



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA
Escola Superior de Educação

**O Coordenador de Departamento Curricular: modelo de liderança e
atuação política**



*Trabalho de projeto apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do grau de mestre em
Ciências da Educação - Administração Educacional*

Noélia Carla de Jesus Silva Vilas-Boas

Orientado por

Professor Doutor Henrique Costa Ferreira

Bragança

Dezembro de 2012

Ao Miguel, à Vitória e à Catarina

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Henrique Ferreira, meu orientador, pela proposta do tema da presente dissertação, os conhecimentos partilhados e pela paciência demonstrada em me guiar através de temáticas obscuras para mim, assim como toda a dedicação e incentivos prestados incondicionalmente ao longo da elaboração do presente trabalho.

Aos meus amigos, Olga, Renato, Sandra, Elias, Monteiro, a ajuda, o excelente ambiente que proporcionaram, o companheirismo, a boa disposição e as frutuosas discussões que permitiram superar todas as dificuldades sentidas ao longo deste percurso que nunca foi solitário.

À escola Secundária Miguel Torga pelas facilidades concedidas na distribuição de serviço permitindo a frequência no curso de mestrado.

À Escola Superior de Educação por me ter acolhido mais uma vez.

Ao professor Isidro Rodrigues um agradecimento muito especial. A sua paixão durante as aulas foi a minha motivação!

Ao diretor da escola-alvo pelas facilidades concedidas na recolha da informação e realização deste estudo.

À Coordenadora de Departamento em estudo, pela colaboração prestada e disponibilidade total dispensada.

Aos docentes inquiridos, pela sua colaboração fundamental neste estudo.

Ao Fernando Pereira pelas conversas inspiradoras que me proporcionou.

À mãe: tem paciência!

Finalmente, aos meus amigos David e Cristiana pela substituição da parentalidade sempre que precisei.

Resumo

Pretendemos com este trabalho partilhar uma reflexão que emergiu de um estudo à escala micro numa escola secundária com terceiro ciclo no distrito de bragança, incidindo sobre a atuação de um coordenador de departamento curricular (CDC) e sobre as relações entre ele e os professores do departamento.

Esta investigação enquadrrou-se no paradigma qualitativo, tendo sido utilizado o estudo de caso como estratégia metodológica, baseado, essencialmente, na análise de inquérito por questionário aos 30 professores do departamento e de entrevista semiestruturada ao CDC. Esta pesquisa visou estudar o método de atuação política de um coordenador de departamento curricular, assim como os tipos de liderança que caracterizaram a sua ação. Pretendemos, também, definir o perfil profissional do coordenador de departamento, tendo em conta os diplomas legais que regulamentam o cargo, a opinião dos pares-coordenandos e o testemunho próprio.

O enquadramento teórico desenvolve-se no âmbito de dois tópicos essenciais: liderança e gestão intermédia. No primeiro, procuramos definir os conceitos, em termos gerais, de liderança, gestão e administração, de modelos e tipos de lideranças, recorrendo à literatura da especialidade e ainda de lideranças intermédias nas escolas. No segundo, começamos por fazer uma resenha histórica, explorando o desenvolvimento do cargo de coordenador de disciplina/ departamento/ ciclo de estudos, entre 1918 e 2012, seguindo-se uma breve delineação sobre ética no exercício do cargo.

Analisando parâmetros como práticas, funções, perspetivas, limitações e obstáculos inerentes ao exercício do cargo de coordenador, o estudo permite-nos apresentar um retrato definidor do coordenador de departamento curricular, figura central na investigação. O estudo permite-nos, também, concluir que a nova reforma educativa veio exigir ao coordenador um conjunto de competências-outras que exigem nova dinâmica e emprestam outra complexidade ao seu trabalho.

Concluimos que o coordenador manifesta tendência para o tipo de competências pressupostas pela definição formal do cargo e para uma liderança distribuída e transformacional. Que a gestão intermédia é fundamental numa escola de sucesso mas que existem dificuldades de gestão burocrática que consomem imenso tempo ao coordenador e que é imprescindível superar.

Palavras-chave: *coordenador de departamento curricular; liderança; lideranças intermédias.*

Abstract

This work intends to be a reflection that emerges from a micro scale study of a Head of Department (HoD) of a high school.

This research has framed up an interpretative paradigm, having been used as the case study methodological strategy, based primarily on the analysis of questionnaires and semi-structured interview. This research aims to study the method of operation of a micro-political head of department, as well as types of leadership involving their peers. We also intend to set up a profile professional engineer department, taking into account the legal diploms that rule the position, the opinion of his peers and his own testimony. This study was conducted in a lower and high school of Bragança city.

The theoretical framework is developed along two parts: leadership and middle management. In the first part we seek to define the concepts of leadership, management and administration in general terms, models and types of leaders turning to literature and even middle leadership. The second part begins to making an historical review, exploring the development of professorship coordinator between 1918 e 2012 followed by a brief delineation on ethics in office.

Analyzing parameters such practices, roles, perspectives, limitations and obstacles to the exercise of the position, the study allows us to present a picture to set the head of department, a central figure in the investigation.

The study allows us, also, to conclude that the new educational reform came to require him a set of skills triggering a new dynamic to the context of their work

We conclude that the trend manifests HoD for the kind of skills assigned by formal definition of Office and for a transformational and distributed leadership. That middle management is crucial to success in school but there are difficulties of bureaucratic management that consume a lot of time and that the HoD is essential to overcome.

Keywords: Head of department; leadership; middle leadership.

Résumé

Le but du travail que voici est de partager une réflexion issue d'une étude, dans une perspective de micro-échelle, menée à bout dans un lycée de la région de Bragança. L'étude se rapporte à l'actuation du responsable de département curriculaire (CDC) et à la relation entre lui et les enseignants dudit département.

Cette recherche s'inscrit dans un paradigme interprétatif, ayant été choisi l'étude de cas, basée essentiellement sur l'analyse d'un questionnaire appliqué aux enseignants du département, en nombre de 30, et d'une interview partiellement structurée au CDC, en tant que stratégie méthodologique. L'étude cherche à analyser la méthode de performance politique du chef de département, ainsi que les différents types de *leadership*, caractéristiques de son action. Nous tenons également à définir le profil professionnel du responsable de département, en tenant compte des dispositions législatives régissant le poste, l'avis de ses collègues et son propre témoignage.

Le cadre théorique suit deux points essentiels: la capacité de diriger et la gestion à un niveau intermédiaire. Par rapport au premier, nous avons essayé de définir généralement les concepts de *leadership* (modèles et types), gestion et administration, en nous appuyant sur la littérature spécialisée et en proposant, aussi, une définition de la gestion qui se produit à un niveau intermédiaire dans les écoles. En ce qui concerne le deuxième point, nous avons établi d'abord un aperçu historique, en analysant le développement du poste de responsable de cours/ de département/ de cycle d'études, entre 1918 et 2012, suivi de brèves propos relatifs à la dimension éthique de l'exercice de la fonction.

Après avoir analysé des paramètres tels que les pratiques, les rôles, les perspectives, les limites et les obstacles propres de l'exercice de la fonction de coordination, cette étude nous a permis de dresser un portrait qui puisse définir celui qui coordonne un département curriculaire, figure de proie dans la recherche. L'étude nous a aussi permis de conclure que la nouvelle réforme de l'éducation a exigé un ensemble de nouvelles compétences, de la part du responsable de département, qui exigent un nouveau dynamisme et confèrent une nouvelle complexité à son travail.

Nous pouvons conclure que le responsable du département tend à assumer le type de compétences que la définition officielle du poste présuppose et il exerce un pouvoir distribué et de transformation; que la gestion à un niveau intermédiaire est essentielle à la réussite de l'école, mais qu'il y a des difficultés de gestion bureaucratique qui consomment beaucoup de temps et qu'il faut absolument surmonter.

Mots-clés: Responsable de département curriculaire; *leadership*; organes de direction intermédiaires.

Índice

RESUMO	V
ABSTRACT	VI
RESUME	VII
ÍNDICE DE QUADROS.....	XIII
SIGLÁRIO.....	XIV
INTRODUÇÃO.....	2
1. A ESCOLA COMO SISTEMA ORGANIZACIONAL DINÂMICO	2
2. PROBLEMÁTICA DO PROJETO	3
3. PERTINÊNCIA DO PROBLEMA FACE À ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E EDUCACIONAL	4
4. OBJETIVOS A ALCANÇAR COM O ESTUDO DO PROBLEMA	5
5. RECOLHA DE ELEMENTOS DE ANÁLISE	6
6. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	6
PARTE I - QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA	8
1. LIDERANÇA	8
1.1. CONCEITOS: LIDERANÇA E GESTÃO	8
1.2. TEORIAS DE LIDERANÇA	11
1.3. SUMÁRIO SOBRE TEORIAS DE LIDERANÇA	14
1.4. ESTILOS DE LIDERANÇA.....	15
1.5. TIPOLOGIA DE MURPHY.....	20
1.6. ESTUDOS SOBRE LIDERANÇA INTERMÉDIA NAS ESCOLAS	22
2 A GESTÃO INTERMÉDIA.....	28
2.1..... ANÁLISE DOCUMENTAL : AS ESTRUTURAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA ANTES DO 25 DE ABRIL.....	28
2.2..... ANÁLISE DOCUMENTAL: AS ESTRUTURAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA DEPOIS DO 25 DE ABRIL.....	30
2.3..... A GESTÃO INTERMÉDIA – O PERFIL DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO CURRICULAR.....	37
PARTE II--METODOLOGIAS E TÉCNICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO	42
1.1 MODELO DE ESTUDO	42
1.2.JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO	43
1.3.LIMITES DO ESTUDO	44
1.4.PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO.....	44

1.5.POPULAÇÃO E AMOSTRA	45
1.6. “INSTRUMENTOS” DE RECOLHA DE DADOS, DE ANÁLISE E SUA FUNDAMENTAÇÃO	46
1.6.1. CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS.....	47
1.7.PROCEDIMENTO DE RECOLHA DE DADOS.....	49
1.8.PROTOCOLOS.....	51
1.9.CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTUDO	52
 PARTE III APRESENTAÇÃO DOS ELEMENTOS RECOLHIDOS	 54
1. APRESENTAÇÃO RESULTADOS DOS DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS	54
2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DOS DADOS REFERENTES A CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DO CDC.	54
3. APRESENTAÇÃO RESULTADOS DOS DADOS REFERENTES AO MÉTODO DE SELEÇÃO DO CDC	55
4 APRESENTAÇÃO RESULTADOS DOS DADOS REFERENTES ÀS PRÁTICAS DO CDC	56
4.1.TRANSMISSÃO DA INFORMAÇÃO ENTRE DEPARTAMENTO E CP	57
4.2.TRANSMISSÃO DA INFORMAÇÃO ENTRE DEPARTAMENTO E DIREÇÃO	58
4.3.PARTICIPAÇÃO ATIVA NA DISTRIBUIÇÃO DE SERVIÇO DOCENTE.....	58
4.4.COORDENAÇÃO DE FORMAS DE ATUAÇÃO NO DOMÍNIO PEDAGÓGICO	58
4.5.COORDENAÇÃO DE FORMAS DE ATUAÇÃO NO DOMÍNIO DISCIPLINAR	58
4.6.COORDENAÇÃO DE FORMAS DE ATUAÇÃO NO DOMÍNIO DA AVALIAÇÃO DOS DISCENTES ...	59
4.7.SUPERVISÃO DAS PLANIFICAÇÕES	59
4.8.VERIFICAÇÃO DAS ADEQUAÇÕES DAS PLANIFICAÇÕES DENTRO DAS ÁREAS DISCIPLINARES DO DEPARTAMENTO.....	59
4.9.REFLEXÃO SOBRE OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DOS ALUNOS	60
4.10.TOMADA DE DECISÃO, EM DEPARTAMENTO, SOBRE FORMAS DE ATUAÇÃO AO NÍVEL DO SUCESSO DOS ALUNOS	60
4.11.TOMADA DE DECISÃO, EM DEPARTAMENTO, SOBRE FORMAS DE ATUAÇÃO AO NÍVEL DA INDISCIPLINA NA ESCOLA	60
4.12.PROMOÇÃO DE MECANISMOS COM VISTA AO TRABALHO COLABORATIVO.....	61
4.13.APOIO AOS PROFESSORES MAIS INEXPERIENTES OU COM MAIS DIFICULDADES.....	61
4.14.ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES DEPARTAMENTAIS NO PAA	61
4.15.INCENTIVO À ARTICULAÇÃO CURRICULAR.....	62
4.16.PROMOÇÃO DE MECANISMOS DE COLABORAÇÃO ENTRE OS DIFERENTES ÓRGÃOS DA ESCOLA...	62

4.17.AS ORIENTAÇÕES TÊM EM VISTA A EFICIÊNCIA DO DEPARTAMENTO.....	63
4.18.RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE OS MEMBROS DO DEPARTAMENTO	63
4.19.COORDENAÇÃO DE FORMAS DE ATUAÇÃO NO DOMÍNIO CURRICULAR.....	63
4.20.SUPERVISÃO DO TRABALHO EM GERAL	64
5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DOS DADOS REFERENTES ÀS FUNÇÕES DO CDC.....	64
6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DOS DADOS REFERENTES AOS OBSTÁCULOS AO EXERCÍCIO DO CARGO DE CDC	67
7. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DOS DADOS REFERENTES ÀS PERSPETIVAS EM RELAÇÃO AO EXERCÍCIO DO CARGO DO CDC.....	68
7.1.EM DE SE ASSUMIR COMO UM LÍDER PERANTE A SUA EQUIPA	69
7.2.TEM NECESSIDADE DE RECEBER FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA O EXERCÍCIO DO CARGO.....	69
7.3.CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE DOS PARES	70
7.4.É UM PORTA-VOZ ENTRE OS DIFERENTES ÓRGÃOS DA ESCOLA.....	70
7.5.É UM GESTOR BUROCRÁTICO E ADMINISTRATIVO, NÃO MONITORIZA NEM INTERFERE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS SEUS PARES	70
7.6.TEM DE GERIR UM DEPARTAMENTO EM TERMOS PEDAGÓGICOS, ACOMPANHA E ORIENTA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS SEUS PARES	70
7.7.CONHECE BEM O TRABALHO DOS SEUS COLEGAS POIS ASSISTE E AVALIA AS SUAS AULAS	71
7.8.DEVE TER UMA CARREIRA PRÓPRIA	72
8. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DOS DADOS REFERENTES ÀS LIMITAÇÕES AO EXERCÍCIO DO CARGO DO CDC	72
PARTE IV - ANÁLISE DE RESULTADOS	76
1. ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS.....	76
2. ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS DADOS REFERENTES A CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DE CDC	76
3. ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS DADOS REFERENTES AO MÉTODO DE SELEÇÃO DE CDC	77
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS DADOS REFERENTES ÀS PRÁTICAS DO CDC.....	77
5. ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS DADOS REFERENTES ÀS FUNÇÕES DO CDC.....	77
6. ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS DADOS REFERENTES AOS OBSTÁCULOS AO EXERCÍCIO DO CARGO DE CDC.....	79

7. ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS DADOS REFERENTES ÀS PERSPETIVAS EM RELAÇÃO AO EXERCÍCIO DO CARGO DE CDC.....	79
8. ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS DADOS REFERENTES ÀS LIMITAÇÕES AO EXERCÍCIO DO CARGO DE CDC.	81
PARTE V - DISCUSSÃO, PROJETO DE INTERVENÇÃO E CONCLUSÃO.....	84
1. DISCUSSÃO.....	84
2. PROJETO DE INTERVENÇÃO	86
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
ANEXOS	99

Índice de quadros

Quadro 1 Diferenças entre gestão e administração (adaptado de bennis, 2009)-----	11
Quadro 2 Diferenças entre gestão e liderança de acordo com ross e smith (adaptado de rêgo, 1997)-----	12
Quadro 3 Estilos de liderança, adaptado de (goleman, boyatzis, & mckee, 2002).-----	21
Quadro 4 Categorias e subcategorias construídas para a elaboração do questionário e análise de dados -----	47
Quadro 5 Tempo de serviço dos inquiridos-----	51
Quadro 6 Quadro de frequência do tempo de serviço na escola em estudo-----	51
Quadro 7 Habilitações académicas dos inquiridos-----	51
Quadro 8 Critérios de seleção mais importantes dos CDC na perspetiva dos professores do departamento.-----	55
Quadro 9 Critérios de seleção menos importantes dos CDC na perspetiva dos professores do departamento.-----	55
Quadro 10 Método de seleção do CDC -----	56
Quadro 11 Apresentação de resultados relativos às práticas realizadas pelo CDC -----	56
Quadro 12 Apresentação de resultados relativos às funções mais importantes atribuídas ao CDC -----	64
Quadro 13 Apresentação de resultados relativos às funções menos importantes atribuídas ao CDC-----	66
Quadro 14 Apresentação de resultados relativos aos obstáculos sentidos pelo CDC no exercício do seu cargo.-----	67
Quadro 15 Apresentação dos resultados relativos às perspetivas do exercício do cargo de CDC -----	68
Quadro 16 Apresentação dos resultados relativos às limitações no exercício do cargo de CDC -----	73
Quadro 17: Dados estatísticos relativos aos resultados das limitações ao cargo de CDC-----	73

Siglário

CDC coordenador(a) de departamento curricular

CP conselho pedagógico

SE sistema educativo

DL decreto-lei

RI regulamento interno

PAA plano anual de atividades

INTRODUÇÃO

Introdução

1. A escola como sistema organizacional dinâmico

Apesar de existirem muitos estudos sobre liderança em contexto escolar, aqueles que se debruçam sobre a gestão intermédia são escassos. Por isso, pensamos dar, com este estudo, um pequeno passo contributivo para a perceção da importância desta estrutura como chave do sucesso de uma organização escolar.

Atualmente, a escola é bem diferente daquela onde estudámos com alegria, distanciados dos problemas dos professores.

Tentámos analisar a escola à luz dos paradigmas organizacionais mais complexos questionando linhas orientadoras emanadas pelos governos em termos legislativos, e pela sociedade do Portugal do pós-Abril de 1974.

Vários autores já se debruçaram sobre a temática da escola como organização (Lima, 2006; Blase, 1991; Ball, 1987; Bush, 2007). Verificámos que todos eles deram um especial destaque às relações humanas hierárquicas, relações inter grupais funcionais existentes entre os diversos órgãos de gestão, que se desenvolvem espontaneamente no seio das escolas e que interferem na estrutura organizacional, tanto positivamente como de uma forma negativa no caso das relações sociais não serem produtivas – relação informal. É precisamente aqui, na produtividade da organização escolar, que há uma limitação da instituição escola. A missão da escola é educar e formar mas o cliente é volúvel de ano para ano dotada, ou não, de massa crítica e com ou sem maturidade suficiente. Isto desprezando a variável mobilidade de professores, uma vez que consideramos que os quadros das escolas são estáveis, na maioria dos casos. A qualidade dos alunos no final do seu percurso escolar é sempre incerta. Certo é que à escola como organização, não se pode exigir o cumprimento de regras empresariais com fins lucrativos, tal qual a Nova Gestão Pública obriga, por um lado, nem deve ser cegamente punida pela má qualidade dos alunos, sem uma alargada reflexão sobre a causa dos resultados obtidos, por outro.

A escola, acima de tudo, deve promover o ensino bilateral e a curiosidade dos alunos, a exploração das competências dos jovens e ensinar a aprender, na esperança que, um dia esses pretéritos ensinamentos se transformem num percurso pessoal e profissional de excelência. O processo educativo não pode ser limitado pelo tempo de um ano letivo e pelo espaço de uma

sala de aula. É um processo que necessita de maturação e reflexão antes da sua total interiorização e, como tal, a qualidade do produto é difícil de avaliar.

Todavia, parece-nos que uma escola pode ser perspectivada de acordo com a sua imagem socialmente construída na sociedade envolvente, resultante da capacidade demonstrada em satisfazer os docentes e contribuir para o sucesso dos alunos. Para este desiderato, contudo, a literatura sugere-nos a necessidade de uma boa comunicação entre órgãos de gestão-professores, encarregados de educação e comunidade educativa. Uma boa liderança e tomadas de decisão consensuais promovem habitualmente um clima positivo nas escolas (Fonseca, 2000) e vice-versa.

Uma escola é uma organização com “vida própria” e que reflete as vivência de quem lá vive os dias – professores, alunos e assistentes operacionais ou administrativos. Assim, consideramos que o estudo das lideranças em escolas deve ser analisado diferentemente relativamente a outras organizações. Uma escola é uma organização com relações muito complexas e com uma missão específica e extremamente difícil: ensinar e formar jovens, atendendo às suas características específicas, provenientes dos mais diversos estratos sociais e contextos culturais.

Entendemos que a chave para o sucesso de uma organização, que tem de permanecer como um sistema aberto e dinâmico, reside na sua gestão intermédia. A micropolítica exercida dentro de um departamento é fundamental para as mudanças que estão a ser operadas atualmente nas escolas, nomeadamente nas relações de poder organizativo, como refere Blase (1991).

O tema escolhido para o estudo foi a estrutura intermédia de gestão: o Coordenador de Departamento Curricular. Desta forma, propomo-nos fazer uma análise micropolítica e de liderança de um Coordenador de Departamento Curricular nas suas relações com o nível da gestão institucional - direção- e o nível de gestão operacional - professores.

2. Problemática do projeto

O problema central do presente estudo é:

- **Qual o modelo de liderança e de atuação política de um coordenador de departamento curricular numa escola secundária da Terra Fria Transmontana?**

Este problema tem ainda como questões derivadas as seguintes:

1-Qual o perfil de competências necessárias ao exercício do cargo de CDC?

2-Quais as principais falhas ou deficiências do modelo de liderança?

3-Como melhorar as competências de liderança do Coordenador de Departamento?

3. Pertinência do problema face à Administração Escolar e Educacional

O nosso trabalho de investigação centra-se no desempenho do cargo do CDC enquanto chefia intermédia das escolas, particularmente nas suas funções de líder que coordena e orienta um grupo de professores.

Consideramos pertinente este estudo pois reconhecemos que a qualidade do trabalho desenvolvido pelas escolas depende da forma como as chefias intermédias assumem e desenvolvem as suas funções de forma dinâmica, da maneira como veiculam a informação e a comunicação horizontal e vertical e particularmente de como se processa a tomada de decisões dentro do Departamento e se gerem os conflitos inerentes ao processo de tomada de decisão.

O período de mandatos dos XVII (2005/2009) e XVIII (2009/2011) Governos Constitucionais foram tempos conturbados e de mudanças constantes em termos normativos para as escolas. Também os Coordenadores de Departamento Curricular foram “apanhados” nesta teia de alterações diárias da legislação em vigor. Assim torna-se premente a necessidade de estudar os problemas e/ou as melhorias que surgiram após a aplicação do decreto-lei 75/2008.

Neste decreto-lei, foram estipuladas as competências de um Coordenador de Departamento Curricular, no Artigo 42.º, assim como outros normativos referentes aos órgãos de estrutura coordenação e supervisão educativa, e no Artigo 53.º propõe-se a redução da componente letiva do CDC.

Apesar de todas as competências do órgão unipessoal Diretor, ele, só por si, não consegue disseminar a informação/decisões pela escada hierárquica e o Coordenador de Departamento Curricular, como elemento de gestão intermédia, é fundamental na comunicação, transmissão de informação e concretização das metas propostas pelo Diretor dentro da organização.

Propomo-nos contribuir para a compreensão não só do tipo de liderança e atuação micro política de um CDC mas também perspetivar o tipo de gestão organizativa para o melhor

funcionamento do seu departamento com as contingências determinadas no DL 75/2008 de 22 de Maio.

4. Objetivos a alcançar com o estudo do problema

Face ao acima proposto, tentámos elaborar uma lista de finalidades gerais e específicas com vista a alcançar os propósitos do estudo.

1. Construir um quadro conceptual compreensivo e interpretativo dos modelos da liderança e da visão política da escola:

- Rever e sintetizar a literatura sobre liderança, assim como estudos sobre a liderança na escola;
- Rever e sintetizar a literatura sobre a interpretação política da escola, assim como estudos de análise política da escola.

2. Contextualizar histórica e organizacionalmente a emergência do Departamento Curricular e do respetivo Coordenador:

- Descrever a emergência do Departamento Curricular no SE português;
- Analisar a evolução das competências do Departamento Curricular e do seu Coordenador, construindo o respetivo perfil funcional e profissional, em termos relacionais e de liderança.

3. Caracterizar o modelo de liderança de um coordenador de departamento curricular:

- Interpretar o modelo de liderança do Coordenador a partir da análise do conteúdo significativo de entrevista ao CDC e triangulação dos dados obtidos por inquérito aos 30 professores do departamento em estudo.

4. Analisar a atuação micropolítica de ambos no interior do departamento:

- Interpretar o modelo de atuação micropolítica no interior do departamento e partindo da análise do conteúdo significativo de entrevistas e questionários por triangulação de dados.

5. Identificar e avaliar conteúdos e processos de melhoria da atuação e de liderança do Coordenador de Departamento Curricular:

- Desenhar, a partir da auscultação aos professores da escola, por questionário aplicado diretamente ou por via eletrónica, um conjunto de competências e de modos de atuação por parte do Coordenador de Departamento.

5. Recolha de Elementos de Análise

A fase de recolha de elementos de análise desenvolveu-se em quatro etapas. A saber: (a) recolha de dados bibliográficos em relação a estudos já feitos; (b) elaboração de questionários e entrevista semi-estruturada; (c) aplicação exploratória do questionário; (d) recolha de dados sob a forma de questionário aos professores do departamento em estudo e da entrevista ao Coordenador de Departamento Curricular em estudo.

6. Organização do trabalho

O trabalho está dividido em cinco partes: introdução, quadro teórico de referência, metodologia, apresentação dos resultados, análise dos resultados, discussão, projeto de intervenção e conclusão.

Iniciamos o nosso trabalho expondo a linha orientadora de estudo, os objetivos a atingir e a metodologia usada na investigação.

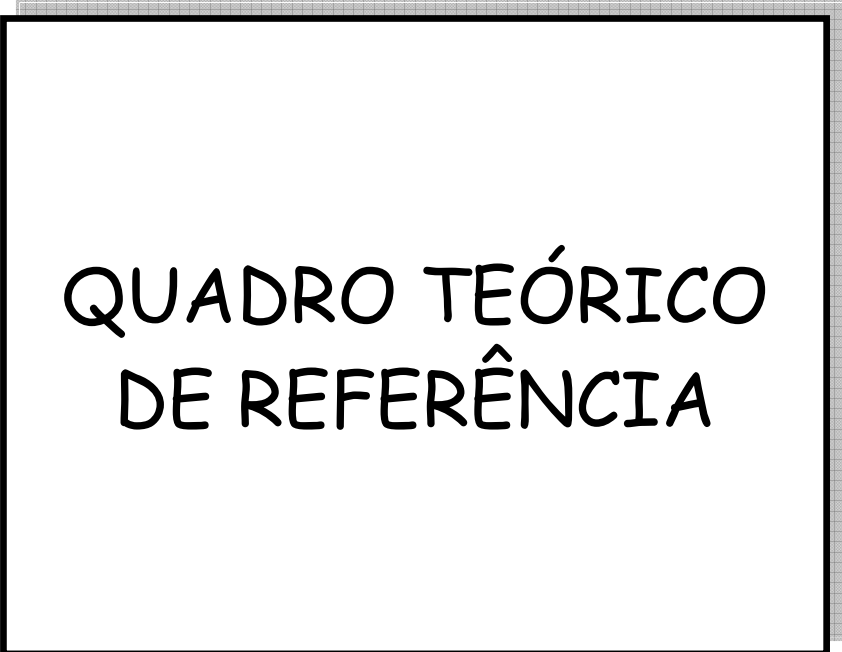
Na primeira parte do nosso projeto procuraremos definir os conceitos de liderança, gestão e administração em termos gerais; de modelos e tipos de lideranças e lideranças intermédias, recorrendo à literatura da especialidade. Concomitantemente, exploraremos o desenvolvimento do cargo de professor coordenador de departamento curricular entre 1918 e 2012, espelhado nos diplomas legais, e discorreremos, sumariamente, sobre ética no exercício do cargo.

