = ,214

14. Género/Diagnosticar necessidades de formação dos docentes

Género	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Decisivo	N =
Feminino	0,6%	11,3%	53,0%	32,1%	3,0%	168
Masculino	5,8%	21,2%	48,1%	21,2%	3,8%	52

p = ,032; V. Cramer = ,219

15. Anos de desempenho do cargo/Envolver os docentes do departamento nas orientações do Agrupamento

Anos de desempenho do cargo	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Decisivo	N =
Até 6 anos	0,0%	6,9%	50,8%	32,3%	10,1%	146
7 e mais anos	3,2%	3,2%	64,5%	29,0%	0,0%	74

p = ,029; V. Cramer = ,222

16. Género/Assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento]

Género	Muito Dificil	Dificil	Gerador de Alguns Problemas	Sem Problemas	N =
Feminino	3,0%	25,0%	50,0%	22,0%	168
Masculino	13,5%	15,4%	44,2%	26,9%	52

$p = ,016$; V. Cramer = ,216

17. Género/Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto

Género	Muito Dificil	Dificil	Gerador de Alguns Problemas	Sem Problemas	N =
Feminino	1,8%	21,4%	44,6%	32,1%	168
Masculino	9,6%	36,5%	26,9%	26,9%	52

$p = ,003$; V. Cramer = ,250

18. Género/Colaborar na elaboração e execução de projetos de interesse educativo

Género	Muito Dificil	Dificil	Gerador de Alguns Problemas	Sem Problemas	N =
Feminino	0,6%	18,5%	41,1%	39,9%	168
Masculino	1,9%	38,5%	26,9%	32,7%	52

$p = ,016$; V. Cramer = ,216

19. Género/Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade dos grupos de alunos

Género	Muito Dificil	Dificil	Gerador de Alguns Problemas	Sem Problemas	N =
Feminino	3,6%	31,5%	44,0%	20,8%	168
Masculino	13,5%	32,7%	42,3%	11,5%	52

p = ,037; V. Cramer = ,196

20. Formação categorizada/Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes

Graus	Muito Dificil	Dificil	Gerador de Alguns Problemas	Sem Problemas	N =
Grau académico de base	1,9%	23,6%	37,9%	36,6%	161
Grau pós-académico especializado	6,8%	15,3%	52,5%	25,4%	59

p = ,036; V. Cramer = ,197

21. Idade-categorias/Implementar processos participativos de tomadas de decisão

Idades	Muito Dificil	Dificil	Gerador de Alguns Problemas	Sem Problemas	N =
30 a 34	0,0%	44,4%	33,3%	22,2%	9
35 a 39	9,5%	19,0%	46,0%	25,4%	63
40 a 44	0,0%	20,4%	53,1%	26,5%	49
45 a 49	5,0%	25,0%	52,5%	17,5%	40
50 e mais	5,1%	44,1%	42,4%	8,5%	59

p = ,037; V. Cramer = ,183

22. Anos de serviço docente/Assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento

Anos de serviço	Muito Difícil	Difícil	Gerador de Alguns Problemas	Sem Problemas	N =
até 18 anos	5,2%	18,7%	48,4%	27,7%	155
19 ou mais anos	6,2%	32,3%	49,2%	12,3%	65

$p = ,036$; V. Cramer = ,197

23. Anos de serviço docente/Supervisionar a atividade docente de todos os professores que compõem o departamento

Anos de serviço	Muito Difícil	Difícil	Gerador de Alguns Problemas	Sem Problemas	N =
até 18 anos	30,3%	23,9%	32,3%	13,5%	155
19 ou mais anos	21,5%	49,2%	24,6%	4,6%	65

$p = ,002$; V. Cramer = ,260

24. Anos de serviço docente/Implementar processos participativos de tomadas de decisão

Anos de serviço	Muito Difícil	Difícil	Gerador de Alguns Problemas	Sem Problemas	N =
até 18 anos	5,2%	21,9%	49,7%	23,2%	155
19 ou mais anos	4,6%	43,1%	41,5%	10,8%	65

$p = ,009$; V. Cramer = ,229

25. Anos de desempenho do cargo/Assegurar a aplicação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta do agrupamento

Anos de desempenho do cargo	Muito Difícil	Difícil	Gerador de Alguns Problemas	Sem Problemas	N =
Até 6 anos	4,8%	22,8%	46,0%	26,5%	220
7 e mais anos	9,7%	22,6%	64,5%	3,2%	

p =,026; V. Cramer = ,205

26. Cargos que desempenha/Implementar processos participativos de tomadas de decisão

Cargos que desempenha	Muito Difícil	Difícil	Gerador de Alguns Problemas	Sem Problemas	N =
Diversos	7,6%	15,2%	54,5%	22,7%	66
Nenhum	3,9%	33,8%	44,2%	18,2%	154

P=,037; V. Cramer =,196

27. Cargos que já exerceu/Ausência de gratificação

Anos de desempenho do cargo	Não Corresponde	Corresponde Pouco	Corresponde Muito	Corresponde Totalmente	N =
Diretor de Agrupamento	20,0	20,0	20,0	40,0	10
Coordenador(a) de Departamento	18,8	25,0	37,5	18,8	32
Coordenador(a) de Estabelecimento	20,0	31,4	14,3	34,3	35
Coordenador(a) de Diretores de Turma	54,5	27,3	9,1	9,1	11
Representante de Disciplina	7,4	40,7	27,8	24,1	54
Nenhum	10,3	26,9	43,6	19,2	78

p=,004; V. Cramer =,224

28. Cargos que desempenha/Falta de coesão e espírito de grupo entre os pares

Cargos que desempenha	Não Corresponde	Corresponde Pouco	Corresponde Muito	Corresponde Totalmente	N =
Diversos	12,1	25,8	39,4	22,7	66
Nenhum	2,6	29,9	44,8	22,7	154

p=,041; V. Cramer =,194