Na segunda parte da nossa investigação, descreveremos o processo metodológico, caracterizando o contexto investigativo e a amostra envolvida no estudo.

Na terceira parte, apresentaremos os dados obtidos, estatisticamente trabalhados, resultantes da aplicação do questionário e da entrevista.

Na quarta parte do trabalho, analisaremos os dados recolhidos tentando obter respostas adequadas sobre as práticas do coordenador de departamento em estudo.

Finalmente, na última parte deste trabalho, apresentaremos a discussão dos resultados e as principais conclusões desta investigação. Paralelamente, exporemos um projeto de intervenção resultante das conclusões a que fomos chegando a partir dos resultados obtidos. Por último, numa breve consideração final resumiremos as limitações encontradas no decorrer do trabalho; adiantaremos os possíveis contributos conseguidos para a área do saber e algumas sugestões para futuras investigações nesta temática.



QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

Parte I

Quadro Teórico de referência

O período de mandatos dos XVII e XVIII Governos Constitucionais foram tempos conturbados e de mudanças constantes em termos normativos para as escolas. Esta teia de alterações diárias da legislação em vigor, afetou as estruturas orgânicas das escolas e, claro, os Coordenadores de Departamento Curricular. Assim, torna-se premente a necessidade de estudar os problemas e/ou as melhorias que surgiram após a aplicação do decreto-lei 75/ 2008.

Sendo o tema do nosso trabalho os modos de atuação política e modelos de liderança de CDC torna-se importante perceber de que modo funcionam as estruturas intermédias, quais os tipos de liderança possíveis e a sua importância no contexto escolar. Este capítulo aborda precisamente esta temática recorrendo, maioritariamente, a literatura estrangeira já que são escassos os estudos feitos em Portugal.

1. Liderança

Após revisão bibliográfica, consideramos importante iniciar o nosso trabalho definindo conceitos essenciais para a compreensão deste estudo, que comumente parecem iguais mas que o não são efetivamente. Propomos, de seguida, uma breve resenha histórica sobre as várias abordagens de tipos de liderança que articularemos com os estilos de liderança propostos por vários autores para, finalmente, introduzirmos os estudos levados a cabo sobre liderança em meio escolar.

1.1. Conceitos: Liderança e Gestão

A liderança é necessária em todos os tipos de organizações humanas.

Segundo o dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, a palavra liderança significa “espírito de chefia, de capacidade de dirigir um grupo, de liderar” ou “função daquele que dirige, do líder” e ainda “exercício de condução ou influência que é aceite pelos dirigidos.”.

Por outro lado, Bush (2007, p. 1) define liderança em contexto escolar como o “equilíbrio entre as tarefas de ordem superior desenhadas para melhorar a equipa, os estudantes e o seu desempenho escolar”, Yulk (citado por Rêgo, 1997, p. 23) define liderança como

"processo de influência que afecta a interpretação dos eventos pelos seguidores, a escolha dos objetivos para a organização ou grupo, a organização das actividades para o alcance dos objetivos, a motivação dos seguidores para cumprir os objetivos, a manutenção das relações de cooperação e do espírito de equipa, e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização."

Para França e Arellano (2002, p. 259) a liderança "é um processo social no qual se estabelecem relações de influência entre pessoas.". Por sua vez, Teixeira (2005, p. 4) define liderança como "a capacidade de conseguir que os outros façam aquilo que o líder quer que façam.". Bryman (1986, pp. 1-2) enuncia definições do termo liderança de autores conceituados como Rauch, Korman, Stogdill e muitos outros. Poderíamos continuar a transcrever definições sobre o conceito em causa, mas podemos concluir que o termo apresenta tantos significados e interpretações como as pessoas que o tentaram definir. No entanto, parece ser unânime a relação direta entre a liderança, o sucesso a alcançar e a interrelação entre pessoas num grupo.

Passando ao conceito de gestão, segundo o dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, a palavra gestão significa

"Atividade ou processo de administração de uma empresa, instituição, etc.; ato de gerir, conjunto de medidas de administração (de uma organização, empresa, etc.) aplicadas durante um determinado período; modo de gerir; conjunto de pessoas que gerem uma instituição; gerência; utilização racional de recursos em função de um determinado projeto ou de determinados objetivos; conciliação de opiniões divergentes; consenso."

Bush (2007, p. 1) define gestão como a "manutenção de rotina de operações presentes numa organização.". Em oposição, Teixeira considera ser a gestão "um processo de se conseguir obter resultados (bens ou serviços) com o esforço dos outros.". (2005, p. 3)

Consideramos que intentar qualquer esforço com vista a separar liderança da gestão cria mais problemas do que soluções. Os termos estão a par. Não sendo a mesma coisa, estão necessariamente interligados e são complementares. "On Becoming a Leader", Bennis (2009) elencou uma lista que aqui adaptamos de forma simplificada:

Quadro 1 Diferenças entre Gestão e liderança

Gestão	Liderança
Administra	Inova
Reproduz trabalho feito	Original na realização de trabalho
Mantém	Desenvolve
Centra-se no sistema e estruturas	Centra-se nas pessoas
Confiança no controlo	Confiança nas pessoas
Há uma visão a curto prazo	Há uma perspetiva de longo alcance
Questiona-se como e onde	Questiona-se como e porquê
Foca-se nos produtos finais	Visão abrangente sobre o horizonte da empresa
Aceita o poder	Desafia o poder
Faz “the right things”	Faz “the things right”

(Fonte: adaptado de Bennis, 2009)

O mesmo podemos encontrar em Rost & Smith (citados por Rego, p. 31). Também eles partilham da opinião que ambos os termos são distintos mas necessários ao desenvolvimento das organizações.

Quadro 2 Diferenças entre Gestão e Liderança de acordo com Ross e Smith

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

(Fonte: adaptado de Rêgo, 1997)

Cuban (1988) fornece uma das mais claras distinções entre liderança e gestão:

- liderança é influenciar outras acções na consecução de metas desejáveis;
- gerir é manter a organização a atuar de forma eficiente e eficaz.

Podemos concluir que a liderança está intimamente ligada às relações grupais e tem como principal objectivo o sucesso da empresa. Por seu lado, a gestão relaciona-se com a administração de bens e pessoas com vista ao lucro da organização. Não obstante a diferença entre a liderança e a gestão é imprescindível dar igual proeminência para que as escolas funcionem eficazmente e alcancem os seus objetivos. Deste modo, a administração pode ser vista como um termo abrangente que congrega liderança e gestão.

1.2. Teorias de liderança

De acordo com Chiavenato (1998), Fayol e Taylor são considerados os fundadores da Abordagem Clássica da Administração, tendo formulado a Teoria Clássica da Administração e os princípios da Administração Científica. Estas teorias davam maior ênfase à máquina e ao método de trabalho. As empresas preocupavam-se em dividir a gestão nas suas funções (prever, organizar, comandar, coordenar e controlar) usufruindo do trabalho especialista. Considera-se uma abordagem normativa e prescritiva da administração que funciona num sistema fechado.

Com o nascimento de uma abordagem mais humanista na administração, surgem as teorias Transitivas e a Teoria das Relações Humanas, nos anos 30 do século XX. Começou-se a dar maior ênfase às pessoas e a preocupação foi, agora, transferida do método para as relações humanas. De acordo com Chiavenato as teorias Transitivas:

"Constituem um conjunto não-estruturado de ideias que preparam o ambiente empresarial para o surgimento e a aceitação da abordagem humanista da administração.". (1998, p. 203)

Podemos concluir, assim, que a maior diferença entre estas duas abordagens se centra no sujeito trabalhador: na Teoria Clássica da Administração era o trabalhador que se adaptava ao trabalho, na abordagem Humanista era o trabalho que se adaptava ao trabalhador.

Foi com o despontar da teoria das Relações Humanas que se constatou a enorme influência da liderança sobre o comportamento humano. Desde então, o tema foi amplamente estudado, em relação direta com o desenvolvimento do conceito de motivação.

Os estudos sobre liderança remontam aos anos 50 do século passado, ganhando alguma visibilidade com os estudos de Maslow sobre a origem sociológica do poder político e da burocracia institucional (Teoria das Necessidades). Esta teoria mantém-se até aos dias de hoje, ajudando na compreensão da motivação humana e desenvolvimento pessoal. Nesta teoria, Maslow, responsabiliza os empregadores a fornecerem um ambiente de trabalho que incentive e permita aos funcionários a auto-realização (Chiavenato, 1998).

McGregor (1960), psicólogo do trabalho, propôs as teorias da motivação: Teoria X e a Teoria Y. Estas revolucionaram a forma como os administradores passaram a executar as suas tarefas. McGregor, na Teoria X, assume que as pessoas são preguiçosas, necessitando de motivação porque encaram o trabalho como um mal necessário e meio de obtenção de dinheiro. Ao contrário, a Teoria Y baseia-se no pressuposto de que as pessoas querem trabalhar. De acordo com esta ordem de ideias, o líder tem de adotar processos que influenciem os seus subordinados de acordo com as perspetivas dos mesmos, ora de forma autoritária (Teoria X) ora participativa (Teoria Y). Ouchi, citado por Alma Mondragón (1999) mais recentemente, apresentou a teoria Z que pressupõe a existência de uma forte coesão de grupo e um forte compromisso na consecução de objetivos.

Hersey e Blanchard em 1969 (Hersey & Blanchard, 1986) publicaram a primeira grande obra de referência sobre liderança organizacional. Nela sintetizaram vários estudos sobre estilos de supervisão e de liderança, desde Taylor a Elton Mayo. Analisando a moral dos empregados, as intrarrelações e motivações, criaram a Teoria Situacional ou Contingencial na qual se defende a ideia de que o estilo de liderança mais eficaz é o mutável conforme a ecologia organizacional, variando de acordo com os subordinados e com as características da situação.

As teorias dos traços de personalidade, teorias situacionais e dos estilos de liderança são princípios decorrentes da abordagem humanística da administração e sobre as quais nos debruçaremos mais tarde.

A partir dos anos 80 nasceu uma nova escola com vultos como Drucker, Newman, Dale, Davis, Allen e Koontz: a corrente neoclássica. Esta abordagem criou a Teoria Neoclássica e a Administração por Objetivos (APO). A primeira caracterizava-se por dar uma maior ênfase à prática da administração e aos princípios gerais da administração, assim como aos objetivos e resultados. É uma teoria que, absorve conteúdos de todas as que a antecederam sendo, por isso, amplamente ecletista. Na APO propõe-se o estabelecimento de objetivos mensuráveis e

interligados na cadeia hierárquica, procedendo-se ao controlo, à avaliação e reformulação dos objetivos caso não estejam a surtir os efeitos desejados (Chiavenato, 1998).

Dos estudos das abordagens neoclássicas decorrem três fenómenos:

- processo administrativo;
- tipos de organização;
- departamentalização.

Já no século XXI Goleman, Boyatzis e McKee (2002) propõem a teoria da inteligência emocional baseada na neurologia, apresentando-nos a liderança primal caracterizada pelas emoções e relações interpessoais. Esta promove a premissa de que o líder tem de ter elasticidade emocional para alterar a sua maneira de proceder de acordo com a situação. Os mesmos autores propõem vários estilos de liderança, dividindo os líderes em ressonantes ou dissonantes como veremos mais à frente.

Em Portugal, um dos investigadores que mais se debruçou sobre as questões de lideranças foi Costa (2000). De acordo com este autor, existem três grandes conceções de liderança: a visão mecanicista, a visão cultural e a visão ambígua da liderança.

A visão mecanicista segundo Costa (2000, p. 16)

"Trata-se de uma visão hierárquica, unidirecional e sequencial da liderança (...) parece ser entendida como uma ação lógica, mecânica, automática, desencadeada por alguém que, detentor de predicados, leva outros atingirem determinados resultados pré-definidos."

Este conceito pode subdividir-se em três perspetivas distintas de líderes:

- O líder nato;¹
- O líder treinado;²
- O líder ajustável.³

¹ A teoria dos traços defendia que os líderes possuíam determinadas características pessoais e inatas.

² Assenta no pressuposto de que um líder "pode e deve ser feito" (Costa, 2000, p. 19) por aprendizagem de formas de atuação e comportamento humano.

³ Ajusta o seu comportamento consoante a análise das exigências situacionais.

A visão cultural veio substituir a visão mecanicista na década de 80. Costa refere em relação ao líder cultural:

"Surge como aquele que centra a sua ação na criação e na gestão da cultura da organização (manipulando valores, rituais, cerimónias, histórias, heróis, mitos e toda uma série de artefatos simbólicos) de modo a criar nos membros da organização um sentido para a realidade, uma identidade e uma mobilização coletiva para a ação sustentados por determinada visão organizacional.". (Costa, 2000, p. 23)

Na conceção organizacional das escolas, o mesmo autor (Costa, 1996), concebe as organizações como sistemas abertos, vivos, instáveis, caóticos, conflituosos, entre outros em que a influência do líder é preponderante no sucesso da organização escolar, propondo a liderança ambígua, no entanto, devido às fragilidades das organizações acima referidas houve necessidade de dissipar a liderança por vários níveis hierárquicos, concretizando, assim, as premissas emanadas pelo "grande líder". Bryman citado por Costa (2000, p. 25) introduziu, assim, o conceito de liderança dispersa, na medida em que a liderança não está localizada num líder mas dissipada setorialmente pela estrutura organizacional. Costa (2000) enuncia os pressupostos que justificam este tipo de liderança:

- O princípio da liderança participativa que incentiva a auto-liderança;
- A ênfase atribuída a grupos com a constituição de equipas de trabalho;
- A importância crescente das lideranças intermédias;
- A crescente visibilidade dos líderes informais;
- A diferenciação de conceitos liderança, gestão, autoridade.

Este autor conclui ainda que para este tipo de liderança " é mais adequado falar em lideranças do que liderança, mais nos líderes do que no líder" (Costa, 2000, p. 26).

1.3. Sumário sobre teorias de liderança

Dos estudos efetuados, muitos autores desenvolveram várias teorias sobre liderança, as quais podem ser reunidas em três grandes grupos, que aqui resumimos da seguinte forma:

- Teoria de traços de personalidade

Baseia-se no pressuposto de que certas pessoas possuem características inatas, traços de personalidade, através das quais se podem identificar grandes líderes. Neste grupo incluem-se

as teorias do “Grande Homem” – pensada especialmente em termos de liderança militar e como uma qualidade do sexo masculino – e a teoria de Características – herança de certas qualidades e características que tornam algumas pessoas mais habilitadas para a liderança.

- Teorias situacionais ou contingenciais

Baseiam-se no pressuposto de que os líderes devem adequar as suas atuações de acordo com variáveis situacionais e ambientais. Diferentes estilos de liderança podem ser mais apropriados para certos tipos de tomadas de decisão.

- Teorias sobre estilos de liderança

Este grupo inclui todas as teorias behavioristas que agrupam comportamentos/relações interpessoais e intergrupais: teorias comportamentais, transformacionais, inteligência emocional. Nesta linha podemos destacar Kurt Lewin, Tony Bush, Goleman, Boyatzis e Mckee.

1.4. Estilos de Liderança

Se verificamos a existência de inúmeras definições sobre liderança também iremos encontrar um sem número de estilos possíveis

Em 1939, um grupo de pesquisadores liderado pelo psicólogo Kurt Lewin, estabeleceram três estilos diferentes de liderança: autocrática, democrática e *laissez-faire*.

A liderança democrática, 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. Os pesquisadores consideram este tipo de liderança o mais eficaz e onde os líderes conseguem uma maior produtividade. Encoraja a partilha de ideias e opiniões, estimula a criatividade e o envolvimento, permitindo o bom relacionamento entre os membros da organização. No entanto, é um processo lento, pois envolve maior gasto de tempo na comunicação e as decisões dos membros do grupo podem não ser de qualidade por falta de conhecimentos técnicos suficientes..

Para Lewin (1) a liderança autocrática, também conhecida por liderança autoritária, é caracterizado por um controlo unipessoal sobre todas as decisões e por escassa partilha e comunicação entre membros do grupo de trabalho. A aplicação deste estilo de liderança pode conduzir ao abuso do poder, provocar ressentimentos entre os membros do grupo e não

promover o espírito de equipa. Não obstante, poderão reconhecer-se alguns benefícios, tais como a celeridade na tomada de decisão, originada pela ausência de consulta ao grupo, aumentando, desta forma, a eficiência na consecução de objetivos.

Contrariamente, o estilo de liderança *laissez-faire*, liderança delegativa, dá uma total liberdade aos sujeitos para que decidam sem a participação do líder. É considerado o estilo de liderança que gera menor produtividade. Pode ser eficaz em situações em que os membros do grupo são altamente qualificados, motivados e capazes de trabalhar por conta própria. Se tal não acontecer, esta liderança não é vantajosa para a organização.

Bush, (2007), defende que o estilo de liderança exercido nas organizações depende do modelo de gestão adotado por cada líder e designou-as por liderança:

- ✓ De gestão;
- ✓ Participativa;
- ✓ Transacional;
- ✓ Pós-moderna;
- ✓ Contingencial;
- ✓ Moral.

A liderança de gestão está estreitamente associada ao modelo formal de gestão. A liderança de gestão assume que o foco dos dirigentes deveria centrar-se nas funções, tarefas e comportamentos que, exercidas com competência, facilitariam o trabalho de outros na organização. A maioria das abordagens à liderança gestão, também assume que o comportamento dos membros da organização é amplamente racional. Autoridade e influência são atribuídas aos cargos formais, proporcionalmente *status* dessas posições na hierarquia organizacional. (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999, p. 14).

A liderança participativa é determinada dentro de uma estrutura participativa, isto é, num modelo colegial de gestão. Assim, segundo Baldrige e colaboradores, (citados por Bush, 2007, p. 45)

"O líder colegial é no máximo um "primeiro entre iguais" numa organização académica supostamente executados por profissionais especialistas... o líder colegial não é tanto uma estrela sozinha mas o desenvolvedor de um consenso entre os profissionais que têm de partilhar o fardo da decisão."

Apesar da liderança transformacional ser consistente com o modelo colegial, no qual se assume que os líderes e funcionários compartilham valores e interesses comuns (Bush, 2003, p. 76), o modelo de liderança mais relevante na colegialidade é a "liderança participativa," que "assume que os processos decisórios do grupo deveriam ser o foco central do grupo" (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999, p. 12). Este é um modelo normativo, apoiado por três critérios (Leithwood *et al*, 1999, p. 12):

- ✓ a participação aumenta a eficácia escolar.
- ✓ a participação justifica-se pelos princípios democráticos.
- ✓ a liderança é potencialmente disponível para qualquer das partes interessadas legítimas.

Sergiovanni (1984, p. 13) alega que uma abordagem participativa é bem sucedida numa "ligação" pessoal e conjunta, aliviando as pressões sobre directores de escolas.

"O fardo da liderança será menor se funções de liderança e funções forem compartilhadas e se o conceito de densidade de liderança for um substituto viável para a liderança principal."

O modelo de liderança mais alinhado com modelos políticos de gestão é a liderança transaccional.

"Liderança transaccional é a liderança em que relações com professores baseiam-se numa troca de alguns recursos valiosos. Para o professor, a interacção entre professores e administradores geralmente é episódica, vida curta e limitada para a transacção do intercâmbio" (Miller & Miller, 2001, p. 182).

Baseia-se nas promoções, recompensas ou referências recebidas, exigindo em troca a cooperação do pessoal para garantir uma gestão eficaz da escola. Uma troca de benefícios pode garantir regalias para ambas as partes. Para a organização, no entanto, pode ser adversa já não torna a equipa proactiva e não produz um compromisso a longo prazo para os valores e visão promovido pelos dirigentes da escola.

A noção de liderança pós-moderna alinha de perto com os princípios dos modelos subjectivos de gestão. Keough e Tobin (2001, p. 2) afirmam que:

"A corrente da cultura pós-moderna celebra a multiplicidade das verdades subjectivas, conforme definido pela experiência e revela a perda de autoridade absoluta."

Os teóricos subjectivos preferem sublinhar as qualidades pessoais dos indivíduos ao invés as suas posições oficiais na organização. A visão subjectiva vê a liderança como produto de competências e qualidades pessoais e não simplesmente como resultado automático da autoridade oficial.

Num clima de ambiguidade, as noções tradicionais de liderança exigem uma modificação. O modelo de liderança contingencial fornece uma abordagem alternativa, reconhecendo a diversidade de contextos de escola e as vantagens da adaptação de estilos de liderança para a situação específica, em vez de adotar uma postura de "tamanho único". Neste sentido, Yukl (2002, p. 234) afirma que:

"o trabalho gestão é demasiado complexo e imprevisível para contar com um conjunto de respostas normalizados para os acontecimentos. Líderes eficazes estão continuamente a fazer a leitura da situação e a avaliar como adaptar o seu comportamento."

A liderança contingente depende de gestores capazes de "dominar um grande repertório de práticas de liderança" (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999, p. 15).

O modelo de liderança mais estreitamente ligado à cultura organizacional é a liderança moral. Este modelo assume que o ponto crítico da liderança devem ser os valores, as crenças e a ética dos líderes. Os líderes têm a responsabilidade principal de gerar e manter a cultura da escola e comunicar valores e crenças dentro da organização e à comunidade escolar (Bush, 1998, p. 43). Os directores têm os seus próprios valores e crenças decorrentes de muitos anos de prática profissional bem-sucedida, as suas culturas florescem primariamente de crenças, valores e premissas dos fundadores das organizações (Schein, 1997). No entanto as mudanças culturais são as mais difíceis e problemáticas de obter. Hargreaves (1999, pp. 59-60) afirma que:

"A maioria das pessoas" acredita que as crenças, atitudes e valores são muito mais resistentes às mudanças do que as permitidas pelos líderes."

Sergiovanni (1984, p. 10) diz que "excelentes escolas têm zonas centrais compostas por valores e crenças que assumem características sagradas ou culturais.". A dimensão moral da liderança não se baseia na racionalidade normativa, mas sim na racionalidade com base naquilo que se acredita e naquilo que considera ser o melhor para a organização (Sergiovanni, 1991, p. 326) afirmando ainda que:

"A liderança moral é consistente com a cultura organizacional em que se baseia os valores, crenças e atitudes de directores e outros líderes educacionais. Centra-se na finalidade moral da educação e sobre os comportamentos de esperar dos líderes operacionais dentro do domínio moral. Ela também pressupõe que esses valores e crenças aglutinam em normas compartilhadas e significados que forma ou reforçam a cultura. Os rituais e símbolos associados a liderança moral apoiam esses valores e apoiar a cultura escolar."

Como já foi referido anteriormente, numa outra linha de argumentação, Goleman e colaboradores (2002, p.53-54) defendem a liderança primal, baseada no desenvolvimento de competências emocionais dos líderes, tais como a empatia, habilidades sociais, autoconsciência, autoregulação e motivação. De acordo com estes pressupostos, estes autores propuseram seis estilos de liderança:

- visionário;
- conselheiro;
- relacional;
- democrático;
- pressionador;
- dirigista.

Segundo estes autores, os quatro primeiros estilos geram ressonância, ou seja, uma atitude positiva perante as situações, conduzindo ao sucesso; os dois últimos conduzem à dissonância, isto é, a atitudes negativas, produzindo desmotivação. Deve, contudo, ressaltar-se que qualquer dos estilos deve ser usado com conta, peso e medida em função das situações "Qualquer líder pode dominar hoje alguns estilos e, amanhã, vir a ser capaz de aplicar esses e ainda outros quando for apropriado.". (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002, p. 111).

O Quadro 3 apresenta uma revisão sumária dos estilos de liderança propostos por Goleman *et al.*

Quadro 3 Estilos de liderança, adaptado de (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002).

Estilo	Gera	Efeito sobre o clima de trabalho	Situação apropriada
Visionário	Ressonância	Fortemente positivo	Mudanças de visão Orientação clara dos objetivos
Conselheiro	Ressonância	Muito positivo	Melhorar a eficiência e as capacidades de um funcionário
Relacional	Ressonância	Positivo	Resolver e sara conflitos Motivação nos períodos difíceis
Democrático	Ressonância	Positivo	Conseguir adesão ou consenso e contributo dos colaboradores
Pressionador	Dissonância	Muito negativo quando mal executada	Conduzir uma equipa competente à excelência
Dirigista	Dissonância	Muito negativo quando mal utilizada	Crise desencadeando uma reviravolta nos acontecimentos, com funcionários difíceis

1.5. Tipologia de Murphy

De entre os vários estudos sobre tipologias de lideranças de coordenadores de departamento e sobre o desempenho dos seus papéis, escolhemos a tipologia de Murphy para nos auxiliar no nosso estudo, por já ter sido experimentada por outros autores dentro do mesmo contexto (Brown & Rutherford, 1998) e porque se aproxima bastante dos estudos de liderança atuais.

Assim, Murphy identifica cinco tipologias (Murphy, 1992): (i) Líder profissional; (ii) Arquiteto organizacional; (iii) Educador moral; (iv) Arquiteto social e (v) Líder servidor.

De acordo com este autor, um Coordenador de Departamento que se comporte como um **Líder Profissional** tem de assumir um papel essencialmente centrado na melhoria do ensino, aprendizagens e realização do departamento. Para isto é necessário que o CDC esteja atualizado, relativamente a matérias de currículo e ser Cientificamente eficaz, mostrando-se competente e credível no papel de professor. Alguns exemplos de desempenho podem ser encontrados no caso do CDC apresentar definição de estratégias, objetivos, políticas e missão do departamento, expondo um trabalho mais mecânico no que diz respeito à sua função mais normativa de CDC ou se conseguir identificar as dificuldades dos alunos nos exames e

direcionar todo o departamento no sentido de melhorar os resultados dos alunos e na formação contínua dos professores nessas áreas.

Para o CDC ser considerado um **Arquiteto Organizacional** este tem de ser capaz de criar novas estruturas orgânicas capazes de melhorar o funcionamento das escolas. Assim o CDC tem de gerir o departamento de uma forma partilhada promovendo um maior grau de pertença dentro do departamento. Autores como Turner (2007) e Ávila de Lima (2000; 2008) defendem precisamente a liderança distribuída como chave de sucesso de um departamento. Podemos encontrar evidências deste tipo de coordenador em ações desenvolvidas que proporcionem o aumento das relações interpessoais dentro do departamento como a reestruturação de salas de trabalho que fomentem o espírito de equipa e apelem ao diálogo social e profissional o que leva à construção de consensos, planificações conjuntas e constante processo informal de discussões.

Relativamente aos CDC com uma conduta de **Educador Moral**, Murphy argumenta que estes chefes e departamento precisam de ser orientados por um conjunto de valores e crenças pessoais profundos. O CDC deve evidenciar ética no relacionamento para com e entre todos os seus colegas, valorizando cada membro do seu departamento respondendo às suas qualidades e necessidades únicas, não esquecendo este tipo de comportamento com assistentes operacionais e alunos; também deve promover a partilha de experiências e implementar e estender os seus procedimentos aos restantes colegas.

Um CDC **Arquiteto social** precisa de estar na vanguarda da tecnologia para providenciar esforços no sentido de projetar e construir redes sociais para enfrentar e confrontar as difíceis relações com alunos e encarregados de educação. Devem realizar a integração e parcerias com grupos pertencentes à comunidade educativa, principalmente com os encarregados de educação de forma a apoiar mais e melhor os seus filhos com vista a uma aprendizagem mais eficaz. Este tipo de Coordenador deve também estar atento às questões de raças, etnias e metas de igualdade de oportunidades.

O **Líder servidor** caracteriza-se por realizar as suas ações a partir do centro de uma teia de relações interpessoais em vez do típico topo da pirâmide. Deve ser reconhecido pela sua especialização profissional e não pelo autoritarismo. O desafio mais importante para estes CDC é liderar sem controlar os professores mas ao mesmo tempo capacitando-os para impulsionar as suas aptidões criativas, assim deve tomar decisões relativamente à distribuição de serviço balanceando as suas capacidades/ motivações e ainda o interesse dos alunos.

Com base no descrito anteriormente propomo-nos caraterizar o coordenador de departamento em estudo numa (ou mais) destas dimensões, tipificando o modelo de liderança e comparar com a tipologia identificada de acordo com Tony Bush e Murphy.

1.6. Estudos sobre liderança intermédia nas escolas

Durante a nossa pesquisa encontramos literatura/estudos sobre a liderança intermédia de coordenadores de departamento em países como a Austrália e Nova Zelândia, Estados Unidos da América e Holanda e Reino Unido. Decidimos centrar-nos nos estudos efetuados no Reino Unido considerando que existem em maior quantidade, são de mais fácil acesso e, apesar das diferenças dos sistemas educativos, as competências dos coordenadores de departamento são semelhantes às do caso português.

Em Portugal podemos ler Ávila de Lima a debruçar-se sobre a temática das lideranças intermédias tendo publicado artigos em revistas internacionais e afirma que são necessários mais estudos sobre as lideranças intermédias nas escolas portuguesas, referindo:

"More research using network concepts and techniques is needed to develop a knowledge base from which more solid conclusions and comparisons can be drawn and developed.". (Ávila de Lima, 2008)

Começaremos por comparar as competências dos CDC nos dois sistemas educativos (Portugal e Reino Unido).

Brown *et al* (1999, p. 33) referem, relativamente à estrutura hierárquica numa escola secundária, que o CDC é um elo de ligação numa estrutura tripartida

"Heads of department are generally regarded as the middle management tie in a tripartite structure. This structure is traditionally hierarchical, with, at its top level, the head teacher or head teacher and senior managers, e.g. the deputy head teachers, a secondary level of middle managers and a tertiary or grass-roots level of classroom practitioners, i.e. the teachers.".,

o que é bastante semelhante ao sistema português.

Os gestores intermédios no Reino Unido, tal como em Portugal, podem realizar as mais variadas tarefas. Podem ser Coordenadores de Departamento, sub-coordenadores de disciplina, diretores de turma, professores de educação especial, orientadores de estágio e professores

"In secondary schools middle leaders can be heads of subject departments (...), or faculties (...); leaders of pastoral care (responsible for the well-being of particular group of pupils, sometimes organized into cohorts of children who enter in the school in any one year, known as year group), or special education; leaders or coordinators of cross-curriculum studies; or advanced skills teachers responsible for supporting the development of other teachers in their own school and in linked schools as well teaching their own subject specialism.". (Busher, Hammersley-Fletcher, & Turner, 2007, p. 406)

O modo de acesso ao cargo de CDC é substancialmente diferente já que enquanto em Portugal o CDC é nomeado pelo diretor entre os vários elementos de cada departamento, tendo o cargo a duração de quatro anos ou o mesmo do diretor em exercício de funções, no Reino Unido os candidatos a coordenador são submetidos a um concurso "Promotion to HoD"⁴ com entrevista e só posteriormente é escolhido um pelo diretor:

"Promotion to the HoD position is usually achieved by an experienced member of staff with a proven track record of successful classroom teaching. Normally, he/she would be interviewed for such a post by the senior management in a school, in competition with other candidates.". (Turner, 2000, p. 300).

No mesmo artigo o autor refere ainda que este trabalho é gratificado monetariamente o que não acontece em Portugal. No que concerne à constituição destas estruturas também se verifica uma analogia ao sistema português, são constituídos por professores de várias disciplinas afins, havendo grupos mais numerosos e outros menos numerosos com a possibilidade da existência de "subject leaders"⁵, isto é o equivalente ao nosso sub-coordenador,"The size of the groups of teachers and support staff which they supervise varies enormously" (Busher, Hammersley-Fletcher, & Turner, 2007, p. 406). A introdução do elemento "subject leader" introduz mais uma variável no complexo cargo de coordenador tendo este que gerir mais uma estrutura que congrega uma diversidade de pessoas onde igualmente tem de exercer o seu poder:

⁴ Abreviatura de Head of Department.

⁵ Designação correspondente ao delegado de disciplina.

"This suggests that not only do heads of department face competing leadership demands but that they also have widely differing arenas in which to exercise their power.". (Busher & Harris, 1999, p. 309)

Podemos ainda diferenciar as tarefas entre os CDC na gestão financeira e de recursos humanos. No Reino Unido, os HoD gerem o orçamento privativo do departamento, os recursos materiais, como a inventariação dos materiais didáticos, regulam as relações pessoais e ainda a avaliação de professores.

"(...) are needed by subject leaders to perform their role, the emphasis is on five key areas for development and assessment. These are: teaching, learning and the curriculum; monitoring, evaluating and improving; people and relationships; managing resources; accountability.". (Brown & Rutherford, 1998, p. 77).

Em Portugal circunscrevem-se a disseminar informação proveniente do conselho pedagógico (CP), orientar a planificação das atividades letivas e não letivas do departamento, mobilizar os professores para a consecução da missão da escola definida pelo diretor, gerir os recursos materiais necessitando de aprovação do conselho administrativo para a aquisição de material, eventualmente pronunciar-se sobre a distribuição de serviço no seio do CP ou seja tarefas de índole mais administrativa do que de gestão (Governo da República Portuguesa, 2008). Ávila de Lima afirma que:

"According to this legislation, the curriculum department coordinator must fulfil several important professional functions. Among many others, he or she must: ensure curriculum integration through the promotion of cooperation among department members and between the department and other organisational units of the school; ensure the coordination of department members' pedagogy and student assessment practices; identify department members' training needs and promote their adequate school based in-service training.". (Ávila de Lima, 2008, p. 164)

No entanto, vários autores consideram que a tarefa do CDC pode alcançar maiores dimensões com vista ao sucesso dos departamentos e consequentemente da escola como referem Brown e Rutherford (1998, p. 75) "that middle managers (i.e. heads of department) are the key to developing successful departments and successful schools" e ainda Ávila de Lima (2008) considera que os coordenadores só serão líderes fortes se houver trabalho colaborativo

dentro da estrutura, no entanto no estudo feito por este autor, numa escola açoreana, identificou algumas limitações à liderança:

- o facto de os CDC serem eleitos entre os pares podendo o critério amizade prevalecer perante o critério capacidade de liderança - realidade diferente da existente em Portugal Continental;
- a falta de formação para o cargo, o que não acontece na América e Austrália em que o CDC é um emprego de carreira;
- o fato dos departamentos serem constituídos por professores de várias áreas disciplinares, podendo trazer dificuldades nas tarefas desempenhadas pelo coordenador.

Ávila de Lima (2000) sugere ainda, em relação a esta última limitação, o suposto *status* entre as disciplinas “académicas” e as disciplinas “vocacionais”, que incrementa o fosso existente entre colegas na partilha de experiências e práticas profissionais entre docentes da mesma escola, como fator desequilibrante na cultura de escola.

“Esta segmentação da vida profissional dos professores, em função de critérios disciplinares, é um poderoso fator de criação de subculturas no interior das escolas. A estas subculturas estão associadas diferenças de prestígio, atribuições diferenciais de recursos curriculares, logísticos e financeiros e, também, oportunidades objetivamente diferentes de progressão da carreira.”. (Ávila de Lima, 2000, p. 66)

Mesmo assim, é no interior do departamento curricular onde ocorrem as práticas colaborativas mais evidentes, pois será aí que surgirá, ou não, o despoletar de uma nova subcultura supervisionada pelo CDC, onde ele tem um papel preponderante no sucesso da escola.

Busher e Harris (1999) propuseram quatro dimensões no trabalho do CDC, as quais analisaremos ao longo deste estudo e que de seguida expomos de forma resumida:

1ª Dimensão: Atuação micropolítica entre o CDC e os membros mais velhos no departamento na vertente pedagógica, utilizando um estilo de liderança transacional, no sentido do uso do poder sobre outros docentes para atingir um acordo na forma de alcançar os objetivos definidos pelo Departamento e pela escola.

"The first dimension concerns the way in which heads of department translate the perspectives and policies of senior staff into the practices of individual classrooms.". (Busher & Harris, 1999, p. 307)

2ª Dimensão: Encorajamento dos colegas do departamento no sentido de criar uma identidade de grupo e gerar uma cultura colaborativa. Nesta dimensão realça-se a o desempenho do líder transformacional que altera crenças e promove uma nova cultura departamental.

"This style of leadership is people-oriented and requires a leadership approach that helps other people to transform their feelings, attitudes and beliefs. Transformational leaders not only manage structure but they purposefully impact upon the culture in order to change it. Hence an important dimension of the head of department' s work is to shape and manage departmental culture.". (Busher & Harris, 1999, p. 307)

3ª Dimensão: Melhorar o desempenho dos colegas e dos alunos. Nesta dimensão o CDC deve evidenciar um estilo de liderança transacional ⁶ "A third dimension concerns improving staff and student performance" (Busher & Harris, 1999, p. 307).

4ª Dimensão: É o elo de união entre as estruturas hierarquicamente superiores e as inferiores defendendo os interesses do grupo e apresentando a visão dos mesmos perante os outros.

"One aspect of this dimension is in helping departmental colleagues keep in touch with others in their subject area and with the views and needs of colleagues in other school departments.". (Busher & Harris, 1999, p. 308)

Da análise decorrente destas quatro dimensões podemos concluir que o papel do CDC é preponderante, indispensável e está envolvido numa complexa teia de relações com as quais tem viver. Bennett *et al* identificaram, repetidamente nos seus estudos, duas tensões chave no desempenho do gestor intermédio, considerando uma limitação para o mesmo. A primeira limitação relaciona-se com a sua função na escola e a lealdade ao seu departamento a outra confronta a atitude de gestor com a de professor.

⁶ O seu desempenho centra-se na supervisão do grupo e tem por base o sistema de punição e recompensa.

"The authors found that two key tensions were identified repeatedly in the literature: between expectations that the middle leader role had a whole-school focus and their loyalty to their department, and between a growing culture of line management within a hierarchical framework and a professional rhetoric of collegiality.". (Bennett, Woods, & Wise, 2007, p. 456)

Os mesmos autores expõem, em relação às limitações acima descritas, algumas questões associadas ao conceito de colegialidade, profissionalidade, autoridade *versus* monitorização e autoridade *versus* especialização, evidenciando como o gestor intermédio deve apresentar perícia emocional para lidar com um grande número de agentes e condições adversas (Bennett, Woods, & Wise, 2007).

2 A GESTÃO INTERMÉDIA

2.1. Análise documental : As Estruturas Pedagógicas da Escola antes do 25 de Abril

Iremos iniciar o nosso percurso histórico pelo período da 1ª República. É com o Decreto nº 3091 de 17 de Abril de 1917, capítulo XXVIII artigo 313º e 314º, que são criados o Conselho de Professores por Disciplina, estrutura que antecede os delegados de grupo. Este Conselho era presidido por um professor nomeado pelo reitor e tinha como competências a determinação dos métodos a usar no ensino da disciplina, escolha de manuais e organização de exames.

"Artigo 313.º os professores de cada disciplina, quando sejam dois ou mais, constituem, o conselho dos professores dessa disciplina.

§ único. O Conselho de professores de cada disciplina é constituído por todos os professores, efetivos, agregados, provisórios e supranumerários, que no liceu exercem o ensino dessa disciplina. O presidente será um dos professores efetivos dessa disciplina, designado pelo reitor.

Artigo 314.º (...) reúne ordinariamente (...) para tratar dos métodos a empregar no ensino dessas disciplinas, (...) para organizar os pontos de exame (...) rever os livros adotados (...)" (MIP, 1917, p. 284)

Esta estrutura foi reiterada em 1918 no decreto 4:799, Regulamento da Instrução Secundária, secção XXV artigos 381º e 382º, inovando apenas na presidência do conselho de professores que passa de nomeação a atribuição do cargo por antiguidade.

"Artigo 381.º os professores de grupo de disciplinas de cada secção quando sejam dois ou mais, constituem, o conselho dos professores dessa secção de disciplinas. § único. O Conselho de professores de cada disciplina é constituído por todos os professores, efetivos, agregados ou provisórios, que no liceu exercem o ensino dessas disciplinas. O presidente será o professor efetivo dessa secção mais antigo no magistério secundário (...)." (MIP, 1918, p. 1673)

Este cargo foi extinto, pelo presidente da República Óscar Carmona, no Decreto nº 15948 de 12 de Setembro de 1928 por inoperância do mesmo:

"e são abolidos os conselhos de professores por secção de disciplinas, de cujo funcionamento a experiência manifesta não terem sido recolhidos benefícios apreciáveis." (Governo da República Portuguesa, Decreto nº 15:948, 1928)

e substituído pelo Conselho Escolar ⁷ constituído por todos os professores na escola e cuja competência era pronunciar-se sobre assuntos de ordem pedagógica e disciplinar e formular as orientações fundamentais para o ano letivo apresentados pelo Diretor ⁸.

Foi em 1948, alicerçado pelo Decreto nº 37029/48 de 28 de Agosto, designado por Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial, no artigo 114, que apareceu pela primeira vez a figura do delegado, também ele nomeado pelo diretor de escola de entre os professores efetivos, adjuntos ou auxiliares que lecionassem a disciplina, e cujas funções eram determinadas no ponto 1 deste artigo:

“(…) um delegado seu para cada grupo de disciplinas, ao qual competirá orientar e coordenar o ensino daquelas disciplinas e a organização das provas de frequência e dos exames finais, bem como fiscalizar o serviço dos professores eventuais, sobre o qual lhe cumpre prestar informação escrita ao conselho escola.”. (Governo da República Portuguesa, 1948, p. 853)

É de referir que foi com este decreto, que pela primeira vez se introduziu o conceito de profissionalidade do professor (efetivo, adjunto ou auxiliar) já que este tinha de ser detentor de formação científica e dois anos de estágio, de acordo com artigo 228.

Este modelo teve a duração de vinte anos. Em 1968, no Decreto nº 48572 - Estatuto do ciclo preparatório do ensino secundário - de 9 de Setembro no artigo 146, reiterou-se a necessidade do delegado

“Sempre que o julgarem conveniente, os diretores das escolas poderão propor ao diretor de serviços um delegado seu para cada disciplina ou conjunto de disciplinas, ao qual competirá orientar e coordenar o ensino daquela disciplina e a organização de eventuais provas de frequência e exames finais, bem como fiscalizar o serviço de professores provisórios. Sobre o qual lhe cumpre prestar informações escrita ao conselho escolar.”. (Governo da República Portuguesa, 1968, p. 1355)

⁷ O Conselho Escolar é o órgão gestacional do Conselho Pedagógico criado pelo Decreto- Lei nº 735-A/74.

⁸ Consta que as decisões do Conselho Escolar não eram vinculativas, sempre que o Diretor não concordasse com a deliberação emanada por este órgão, poderia suspendê-la mediante fundamentação e consequente aprovação do diretor de Serviços. Só é introduzida legalmente no artigo 122 do decreto 37:029 de 25/08/1948.

A Reforma de Veiga Simão veio generalizar a implementação do cargo de professor delegado de disciplina às restantes organizações escolares, já que ele só estava institucionalizado em Escolas Técnicas Secundárias e em algumas Escolas Preparatórias, com a promulgação do Decreto-lei nº 102/73 de 13 de Março onde, no Artigo 5º, se lê:

- "1. É extensivo aos liceus e escolas preparatórias o cargo de professor-delegado já existente nas escolas técnicas secundárias.
2. Compete ao professor delegado orientar e coordenar o ensino de uma disciplina ou de um grupo de disciplinas.". (Governo da República Portuguesa, 1973)

Este cargo era gratificado com 500\$00 durante 10 meses por ano.

2.2. Análise documental: As Estruturas Pedagógicas da Escola depois do 25 de Abril

Com a revolução subsequente a Abril de 1974, entrámos no designado período de gestão democrática sendo instituídas estruturas e órgãos de participação e deliberação democráticas como se pode verificar no excerto seguinte do decreto-lei 735-A/74:

"O presente decreto-lei, aproveitando aquela mesma experiência, visa a criação das referidas estruturas democráticas em todos os estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário, segundo moldes que, assegurando a adequada representação dos docentes, discentes e funcionários administrativos e auxiliares, salvaguardem a sériedade do próprio processo democrático e garantam as indispensáveis condições de eficácia no funcionamento das escolas" (Governo da República Portuguesa, Decreto Lei nº735A, 1974, p. 1606(5))

O decreto-lei 735-A/74 extinguiu os cargos de gestão intermédia, pela omissão dos mesmos na sua redação, podendo-se ler no artigo 36º o texto que mais se aproxima a esta conclusão:

"São extintos os conselhos escolares e os conselhos escolares e disciplinares dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.".

Este diploma abriu as portas à gestão das escolas pelos professores, pessoal discente, pais e alunos. Criaram-se as estruturas do conselho diretivo, conselho pedagógico, conselho administrativo logo no artigo 1º, substituindo o cargo de diretor, detentor de todos os poderes

decisórios, por um órgão colegial com participação ativa de vários atores exteriores na tomada de decisão.

O conselho pedagógico passa a ser constituído por representantes de professores das várias disciplinas, alunos e pais (1974, p. 1606(8)).

Com o Decreto-lei nº769-A/76 é consagrada a existência de gestão intermédia – conselhos de grupo, subgrupo e turma - nos estatutos referentes ao Conselho Pedagógico sendo estes grupos determinantes na tomada de decisão nesta estrutura e na comunicação das mesmas aos restantes membros da escola. Retorna aqui a questão da profissionalização do professor delegado, sendo esta qualidade basilar na seleção dos delegados de grupo que pela primeira vez eram eleitos entre os pares.

"Art. 22.º O conselho pedagógico será constituído pelo presidente do conselho directivo, por um professor delegado de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade e por delegados dos alunos, um por cada ano.

Art. 23.º - 1. Os professores delegados de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade serão eleitos pelos respetivos docentes.

2. Os delegados referidos no número anterior serão professores profissionalizados, salvo quando os não houver no estabelecimento de ensino, caso em que competirá ao conselho directivo a sua designação, ouvidos os respetivos conselhos a que se refere o n.º 1 do artigo 25. (Governo da República Portuguesa, Decreto Lei nº769 A, 1976)

Aquele normativo juntamente com a Lei de Bases do Sistema Educativo, promulgada em 1986, foram dois documentos capitais na formalização da gestão democrática a ser aplicada nas escolas (Assembleia da República, 1986), como se pode ler no artigo 45º.

"1. O funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino, nos diferentes níveis, orienta-se por uma perspectiva de integração comunitária, sendo, nesse sentido, favorecida a fixação local dos respetivos professores.

2. Em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino."

É ainda em 1986 que são definidas as competências dos vários órgãos de gestão da escola no decreto-lei nº211-B/86 de 31 de Julho, na II secção, nomeadamente para as estruturas de apoio ao conselho pedagógico remete-nos para os artigos 29º até 54º, onde são elencadas de uma forma clara e discriminada as competências do delegado. Aliás até à presente data, parece-nos ser o documento que melhor esclarece acerca das funções dos órgãos de gestão de uma escola. Para além dos requisitos relacionadas com a categoria profissional (profissionalização do professor) no artigo 44º, da sua eleição entre os pares, de ser cargo de aceitação obrigatória, de ter direito a redução da componente letiva para o cumprimento das funções, surgem, então, algumas novidades relevantes para a atribuição do cargo. Assim no artigo 39º, por exemplo, o reconhecimento científico pelos pares, a receptividade à mudança, o espírito de iniciativa, capacidade de relacionamento pessoal e grupal, capacidade de decisão. Foram provavelmente, na nossa opinião, os primeiros passos da administração central para atribuir o papel de liderança aos coordenadores dos órgãos de gestão intermédia. O decreto-lei 211-B/86 foi revogado pelo decreto-lei nº43/89 de 3 de fevereiro, sob a sombra da desconcentração do poder central e da maior autonomia para as escolas. A 8 de fevereiro, pode ler-se no Despacho nº 8/SERE/89:

"O regulamento em anexo define as regras da composição e funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias, preparatórias e secundárias e secundárias",

redefinindo o perfil do delegado. Assim, estabeleceu-se que:

"O delegado deverá ser um professor portador de habilitação própria, de preferência profissionalizado, escolhido pela sua competência científica e pedagógica, bem como pela sua capacidade de relacionamento e liderança."
(Ministério da Educação, 1989, p. 1442).

Em 1991, a palavra liderança é introduzida de forma explícita nos documentos normativos iniciando-se um novo capítulo em termos de gestão intermédia.

Com efeito, o Novo Modelo de Direção, Gestão e Administração, aprovado pelo decreto-lei nº172/91, entronca-se numa ampla política de reforma do sistema educativo português encetada com a LBSE em 86 apresentando-se em regime experimental. Neste normativo a estrutura organizativa das escolas era suportada por três níveis decisórios:

- 1- Direção;

- 2- Administração e gestão;
- 3- Orientação educativa - assegurada pelo conselho pedagógico com todas as estruturas de apoio inerentes.

Relativamente ao conselho pedagógico, verifica-se um decréscimo de competências em relação ao modelo anterior mas passa a ter mais responsabilidade relativamente à elaboração dos projetos educativos previstos como documentos de autonomia.

Em 1998, assistimos à revogação dos decretos-leis 769-A/76 e 172/91 com a publicação do controverso decreto-lei 115-A /98. No seu Artigo 25.º, ponto 2, lemos:

"Na definição do número de elementos do conselho pedagógico, a escola deve ter em consideração a necessidade de conferir a maior eficácia a este órgão no desempenho das suas competências, designadamente assegurando a articulação curricular, através de uma representação multidisciplinar."

No entanto, no artigo 35.º e relativamente à articulação curricular, ponto 3, são-nos apresentadas as funções atribuídas ao coordenador, e neste modelo, são basicamente de veiculação de informação, adianta ainda e afirmando a conceção de colegialidade e de profissionalidade que:

"Os departamentos curriculares são coordenados por professores profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram."

Neste diploma jurídico consideramos interessante o facto de ele não prever a figura do delegado, apenas de Coordenador de Departamento, mas as escolas certificam o cargo no Regulamento Interno, provavelmente pela sua importância assegurando assim o princípio de igualdade e democraticidade tanto na tomada de decisão mas principalmente na passagem da informação. Uma novidade deste DL é o de deixar de regulamentar as estruturas intermédias da escola remetendo a regulamentação para o regulamento interno de cada escola, introduzindo assim na vida organizativa escolar o poder da regulação.

No ano seguinte aparece, certamente para colmatar aquela ausência de regulamentação, o decreto regulamentar 10/99, diploma que regula o regime de autonomia, administração e gestão aplicável a todos os estabelecimentos de educação aprovado pelo decreto-lei 115-A/98, de 4 de Maio, estabelecendo o quadro de competências das estruturas de orientação educativa, nomeadamente do departamento curricular (no artigo 4º) sem prejuízo para as competências dispostas nos regulamentos internos de cada escola, onde se elencam as funções de planificação

e adequação de plano de estudos, elaboração e aplicação de medidas de apoio, articulação educativa com diversas estruturas da escola, implementação de medidas destinadas à prevenção da exclusão, coordenação de normativos e processos de ensino-aprendizagem, identificação de necessidades de formação do pessoal docente e tempo de reflexão sobre as práticas acima descritas. Mantém a ideia (artigo 5º) do coordenador professor profissionalizado, com formação preferencialmente nas áreas de supervisão, formação de formadores, organização e desenvolvimento curricular, eleito entre os pares. Compete ainda ao coordenador o desenvolvimento de medidas, tais como:

- "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 adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;
- e) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas;
- f) Promover a realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;
- g) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.". (Governo da República Portuguesa, 1999, p. 4491)

Da análise deste documento só podemos concordar com o perfil exigido para coordenador, referenciado no artigo 5º ponto 1 (formação especializada), já que podemos constatar que o número de competências atribuídas ao coordenador assim como as exigências impostas, não só ao coordenador como também ao departamento curricular, aumentou exponencialmente. Ao coordenador cabia uma redução da componente letiva mediante o número de professores que continha o seu departamento, de acordo com o despacho nº10317/99 de 26 de Maio. (Ministério da Educação, Despacho nº 10317/99, 1999)

Anotamos aqui mais uma lacuna! Dos vários anos de profissão lecionados, por várias escolas em vários pontos do país, nunca encontramos um coordenador de departamento cursado de acordo com o artigo 5º ponto 1. A formação de base dos professores, à data de 1999, não previa disciplinas nas áreas de administração e gestão escolar e tanto quanto temos conhecimento não surgiram, na altura, ações de formação obrigatórias advindas do ministério da educação e com força de lei.

Em 2007, o XVII Governo Constitucional de que Maria de Lurdes Rodrigues era a responsável pelo Ministério da Educação, promulgou, muito provavelmente, o decreto-lei mais polémico e mal aceite da história dos professores, fazendo expirar o período de gestão democrático nas escolas - o decreto-lei 15/2007, de 19 de Janeiro – que altera o Estatuto da Carreira Docente espartilhando-a em duas categorias, ficando reservada aos coordenadores dos órgãos de gestão intermédia os detentores da categoria superior - professor titular. A tutela institucionalizou ainda um novo modelo de avaliação docente, onde a gestão intermédia, nomeadamente os CDC, tinham um papel fundamental, a saber: a cabal função de avaliar os seus pares, sem esquecer as demais tarefas anteriormente atribuídas.

O quadro da política educativa atual molda-se de acordo com o decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril com as alterações promulgadas pelo decreto-lei 75/2010 de 23 de Junho trazendo alterações profundas ao regime de funcionamento das escolas, sendo que as mais relevantes são a introdução de um órgão unipessoal – o Diretor – e de um órgão colegial – o Conselho Geral – na direção das escolas. Este diploma jurídico foi introduzido no sentido de reforçar a autonomia das escolas, a capacidade de intervenção dos órgãos de direção, a participação das famílias e as lideranças das escolas conferindo às escolas uma maior eficácia, aspetos que os professores têm apresentado como não verificados empiricamente. Verificou-se, no entanto, o contrário do esperado, o aumento assobrado de carga burocrática e de carga horária “algemou” os docentes em atividades menores e mais administrativas em vez de os libertar para os momentos de reflexão de análise científica e pedagógica necessária ao cumprimento da sua missão maior, diminuindo a eficácia da escola.

Da análise do decreto-lei 75/2008 podemos concluir que o CDC continua associado ao conselho pedagógico como uma estrutura de apoio, de supervisão pedagógica e de coordenação educativa, sendo o capítulo IV, secção I deste diploma inteiramente dedicado à orientação pedagógica. Podemos inferir que a lei confiou ao Departamento Curricular uma maior

responsabilidade. Assim, e de acordo com o Artigo 42º, podemos apurar a complexidade de competências atribuídas a este órgão:

- "1. Com vista ao desenvolvimento do projeto educativo, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o director, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.
2. A constituição de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica visa, nomeadamente:
 - a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e (...) 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 actividades de turma ou grupo de alunos;
 - c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso;
 - d) A avaliação de desempenho do pessoal docente." (Governo da República Portuguesa, 2008, p. 2351)

No Artigo 43º são definidas as regras de seleção do CDC, as funções e funcionamento do departamento reforçando a sentido da articulação e gestão curricular.

- "1. A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes (...).
2. A articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares (...), de acordo com os cursos leccionados e o número de docentes.
3. (...)
4. Os departamentos curriculares são coordenados por professores titulares, designados pelo director.
5. O mandato dos coordenadores dos departamentos curriculares tem a duração de quatro anos e cessa com o mandato do director.
6. Os coordenadores dos departamentos curriculares podem ser exonerados a todo o tempo por despacho fundamentado do director."

Em conformidade com a alteração prevista no decreto-lei 75/2010, dá-se a extinção do cargo de professor titular, determinando-se que "a carreira docente passa a estruturar-se numa

única categoria" (Governo da República Portuguesa, 2010, p. 2230), e como tal para o cargo de CDC passam a ser elegíveis todos os professores do departamento com o perfil discriminado no decreto-lei 15/2007, de 19 de Janeiro, mas, de acordo com o juízo do diretor. Observa-se mais um revés na democraticidade das escolas. O CDC passa, deste modo, a ser nomeado pelo diretor em vez de ser eleito pelos seus pares. Os CDC continuam a exercer as suas inúmeras funções, mas,

“no âmbito da componente não lectiva do respetivo horário semanal e do número de horas correspondente à redução da componente lectiva a que têm direito, de acordo com o disposto no artigo 79.º do ECD(...).”.

vêm as horas de redução da componente letiva anteriormente atribuídas pelo exercício do cargo amputadas das horas de redução resultantes da antiguidade profissional.

Assim, facilmente concluímos que o CDC, só poderá exercer o cargo em todo o seu fulgor reclamando a si próprio esforço e dedicação profissional e pessoal acrescido.

A conjuntura política e económica do país, no momento desta investigação, leva a prever algumas alterações neste modelo de gestão, nomeadamente no que diz respeito às funções do CDC *versus* avaliação dos docentes e, quem sabe, na reestruturação da direção para um modelo mais profissional personificada no sujeito gestor de escola/ agrupamento.

2.3. A Gestão Intermédia – O perfil do Coordenador de Departamento Curricular

Subentendemos uma organização como um grande grupo em que dentro dela existem vários grupos, com funções específicas ainda que coordenados para a realização dos mesmos objetivos.

Numa organização escolar podemos definir três níveis de Gestão (Teixeira, 2005):

- 1) Gestão institucional (Direção, Conselho Geral, etc.)
- 2) Gestão Intermédia (Coordenadores de Departamento, Diretores de Turma, etc.);
- 3) Gestão Operacional (professores, assistentes operacionais).

Numa organização escolar os cargos de gestão intermédia estão a cargo dos Coordenadores de ciclo e Coordenadores de Departamento Curricular. A consideração do

diretor de turma como órgão de gestão intermédia é menos pacífica dividindo os autores entre considerá-la intermédia e como operacional

Encontramos em Oliveira (2000, p. 47) a seguinte definição de CDC:

"Na sua essência, um Coordenador de Departamento Curricular é sempre um formador que recorre a modalidades de formação/supervisão específicas e diversificadas consoante um conjunto de variáveis presentes no contexto supervisoivo. No entanto (...), na supervisão escolar estamos perante um grupo de colegas que, ainda que eventualmente em estádios diferentes do seu desenvolvimento profissional, partilham o mesmo estatuto profissional e assumem em pleno as suas responsabilidades docentes."

Podemos concluir pela análise desta definição que para um gestor intermédio a relação com as pessoas e grupos, feita tanto de forma vertical como horizontal, é fulcral para que o comportamento organizacional vise os objetivos estratégicos, tendo por base a motivação e a recompensa (Marques & Cunha, 2000). Os órgãos de gestão intermédia são de extrema importância estratégica na organização escolar. Estes órgãos são condicionantes na qualidade educativa e pedagógica da escola na medida em que são os seus agentes que veiculam os projetos da escola, mas também são eles que detêm o poder relacional e comunicativo para dentro e para fora da escola. Assim, vejamos: as mudanças em termos educativos estão associadas a alterações legislativas. Confirmando esta opinião temos os normativos estabelecidos no Decreto-lei 75/2008 que veio afetar a classe docente. Como refere Hargreaves, (2004), num estudo efetuado sobre as mudanças educacionais e o seu impacto nos professores: "sessenta por cento dos professores, por eles entrevistados, associam de forma esmagadora a mudança educacional com mudança externa, legislativa imposta pelo governo" (p. 291). Um Coordenador, no exercício das suas funções, deve estar atento à questão das mudanças Hargreaves (2004, p. 288) sublinha ainda:

"é por isso que sistemas de apoio, de formação, de *supervisão, tempo e diálogo* são tão essenciais para se efectuarem mudanças bem sucedidas, pois ajudam a aliviar e a suportar o sofrimento e ansiedade provenientes da mudança."

Isto é as mudanças devem ser percebidas, publicitadas e discutidas pelos intervenientes, sendo o papel do gestor intermédio informar os operacionais em vez de as impôr para que se possam concretizar com o sucesso esperado.

O desempenho destes cargos tem na sua base a cooperação entre os docentes, a construção de culturas cooperativas e encontramos-lo previsto não só na legislação⁹ mas também em outros autores, (Hargreaves & Fullan, 2000; Roldão, 2004)

Parece ser decisivo para o trabalho destes profissionais da gestão intermédia conseguir envolver e envolver-se num trabalho colaborativo. Se não, vejamos:

- como trabalhará o CDC sem os membros do seu departamento?
- que informações dará no Conselho Pedagógico senão as do seu departamento?
- será ele capaz de desempenhar todas as tarefas?
- ou será que efetivamente o seu trabalho é de ordem supervisiva e tem por base uma boa liderança capaz de motivar os professores a colaborarem?
- serão todas estas atividades de ordem relacional ou pedagógica?

Em resumo, um professor que desempenhe funções de gestor intermédio tem de estar preparado para a constante adaptação das suas tarefas à realidade escolar, isto é para além do seu desempenho primal como professor que mantém relações com alunos, tem de se relacionar com a direção da escola e com os colegas de departamento sendo que cada professor é um indivíduo, o gestor intermédio tem de ter competência emocional para conseguir promover o sucesso relacional/pessoal. Aqui entra, na nossa opinião, a perícia do gestor intermédio, conseguirá ele manter uma distância ótima entre os vários intervenientes nesta relação na defesa do bem comum?

⁹ Decreto-Lei 75/2008, capítulo IV, secção 1 artigo 42º e 43º

METODOLOGIA

PARTE II

Metodologias e técnicas para a construção de conhecimento sobre o problema e sobre a sua solução

1.1 Modelo de estudo

Tendo em conta as características do nosso estudo enquadrámos esta investigação no paradigma qualitativo defendido por Bogdan e Biklen (1994) de acordo com estes autores, a investigação qualitativa tem por objetivo pesquisar os fenómenos em toda a sua complexidade num contexto natural, centra a investigação no investigador, é descritiva e exemplificativa.

"Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.". (Bogdam & Biklen, 1994, p. 16)

No entanto, não devemos descurar uma análise de profundidade do estudo em questão, devemos para isso formular questões específicas durante a recolha de dados.

"Ainda que os indivíduos que fazem a investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão de comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação. (...) Recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.". (Bogdam & Biklen, 1994, p. 16)

Afonso (2005) identifica este tipo de pesquisa qualitativa, como etnográfica. Guba e Lincoln (1981) e Patton (1990) sublinharam alguns aspetos metodológicos associados a este tipo de investigação:

- necessidade de circunscrever limites;
- ter uma linha orientadora;
- garantir o processo credível, apropriado, consistente confirmável e neutral;

Para levar a cabo a nossa investigação recorreremos então a um estudo de caso. Segundo Yin (2005, p. 19) a técnica do “estudo de caso” permite-nos obter respostas a questões do tipo “How” e “Why.”. O autor refere ainda, que este tipo de estudos, requer uma metodologia para investigações onde “o foco se encontra em fenómenos contemporâneos e complexos e quando se tem pouco controle sobre os acontecimentos” (idem, ibidem, 19). O estudo de caso tem como principais vantagens os seguintes fatos:

- eficaz para apontar problemas potenciais ou efetivos em organizações, programas governamentais ou comunitários (Gustin & Dias, 2006, p. 105);
- preserva as características holísticas e significativas do objeto de estudo (Yin, 2005, p. 20);
- possibilita ao pesquisador lidar com uma variedade de evidências mais ampla que a pesquisa histórica convencional (Yin, 2005, p. 27);
- é recomendável nas fases iniciais de uma investigação sobre temas complexos, para a construção de hipóteses ou reformulação do problema (Gil, 1999, p. 79).

A escolha do modelo de investigação resultou do conhecimento do contexto da acção de acordo com Bogdan e Biklen (1994), usando como dispositivo de recolha de dados através da técnica de entrevista e inquérito (Tuckman, 2005) e da análise de dados durante a fase exploratória.

Os instrumentos de recolha de dados foram construídos e reestruturados de acordo com o “feedback” da informação, nomeadamente algumas questões do inquérito.

A validação interna dos dados resultou da triangulação das fontes utilizadas, assim como de diversos tipos de instrumentos de recolha: inquéritos e entrevistas.

Cruzámos os dados recolhidos, procedemos a classificações e categorizações (tipos de liderança e estabelecimento de relações interpessoais, conjugação de trabalhos), de acordo com as respostas dos inquiridos e/ou entrevistados, de forma a obtermos uma visão global do problema em estudo.

1.2. Justificação do estudo

A escolha da área de estudo partiu do nosso interesse pessoal pelas temáticas da liderança e acção político-organizacional. Em relação à escolha do estudo das estruturas

intermédias esta resultou de anos de prática docente a tentar perceber de que modo é que estas estruturas funcionam, qual o seu grau de eficácia e eficiência e, até, a sua pertinência.

Por termos escolhido um CDC da nossa escola poderíamos correr o risco da "proximidade física e emocional" poder alterar os resultados obtidos. Por isso, tentámos reduzir ao máximo este erro sistemático procurando manter um distanciamento constante durante todo o processo.

Sabendo pela prática docente de dezassete anos, que existem relações sociais potencialmente conflituosas entre os indivíduos e algum mal-estar entre colegas, nomeadamente entre CDC/Avaliador /relator e avaliado, escolhemos, nas técnicas utilizadas, questões abertas e fechadas que evitassem algumas tensões e conflitos existentes perante a atuação das figuras institucionais. Patton (1990, p. 488) refere que os processos de investigação devem ser empáticos e neutros:

"A objetividade completa é impossível; a subjetividade pura enfraquece a credibilidade; a paixão do investigador é a compreensão do mundo em toda a sua complexidade - não demonstrar seja o que for, não defender, não avançar notas pessoais, mas apenas compreender."

Neste estudo, propomo-nos confirmar a existência destas tensões emocionais, sociais e políticas e quais as suas razões subjacentes.

1.3. Limites do estudo

O facto de termos escolhido como objeto de estudo uma área mais relacionada com as relações interpessoais e inevitavelmente mais emocional limitou a nossa investigação dificultando o traçado de perfil geral de um CDC. No entanto, aprofundámos o conhecimento do objeto de estudo e, ao avaliarmos o seu desempenho, procurámos melhorá-lo.

1.4. Percurso da investigação

No desenvolvimento da nossa investigação, delineámos as seguintes etapas:

- **etapa 1** - Pesquisa / Planeamento/ Estabelecimento de protocolos / Enquadramento; nesta etapa, pretendemos fazer toda a selecção, leitura e resumo de textos apontados na bibliografia que se enquadrem no problema da área de conhecimento e fundamentem parte da nossa redação, com planeamento detalhado do estudo a realizar e redação do enquadramento teórico;
- **etapa 2** – Observação e construção de instrumentos de recolha de dados (questionário e entrevista) e construção dos instrumentos de recolha de dados, inquérito por questionário, entrevista;
- **etapa 3** - Análise e tratamento de dados; nesta etapa procurar-se-á agrupar e categorizar os dados preparando-os para a análise;
- **etapa 4** – Verificação da adequabilidade e fiabilidade do processo e introdução de melhorias (avaliação); de acordo com os dados recolhidos, e com base na fundamentação teórica, procurar-se-á responder aos objetivos do projeto; o projeto construído será submetido a avaliação para analisar a sua adequação e aplicabilidade e introduzir melhorias;
- **etapa 5** – Redação do trabalho incluindo possíveis reformulações e conclusões;
- **etapa 6** – Conclusões; elaboração das conclusões, apresentação dos resultados e das possíveis recomendações.

1.5. População e amostra

No nosso estudo, um estudo de caso, a população e a amostra coincidem. Sendo a amostra selecionada os participantes no estudo, devem incluir unidades de análise de uma população claramente determinada, tendo por objetivo que essa seja uma amostra exemplificativa, ou seja, pressupõe que o universo selecionado detenha “algum conhecimento” (Pardal & Lopes, 2011) não pretendendo, no entanto, constituir uma base sólida de representatividade, tal como é suposto num estudo de caso. Porém, deve fornecer ao investigador indícios interessantes a respeito do fenómeno em estudo. A constituição da amostra, neste estudo, é não probabilística e intencional.

1.6. “Instrumentos” de recolha de dados, de análise e sua fundamentação

Na parte empírica, a recolha de dados será feita através da aplicação de inquérito por questionário aos professores de um departamento e de uma entrevista semi-estruturada ao respetivo coordenador.

Segundo Gil (1999, p. 24), um questionário é uma “ técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”. O questionário por inquérito apresenta algumas vantagens quando comparado com outras técnicas de recolha de informação. De entre estas vantagens destaca-se o facto de garantir anonimato e confidencialidade, condição necessária para a autenticidade das respostas (Pardal & Lopes, 2011) e constituírem um mecanismo de recolha de informação rápido e relativamente barato (Bell, 2004).

Antes de procedermos à aplicação do questionário efetuámos o pré-teste, solicitando a 5 professores de escolas diferentes (ES Monção, EB2,3 Valença do Minho, ES Vinhais, Agrupamento de escolas Abade Baçal e Escola Profissional de Carvalhais) que preenchessem os questionários e nos dessem conta do tempo estimado para a conclusão do mesmo, assim como de eventuais falhas ou dificuldades sentidas durante o seu preenchimento, tendo em vista a reformulação de itens menos compreensíveis. Este passo foi efetuado a fim de tornar mais claro e objetivo o questionário.

A escolha da entrevista teve em conta não só o carácter mais livre na abordagem de tópicos que, no decurso da entrevista, podem ser aprofundados, adaptados ou até introduzidos podendo até revelar “aspectos em que o investigador não pensava” (Quivy & Campenhoudt, 2003) como também o facto de ser um importante instrumento de recolha de dados numa investigação de tipo qualitativo/interpretativo. Além disso, tratando-se de uma única pessoa a entrevistar, a entrevista revelava-se (e revelou-se) uma técnica mais rica de recolha de dados.

Aos dados resultantes da entrevista será feita uma análise de conteúdo, “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2009, p. 37).

Quivy (2003) defende que a análise de conteúdo em ciências sociais não tem só por objetivo compreender o funcionamento da linguagem mas também tem em conta os aspetos

formais do discurso. Segundo o mesmo autor, esta técnica permite tratar, de forma metódica, informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade.

Posteriormente, far-se-á a triangulação entre os dados observados e sua análise à luz do quadro teórico. Aos questionários far-se-á um tratamento estatístico constante de descrição e análise de frequências e percentagens que nos permita captar as conclusões fundamentais.

A análise estatística foi realizada usando o programa SPSS versão 20.0. Todos os parâmetros analíticos foram sujeitos primeiramente a um cálculo de frequência em Google Docs com consequente elaboração de quadros de frequência, com o objetivo de permitir uma rápida visualização do número de ocorrências de cada resposta em face do construto a analisar.

1.6.1. Categorias e subcategorias

Para efetuar a análise qualitativa estatística procedeu-se à categorização constante na Quadro 4, em que cada categoria corresponde a um conjunto de perguntas do questionário.

Quadro 4 Categorias e subcategorias construídas para a elaboração do questionário e análise de dados

Categorias	Subcategorias
Caraterização pessoal e profissional dos professores do departamento	1. Género; 2. Idade; 3. Habilitações académicas; 4. Situação profissional; 5. Tempo de serviço docente 6. Tempo de serviço docente na escola em estudo; 7. Cargos de gestão intermédia já desempenhados.
Crítérios de seleção para a nomeação do CDC	1. Capacidade de liderança; 2. Facilidade de comunicação; 3. Competência científica; 4. Competência pedagógica e didática; 5. Formação específica para o cargo; 6. Experiência no desempenho do cargo; 7. Capacidade de gestão de conflitos; 8. Capacidade de resolução de problemas; 9. Facilidade de relacionamento intragrupal; 10. Facilidade de relacionamento com a Direção; 11. Facilidade de relacionamento entre os diferentes departamentos; 12. Capacidade de fomentar o trabalho colaborativo dentro do grupo; 13. Ser modelo de boas práticas docentes; 14. Conhecimento profundo da escola.
Método de seleção do CDC	1. Nomeação pelo Diretor; 2. Nomeação no departamento; 3. Nomeação pelo Conselho pedagógico; 4. Nomeação pelo Conselho Geral;

Categorias	Subcategorias
	5. Nomeação pela Direção Regional; 6. Eleição, por voto secreto, no departamento; 7. Cargo de carreira, sujeito a processo concursal.
Práticas do CDC	1. Transmissão de informação entre o departamento e o Conselho Pedagógico; 2. Transmissão de informação entre o departamento e a Direção; 3. Participação ativa na distribuição de serviço docente; 4. Coordenação de formas de atuação no domínio pedagógico; 5. Coordenação de formas de atuação no domínio disciplinar; 6. Coordenação de formas de atuação no domínio da avaliação dos discentes; 7. Supervisão das planificações; 8. Verificação das adequações das planificações dentro das áreas disciplinares do departamento; 9. Reflexão sobre os resultados das avaliações dos alunos; 10. Tomada de decisão, em departamento, sobre formas de atuação ao nível do sucesso dos alunos; 11. Tomada de decisão, em departamento, sobre formas de atuação ao nível da indisciplina na escola; 12. Promoção de mecanismos com vista ao trabalho colaborativo; 13. Apoio aos professores mais inexperientes ou com mais dificuldades; 14. Acompanhamento das atividades departamentais no PAA; 15. Incentivo à articulação curricular; 16. Promoção de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos da escola; 17. As orientações têm em vista a eficiência do departamento; 18. Resolução de conflitos entre os membros do departamento; 19. Coordenação de formas de atuação no domínio curricular; 20. Supervisão do trabalho em geral.
Funções do CDC	1. Promover a articulação curricular entre os docentes do departamento; 2. Fomentar a cooperação entre departamentos curriculares; 3. Verificar a aplicação das planificações; 4. Assegurar a adoção de medidas com vista ao sucesso dos alunos; 5. Coordenar procedimentos e formas de atuação no domínio pedagógico; 6. Coordenar procedimentos e formas de atuação no domínio da avaliação dos alunos; 7. Coordenar procedimentos e formas de atuação no domínio disciplinar; 8. Identificar as necessidades de formação dos docentes; 9. Promover a formação contínua dos docentes; 10. Apoiar as atividades extracurriculares implementadas pelos docentes das áreas disciplinares do departamento; 11. Fomentar a partilha de boas práticas; 12. Acompanhar o funcionamento dos clubes implementados pelos docentes das áreas disciplinares do departamento; 13. Garantir o apoio científico aos professores; 14. Participar na avaliação de desempenho dos docentes do departamento; 15. Assegurar uma boa comunicação entre os docentes do departamento e os demais órgãos da escola e vice versa; 16. Propôr à direção a distribuição de serviço dos docentes do departamento;

Categorias	Subcategorias
Obstáculos ao exercício do cargo de CDC	1. Falta de formação para o cargo; 2. Carga horária letiva elevada; 3. Ausência de redução letiva; 4. Falta de tempo para responder a todas as solicitações que o cargo exige; 5. Elevado número de competências atribuído; 6. Elevado número de docentes no departamento; 7. Falta de coesão entre os docentes do departamento; 8. Resistência à mudança pelos docentes do departamento; 9. Autoridade limitada; 10. Inexistência de mecanismos de responsabilização dos professores; 11. Ausência de meios de comunicação célere dentro do departamento.
Perspetivas em relação ao exercício do cargo de CDC	1. Tem de se assumir como um líder perante a sua equipa; 2. Tem necessidade de receber formação específica para o exercício do cargo; 3. Tem de contribuir para a eficácia da prática docente dos seus pares; 4. É, essencialmente, um porta voz entre os diferentes órgãos na escola; 5. É um gestor burocrático e administrativo, não monitoriza nem interfere na prática pedagógica dos seus pares; 6. Tem de gerir um departamento em termos pedagógicos, acompanha e orienta a prática pedagógica dos seus pares; 7. Conhece bem o trabalho dos seus colegas pois assiste e avalia as suas aulas; 8. Deve ter uma carreira própria.
Limitações ao exercício do cargo de CDC	1. Acompanhamento dos docentes; 2. Comunicação; 3. Liderança; 4. Gestão de conflitos; 5. Tomada de decisão; 6. Motivação.

1.7. Procedimento de recolha de dados

A fase de recolha de dados decorreu em março de 2012 e envolveu os professores de um departamento curricular de uma escola secundária com 3ºciclo, pública estatal não agrupada do distrito de Bragança após autorização obtida junto do respetivo Diretor.

Os questionários foram aplicados recorrendo a duas metodologias: (i) entrega pela investigadora numa reunião do departamento, explanando o objetivo do estudo e solicitando a colaboração dos colegas, depositando o questionário em envelope fechado; (ii) a distância, via *on-line*, às e aos colegas que não estiveram presentes na reunião. Foram entregues 32 questionários e recolhidos 30, o que corresponde a uma taxa de resposta aproximada de 94% da amostra, pelo que consideramos fidedigna e representativa. De seguida, caracterizam-se os 30 professores da amostra.

A maioria dos respondentes é do género feminino (19). Os professores da amostra têm idades compreendidas entre 31 e 60 anos. Dezoito professores têm entre 41 e 50; 6, entre 36 e 40; 5, entre 51 e 60; e 1 entre 31 e 35 anos, como se apresenta no Quadro 5.

Quadro 5: Apresentação dos resultados relativos às idades dos inquiridos

Intervalo de idades (anos)	Professores	
	Número	%
Até 25	0	0
26 -30	0	0
31-35	1	3
36-40	6	20
41-50	18	60
51-60	5	17
>61	0	0

Todos os professores inquiridos pertencem à categoria profissional do Quadro de Nomeação Definitiva e todos os respondentes já desempenharam tarefas de gestores intermédios:

- 18% dos inquiridos já foram Coordenador de Diretores de Turma;
- 10% dos inquiridos já foram coordenador de projeto;
- 7% dos inquiridos já foram membro da Direção;
- 72% dos inquiridos já desempenharam funções de Subcoordenador de Departamento ou Delegado de Grupo;
- 11% dos inquiridos já foram coordenador de Departamento Curricular (CDC);
- 93% dos inquiridos já foram Diretor de Turma;

Dos 11% dos inquiridos que responderam afirmativamente relativamente à questão de já terem desempenhado funções de CDC, 2 professores desempenharam-no durante 1 ano e 1 professor durante 2 anos.

O tempo de serviço docente dos professores da amostra varia entre 11 e 31 anos de serviço, sendo que 57% da amostra se situa num intervalo entre os 15 e os 19 anos de serviço. Um dos inquiridos não respondeu a esta questão.

Quadro 6 Tempo de serviço dos inquiridos

Tempo de serviço/anos	11	13	15	16	17	18	19	20	22	23	24	25	26	30	31
Frequência	1	1	3	3	4	4	3	1	1	1	1	2	1	1	1

O tempo de serviço docente dos professores da amostra, na escola onde se está a efetuar o estudo, varia entre 1 e 27 anos (cf. Quadro 7). Podemos concluir que a maioria dos inquiridos (70%) leciona nesta escola no intervalo temporal entre 10 a 18 anos. Dois dos inquiridos não responderam.

Quadro 7 Quadro de frequência do tempo de serviço na escola em estudo

Tempo de serviço na escola/anos	1	3	4	6	9	10	13	14	15	16	17	18	19	20	23	24	27
Frequência	1	1	1	2	1	3	2	4	1	3	1	3	1	1	1	1	1

As habilitações académicas dos inquiridos encontram-se expostas no Quadro 8:

Quadro 8 Habilitações académicas dos inquiridos

Qualificação académicas	Nº	%
Bacharel	0	0
Licenciatura	16	53
Pós-graduação	8	27
Mestrado	6	20
Doutoramento	0	0

Além disso três professores fazem investigação de programa doutoral.

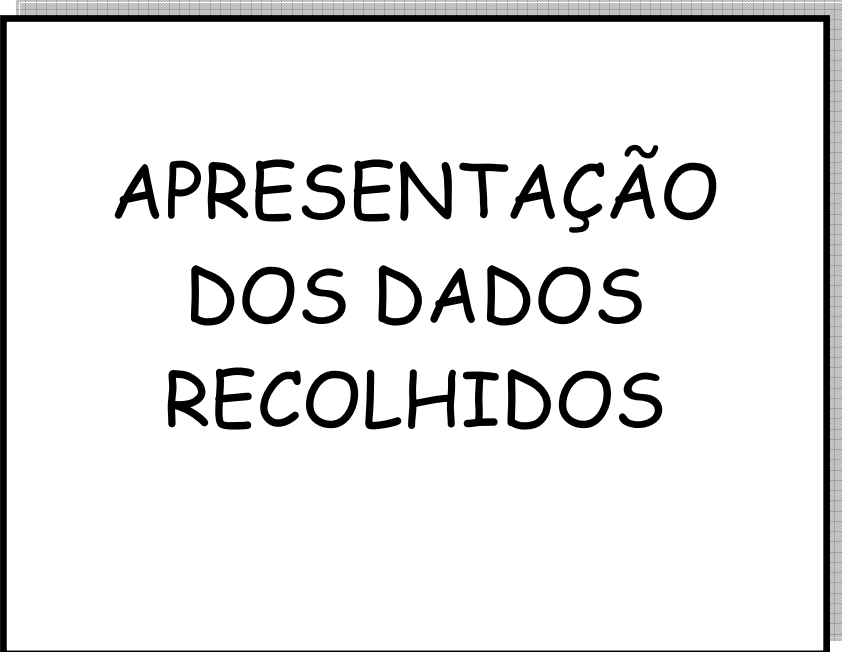
1.8. Protocolos

Foram estabelecidos protocolos com o Diretor da escola, com o Coordenador de Departamento Curricular dessa escola e com os professores desse Departamento.

1.9. Caraterização do contexto de estudo

A organização escolar onde se desenvolveu o estudo situa-se na zona histórica de uma cidade do Nordeste Transmontano e tem cerca de 300 alunos, provientes maioritariamente de aldeias limítrofes, mas acolhendo igualmente alunos da cidade. O corpo docente da escola é estável, com cerca de 80 docentes profissionalizados e todos residentes no concelho.

O edifício escolar foi iniciado em 1986, é do tipo SU30 e tem a particularidade de apresentar uma configuração singular que se enquadra harmoniosamente no meio.



APRESENTAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

Parte III

Apresentação dos elementos recolhidos

Nesta secção vamos descrever os resultados obtidos após recolha dos dados qualitativos e quantitativos. Procedeu-se à introdução dos mesmos no Google Docs, onde se construíram os gráficos de frequência. De seguida, passou-se à codificação das variáveis e introdução das mesmas no programa SPSS para Windows versão 20.0.

1. Apresentação resultados dos dados pessoais e profissionais

Estes resultados foram apresentados na parte II, subsecção 1.7 deste trabalho.

O CDC é professor do quadro de nomeação definitiva e apresenta vasta experiência de ensino, com 25 anos de serviço efetivo, 18 dos quais na escola e departamento em estudo, exerceu vários cargos de gestão intermédia ao longo da sua vida profissional, tais como diretor de turma, diretor de instalações e delegado de grupo disciplinar.

2. Apresentação dos resultados dos dados referentes a critérios de seleção do CDC

No questionário apresentado aos inquiridos foram apresentados 14 critérios de seleção para a nomeação do CDC (vide Quadro 4) dos quais os inquiridos teriam de priorizar, ordenando-os entre um e oito, os oito que considerassem mais importantes (cf Quadro 9), assim como os oito que considerassem menos importantes (cf Quadro 10). Procedeu-se à análise dos resultados calculando o desvio relativo de cada um dos indicadores através da seguinte expressão $\delta = |xi - r|/r$, em que xi corresponde ao produto entre o número de respostas no item pelo seu grau de importância e r ao número de respondentes. Os resultados obtidos constam no anexo 2 e nos quadros seguintes:

Quadro 9 Critérios de seleção mais importantes dos CDC na perspectiva dos professores do departamento.

1º mais importante	2º mais importante	3º mais importante	4º mais importante	5º mais importante	6º mais importante	7º mais importante	8º mais importante
Capacidade de liderança	Competência científica	Competências pedagógico-didática	Facilidade relacionamento intragrupal	Facilidade relacionamento com outros departamentos	Conhecimento profundo da escola	Capacidade resolução de problemas	Facilidade de comunicação
1,54	2,64	2,10	3,10	3,12	3,17	3,25	3,50

Quadro 10 Critérios de seleção menos importantes dos CDC na perspectiva dos professores do departamento.

1º menos importante	2º menos importante	3º menos importante	4º menos importante	5º menos importante	6º menos importante	7º menos importante	8º menos importante
Competências pedagógico-didática	Competência científica	Experiência no Cargo	Modelo de boas práticas	Facilidade de comunicação	Fomenta trabalho colaborativo	Capacidade gestão de conflitos	Capacidade resolução de problemas
1,92	2,14	2,95	3,06	3,07	3,21	3,35	3,50

Por sua vez o CDC considera que os critérios mais importantes para a seleção de um elemento para o cargo devem ser “...eu acho que o CD deve ser primeiro que tudo um professor que tenha algumas qualidades no exercício da delegação de competência e no exercício da gestão dos recursos humanos, isto é o CD deve ser uma pessoa que se relacione de forma correta e de forma cordial (...) com todos os elementos, deve ser uma pessoa que conheça bem o funcionamento dos grupos disciplinares e das pessoas e que consiga fazer a ponte entre os diversos grupos (...)”.

3. Apresentação resultados dos dados referentes ao método de seleção do CDC

Apresentaram-se sete métodos possíveis para a seleção do coordenador de departamento curricular: nomeação pelo Diretor, pelo departamento, pelo Conselho Pedagógico, pelo Conselho Geral, pela direção regional, eleição entre os pares por voto secreto ou cargo de carreira sujeito a concurso. As respostas estão inscritas na Quadro 11.

Quadro 11 Método de seleção do CDC

Nomeação pelo Diretor	Designação pelo departamento de forma rotativa	Nomeação pelo Conselho Pedagógico	Nomeação pelo Conselho Geral,	Nomeação pela direção regional	Eleição no departamento por voto secreto	Cargo de carreira sujeito a concurso
0%	13%	7%	0%	0%	77%	3%

O CDC relativamente a esta matéria, corrobora a escolha por eleição dos docentes do departamento. Este método obteve 77% das respostas dos inquiridos.

"(...)acho que o processo mais natural é aquele que promove menos problemas no seio do departamento é a eleição, portanto o CDC deve ser eleito democraticamente por todos os elementos do departamento (...).".

Realça, no entanto, a sua opinião quanto à situação atual:

"Não concordo (com a método de escolha pelo Diretor) embora compreenda, (...) que a pessoa escolhida reúna as qualidades que referi anteriormente por outro lado também se pretende que o CDC faça a ponte e tenha uma relação institucional boa com a direção da escola e portanto percebo, compreendo que seja mais fácil à direção da escola escolher como colaboradores pessoas de sua confiança pessoal."

4 Apresentação resultados dos dados referentes às práticas do CDC

Relativamente às práticas do CDC ao abrigo do desempenho da sua função apurámos os seguintes resultados entre os professores (cf. Quadro 12).

Quadro 12 Apresentação de resultados relativos às práticas realizadas pelo CDC

Práticas	Respostas obtidas	Sim %	Não %	Não respondeu %
1. Transmissão de informação entre o departamento e o Conselho Pedagógico		100	0	0
2. Transmissão de informação entre o departamento e a Direção		100	0	0
3. Participação ativa na distribuição de serviço docente		13	87	0
4. Coordenação de formas de atuação no domínio pedagógico		67	33	0
5. Coordenação de formas de atuação no domínio disciplinar		43	57	0

Práticas	Respostas obtidas	Sim %	Não %	Não respondeu %
6. Coordenação de formas de atuação no domínio da avaliação dos discentes		60	40	0
7. Supervisão das planificações		70	27	3
8. Verificação das adequações das planificações dentro das áreas disciplinares do departamento		47	50	3
9. Reflexão sobre os resultados das avaliações dos alunos		83	17	0
10. Tomada de decisão, em departamento, sobre formas de atuação ao nível do sucesso dos alunos		73	27	0
11. Tomada de decisão, em departamento, sobre formas de atuação ao nível da indisciplina na escola		57	43	0
12. Promoção de mecanismos com vista ao trabalho colaborativo		77	23	0
13. Apoio aos professores mais inexperientes ou com mais dificuldades		53	47	0
14. Acompanhamento das atividades departamentais no PAA		67	33	0
15. Incentivo à articulação curricular		77	20	3
16. Promoção de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos da escola		60	40	0
17. As orientações têm em vista a eficiência do departamento		90	10	0
18. Resolução de conflitos entre os membros do departamento		77	23	0
19. Coordenação de formas de atuação no domínio curricular		50	47	3
20. Supervisão do trabalho em geral		43	53	3

Analisamos de seguida os resultados de cada uma das afirmações do quadro anterior.

4.1. Transmissão da informação entre departamento e CP

Relativamente ao primeiro ponto em análise – Transmissão da informação entre departamento e CP- os professores são unânimes na sua resposta: 100% dos inquiridos concordam que a transmissão é feita eficazmente. A perspetiva do CDC é a seguinte:

“antes de cada reunião de cada CP tenho uma reunião com as coordenadoras dos grupos disciplinares de todos os grupos que integram o departamento, (...) através dos seus coordenadores de grupo chegam os elementos mais importantes e relevantes a serem discutidas em CP são-me transmitidos dessa forma e eu no CP.”.

4.2. Transmissão da informação entre departamento e direção

Também aqui se verifica a mesma tendência que no item anterior, professores e respetivo CDC são unânimes, com 100% dos inquiridos a responderem afirmativamente. O CDC refere que a passagem da informação se realiza "Da mesma forma." que no ponto anterior.

4.3. Participação ativa na distribuição de serviço docente

Quando inquiridos relativamente à participação ativa na distribuição de serviço docente, 87% dos professores respondem negativamente, o que foi corroborado pelo CDC: "Não. Nenhuma. Não."

4.4. Coordenação de formas de atuação no domínio pedagógico

Sobre a Coordenação de formas de atuação no domínio pedagógico 67% dos professores do departamento considera que é realizada satisfatoriamente. O CDC afirma que:

"Sim trabalho articulado com os grupos disciplinares eu (...), o trabalho natural é a articulação dentro do grupo disciplinar, no interior do grupo disciplinar promove-se a articulação e a promove-se a reflexão das práticas pedagógicas e as alterações e as que devem ter lugar nas várias disciplinas e nos diversos níveis de ensino essa reflexão é feita no interior do grupo disciplinar, depois cada grupo disciplinar deve passar esse conjunto de informações para o coordenador de departamento para ela ter acesso a essa informação e passá-la e articular com a direção e aos órgãos do conselho pedagógico."

4.5. Coordenação de formas de atuação no domínio disciplinar

Relativamente a formas de coordenação e de atuação no domínio disciplinar, obtém-se uma resposta espartilhada por parte dos professores. No entanto, o CDC refere:

"(...) começa por haver um processo que emana do CP e do RI da escola e que em última análise emana da tutela, existem uma série de regras e princípios até deontológicos que emanam da tutela, da lei, da legislação, daquilo que é o nosso trabalho enquanto docentes, depois há um conjunto de documentos que regem o nosso trabalho, do ponto de vista das práticas e regras emanadas do CP para todos

os departamento da escola que têm a ver com práticas disciplinares com a uniformização dos critérios da avaliação dos alunos, a nível da disciplina e ao nível das regras gerais da escola. "

4.6. Coordenação de formas de atuação no domínio da avaliação dos discentes

No item coordenação de formas de atuação no domínio da avaliação dos discentes por parte do CDC, 60% dos professores respondem afirmativamente sobre a realização desta prática e o CDC afirma que:

"há uma prática de articulação de forma que, no interior do departamento, não haja critérios muito diferente no que diz respeito aos critérios de avaliação."

4.7. Supervisão das planificações

Mais uma vez, foi esclarecedora a resposta dos docentes sobre a supervisão das planificações por parte do CDC porquanto 70% responderam afirmativamente e o CDC relatou:

"Ao nível das planificações, é mais uma vez um processo poli partido. Há um conjunto de obrigações que todos nós temos relativamente às disciplinas que lecionamos, começa por ser cumprir aquilo que é do currículo nacional que é centralizado, como sabe, e portanto a obrigação de cumprir planificações a curto, médio e longo prazo é uma obrigação individual, articulado coletivamente no grupo, supervisionado pelo subcoordenador de grupo e mais uma vez coordenado pelo CD."

4.8. Verificação das adequações das planificações dentro das áreas disciplinares do departamento

Os docentes dividem-se relativamente a este item: 47% respondem que esta verificação é feita; 50% contraria a afirmação; e 3% não responde. O coordenador de departamento afirma que a sua verificação das planificações é feita "articulado coletivamente no grupo e supervisionado pelo subcoordenador de grupo e, mais uma vez, coordenado pelo CD."

4.9. Reflexão sobre os resultados das avaliações dos alunos

Também aqui se verifica uma homogeneidade de respostas dentro do departamento curricular: 83% dos docentes assumem esta reflexão como prática corrente ao invés dos 17% que responderam negativamente a esta questão. Por sua vez, a perspectiva do CDC é concordante com o grupo maioritário.

"Faço. Quer através de uma reflexão uma análise dos resultados obtidos quer por via dos resultados estatísticos no final de cada período, quer através de uma comparação dos resultados obtidos no final de cada ano, (...)".

4.10. Tomada de decisão, em departamento, sobre formas de atuação ao nível do sucesso dos alunos

Quando confrontados com a questão relativa à tomada de decisão sobre formas de atuação com vista ao sucesso dos alunos, 73% dos docentes confirmaram a atuação do CDC face ao seu modo de atuação, contra 27% que respondem negativamente. O CDC reiterou, por sua vez, a posição dos docentes do departamento:

"(...) devo dizer-lhe que iniciei no departamento, já há algum tempo, uma prática que considero ter dado alguns resultados que é a de análise sistemática em todas as turmas e todos os níveis de análise e caracterização das turmas de acordo com o desenvolvimento curricular dos alunos, isto é, identificar em cada turma e cada nível, grupos de alunos que se situam de acordo com os nossos critérios de avaliação, em grupos de nível, e perceber em cada turma as necessidades pedagógicas de acompanhamento diferenciado dos alunos, para que depois a nível do ciclo, por um lado, a nível do próprio nível por outro, fazer-se um acompanhamento diferenciado e individualizado do aluno e acompanhá-lo de forma mais integrada."

4.11. Tomada de decisão, em departamento, sobre formas de atuação ao nível da indisciplina na escola

Analisando os resultados respeitantes a esta prática podemos constatar a existência de uma divergência nas respostas confirmada pelo próprio CDC pela análise da entrevista, já que

57% dos docentes responde afirmativamente e 43% nega ou desconhece a existência desta prática:

"...Não. A nível do departamento o que tentamos fazer é cumprir o regulamento da escola. Cumprir e fazer cumprir o regulamento da escola e fazer chegar a quem de direito, neste caso à direção da escola, (...) cada turma tem um diretor de turma, portanto há vários caminhos na escola para esse tipo de reflexão. O grupo disciplinar e o departamento é apenas um dos espaços para essa análise."

4.12. Promoção de mecanismos com vista ao trabalho colaborativo

Constata-se que um número expressivo dos inquiridos, 77%, reconhece a existência de mecanismos colaborativos promovidos pelo CDC, contra 23%. Comparando a resposta com o conteúdo da entrevista esta avaliação é confirmada:

" Promovo (o trabalho colaborativo), mais uma vez a nível de grupo."

4.13. Apoio aos professores mais inexperientes ou com mais dificuldades

Também aqui as respostas não foram unânimes, mais de metade dos professores (53%), responde que existe algum tipo de apoio. No entanto, 47% dos inquiridos assume não ter qualquer tipo de apoio. O CDC é peremptória na sua resposta:

"Sempre que necessário, devo dizer que nesse aspeto apoio sempre que solicitada e sempre numa perspetiva de trabalho de pares e nunca de supervisão."

Relativamente a este item, é de referir que o departamento é estável e há pouca mudança de professores, não integrando no quadro de escola uma percentagem significativa de professores novos anualmente. No ano em estudo apenas um docente foi integrado no departamento.

4.14. Acompanhamento das atividades departamentais no PAA

Relativamente a este item, 67% inquiridos consideram-se acompanhados pelo CDC nas atividades constantes no PAA e 33% não, o que corrobora a opinião do CDC:

Revela-se aqui que o CDC investe muito do seu tempo a acompanhar as atividades do departamento sendo essa uma das suas funções formais.

"Participo quase sempre nas atividades principais, tento participar. Claro que em atividades específicas num Departamento como o meu e com tantos grupos com tantas atividades como o meu, claro que não posso participar em todas as atividades nem faria sentido, não é? Mas tento participar e concorrer que o plano seja cumprido da forma mais escorreita possível, isso sim."

4.15. Incentivo à articulação curricular

O número de inquiridos que responde afirmativamente a este item é bastante significativo, 77%, o mesmo é apontado pelo CDC, em várias questões acerca da promoção ao incentivo e como tenta executar essa tarefa.

"sim, muito, pelo menos tento."

"(...) mais uma vez a nível de grupo."

"partilhando experiências, partilhando reflexões, partilhando instrumentos, partilhando preocupações e tentando resolver problemas que possam existir."

4.16. Promoção de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos da escola

Quando inquiridos sobre a promoção de mecanismos de colaboração entre os diversos órgãos da escola, constata-se a existência desses mecanismos. No entanto, não são percetivos a todos os elementos do departamento: assim, 60% dos docentes respondem positivamente; 37% respondem negativamente e 3% não respondem, o que pode indicar desconhecimento da prática, o que é confirmado pelo testemunho do CDC quando a remete para o seio do Conselho Pedagógico.

"A articulação com outros departamentos interdepartamentais faz-se essencialmente ao nível do PAA, sobretudo em ações que tenham atividades de intersecção com outras áreas disciplinares por ex: quando há visitas de estudo que são articuladas entre diversas disciplinas em que diferentes disciplinas possam interagir esse acerto é feito ao nível do CP e ao nível da prática de acompanhamento e companheirismo que existe nas escolas."

4.17. As orientações têm em vista a eficiência do departamento

A grande maioria dos inquiridos, 90%, concorda que todas as orientações e decisões emanadas pelo CDC têm em vista a eficiência do departamento. Por sua vez o CDC confirma os inquiridos:

"Sim, coordeno um departamento que tem uma taxa de consecução das atividades previstas muito próximo dos 100%."

4.18. Resolução de conflitos entre os membros do departamento

As opiniões dos professores relativamente à resolução de conflitos que envolvessem membros de departamento são bastante conclusivas com 77% dos membros do departamento a responderem positivamente quanto à atuação do CDC e 23% a discordarem da atuação do mesmo. A posição do CDC é peremptória:

"Eu aplico um critério (...) geral que é, cada pessoa é uma pessoa, cada situação é uma situação e cada problema é um problema e portanto em cada situação e de acordo com as características de cada problema e com as solicitações e características de cada pessoa, tento na medida do possível, resolver ou tentar ajudar a resolver com a distância que me é permitida."

4.19. Coordenação de formas de atuação no domínio curricular

Neste ponto, muito mais sensível aos professores, as respostas já não são tão conclusivas: 50% dos inquiridos respondem que há, de alguma forma, uma atuação no domínio curricular enquanto 47% responde a inexistência da mesma e 3% não responde. Esta questão confirma a questão 4.4. O próprio CDC, reconhecendo esta situação como mais melindrosa, responde de uma forma mais cautelosa:

"Eu acho que as decisões que cabem ao CD são decisões no âmbito da articulação do trabalho dos grupos disciplinares, que podem pontualmente passar pela resolução de problemas que existam e que podem ser resolvidos a nível do departamento (...)"

4.20. Supervisão do trabalho em geral

O resultado apurado nesta questão é surpreendente e simultaneamente corroborante com a resposta obtida pelo CDC em entrevista. Assim 43% dos inquiridos afirmam que o CDC supervisiona o trabalho, 53% afirmam que não supervisiona e 3% não respondem. Por sua vez o CDC afirma a percepção maioritária dos seus pares:

"não lhe chamaria supervisão é sim articulação e coordenação em conjunto com os pares."

5. Apresentação dos resultados dos dados referentes às funções do CDC

Nesta questão foi pedido aos inquiridos para escolherem de entre 16 funções, atribuídas formativamente ao CDC, para indicarem quais as cinco funções que consideravam mais importantes. No Quadro 13 estão apresentados os resultados obtidos, tendo em atenção o número de respondentes que consideraram cada um desses os critérios mais importante, sendo a % calculada com base no total de respondentes (30).

Quadro 13 Apresentação de resultados relativos às funções mais importantes atribuídas ao CDC

Funções	Frequência	%
1. Promover a articulação curricular entre os docentes do departamento	20	66,7
2. Fomentar a cooperação entre departamentos curriculares	12	40,0
3. Verificar a aplicação das planificações	5	16,7
4. Assegurar a adoção de medidas com vista ao sucesso dos alunos	10	33,3
5. Coordenar procedimentos e formas de atuação no domínio pedagógico	18	60,0
6. Coordenar procedimentos e formas de atuação no domínio da avaliação dos alunos	11	36,7
7. Coordenar procedimentos e formas de atuação no domínio disciplinar	6	20,0
8. Identificar as necessidades de formação dos docentes	4	13,3
9. Promover a formação contínua dos docentes	5	16,7
10. Apoiar as atividades extracurriculares implementadas pelos docentes das áreas disciplinares do departamento	12	40,0
11. Fomentar a partilha de boas práticas	1	3,3
12. Acompanhar o funcionamento dos clubes implementados pelos docentes das áreas disciplinares do departamento	3	9,9

Funções	Frequência	%
13. Garantir o apoio científico aos professores	4	13,3
14. Participar na avaliação de desempenho dos docentes do departamento	6	20,0
15. Assegurar uma boa comunicação entre os docentes do departamento e os demais órgãos da escola e viceversa	17	56,7
16. Propôr à direção a distribuição de serviço dos docentes do departamento	8	26,7

As funções consideradas mais importantes pelos inquiridos foram:

- **promover a articulação curricular entre os docentes do departamento (66,7%);**
- **coordenar procedimentos e formas de atuação no domínio pedagógico (60,0%);**
- **assegurar uma boa comunicação entre os docentes do departamento e os demais órgãos da escola e viceversa (56,7%);**
- **apoiar as atividades extracurriculares implementadas pelos docentes das áreas disciplinares do departamento (40,0%);**
- **fomentar a cooperação entre departamentos curriculares (40,0%).**

As funções consideradas mais importantes pelo CDC foram:

"Aqueles que já vimos atrás e que têm a ver com este trabalho ao nível da articulação e da coordenação. Eu entendo que o CD deve ser fundamentalmente um facilitador do trabalho do departamento, um facilitador das práticas e da articulação entre os diversos grupos, trabalhos entre os diversos grupos, portanto ao nível da cooperação, ao nível da troca de experiências, ao nível das orientações curriculares e da articulação desse processo. Acho que o CD faz todo o sentido, ao nível de tentar perceber como se pode uniformizar o mais possível as orientações pedagógicas, os critérios de classificação, acho que como elemento que faz a ponte ...e que faz a ponte e articula e facilita esse processo de coordenação, acho importante

Quando comparamos as escolhas feitas por professores com as escolhas efetuadas pelo CDC, verificamos que são concordantes.

Neste bloco foi ainda pedido aos inquiridos para escolherem de entre 16 funções, atribuídas formativamente ao CDC, para indicarem quais as cinco funções que consideravam menos importantes. No Quadro 14 estão apresentados os resultados obtidos, tendo em atenção

o número de respondentes que consideraram o critério importante sendo a % calculada com base no total de respondentes (30).

Quadro 14 Apresentação de resultados relativos às funções menos importantes atribuídas ao CDC

Funções	Frequência	%
1. Promover a articulação curricular entre os docentes do departamento	1	3,3
2. Fomentar a cooperação entre departamentos curriculares	6	20,0
3. Verificar a aplicação das planificações	15	50,0
4. Assegurar a adoção de medidas com vista ao sucesso dos alunos	2	6,6
5. Coordenar procedimentos e formas de atuação no domínio pedagógico	3	9,9
6. Coordenar procedimentos e formas de atuação no domínio da avaliação dos alunos	6	20,0
7. Coordenar procedimentos e formas de atuação no domínio disciplinar	14	46,7
8. Identificar as necessidades de formação dos docentes	14	46,7
9. Promover a formação contínua dos docentes	21	70,0
10. Apoiar as atividades extracurriculares implementadas pelos docentes das áreas disciplinares do departamento	4	13,3
11. Fomentar a partilha de boas práticas	4	13,3
12. Acompanhar o funcionamento dos clubes implementados pelos docentes das áreas disciplinares do departamento	14	46,7
13. Garantir o apoio científico aos professores	9	30,0
14. Participar na avaliação de desempenho dos docentes do departamento	9	30,0
15. Assegurar uma boa comunicação entre os docentes do departamento e os demais órgãos da escola e viceversa	6	20,0
16. Propôr à direção a distribuição de serviço dos docentes do departamento	12	40,0

As cinco funções consideradas menos importantes pelos inquiridos foram:

- **promover a formação contínua dos docentes (70%);**
- **verificar a aplicação das planificações (50%);**
- **coordenar procedimentos e formas de atuação no domínio disciplinar (46,7%);**
- **identificar as necessidades de formação dos docentes (46,7%);**
- **acompanhar o funcionamento dos clubes implementados pelos docentes das áreas disciplinares do departamento (46,7%).**

As funções consideradas menos importantes pelo CDC foram:

"agrada-me menos quando se quer atribuir e desenvolver como competência fundamental do CDC duas funções específicas: a supervisão e a avaliação, essas duas perspectivas agradam-me muito menos."

Também estas respostas evidenciam concordância. Relativamente às áreas de atuação mais supervisivas, os professores do departamento e CDC demonstram querer alguma independência.

6. Apresentação dos resultados dos dados referentes aos obstáculos ao exercício do cargo de CDC

Relativamente aos obstáculos que os CDC poderão encontrar no exercício da sua função, foram formulados onze possíveis indicadores, e os professores do departamento teriam de assinalar os três que considerassem mais relevantes.

Quadro 15 Apresentação de resultados relativos aos obstáculos sentidos pelo CDC no exercício do seu cargo.

Obstáculos	Frequência	%
1. Falta de formação para o cargo	5	16,7
2. Carga horária letiva elevada	11	36,7
3. Ausência de redução letiva	9	30,0
4. Falta de tempo para responder a todas as solicitações que o cargo exige	17	56,7
5. Elevado número de competências atribuído	7	23,3
6. Elevado número de docentes no departamento	17	56,7
7. Falta de coesão entre os docentes do departamento	5	16,7
8. Resistência à mudança pelos docentes do departamento	5	16,7
9. Autoridade limitada	3	9,9
10. Inexistência de mecanismos de responsabilização dos professores	6	20,0
11. Ausência de meios de comunicação célere dentro do departamento	5	16,7

Os indicadores considerados como obstáculo ao desempenho do CDC de acordo com os inquiridos são:

- **elevado número de docentes no departamento (56,7 %);**
- **falta de tempo para responder a todas as solicitações que o cargo exige (56,7 %);**
- **carga horária letiva elevada (36,7 %).**

A perspetiva do CDC relativamente a este item é exatamente a mesma que a dos docentes inquiridos.

"Os principais obstáculos e eu só posso referir-me ao meu departamento, o principal obstáculo prende-se com o facto do departamento ser demasiado grande, isto é de congregarem muitos docentes, de grupos disciplinares com características diferentes e específicas (...), de forma que o CDC embora possa ter, de acordo com a lei, algum tempo no seu horário de trabalho para fazer a sua gestão, é sempre muito menos do que aquele que é necessário para conseguir fazer esse trabalho de uma forma continuada e de uma forma profunda".

_"Sinto, sinto falta de tempo".

"Para que o CDC tenha alguma responsabilidade na distribuição de serviço deve cumprir um conjunto de competência que normalmente não cumpre, competências que têm a ver com o processo de acompanhamento do trabalho dos docentes dos departamentos, como esse mesmo acompanhamento é extraordinariamente difícil uma vez que o departamento que coordeno tem muitos docentes de grupos disciplinares completamente diferentes e eu não disponho de tempo suficiente para fazer esse acompanhamento, logo, também não devo pronunciar-me sobre a distribuição de serviço docente a não ser pontualmente em aspetos formais."

7. Apresentação dos resultados dos dados referentes às perspetivas em relação ao exercício do cargo do CDC

Neste bloco foram apresentadas oito propostas de atuação do coordenador de departamento que os inquiridos deveriam assinalar com uma das opções de Sim ou Não. As respostas e respetivas percentagens apresentam-se no Quadro 16.

Quadro 16 Apresentação dos resultados relativos às perspetivas do exercício do cargo de CDC

Perspetivas dos professores em relação ao exercício do cargo	% Sim	% Não
1. Tem de se assumir como um líder perante a sua equipa	83	17
2. Tem necessidade de receber formação específica para o exercício do cargo	30	70
3. Tem de contribuir para a eficácia da prática docente dos seus pares	90	10

4. É, essencialmente, um porta voz entre os diferentes órgãos na escola	67	33
5. É um gestor burocrático e administrativo, não monitoriza nem interfere na prática pedagógica dos seus pares	17	83
6. Tem de gerir um departamento em termos pedagógicos, acompanha e orienta a prática pedagógica dos seus pares	83	17
7. Conhece bem o trabalho dos seus colegas pois assiste e avalia as suas aulas	37	63
8. Deve ter uma carreira própria	7	93

Analisaremos de seguida alguns aspetos relativos a cada um dos itens do quadro acabado de apresentar.

7.1. Tem de se assumir como um líder perante a sua equipa

O Quadro 16 mostra-nos que a grande maioria dos inquiridos reconhece na figura do CDC um líder. No entanto, a opinião do CDC é contrária, como podemos aprofundar na entrevista ao mesmo:

"Não, não me considero uma figura a seguir, considero que tenha alguma facilidade em gerir as situações e em garantir que a ponte se faça."; "sim (relativamente à importância da capacidade de liderança).".

considerando, no entanto, importante a capacidade de liderança.

7.2. Tem necessidade de receber formação específica para o exercício do cargo

A análise do Quadro 16 permite-nos concluir que 70% dos inquiridos não reconhecem grande importância na necessidade dos CDC terem formação específica para o exercício do cargo. Ao compararmos o grupo de docentes que já foram CDC (1º grupo, 10% da amostra) com o resto do grupo de professores (2º grupo, 90%), também estes desvalorizam concordantemente aquela necessidade, constatando-se que apenas 33,3% do 1º grupo e 29,6% dos professores do 2º grupo consideram importante algum tipo de formação. O CDC, neste ponto, não concorda com os seus pares referindo:

"Acho, acho que sim, acho que é fundamental aí, (...) com as exigências que esta nova legislação lhes incute, com as competências que são hoje atribuídas a um CD, que é um cargo cada vez mais de gestão, deviam ter efetivamente uma formação que lhes permitisse perceber alguns aspetos de forma mais abrangente.".

7.3. Contribuição para a prática docente dos pares

Também aqui fica clara a contribuição do CDC para a eficácia da prática docente dos professores do departamento, nomeadamente na elaboração e partilha de grelhas de observação e avaliação promovendo a uniformização de instrumentos de trabalho. 90% dos inquiridos confirmam esta contribuição. O CDC relata que:

"Aquilo que resulta da reflexão (...) dos instrumentos de registo, instrumentos de observação de aulas, grelhas que possam ser elaboradas ao nível do grupo que depois são emanadas para todos os outros elementos para serem observadas, melhoradas, divulgadas, eventualmente modificadas, (...).".

7.4. É um porta-voz entre os diferentes órgãos da escola

Vulgarmente, o CDC é visto como um transmissor de informação entre os diversos órgãos. Curiosamente, apenas 67% dos inquiridos vêem o CDC como tal. Este, por sua vez, também não acolhe esta como tarefa principal dizendo:

" (...) acho que como elemento que faz a ponte e articula e facilita esse processo de articulação (entre as diferentes estruturas).".

"Um bom CDC deve ser uma pessoa que em 1º lugar (...) ser um elemento facilitador da comunicação intra departamental e que...um dos aspetos que eu acho fundamental no CDC é que ele/ela seja um elemento fiável (relativamente à passagem da informação) para o resto dos membros do departamento.".

7.5. É um gestor burocrático e administrativo, não monitoriza nem interfere na prática pedagógica dos seus pares

Claramente, professores e CDC não estão de acordo neste ponto. Os docentes respondem que o CDC assume-se como figura que monitoriza e interfere na prática pedagógica (87%) enquanto o CDC, talvez por estar mais consciente das suas funções e práticas, responde categoricamente que exerce uma função "Mais gestora.".

7.6. Tem de gerir um departamento em termos pedagógicos, acompanha e orienta a prática pedagógica dos seus pares

Ao analisar os resultados obtidos nesta resposta comparativamente com a anterior parece haver uma coerência nas respostas. Assim, também 87% dos docentes afirmam que o CDC acompanha e orienta a prática pedagógica dos pares:

"Faço a ponte entre e através dos sub-coordenadores de departamento. Ao nível das planificações, é mais uma vez um processo poli-partido (...) não lhe chamaria supervisão, é sim articulação e coordenação em conjunto com os pares.";

"Faço. Quer através de uma reflexão, uma análise dos resultados obtidos ...quer por via dos resultados estatísticos no final de cada período, quer através de uma comparação dos resultados obtidos no final de cada ano com os indicadores externos (...)"

"Sim, incentivo a cooperação entre os docentes do departamento de modo a garantir a articulação curricular e pedagógica."

7.7. Conhece bem o trabalho dos seus colegas pois assiste e avalia as suas aulas

A análise deste resultado permite verificar que 63% dos docentes acha que o CDC não conhece o seu trabalho, muito provavelmente pelo facto do CDC não ter assistido às suas aulas, uma vez que na escola em análise "foram poucos os docentes que tiveram aulas observadas" ¹⁰. Analisando apenas as respostas dos docentes que já exerceram o cargo, verificamos uma diferença significativa nos resultados obtidos: 66,7% destes dizem que o CDC conhece bem o trabalho dos docentes, avaliando e assistindo às aulas. Enquanto o resultado oposto é verificado para os restantes docentes: 66,7% dos docentes acham que o CDC não conhece o seu trabalho. Basicamente podemos constatar que os CDC valorizam a observação de aulas e a avaliação dos docentes (talvez por reconhecerem essa como uma das suas funções) enquanto os professores desvalorizam essa mesma área (problema derivado ações políticas ainda não superados).

A opinião do CDC relativamente à observação de aulas e avaliação dos docentes é a seguinte:

"Já (observou aulas). No contexto da avaliação de docentes. De uma forma formal em contexto de avaliação, como avaliador, em contexto informal, no meu grupo disciplinar, esse é um processo normal, é prática corrente entre os docentes do meu grupo disciplinar (...) dar algum tipo de apoio às aulas uns dos outros.";

"Considero (importante a observação de aulas). Permite-nos aferir das nossas dificuldades, permite-nos ter um papel mais ativo na articulação da prática

¹⁰ Dados recolhidos junto do Diretor da escola em estudo.

letiva, para que todos os alunos no mesmo nível, em todas as turmas, tenham o mesmo tipo de intervenção, salvaguardando as especificidades de cada turma. Facilita ao nível da aferição e articulação.”.

7.8. Deve ter uma carreira própria

O número de professores que considera que ao CDC deve ter carreira própria não é expressivo (7%). Também o CDC defende e justifica esta posição embora das suas palavras se deduza alguma ambiguidade quanto a um CDC ter uma carreira própria:

“Não sei, ainda não pensei nisso mas acho que a prática letiva é para cada um de nós a nossa principal função, nós somos primeiro que tudo professores, em prática letiva com lecionação com alunos, e esse trabalho é o que nos afere é o que nos dá referência é que nos permite procurar soluções, nós procuramos soluções para os problemas que encontramos com os alunos dentro da sala de aula, no nosso trabalho diário, um CDC afastado dessa tarefa é um CDC que está mais longe da prática, está mais longe daquilo que é comum a todos os elementos que fazem parte do departamento, aquilo que nos une, aquilo que é comum a todos é o facto de sermos professores e portanto, não acho que o CD se deva afastar dessa vertente que é fundamental, acho que é o conjunto de competências que a lei e, nomeadamente, o DL 75/2008, introduziu-se além de tornar o cargo muito mais burocrático com muito mais carga de regras a cumprir torna difícil que para além da componente burocrática do cargo, que existe e que eu entendo que tenho que existir, deixa pouco espaço para um efetivo acompanhamento, uma efetiva interação para gerir alguns aspetos que não são burocráticos, e portanto, falta-nos algum tempo para fazer essa ponte e para cumprir, mas não acho que os CD devam ser afastados ou que devam ter um cargo a tempo inteiro de lecionação.”.

8. Apresentação dos resultados dos dados referentes às limitações ao exercício do cargo do CDC

Neste bloco de questões foi solicitado aos professores integrantes do departamento para classificarem de 1 a 5 a atuação do seu atual coordenador de departamento curricular nos seguintes indicadores: acompanhamento dos docentes, comunicação, liderança, gestão de

conflitos, tomada de decisão e motivação. Os resultados obtidos estão expostos nos Quadros 17 e 18.

Quadro 17 Apresentação dos resultados relativos às limitações no exercício do cargo de CDC

	% nível 1	% nível 2	% nível 3	% nível 4	% nível 5	% negativa	% positiva
1. Acompanhamento dos docentes	3,3	3,3	46,7	43,4	3,3	6,6	93,4
2. Comunicação			33,3	36,7	30,0	0,0	100
3. Liderança			30,0	46,7	23,3	0,0	100
4. Gestão de conflitos		3,3	40,0	40,0	16,7	3,3	96,7
5. Tomada de decisão		3,3	36,7	40,0	20,0	3,3	96,7
6. Motivação	3,3		30,0	53,3	13,3	3,3	96,7

Quadro 18: Dados estatísticos relativos aos resultados das limitações ao cargo de CDC

	Média	Mediana	Moda
Acompanhamento dos docentes	3,40	3	3
Comunicação	3,97	4	4
Liderança	3,93	4	4
Gestão de conflitos	3,70	4	4
Tomada de decisão	3,77	4	4
Motivação	3,73	4	4
Médias totais	3,75	4	4

Da análise do Quadro 18 podemos concluir que os docentes consideram a atuação do coordenador de departamento satisfatória, quanto ao acompanhamento dos docentes, o que está de acordo com a análise de conteúdo obtida pelo testemunho do CDC. Relativamente aos outros parâmetros indicadores, os professores pautam a atuação do CDC como boa.

O testemunho do CDC, como se pode verificar pela leitura integral da entrevista, sugere-nos uma concordância com os resultados obtidos no questionário aos docentes.

"acompanhamento é extraordinariamente difícil."

"Um bom CDC deve ser uma pessoa que em 1º lugar (...) ser um elemento facilitador da comunicação intra departamental."

"não me considero uma figura a seguir, considero que tenha alguma facilidade em gerir as situações."

"(...) eu giro dessa forma, de acordo com o meu posicionamento pessoal, se o conflito se instala com o departamento eu, em representação do departamento

defendo, digamos, a posição do departamento até ao fim independentemente da minha posição."

ANÁLISE DE DADOS

PARTE IV

Análise de resultados

Depois de recolhidos os dados, foram sujeitos aos procedimentos descritos na secção “Metodologias”, de acordo com as categorias e subcategorias previamente organizadas e categorizadas que se encontram no Quadro 4. Este capítulo está dividido de acordo com as várias categorias de análise e respetivas categorias.

1. *Análise dos resultados dos dados pessoais e profissionais*

Da análise dos dados pessoais e profissionais podemos concluir que o departamento em estudo é constituído por um corpo docente profissionalmente estável, com média de tempo de serviço nos 19 anos, maioritariamente feminino e com idades compreendidas entre 41 e 50 anos, com conhecimento profundo da escola e com grande parte do corpo docente a investir em formação superior à licenciatura (47%) e todos eles com vasta experiência em cargos de gestão intermédia, nomeadamente como diretor de turma.

2. *Análise dos resultados dos dados referentes a critérios de seleção de CDC*

Da análise dos Quadros 9 e 10 com o testemunho do coordenador podemos concluir que o coordenador considera importante que um CDC seja um elemento que fomente o trabalho colaborativo, tenha um bom relacionamento intra e extragrupal, tenha um conhecimento profundo da escola e que consiga gerir e resolver conflitos. No fundo, o coordenador de departamento elegeu como protótipo para o seu cargo um gestor que apresenta uma liderança de gestão distribuída (Murphy, 1992; Turner, 2007).

Os docentes, por outro lado, procuram um líder carregado de competências científicas, pedagógicas e didáticas mas que não descure o bom relacionamento social intragrupal e entre os diversos departamentos. Os docentes elegeram um professor socialmente aceite no seio da escola capaz de defender perante todos os órgãos as suas posições, um líder profissional (Murphy, 1992) que apresente características de líder relacional (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002).

3. Análise dos resultados dos dados referentes ao método de seleção de CDC

Da análise dos resultados obtidos podemos concluir que os professores são altamente corporativistas e resguardam a democraticidade nas escolas da melhor maneira que sabem (Ferreira, 2007,). Através da eleição do CDC por voto secreto, também, cada um deles poderá vir a ser CDC. Desta forma, garantem a colegialidade necessária à intervenção e participação dos docentes nos vários órgãos de tomada de decisão (Ferreira, 2007).

Durante a redação deste trabalho foram introduzidas alterações normativas relativamente ao método de seleção do CDC. Neste momento a lei prevê que o Diretor escolha dentro do departamento três docentes que cumpram os requisitos inscritos na lei (decreto lei 75/2010, 2010) e serão esses que irão ser propostos em sede de departamento e sujeitos a eleição por voto secreto (Decreto-Lei nº 137/2012, 2012).

4. Análise dos resultados dos dados referentes às práticas do CDC

Após confrontarmos os resultados por inquérito e o testemunho do CDC, sobre as práticas deste, podemos concluir que o CDC gasta a maior parte do seu tempo a veicular informações entre o departamento e a direção e o departamento e o CP; a propôr reflexões sobre os resultados obtidos pelos alunos; a propôr mecanismos de trabalho colaborativo; a tomar decisões, em sede de departamento, quanto às formas de atuação com vista ao sucesso dos alunos, não descurando tarefas mais supervisivas, nomeadamente a nível das planificações e no acompanhamento das atividades inscritas no PAA, de coordenação pedagógica e articulação curricular. Não deixa de ser interessante comparar a postura do CDC com as reflexões de Sá-Chaves e Amaral (2000) Este CDC defende e propicia uma política reflexiva com vista à partilha, articulação e cooperação sem se assumir com um polícia Orwelliano. Também comprovamos os resultados obtidos por outros autores da especialidade (Ávila de Lima, 2008; Brown, Boyle, & Boyle, 1999)

Uma das práticas normativas previstas que o CDC não desempenha é a participação na distribuição de serviço. Essa tarefa nesta escola está consignada ao diretor.

5. Análise dos resultados dos dados referentes às funções do CDC

Mais uma vez, ao analisar os resultados referentes às funções, designadas normativamente, consideradas mais importantes e menos importantes pelos docentes e pelo CDC, podemos concluir que os docentes encaram as funções de ordem colaborativa e de

articulação como as de maior relevância. Por outro lado, desagradam-lhes mais as funções de natureza supervisiva, tarefas também nomeadas pelo CDC como as menos interessantes de realizar.

A valorização dada pelos inquiridos às tarefas de ordem colaborativa e de articulação pode indiciar alguma tomada de consciência quanto à necessidade de existência de um líder com capacidade de gestão dadas as inúmeras funções que um professor tem de desempenhar atualmente no seu quotidiano profissional. Compreendemos a atitude dos docentes, face às tarefas supervisivas, como uma protecção à independência da profissão dentro da sala de aula, sempre tida pelos professores e que não querem perder (Formosinho, 2009).

Parece-nos também interessante a convergência detetada quanto às concepções que os docentes e CDC evidenciam quanto ao desempenho das funções que à primeira vista se podem mostrar indeléveis à percepção, como por exemplo a promoção da articulação curricular. Na nossa opinião, este sucesso deve-se ao facto do CDC ter uma abordagem pragmática nas reuniões de departamento, sendo os professores claramente informados das funções que ele tem de cumprir, que os docentes têm de cumprir e o que se espera deles. Em testemunho, temos a citação do CDC que, quando inquirido, quanto ao exercício do seu profissionalismo perante uma tarefa com a qual discorda, podendo parte desta citação ser estendida à sua atuação:

"(...) e é prática, pelo menos minha prática fazer, mostrar aos meus colegas de departamento a minha posição pessoal. A minha posição pessoal é marcada e é mostrada aos meus colegas da mesma forma que é mostrada a posição que eu institucionalmente tenho de cumprir e fazer cumprir, (...).".

Todos os itens de avaliação/análise que estão diretamente relacionados com a sala de aula e supervisão do trabalho não têm maiorias absolutas nas pontuações. Na nossa opinião, isto deve-se ao facto do professor sentir que perde a autonomia que ainda tem dentro da sala de aula, o seu território, e manifestam alguma insegurança relativamente à intromissão de um par, ficando mais reticentes quanto à resposta. (Ávila de Lima, 2002).

Podemos analisar estas questões numa perspectiva micro-política do departamento e até mais emocional. É preciso lembrar que estes docentes sofreram/assistiram nos últimos 10 anos (até porque têm um tempo de serviço médio de 19 anos) à transformação da profissão, com a atribuição de novas funções para as quais não tinham formação inicial, e que aprenderam sem prejuízo da sua paixão pela educação dos jovens, à enchente *giga-joga* de normativos que apenas parecem promover o desrespeito profissional mas face aos quais os professores “aguentam” estoicamente a ferida ainda por sarar da divisão da carreira docente que fingem não sentir e, finalmente, a ameaça de desemprego e instabilidade promovidos pelos horários-zero

materializando-se numa desmotivação global e descrédito no sistema educativo. Não sabemos se não poderemos ir mais longe e extrapolar este resultado para o sentimento sentido e vivido por tantos-outros docentes com tantos-outros dramas.

6. Análise dos resultados dos dados referentes aos obstáculos ao exercício do cargo de CDC

O elevado número de docentes do departamento, a falta de tempo e a existência de uma carga horária letiva elevada são os principais obstáculos ao exercício do cargo de CDC referidos igualmente por inquiridos e CDC.

Também estes fatores foram evidenciados nos estudos realizados no Reino Unido por Marie Brown e Desmond Rutherford (1998), mas que já tinham sido propostos anteriormente por outros autores como obstáculos de difícil contorno ao exercício do cargo de gestor intermédio (Earley & Fletcher-Campbell, 1989). Ávila de Lima (2008) já tinha demonstrado, num estudo em escolas insulares, que coordenadores de departamento curricular que liderassem um grupo multidisciplinar muito extenso poderiam correr o risco de não ver valorizada a sua ação pelo facto da sua formação inicial ser diferente dos restantes membros. Neste caso concreto, os docentes não desvalorizam a formação do coordenador, mas tomam-na um obstáculo que inviabiliza o CDC de avaliar corretamente o trabalho dos pares.

7. Análise dos resultados dos dados referentes às perspetivas em relação ao exercício do cargo de CDC

Analizadas as perspetivas de professores e CDC em relação ao exercício do cargo obtivemos resultados interessantes, todos eles com maiorias absolutas.

No que diz respeito à capacidade de liderança, ambas as partes, consideram-na fundamental à execução do cargo. No entanto, o CDC nega a sua pretensão de ser “uma figura a seguir” mas refere que tem um perfil adequado ao cargo. Mais uma vez, e corroborando dados anteriores, indiciam a tomada de consciência relativamente à necessidade de um “capitão de equipa” organizador que incentive o coletivo.

Quando os professores foram questionados quanto à necessidade do CDC ter formação específica para o exercício do cargo e deverem ter uma carreira própria, exprimiram-se negativamente enquanto o CDC reconheceu ser uma mais-valia pessoal e profissional uma formação na área da gestão. Segundo o CDC, essa necessidade advém do aumento significativo de tarefas administrativas e burocráticas a que têm de fazer face diariamente, não descurando o

papel de avaliador que também faz parte das preocupações do coordenador, o que o legitimaria perante os colegas e, ao mesmo tempo, dar-lhe-ia alguma segurança justificativa na tomada de decisões. Por outro lado, discorda da atribuição do cargo de carreira por considerar que a perda de contato com os alunos tornaria mais difícil as relações interpessoais dentro do seu departamento e, conseqüentemente, a perda de referência pedagógica e a sensibilidade necessária à resolução de problemas. Por outro lado, os docentes ao não concordarem demonstram insegurança na abertura da sala de aula, parecendo o *eu solitário* (Sá-Chaves & Amaral, 2000) a falar mais alto, o desconhecimento das tarefas e da missão que o CDC tem de levar a cabo e das tensões emocionais a que os coordenadores são sujeitos na resolução de conflitos e problemas (Busher & Harris, 1999).

Atualmente, já está previsto na lei que os coordenadores de departamento têm de ser detentores de uma pós-graduação ou mestrado ou em supervisão ou em gestão escolar.

Podemos concluir que os docentes consideram de extrema importância o facto do CDC contribuir para a eficácia das práticas docentes dos seus pares porque, no fundo, a missão derradeira do professor é ensinar, tornando-se expetável que todos trabalhem para a missão-mor da educação. Estas conclusões manifestam o profissionalismo existente neste departamento. Também o CDC não releva como importante a avaliação de professores mas sim melhorar a prática letiva e pedagógica com vista ao sucesso dos alunos, ou seja, o nosso estudo permite-nos concluir um dado muito interessante e já manifestado anteriormente noutros itens de análise (bloco 5; item 14): os docentes não se importam com a participação do CDC na avaliação de desempenho, tal como o CDC considera importante este mecanismo de auto-regulação da escola. No entanto, ambas as partes consideram que a figura de um par na observação de aulas pode ser visto como um elemento constrangedor e limitador para o professor. Confirmando o que muitos outros estudos já tinham relatado: a insegurança do professor entre os pares, a dificuldade de abertura da sala de aula e dos seus documentos orientadores e a resistência à mudança.

Os quatro itens seguintes desvendam um pouco do sentimento percecionado pelos docentes relativamente ao trabalho do CDC. Assim revela-se como um coordenador capaz de ser a voz do departamento nos diferentes órgãos da escola gerindo o departamento pedagogicamente sem que os seus pares se sintam policiados, como aliás o CDC referiu. As unidades centrais de trabalho são os grupos disciplinares articulando com ele.

8. *Análise dos resultados dos dados referentes às limitações ao exercício do cargo de CDC*

O objetivo deste último bloco de questões era avaliar o desempenho do CDC. Neste campo os inquiridos comprovam mais uma vez o que vinham manifestando noutros blocos do inquérito. A obtenção da classificação de satisfatório no acompanhamento dos docentes é compatível com o testemunho do CDC, a função do coordenador é mais gestora do que supervisiva o que sugere que o acompanhamento dos docentes não é feito de acordo com os normativos legais, que remetem mais para uma função supervisora. O coordenador corrobora este facto alegando limitações temporais e excesso de carga burocrática. É de salientar, também, que o departamento é constituído integralmente por um conjunto de professores com muitos anos de carreira docente logo a questão do acompanhamento a docentes “inexperientes” deixe de fazer sentido. Também no bloco dois de análise não foi referido o parâmetro “indicar as necessidades de formação dos docentes” como um indicador de relevância, exatamente por estes, na nossa opinião, se considerarem competentes para fazer essa auto-análise.

Nos restantes parâmetros analisados obtivemos médias muito próximas de 4. O CDC em estudo mostrou-se capaz de estabelecer uma via de comunicação e de informação reversível e adequado à organização. Demonstra perfil de líder responsável nas tomadas de decisão e na gestão de conflitos conseguindo ainda implementar uma dinâmica de grupo em torno de objetivos claros concorrendo para a consecução do PAA e da melhoria dos resultados dos alunos.

DISCUSSÃO,
PROJETO DE
INTERVENÇÃO E
CONCLUSÃO

PARTE V

Discussão, Projeto de Intervenção e Conclusão

1. Discussão

Foi nosso objetivo definir o perfil do coordenador de departamento deste estudo. Assim e de acordo com as competências sobre o perfil de coordenadores, apresentadas por vários autores, o CDC evidencia maioritariamente “competências de comunicação e relacionamento profissional” (Alarcão & Tavares, 2003) traduzidas na sua preocupação pelo relacionamento interpessoal com os seus colegas e com os seus alunos. É um líder que apresenta cumulativamente os estilos relacional e democrático (Goleman, Boyatzis, & Mckee, 2002); é um arquiteto social de acordo com os indicadores de Murphy (Brown & Rutherford, 1998), apresenta uma liderança distribuída (Turner, 2007; Lima, 2008) fortemente evidenciada pela fomentação da partilha, colaboração e articulação dentro do departamento, manifesta um estilo de liderança participativo dentro de um modelo transformacional (Bush, 2007).

Podemos considerar que o departamento estudado funciona como uma banda de jazz, segundo a metáfora de Diogo (2004) “alicerçando-se numa liderança distribuída” concedendo espaço a todos os elementos do departamento promovendo a criatividade e a colaboração de todos os elementos e, conseqüentemente, ao improviso coletivo, à democraticidade colegial tão necessária às mudanças. É uma estrutura flexível cujas pessoas seguem as orientações de base considerando as emoções dos seus elementos. O CDC conduz os docentes do departamento de acordo com os afetos sentidos e partilhados no momento por todos os docentes, gerando um efeito de ressonância (Goleman, Boyatzis, & Mckee, 2002) para que todos apoiem e sejam recetivos aos pares e/ou a soluções alternativas. É um departamento sem soluções previsíveis, muito mais adocrático do que *garbage can* (Weick, 1976).

Parece-nos interessante confrontar os resultados obtidos relativamente aos estilos de liderança, comparativamente a quatro situações: (i) que tipo de líder pretende a legislação? (ii) que tipo de líder querem os elementos do departamento? (iii) que tipo de líder é o CDC na perspetiva dos professores? e (iv) que tipo de líder se considera o CDC?

A natureza qualitativa e interpretativa deste estudo deu-nos algumas pistas no sentido de respondermos a estas quatro questões. A primeira, por análise de conteúdo documental, possibilitou-nos a conclusão de que, normativamente, a política educativa pretende um arquiteto social para liderar as escolas; por outro lado, os docentes do departamento em estudo

querem um educador moral para líder; no entanto, consideram que o seu CDC é um líder servidor do departamento e, finalmente, o CDC assume-se como um arquiteto social.

Outra questão que se pretendia responder com este estudo era saber qual o domínio de acção, competências e problemas dos CDC. Concluímos que, nesta organização escolar, o CDC apresenta um poder representativo sendo a sua acção limitada pela “solidariedade institucional” pela circunstância de ter sido nomeado pelo diretor e aceite essa mesma nomeação. As suas competências são extensamente burocráticas bloqueando a sua acção relativamente a uma intervenção mais participativa e relacional, que considera muito importante.

A atuação do CDC a nível micro-político é insubstituível como figura representativa. No entanto, quer-nos parecer que o motor deste departamento não é a sede de departamento mas os grupos curriculares que, sendo permeáveis à troca de experiências e à interação induzida pelo coordenador, desenvolvem um trabalho frutuoso. Conclusão semelhante pode ser entendida em Judith Little que, sobre os grupos disciplinares, afirma serem “um terreno natural para as interações e satisfações (ou insatisfações) dos professores”, sendo por isso o “domínio mais proeminente de interdependência potencial entre os docentes” (Little, 1993, p. 149).

As nossas conclusões são corroboradas pelas interpretações dos estudos de Busher e Harris (1999) que propuseram quatro dimensões no trabalho do CDC, como já referimos anteriormente. Na sua atuação micro-política com os seus pares, explicitando a sua visão aos colegas mas apresentando perante os seus superiores a visão do todo, o CDC emprega um estilo de liderança transacional, encoraja os docentes de forma a criar uma cultura colaborativa baseada na articulação entre grupos disciplinares recorrendo ao estilo transformacional

Também testemunhámos em entrevista as limitações relatadas por Bennett e colaboradores, comparadas com a sua função na escola e a lealdade ao seu departamento e a outra que confronta a atitude de gestor com a de professor (Bennett, Woods, & Wise, 2007). O CDC refere a “solidariedade institucional” como uma limitação ao exercício da sua função, declara-se detentor de poder representativo no CP referindo este como único caminho viável para a colegialidade dentro dum departamento.

Os mesmos autores expõem, em relação às limitações acima descritas, algumas questões associadas ao conceito de colegialidade, profissionalidade, autoridade *versus* monitorização e autoridade *versus* especialização, evidenciando como o gestor intermédio deve apresentar perícia emocional para lidar com um grande número de agentes e condições adversas.

Face ao exposto, considerámos pertinente tentar suprir uma das limitações sentidas pelo CDC no exercício do cargo: a necessidade de melhorar as competências de liderança e gerir de forma eficiente, em termos táticos, e eficaz, em termos de objetivos, o seu departamento.

2. Projeto de Intervenção

Com o objetivo de responder à questão “**Como melhorar as competências de liderança do Coordenador de Departamento?**” formulada nos objetivos deste trabalho procuramos escrever um projeto de intervenção em forma de programa de formação. Neste contexto, a formação tem de ser vista como um meio de superação pessoal e de desenvolvimento de novas competências profissionais, nomeadamente a capacidade dos coordenadores de departamento curricular colaborarem com os seus pares no sentido de inovar em termos de liderança, investindo na partilha e criação de conhecimentos. Além disto, torna-se necessário diminuir a carga burocrática do cargo.

Natureza do projeto

Pretende-se com este projeto fazer uma formação específica para o CDC com vista ao melhoramento do desempenho das suas capacidades de liderança e de gestão e no cumprimento das suas funções normativas.

A emergência deste projeto resulta da inexistência de formação específica na área para cargos de gestão intermédia.

Fundamentação

A necessidade de formação para o CDC é decorrente da quantidade de competências normativas exigidas atualmente aos CDC. A maioria dos CDC que desempenham estas funções são docentes, que, por formação inicial nas suas áreas de docência específica, não tiveram conhecimentos na área de gestão e administração escolar.

Sem esta formação os CDC terão maiores dificuldades no desempenho das suas funções dada a evolução da situação normativa atual – agrupamentos de escolas que implicam agregação de grupos disciplinares com o consequente aumento de docentes nos departamentos.

Objetivos do projeto (O)

- O1 - Identificar estratégias/ações para diminuir a carga burocrática do coordenador de departamento.
- O2 - Melhorar as competências de liderança do coordenador do departamento.

Objetivos de formação (OF)

- O2 - OF1 - Conhecer técnicas de liderança grupal.
- O2 - OF2 - Aplicar técnicas de liderança grupal.
- O2 - OF3 - Operacionalizar estas técnicas de liderança no sentido de melhorar o desempenho na visão departamental, no poder representativo, na motivação dos pares e na articulação e cooperação inter-pares e mediação de conflitos.

Estratégias

Sensibilização dos CDC para a importância do seu desempenho na relação causal directa entre o desenvolvimento profissional dos coordenadores e a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Promoção do curso de formação a todas os CDC das escolas do distrito de Bragança.

Localização: Escola Secundária Torre da Princesa, em Bragança

Metodologias

O curso será feito em 3 módulos num total de 25 horas, repartidas em 9, 8, 8, pelos três objetivos definidos anteriormente, e de acordo com a ordem apresentada. A metodologia a adoptar neste curso envolve as seguintes técnicas de ensino aprendizagem:

- Diálogo vertical;
- Discussão de artigos de vários autores sobre a temática em estudo;
- Trabalhos de grupo;
- Exposição oral dos trabalhos realizados;
- Workshops.
- Avaliação: avaliação formativa presencial, participação ativa nas atividades desenvolvidas.

Cronograma da ação

Objetivos	Conteúdos	Estratégias
O2-OF1-Conhecimento de técnicas de liderança grupal (9 horas)	✓ Definição de conceitos: líder e liderança. ✓ Características de um estilo de liderança eficaz. ✓ Competências de um líder. ✓ Como se tornar um líder: qualidades de liderança.	Diálogo vertical Discussão de artigos de vários autores sobre a temática em estudo
O2-OF2- Aplicação de técnicas de liderança grupal (8 horas)	✓ Prática reflexiva para atuação eficaz do líder. ✓ Importância da tomada de decisão grupal. ✓ Como promover comportamentos ressonantes no seio de um grupo. ✓ Como lidar com comportamentos difíceis e dissonantes.	Exposição oral dos trabalhos realizados; Trabalhos de grupo
O2-OF3-Operacionalização de técnicas de liderança no sentido de melhorar o desempenho na visão departamental, poder representativo, motivação dos pares, articulação e cooperação inter-pares e mediação de conflitos (8 horas)	✓ Aplicação de qualidades de liderança: • entusiasmo; • confiança; • firmeza; • integridade; • afabilidade; • humildade; • visão; • pró-atividade.	Brainstorming Workshops
O1-OF1-Identificar estratégias /ações para diminuir a carga burocrática do coordenador de departamento	✓ Delegação de competências e confiança nos pares.	Discussão intergrupar sobre as possibilidades de reorganização dos recursos físicos e humanos escolares, Workshops

A avaliação final (AF) de cada formando será feita numa escala de 0 a 10, de acordo com a formula seguinte:

$$AF = (0,30 \times O1) + (0,35 \times O2) + (0,35 \times O3)$$

Recursos

Humanos: Formador e formandos

Materiais: Sala com recursos TIC, tela de projeção, data show.

Financeiros: os necessários para remunerar o formador.

3. Considerações Finais

Concluindo agora sobre o nosso problema, questões de investigação e objetivos, realçamos os aspetos que se apresentam de seguida.

Como resposta à questão problema formulada no início do trabalho, –“Qual o modelo de liderança e de atuação política de um coordenador de departamento curricular numa escola secundária da Terra Fria Transmontana?” – concluímos que o coordenador de departamento curricular, em estudo, assume uma **liderança transacional e distribuída**, recorrendo ao estilo **transformacional** na sua atuação política com as várias estruturas organizacionais da escola.

Pudemos, igualmente, verificar que este coordenador de departamento curricular tem um poder representativo no Conselho Pedagógico. Os principais obstáculos encontrados no exercício do cargo foram: o elevado número de docentes do departamento; a falta de tempo para o trabalho burocrático que o cargo exige e o excesso de carga horária atribuída ao CDC.

Relativamente às questões que derivaram do problema inicial, (1-qual o perfil de competências necessárias ao exercício do cargo de CDC?; 2-como melhorar as competências de liderança do Coordenador de Departamento?) pudemos constatar que, para a consecução eficaz do cargo de CDC, este deve demonstrar um perfil de líder com visão abrangente para as mais variadas situações; deve orientar os seus pares de forma clara e objetiva, deve manter a comunicação entre os várias órgãos, sem ruído e /ou interferências; o CDC deve, ainda, ser motivador, mesmo nos períodos mais conturbados e nas situações mais difíceis, independentemente da sua opinião pessoal; envolver e envolver-se com os seus pares, de forma a ganhar a confiança deles e assim garantir a liberdade de expressão em sede de departamento.

O poder relacional é, assim, um trunfo extra para a conquista dos objetivos dentro do grupo. Um CDC, segundo a nossa análise, deve ser isento de pressões e de “solidariedades institucionais”, como tal, deve ser escolhido entre os pares por votação secreta e não por nomeação do diretor, podendo desta forma verificar-se uma efetiva independência de expressão em relação ao diretor.

A melhoria das competências referenciadas pode ser feita mediante a implementação do projeto de intervenção anteriormente formulado. Este projeto de intervenção visa, essencialmente, melhorar as capacidades de liderança pessoal e de gestor autónomo, tornando-o num líder capaz de promover:

- o trabalho de articulação e colaborativo;
- as tomadas de decisão consensuais;
- a motivação grupal;
- a delegação de tarefas;
- a organização do trabalho burocrático;
- a excelência da organização.

O percurso reflexivo/formativo que aqui fica relatado permitiu vivenciar a inquietação do processo de investigação, gerador de amadurecimentos e interrogações e, ao mesmo tempo, a certeza da incompletude das conclusões, limitadas a um contexto específico.

Ao terminarmos este projeto de investigação, as reflexões finais deixam-nos a certeza de que o nosso trabalho não está finalizado. Ao percorrermos este caminho houve questões que levantámos, deduções que fizemos e conclusões a que chegámos. Todavia, encontrámos novas portas para explorar. Entendemos serem necessários estudos posteriores nos outros departamentos da instituição em estudo, comparar as atuações políticas dos CDC e distinguir a permeabilidade existente dentro dos outros departamentos. Este será um próximo desafio.

Sem querermos ser pretensiosos com as nossas conclusões, esperamos ter contribuído para uma melhor compreensão dos coordenadores dos departamentos curriculares e a influência da sua liderança na eficácia dos mesmos e também para ampliar os estudos na área da gestão intermédia em escolas portuguesas. Na nossa perspetiva, estes estudos seriam enriquecedores no sentido de agregarem conclusões semelhantes ou opostas às obtidas e, da mesma forma, reiterar as conclusões dos estudos de referência no Reino Unido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

- AA.VV. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- AA.VV. *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica –Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Ávila de Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Ávila de Lima, J. (2008). Department networks and distributed leadership in schools. *School leadership & Management volume 28 (2)* , 159-187.
- Ávila de Lima, J. (2000). O departamento disciplinar como contexto para a colegialidade docente nas escolas secundárias. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura, *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 65-93). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ball, S. J. (1987). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Coimbra: edições 70.
- Bass, B., & Bass, R. (2008). *The Bass Handbook of leadership: theory, reseach, and managerial aplicaciones 4ª edition*. New York: Free Press.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bennett, N., Woods, P., & Wise, C. N. (2007). Understandings of middle leadership in secondary schools: a review of empirical research. *School Leadership & Management vol 27:5* , 453-470.
- Bennis, W. (2009). *On Becoming a Leader, 2ª edition*. Philadelphia: Basic Books.
- Blase, J. (1991). The micropolitical perspective. In J. Blase, *The politics of life in schools: Power , conflict, and cooperation* (pp. 1-18). London: Sage Publications, Inc.
- Bogdam, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brown, M., & Rutherford, D. (1998). Changing Roles and Raising Standards: New challenges for heads of department. *School Leadership & Managment vol 18 (1)* , 75-88.
- Brown, M., Boyle, B., & Boyle, T. (1999). The shared management role of the head of department in English secondary schools. *Research in Education No. 63, 19 (1)* , 33-47.
- Bryman, A. (1986). *Lidership and organisations*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Bush, T. (1998). Organisational culture and strategic management. In D. Middlewood, & J. Lumby, *Strategic Management in Schools and Colleges*. London: Paul Chapman.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational management*. London: Sage.
- Bush, T. (2007). *Theories of educational management*. London: Paul Chapman.
- Busher, H., & Harris, A. (1999). Leadership of School Subject Areas:Tensions and dimensions of managing in the middle. *School Leadership & Management*, volume 19 (3) , 305-317.
- Busher, H., Hammersley-Fletcher, L., & Turner, C. (2007). School Leadership Management vol 27(5). *Making sense of middle leadership:community, power and practice* , 405-422.
- Chiavenato, I. (1998). *Teoria Geral da Administração vol 1*. São Paulo: Makron books.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola, 1ª edição*. Porto: Edições ASA.
- Costa, J. (2000). Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. Costa, A. Mendes, & A. (. Ventura, *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cozby, P. (1989). *Methods of behavioral research*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing.
- Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Diogo, J. (2004). Lideranças das escolas: sinfonia ou jazz? *Acta do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 267-279). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Earley, P., & Fletcher-Campbell, F. (1989). *The Time to Manage?* London: NFER.
- Ferreira, H. (2007). *Teoria política, Educação e Participação dos professores: a administração da educação primária entre 1926 e 1995*. Lisboa: Educa organizações.
- Fonseca, A. (2000). A liderança escolar e a comunidade relacional. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura, *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 137- 152). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- França, A., & Arellano, E. (2002). Liderança, poder e comportamento organizacional. In M. Fleury, *As pessoas na organização* (pp. 259-270). São Paulo: Editora Gente.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas, 5ª edição.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Os novos líderes: a inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Gustin, M., & Dias, M. (2006). *(Re)pensando a pesquisa jurídica: Teoria e prática*. Belo Horizonte: 2ª edição Del Rey.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, número 24 , 287-309.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2ª edição 2000). *A Escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hargreaves, D. (1999). Helping practitioners explore their school's culture. In J. Prosser, *School Culture*. London: Paul Chapman.
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1986). *Psicologia para administradores de empresas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Keough, T. a.-C. (2001). Postmodern Leadership and the Policy Lexicon: From Theory, Proxy to Practice. *Paper for the Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium*. Quebec: May.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.
- (1) Lewin, Obtido em 18 de 01 de 2012, de www.about.com/psychology: <http://www.about.com>
- Lima, L. (2006). lConcepções da escola: para uma hermenêutica organizacional. In L. Lima, *Compreender a escola: perspectivas de análise organizacional* (pp. 15-70). Porto: ASA Editores.
- Little, J. W. (1993). Professional Community. In J. W. Little, & M. W. Mclaughlin, *Comprehensive high schools: The two worlds of academic and vocational teachers* (pp. 137-163). New York: London: Teachers College Press.
- Marques, C. A., & Cunha, M. P. (2000). *Comportamento organizacional e gestão de Empresas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Marques, R. (2002). *O Director de Turma e a Relação Educativa*. Lisboa: Presença.
- May, T. (2004). *Pesquisa Social: Questões, Métodos e Processos*. Trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 03ª edição. Porto Alegre: Editora ARTMED.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*". Massachusets: gshs.
- Miller, T., & Miller, J. (2001). Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020. *International Journal of Leadership in Education*, 4 (2) , 181 – 189.
- Mondragon, A. (1999). *Curso de Motivacion*. Iztapalapa: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.

- Murphy, J. (1992). *The landscape of leadership preparation*. Thousand Oaks:CA, Corwin Press.
- Oliveira, M. L. (2000). A Escola como instância de decisão curricular. In I. A. (org.), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 45-54). Porto: Porto Editora.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Lisboa: Areal Editores.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: CA: SAGE.
- Pereira, A. (2003). *SPSS, Guia Prático de utilização*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: 3ª edição, Gradiva.
- Rêgo, A. (1997). *Liderança nas organizações- teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. d. (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sá-Chaves, I., & Amaral, M. (2000). Reflexão do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão, *Escola Reflexiva e Supervisão* (pp. 79-83). Porto: Porto Editora.
- Schein, E. (1997). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Sergiovanni, T. (1991). *The principalship. A reflective practice perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Teixeira, S. (2005). *Gestão das Organizações*. São Paulo: MacGraw Hill.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turner, C. (Novembro de 2007). Leading from the middle: dealing with diversity and complexity. *School Leadership and management*, vol. 27 n°5, pp. 401-403.
- Turner, C. (2000). Learning about Leading a Subject Department in Secondary Schools: some empirical evidence. *School Leadership Management* vol 20(3), 299-313.
- Weick, C. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly* n° 21, pp. 1-19.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Editora Bookman 3ª edição.
- Yulk, G. A. (2002). *Leadership in Organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Referências Legislativas

- Assembleia da República. (14 de outubro de 1986). Lei nº46/86. *Diário da República I série- número 237* , pp. 3067-3081.
- Governo da República Portuguesa. (9 de Setembro de 1968). Decreto Lei nº48572. *Diário do Governo, I série - número 213* , pp. 1348-1377.
- Governo da República Portuguesa. (12 de Setembro de 1918). Decreto 4:799. *Diário do Governo, I série- número 198* , pp. 1643-1679.
- Governo da República Portuguesa. (22 de Abril de 2008). Decreto- Lei 75/2008. *Diário da República* , pp. 2341-2356.
- Governo da República Portuguesa. (23 de Junho de 2010). decreto lei 75/2010. *Diário da República I série- número 120* , pp. 2229-2237.
- Governo da República Portuguesa. (22 de Abril de 2008). decreto lei nº 75/2008. *Diário da República I série- número 79* , pp. 2341- 2356.
- Governo da República Portuguesa. (21 de Dezembro de 1974). Decreto Lei nº735A. *Diário do Governo I série- número 297* , pp. 1606(5)-1606(9).
- Governo da República Portuguesa. (23 de Outubro de 1976). Decreto Lei nº769 A. *Diário da República I série- número 249* , pp. 2420(1)-2420(6).
- Governo da República Portuguesa. (12 de Setembro de 1928). Decreto nº 15:948. *Diário do Governo I série- número210* , pp. 1867-1868.
- Governo da República Portuguesa. (17 de Abril de 1917). Decreto nº 3:091. *Diário do Governo, I série - número 60* , pp. 259-294.
- Governo da República Portuguesa. (25 de Agosto de 1948). Decreto nº37:029. *Diário do Governo I série- número 198* , pp. 844-911.
- Governo da República Portuguesa. (21 de julho de 1999). Decreto Regulamentar 10/99. *Diário da República n.º 168, Série I-B* , pp. 4490-4494.
- Governo da República Portuguesa. (2 de julho de 2012). Decreto Lei nº137/2012. *Diário da República n.º 126, 1ªsérie*, pp. 3340-3364.
- Governo da República Portuguesa. (13 de Março de 1973). *Decreto-Lei nº102/73*. Obtido em 21 de Dezembro de 2011, de Ministério da Educação: <http://www.sg.min-edu.pt/pt/patrimonio-educativo/museu-virtual/exposicoes/escolaridade-obrigatoria/resenha-de-legislacao/>

- Ministério da Educação. (26 de maio de 1999). Despacho nº 10317/99. *Diário da República II série*.
- Ministério da Educação. (8 de fevereiro de 1989). Despacho nº 8/SERE/89. *Diário da República I série - Nº32*, pp. 1442-1444.

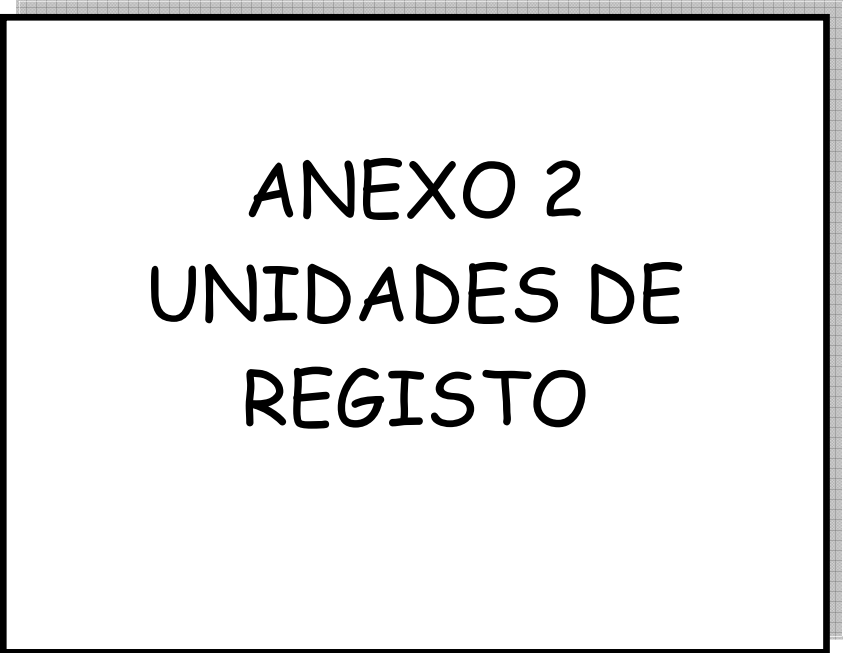
ANEXO 1
CATALOGAÇÃO DAS
DIMENSÕES
ANALISADAS

No Quadro abaixo estão descritas as categorias e subcategorias e respetivo perfil de análise.

Categorias	Subcategorias (89)	Murphy
Caraterização pessoal e profissional do departamento	Género	
	Idade	
	Habilitações académicas	
	Situação profissional	
	Tempo de serviço docente	
	Tempo de serviço docente na escola em estudo	Mede o nível de experiência docente
	Cargos de gestão intermédia já desempenhados	Mede o nível de experiência em cargos intermédios
	Tempo de serviço como CDC	Mede o nível de experiência como CDC
Critérios de seleção para a nomeação do CDC	Capacidade de liderança	Líder servidor, arq. Organizacional, líder profissional
	Facilidade de comunicação	Líder servidor, arq. social
	Competência científica	Líder servidor
	Competência pedagógica e didática	Líder servidor
	Formação específica para o cargo	líder profissional
	Experiência no desempenho do cargo	líder profissional
	Capacidade de gestão de conflitos	Educador moral
	Capacidade de resolução de problemas	Educador moral
	Facilidade de relacionamento intragrupal	Líder servidor, arq. Social, arq. Organizacional,
	Facilidade de relacionamento com a Direção	Líder, arq. social servidor, arq. Organizacional,
	Facilidade de relacionamento entre os diferentes departamentos	Líder servidor, arq. Social, arq. Organizacional,
	Capacidade de fomentar o trabalho colaborativo dentro do grupo	Educador moral
	Ser modelo de boas práticas docentes	Educador moral
	Conhecimento profundo da escola	arq. Social
Método de seleção do CDC	Nomeação pelo Diretor	
	Nomeação no departamento	
	Nomeação pelo Conselho pedagógico	
	Nomeação pelo Conselho Geral	
	Nomeação pela Direção Regional	
	Eleição, por voto secreto, no departamento	
	Cargo de carreira, sujeito a processo concursal	
Práticas do CDC	Transmissão de informação entre o departamento e o Conselho Pedagógico	Líder servidor
	Transmissão de informação entre o departamento e a Direção	Líder servidor
	Participação ativa na distribuição de serviço docente	Líder servidor
	Coordenação de formas de atuação no domínio pedagógico	Educador moral
	Coordenação de formas de atuação no domínio disciplinar	Líder servidor

	Coordenação de formas de atuação no domínio da avaliação dos discentes	Liderança profissional
	Supervisão das planificações	Liderança profissional
	Verificação das adequações das planificações dentro das áreas disciplinares do departamento	Liderança profissional
	Reflexão sobre os resultados das avaliações dos alunos	Liderança profissional
	Tomada de decisão, em departamento, sobre formas de atuação ao nível do sucesso dos alunos	Arquiteto organizacional
	Tomada de decisão, em departamento, sobre formas de atuação ao nível da indisciplina na escola	Arquiteto organizacional
	Promoção de mecanismos com vista ao trabalho colaborativo	Arquiteto organizacional
	Apoio aos professores mais inexperientes ou com mais dificuldades	Arquiteto organizacional
	Acompanhamento das atividades departamentais no PAA	Arquiteto organizacional
	Incentivo à articulação curricular	Educador moral
	Promoção de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos da escola	Arquiteto organizacional
	As orientações têm em vista a eficiência do departamento	Arquiteto organizacional
	Resolução de conflitos entre os membros do departamento	Arquiteto social
	Coordenação de formas de atuação no domínio curricular	Arquiteto organizacional
	Supervisão do trabalho em geral	Liderança profissional
Funções do CDC	Promover a articulação curricular entre os docentes do departamento	Educador moral
	Fomentar a cooperação entre departamentos curriculares	Arquiteto social
	Verificar a aplicação das planificações	Liderança profissional
	Assegurar a adoção de medidas com vista ao sucesso dos alunos	Liderança profissional
	Coordenar procedimentos e formas de atuação no domínio pedagógico	Educador moral
	Coordenar procedimentos e formas de atuação no domínio da avaliação dos alunos	Liderança profissional
	Coordenar procedimentos e formas de atuação no domínio disciplinar	Arquiteto social
	Identificar as necessidades de formação dos docentes	Arquiteto organizacional
	Promover a formação contínua dos docentes	Arquiteto organizacional
	Apoiar as atividades extracurriculares implementadas pelos docentes das áreas disciplinares do departamento	Educador moral
	Fomentar a partilha de boas práticas	Arquiteto social
	Acompanhar o funcionamento dos clubes implementados pelos docentes das áreas disciplinares do departamento	Arquiteto social
	Garantir o apoio científico aos professores	Liderança profissional
	Participar na avaliação de desempenho dos docentes do departamento	Liderança profissional

	Assegurar uma boa comunicação entre os docentes do departamento e os demais órgãos da escola e viceversa	Arquiteto social
	Propor à direção a distribuição de serviço dos docentes do departamento	Líder servidor
Obstáculos ao exercício do cargo de CDC	Falta de formação para o cargo	
	Carga horária letiva elevada	
	Ausência de redução letiva	
	Falta de tempo para responder a todas as solicitações que o cargo exige	
	Elevado número de competências atribuído	
	Elevado número de docentes no departamento	
	Falta de coesão entre os docentes do departamento	
	Resistência à mudança pelos docentes do departamento	
	Autoridade limitada	
	Inexistência de mecanismos de responsabilização dos professores	
	Ausência de meios de comunicação célere dentro do departamento	
Perspetivas em relação ao exercício do cargo de CDC	Tem de se assumir como um líder perante a sua equipa	
	Tem necessidade de receber formação específica para o exercício do cargo	
	Tem de contribuir para a eficácia da prática docente dos seus pares	
	É, essencialmente, um porta voz entre os diferentes órgãos na escola	
	É um gestor burocrático e administrativo, não monitoriza nem interfere na prática pedagógica dos seus pares	
	Tem de gerir um departamento em termos pedagógicos, acompanha e orienta a prática pedagógica dos seus pares	
	Conhece bem o trabalho dos seus colegas pois assiste e avalia as suas aulas	
	Deve ter uma carreira própria	
Limitações ao exercício do cargo de CDC	Acompanhamento dos docentes	Liderança profissional
	Comunicação	Arquiteto social
	Liderança	Liderança profissional
	Gestão de conflitos	Educador moral
	Tomada de decisão	Arquiteto organizacional
	Motivação	Líder servidor



ANEXO 2 UNIDADES DE REGISTO

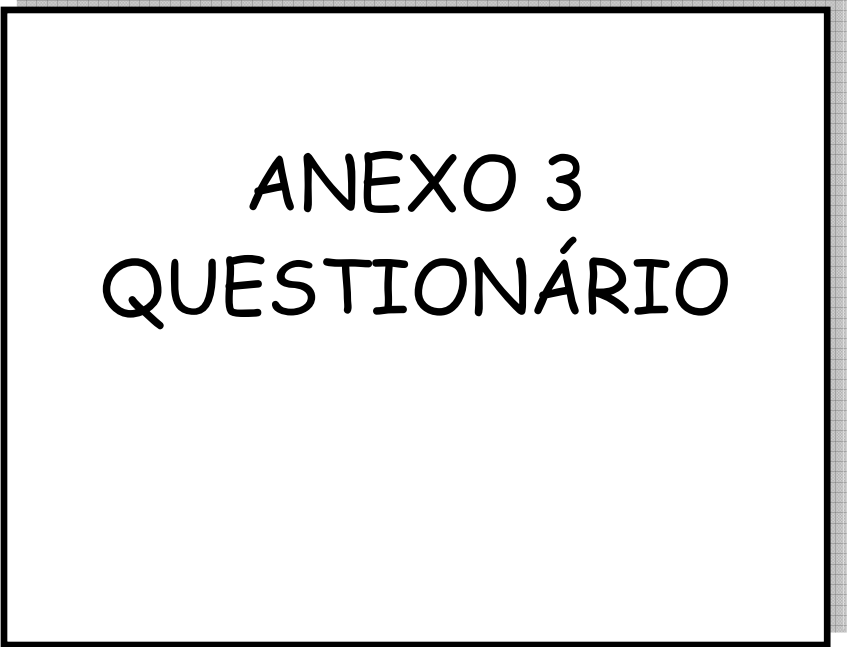
Neste anexo apresenta-se um exemplo de análise de conteúdo estatístico.

Funções consideradas mais importantes pelos docentes

n= 30	1ºmais importante	2ºmais importante	3ºmais importante	4ºmais importante	5ºmais importante	6ºmais importante	7ºmais importante	8ºmais importante	Desvio relativo
Capacidade de liderança	16	4	2	0	1	1	2	2	1,54
Competência científica	4	6	3	0	10	6	0	0	2,64
Comp.pedagógica e didática	4	4	4	4	1	0	2	0	2,10
Facilidade relacionamento intragrupal	3	3	3	3	2	4	2	1	3,10
Facilidade relacionamento c/ departamentos	1	2	3	2	5	2	1	0	3,12
Conhecimento profundo da escola	5	1	2	4	0	0	2	4	3,17
Capacidade resolução de problemas	1	2	5	5	2	2	1	2	3,25
Facilidade de comunicação	2	12	6	0	10	24	21	24	3,50
Modelo de boas práticas	3	2	1	1	2	2	0	4	3,53
Capacidade gestão de conflitos	0	4	6	4	1	1	4	2	3,62
Facilidade relacionamento direção	0	4	1	0	5	4	1	2	3,88
Formação específica para o cargo	0	2	1	1	2	0	1	2	3,90
Fomenta trabalho colaborativo	1	2	2	3	2	2	7	1	4,10
Exp. no Cargo (8)	0	2	3	0	15	6	7	8	4,12

Funções consideradas menos importantes pelos docentes

n= 30	1ºmais importante	2ºmais importante	3ºmais importante	4ºmais importante	5ºmais importante	6ºmais importante	7ºmais importante	8ºmais importante	Desvio relativo
Conhecimento profundo da escola	1	1	2	2	2	2	2	5	4,47
Capacidade de liderança	2	0	2	0	0	1	3	1	4,12
Facilidade relacionamento direção	2	1	1	2	5	3	5	1	4,05
Facilidade relacionamento c/ departamentos	1	0	2	3	4	2	3	0	3,80
Facilidade relacionamento intragrupal	1	2	1	3	1	0	2	2	3,58
Capacidade resolução de problemas	1	1	0	4	1	1	1	1	3,50
Capacidade gestão de conflitos	3	0	4	2	3	1	2	2	3,35
Fomenta trabalho colaborativo	4	1	1	2	1	1	1	3	3,21
Facilidade de comunicação	2	4	3	0	0	1	0	4	3,07
Modelo de boas práticas	3	2	3	2	2	4	1	1	3,06
Exp. no Cargo	4	4	2	2	0	2	3	2	2,95
Competência científica	9	1	2	3	3	3	1	0	2,14
Comp.pedagógica e didática	1	4	3	3	1	0	0	0	1,92



ANEXO 3

QUESTIONÁRIO

O presente questionário constitui parte de uma investigação desenvolvida no âmbito de um Mestrado em Ciências da Educação- Administração Educacional, a decorrer na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança e tem como objetivo um estudo sobre o modo de atuação de um coordenador de departamento curricular: práticas, funções, competências e caracterização de estilos de liderança.

A sua colaboração é muito importante pelo que solicitamos que responda a este questionário com sinceridade.

As suas respostas serão absolutamente confidenciais.

Agradecemos a sua disponibilidade.

Questionário aos professores do Departamento

Destinatários: Professores dos departamentos

1. Género

☐ Feminino

☐ Masculino

2. Idade

☐ até 25 anos

☐ 26 a 30 anos

☐ 31 a 35 anos

☐ 36 a 40 anos

☐ 41 a 50 anos

☐ 51 a 60 anos

☐ > 61 anos

3. Habilitações académicas

☐ Bacharel

☐ Licenciatura

☐ Pós-graduação

☐ Mestrado

☐ Doutoramento

4. Situação profissional

☐ PQND

☐ PQZP

☐ Contratado (a)

5. Tempo de serviço docente

6. Tempo de serviço docente na escola onde leciona atualmente

7. Qual ou quais dos seguintes cargos de gestão já exerceu na escola?

- ☐ Coordenador de diretores de turma
- ☐ Coordenador de projetos
- ☐ Membro da direção
- ☐ Coordenador de ACND
- ☐ Subcoordenador ou delegado de grupo
- ☐ Coordenador de departamento curricular
- ☐ Diretor(a) de turma

8. Se seleccionou a opção Coordenador de departamento, indique durante quantos anos letivos exerceu o cargo **Critérios de seleção para a nomeação do Coordenador de Departamento****9. De entre os critérios abaixo selecione os oito que considere mais importantes na escolha de um coordenador de departamento. Priorize-os atribuindo uma valor de 1 a 8: O valor 1 (mais importante) a 8 (menos importante)**

- ☐ Capacidade de liderança
- ☐ Facilidade de comunicação
- ☐ Competência científica
- ☐ Competência pedagógica e didática
- ☐ Formação específica para o cargo
- ☐ Experiência no desempenho do cargo
- ☐ Capacidade de gestão de conflitos
- ☐ Capacidade de resolução de problemas
- ☐ Facilidade de relacionamento intragrupal
- ☐ Facilidade de relacionamento com a Direção
- ☐ Facilidade de relacionamento entre os diferentes departamentos
- ☐ Capacidade de fomentar o trabalho colaborativo dentro do grupo
- ☐ Ser modelo de boas práticas docentes
- ☐ Conhecimento profundo da escola

Critérios de seleção para a nomeação do Coordenador de Departamento

10. De entre os critérios abaixo selecione os oito que considere menos importantes na escolha de um coordenador de departamento. Priorize-os atribuindo uma valor de 1 a 8: O valor 1 (mais importante) a 8 (menos importante)

- ☐ Capacidade de liderança
- ☐ Facilidade de comunicação
- ☐ Competência científica
- ☐ Competência pedagógica e didática
- ☐ Formação específica para o cargo
- ☐ Experiência no desempenho do cargo
- ☐ Capacidade de gestão de conflitos
- ☐ Capacidade de resolução de problemas
- ☐ Facilidade de relacionamento intragrupal
- ☐ Facilidade de relacionamento com a Direção
- ☐ Facilidade de relacionamento entre os diferentes departamentos
- ☐ Capacidade de fomentar o trabalho colaborativo dentro do grupo
- ☐ Ser modelo de boas práticas docentes
- ☐ Conhecimento profundo da escola

Método de seleção do Coordenador de Departamento

11. Assinale o método, que na sua opinião, deveria ser aplicado para a seleção do Coordenador de Departamento

- ☒ Nomeação pelo Diretor
- ☒ Nomeação no departamento
- ☒ Nomeação pelo Conselho pedagógico
- ☒ Nomeação pelo Conselho Geral
- ☒ Nomeação pela Direção Regional
- ☒ Eleição, por voto secreto, no departamento
- ☒ Cargo de carreira, sujeito a processo concursal

Práticas do Coordenador de departamento

12. Assinale se o Coordenador de departamento realiza, ou não, ao longo do ano letivo as práticas abaixo mencionadas

	Sim	Não
Transmissão de informação entre o departamento e o Conselho Pedagógico	☐	☐
Transmissão de informação entre o departamento e a Direção	☐	☐
Participação ativa na distribuição de serviço docente	☐	☐
Coordenação de formas de atuação no domínio pedagógico	☐	☐
Coordenação de formas de atuação no domínio disciplinar	☐	☐
Coordenação de formas de atuação no domínio da avaliação dos discentes	☐	☐
Supervisão das planificações	☐	☐
Verificação das adequações das planificações dentro das áreas disciplinares do departamento	☐	☐
Reflexão sobre os resultados das avaliações dos alunos	☐	☐
Tomada de decisão, em departamento, sobre formas de atuação ao nível do sucesso dos alu	☐	☐
Tomada de decisão, em departamento, sobre formas de atuação ao nível da indisciplina na escola	☐	☐
Promoção de mecanismos com vista ao trabalho colaborativo	☐	☐
Apoio aos professores mais inexperientes ou com mais dificuldades	☐	☐
Acompanhamento das atividades departamentais no PAA	☐	☐
Incentivo à articulação curricular	☐	☐
Promoção de mecanismos de colaboração entre os diferentes órgãos da escola	☐	☐
As orientações têm em vista a eficiência do departamento	☐	☐
Resolução de conflitos entre os membros do departamento	☐	☐

Funções do Coordenador de departamento

13. Selecione as cinco funções do coordenador de departamento que considera mais importantes na sua ação.

- ☐ Promover a articulação curricular entre os docentes do departamento
- ☐ Fomentar a cooperação entre departamentos curriculares
- ☐ Verificar a aplicação das planificações
- ☐ Assegurar a adoção de medidas com vista ao sucesso dos alunos
- ☐ Coordenar procedimentos e formas de atuação no domínio pedagógico
- ☐ Coordenar procedimentos e formas de atuação no domínio da avaliação dos alunos
- ☐ Coordenar procedimentos e formas de atuação no domínio disciplinar
- ☐ Identificar as necessidades de formação dos docentes
- ☐ Promover a formação contínua dos docentes
- ☐ Fomentar a partilha de boas práticas
- ☐ Apoiar as atividades extracurriculares implementadas pelos docentes das áreas disciplinares do departamento
- ☐ Acompanhar o funcionamento dos clubes implementadas pelos docentes das áreas disciplinares do departamento

- ☐ Garantir o apoio científico aos professores
- ☐ Participar na avaliação de desempenho dos docentes do departamento
- ☐ Assegurar uma boa comunicação entre os docentes do departamento e os demais órgãos da escola e viceversa
- ☐ Propôr à direção a distribuição de serviço dos docentes do departamento

14. Selecione as cinco funções do coordenador de departamento que considera menos importantes na sua ação

- ☐ Promover a articulação curricular entre os docentes do departamento
- ☐ Fomentar a cooperação entre departamentos curriculares
- ☐ Verificar a aplicação das planificações
- ☐ Assegurar a adoção de medidas com vista ao sucesso dos alunos
- ☐ Coordenar procedimentos e formas de atuação no domínio pedagógico
- ☐ Coordenar procedimentos e formas de atuação no domínio da avaliação dos alunos
- ☐ Coordenar procedimentos e formas de atuação no domínio disciplinar
- ☐ Identificar as necessidades de formação dos docentes
- ☐ Promover a formação contínua dos docentes
- ☐ Fomentar a partilha de boas práticas
- ☐ Apoiar as atividades extracurriculares implementadas pelos docentes das áreas disciplinares do departamento
- ☐ Acompanhar o funcionamento dos clubes implementadas pelos docentes das áreas disciplinares do departamento
- ☐ Garantir o apoio científico aos professores
- ☐ Participar na avaliação de desempenho dos docentes do departamento
- ☐ Assegurar uma boa comunicação entre os docentes do departamento e os demais órgãos da escola e viceversa
- ☐ Propôr à direção a distribuição de serviço dos docentes do departamento

Obstáculos ao exercício do cargo de coordenador de departamento

15. Selecione os três aspetos que considera serem obstáculos ao desempenho do coordenador de departamento

- ☐ Falta de formação para o cargo
- ☐ Carga horária letiva elevada
- ☐ Ausência de redução letiva
- ☐ Falta de tempo para responder a todas as solicitações que o cargo exige
- ☐ Elevado número de competências atribuído
- ☐ Elevado número de docentes no departamento
- ☐ Falta de coesão entre os docentes do departamento

- ☐ Resistência à mudança pelos docentes do departamento
- ☐ Ausência de meios de comunicação célere dentro do departamento
- ☐ Inexistência de mecanismos de responsabilização dos professores
- ☐ Autoridade limitada

Perspetivas em relação ao exercício do cargo de coordenador de departamento

16. O coordenador de departamento para executar as suas funções:

	Sim	Não
Tem de se assumir como um líder perante a sua equipa	☐	☐
Tem necessidade de receber formação específica para o exercício do cargo	☐	☐
Tem de contribuir para a eficácia da prática docente dos seus pares	☐	☐
É, essencialmente, um porta voz entre os diferentes órgãos na escola	☐	☐
É um gestor burocrático e administrativo, não monitoriza nem interfere na prática pedagógica dos seus pares	☐	☐
Tem de gerir um departamento em termos pedagógicos, acompanha e orienta a prática pedagógica dos seus pares	☐	☐
Conhece bem o trabalho dos seus colegas pois assiste e avalia as suas aulas	☐	☐
Deve ter uma carreira própria	☐	☐

Limitações ao exercício da função de CDC. Como classifica o exercício do seu CDC em relação:

17. ao acompanhamento dos docentes

	1	2	3	4	5	
Mau	☐	☐	☐	☐	☐	Excelente

18. à comunicação

	1	2	3	4	5	
Mau	☐	☐	☐	☐	☐	Excelente

19. à liderança

	1	2	3	4	5	
Mau	☐	☐	☐	☐	☐	Excelente

20. à gestão de conflitos

	1	2	3	4	5	
Mau	☐	☐	☐	☐	☐	Excelente

21. à tomada de decisão

	1	2	3	4	5	
Mau	☐	☐	☐	☐	☐	Excelente

22.à motivação

	1	2	3	4	5	
Mau						Excelente

ANEXO 4
GUIÃO DE
ENTREVISTA

GUIÃO DE ENTREVISTA

Neste anexo apresentamos o guião de entrevista aplicado ao CDC.

Destinatários: Coordenadores de Departamento

Objetivos:

1. Caraterizar a experiência profissional do CDC.
2. Conhecer a sua opinião relativamente ao método de seleção do CDC.
3. Recolher informações acerca das suas funções.
4. Identificar as opiniões do CDC acerca das exigências das suas práticas.
5. Descrever as suas opiniões sobre o tipo de liderança

Bloco I – Caraterização do entrevistado

Questões:

1. Qual é a sua situação profissional?
2. Quantos anos de serviço tem?
3. Há quantos anos trabalha nesta escola?
4. Já exerceu cargos de liderança na escola ao longo da sua carreira? Se sim, quais?
5. Há quantos anos exerce o cargo de Coordenador de Departamento Curricular?
6. Quantos grupos disciplinares integram o seu departamento?
7. Estava à espera de ser nomeado para o cargo?
8. Por que motivo(s) considera que foi nomeada para o cargo?

Bloco II – Método de seleção do CDC

Questões:

1. Que critérios considera pertinentes para a escolha do CDC?
2. Concorda com a forma consagrada atualmente para seleção do CDC?
3. Se Não: Na sua opinião qual seria, então, o processo mais adequado? Porquê?

Bloco III – Práticas do CDC

Questões:

1. Onde e quando se transmite ao Departamento as informações emanadas do Conselho Pedagógico?

2. As informações da Direção, como chegam ao departamento?
3. Como CDC, tem alguma participação na distribuição de serviço? Se sim, como? Se não, gostaria de ter e porquê?
4. Na sua opinião, considera que as suas práticas pedagógico-didáticas influenciam os membros do seu Departamento? Se sim, de que forma? Se não, porquê?
5. Coordena todas as práticas pedagógico-didáticas dos elementos do seu Departamento? Se sim, de que forma? Se não, como supervisiona o trabalho das outras áreas disciplinares?

Bloco IV – Funções do CDC

Questões:

1. Das competências atribuídas ao CDC pelo ECD e Decreto-Lei 75/2008, quais são aquelas que considera mais importantes?

Bloco V – Perspetivas quanto à exigência do cargo de CDC

Questões:

1. Quais as qualidades que considera importantes para se ser um bom CDC?
2. Considera que qualquer professor pode ser um bom CDC? Porquê?
3. Parece-lhe que a capacidade de liderança é importante para o exercício das suas funções?
4. E a facilidade de comunicação?
5. Considera uma mais-valia para o desempenho das suas funções, o facto de ser professora na escola à muitos anos e ser uma conhecedora profunda do ambiente organizacional?
6. Considera importante a antiguidade no critério de seleção de CDC?

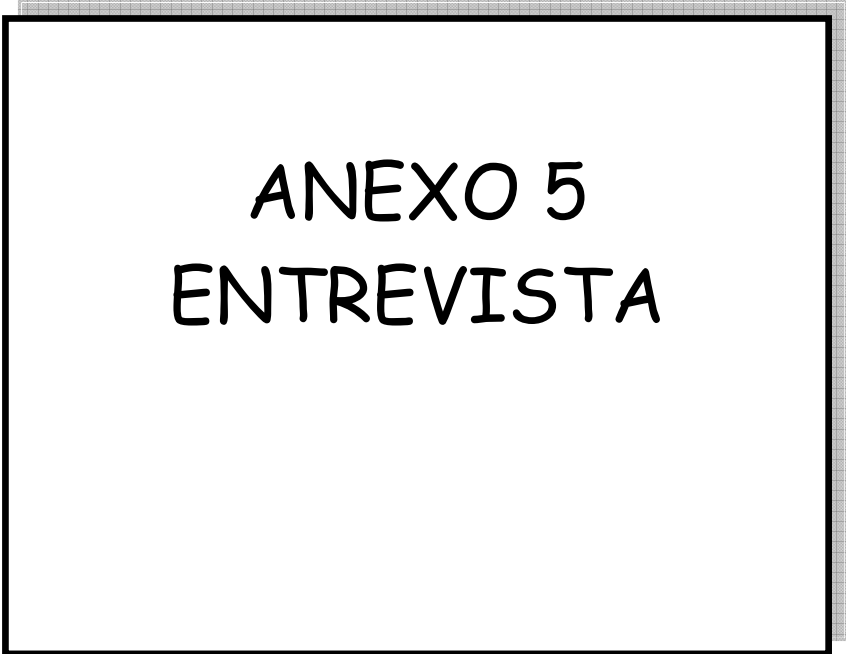
Bloco VI – Limitações ao exercício do cargo de CDC

Questões:

1. Na sua opinião, quais são os principais obstáculos ao desempenho eficaz do cargo de CDC?
2. Considera que o cargo de coordenador de departamento curricular deve ser um cargo de carreira? Se sim, em que área? Que tipo de formação? (supervisão num contexto mais pedagógico ou em gestão e administração).
3. Existem conflitos a resolver dentro do seu departamento?
4. Em caso afirmativo, como os resolve?
5. Durante a gestão do conflito, dentro do departamento, tem uma forma de atuação individualizada, à pessoa e à situação, ou aplica sempre o mesmo critério na resolução dos conflitos?

6. Enquanto CDC como caracteriza o seu poder no Conselho pedagógico?
7. Quem tem mais poder na escola, o Conselho pedagógico ou o Diretor?
8. Tem conflitos com o Diretor? E com a Direção?
9. Em caso afirmativo, como os resolve?
10. Como se processa a comunicação entre a direção e os CDC? Com que periodicidade? Quem toma a iniciativa?
11. Sente-se subordinada, enquanto membro do Conselho Pedagógico, na sua tomada de decisão pelo facto do Diretor ser Presidente deste órgão?
12. Concorde com todas as decisões institucionais tomadas pelo diretor?
13. Como exerce o seu profissionalismo quando é forçada a executar uma tarefa (por órgãos superiores e por ordem da Lei), em colaboração com o seu departamento, em que não acredita?
14. Consegue impor dinâmica de grupo nesta situação concreta?
15. Na sua opinião, acha que o CDC consegue aplicar uma dinâmica micropolítica aos elementos do seu departamento?
16. Sente pressões no exercício da sua função?
17. Em caso afirmativo, como os resolve?

Termina aqui a entrevista. Muito obrigada pela sua colaboração!



ANEXO 5 ENTREVISTA

ENTREVISTA

Destinatários: Coordenadores de Departamento

Objetivos:

6. Caracterizar a experiência profissional do CDC.
7. Conhecer a sua opinião relativamente ao método de seleção do CDC.
8. Recolher informações acerca das suas funções.
9. Identificar as opiniões do CDC acerca das exigências das suas práticas.
10. Descrever as suas opiniões sobre o tipo de liderança

Bloco I – Caracterização do entrevistado

Questões:

9. Qual é a sua situação profissional?

Sou professora do quadro de uma das escolas da cidade definitiva e sou CDC de um dos departamentos da escola parece-me são as informações necessárias neste momento.

10. Quantos anos de serviço tem? 27 anos

11. Há quantos anos trabalha nesta escola? Há 18

12. Já exerceu cargos de liderança na escola ao longo da sua carreira? Se sim, quais?

De liderança intermédia, sim, nomeadamente, coordenadora de grupo disciplinar, de departamento, DT e só.

13. Há quantos anos exerce o cargo de Coordenador de Departamento Curricular?

3 anos

14. Quantos grupos disciplinares integram o seu departamento? ...5

15. Estava à espera de ser nomeada para o cargo?

Estava porque o processo de nomeação veio... o processo teve como precedente, e quando mudou a legislação em vigora direção da escola, eu sabia que era essa orientação....convidar para os cargos de coordenação os elementos que já tinham sido efetivamente nomeados em sede própria anteriormente.

16. Por que motivo(s) considera que foi nomeada para o cargo?

Eu acho que o principal motivo foi exatamente esse, de já ter cumprido essas funções através de um processo eleitoral, digamos assim e por garantir alguma, calculo eu e espero eu, alguma confiança à direção da escola.

Bloco II – Método de seleção do CDC

Questões:

4. Que critérios considera pertinentes para a escolha do CDC?

...eu acho que o CDC deve ser 1º que tudo um professor que tenha algumas qualidades no exercício da delegação de competência e no exercício da gestão dos recursos humanos, isto é o CDC deve ser fundamentalmente ser uma pessoa que se relacione de forma correta e de forma cordial e ...de forma correta, fundamentalmente com todos os elementos, deve ser uma pessoa que conheça bem o funcionamento dos grupos disciplinares e das pessoas e que consiga fazer a ponte entre os diversos grupos porque a Coordenação de Departamento, digamos assim, não é um cargo muito natural nas escolas, o cargo mais natural nas escolas e onde as pessoas se habituaram a trabalhar foi ao nível do grupo disciplinar, é o que faz sentido. Ao nível dos departamento,s que juntam grupos disciplinares diferentes, este mecanismo é um bocadinho adstrito ao que é a nossa cultura de escola e portanto o CDC tem como principal dificuldades gerir professores que fazem parte de grupos que são diferentes que tem caraterísticas diferentes e portanto essa articulação dessa coordenação deve ser o principal objetivo.

5. Concorde com a forma consagrada na lei, com foi selecionada para o CDC?

Não concordo embora compreenda, acho que o processo mais natural e aquele que promove menos problemas no seio do departamento é a eleição, portanto o CDC deve ser eleito democraticamente por todos os elementos do departamento de forma que a pessoa escolhida seja, na minha opinião, que reúna as qualidades que referi anteriormente por outro lado também se pretende que o CDC faça a ponte e tenha uma relação institucional boa com a direção da escola e portanto percebo, compreendo que seja mais fácil à direção da escola escolher como colaboradores pessoas de sua confiança pessoal

6. Se não: na sua opinião qual seria, então, o processo mais adequado? Porquê?

Já respondeu : acho que o processo mais natural e aquele que promove menos problemas no seio do departamento é a eleição, portanto o CDC deve ser eleito democraticamente por todos os elementos do departamento de forma que a pessoa escolhida seja, na minha opinião, que reúna as qualidades que referi anteriormente.

Bloco III – Práticas do CD**Questões:****6. Onde e quando se transmite ao Departamento as decisões emanadas do Conselho Pedagógico?**

No caso do departamento que eu coordeno utilizo duas metodologias que é a seguinte, como sou eu que represento o departamento no CP, que é o órgão da escola responsável por emanar as principais orientações pedagógicas para a escola eu entendo que devo representar não a minha opinião pessoal mas a opinião de todos os departamentos (queria dizer grupos) e portanto antes de cada reunião de cada CP tenho uma reunião com as coordenadoras dos grupos disciplinares de todos os grupos que integram o departamento, para ouvir o que me têm a dizer esta reunião é feita depois de cada grupo disciplinar reunir sabendo a ordem de trabalhos da reunião de CP portanto: reúne o grupo através dos seus coordenadores de grupo chegam os elementos mais importantes e relevantes a serem discutidas em CP são-me transmitidos dessa forma eu no CP em representação de todos os grupos informo das nossas preocupações, das nossas articulação...após a reunião de CP se for caso disso ou pelo menos uma vez por período há uma reunião plenária de departamento onde passo as informações relevantes, é evidente que aquele traço de articulação mais importante, que eu tenho, é com as coordenações dos grupos disciplinares.

7. As decisões da Direção, como chegam ao departamento?

Da mesma forma

8. Como CDC, tem alguma participação na distribuição de serviço? Se sim, como? Se não, gostaria de ter e porquê?

Não. Nenhuma. Não, Porque entendo que para que a distribuição de serviço...para que o CD tenha alguma responsabilidade na distribuição de serviço deve cumprir um conjunto de competência que normalmente não cumpre, competências que têm a ver com o processo de acompanhamento do trabalho dos docentes dos departamentos, como esse mesmo acompanhamento é extraordinariamente difícil uma vez que o departamento que coordeno tem muitos docentes de grupos disciplinares completamente diferentes e eu não disponho de tempo suficiente para fazer esse acompanhamento, também não devo me pronunciar sobre a distribuição de serviço docente a não ser pontualmente em aspetos formais.

9. Promove a reflexão sobre as práticas pedagógicas, didáticas e curriculares pelos diferentes docentes do departamento? Coordena todas as práticas pedagógico-didáticas dos elementos do seu Departamento? Se sim, de que forma?

Sim trabalho articulado com os grupos disciplinares eu volto a repetir, e vou dizer isto várias vezes, o trabalho natural é a articulação dentro do grupo disciplinar, no interior do grupo disciplinar promove-se a articulação e a promove-se a reflexão das práticas pedagógicas e as alterações e as que devem ter lugar nas várias disciplinas e nos diversos níveis de ensino essa reflexão é feita no interior do grupo disciplinar, depois cada grupo disciplinar deve passar esse conjunto de informações para o coordenador de departamento para ela ter acesso a essa informação e passá-la e articular com a direção e aos órgãos do conselho pedagógico.

10. Na sua opinião, considera que as suas práticas pedagógico-didáticas influenciam os membros do seu Departamento? Se sim, de que forma? Se não, porquê?

...Não, podem influenciar as práticas pedagógico-didáticas a nível de grupo, pois a nível de grupo todos conhecemos as práticas pedagógicas e didáticas de cada um de nós, ao nível do departamento há alguma dificuldade em que haja essa interação. Vou-lhe dar um exemplo: em dizer-lhe que os meus colegas, de um grupo diferente do meu, tenho alguma dificuldade em afirmar que conhecem a minha forma de trabalhar. Mas o que é possível passar da minha prática pedagógica para todos os elementos do departamento, aquilo que resulta da reflexão estou a falar dos instrumentos de registo, instrumentos de observação de aulas, grelhas que possam ser elaboradas ao nível do grupo que depois são emanadas para todos os outros elementos para serem observadas, melhoradas, divulgadas, eventualmente modificadas, da mesma forma que os outros grupos farão o mesmo relativamente ao meu grupo. Desta forma o meu trabalho influencia o trabalho dos meus colegas e o trabalho dos meus colegas influencia o meu, não por ser CDC mas por ser professora de um departamento em que o trabalho de articulação é feito desta forma. Não mais do que isso.

11. Coordena algumas práticas do domínio disciplinar discente dentro do seu departamento? Se sim, de que forma?

Tento que haja um conjunto... começa por haver um processo que emana do CP e do RI da escola e que em última análise emana da tutela, existem uma série de regras e princípios ate deontológicos que emanam da tutela pronto, da lei, da legislação, daquilo que é o nosso trabalho enquanto docentes, depois há um conjunto de documentos que regem o nosso trabalho, do ponto de vista das práticas e regras emanadas do CP para todos os departamento da escola que têm a ver com práticas disciplinares com a uniformização dos critérios da avaliação dos alunos, a nível da disciplina e ao nível das regras gerais da escola. Depois em cada departamento há a tentativa de articular com, portanto, não só com os documentos que a legislação (prevê), com a dos...documentos que a escola, documentos orientadores da escola, há uma prática, diga, de articulação de forma a que no interior do departamento não haja critérios muito diferentes no que

diz respeito aos critérios de avaliação por exemplo, e no que diz respeito a um conjunto de regras e uniformização de respeitos.

12. Como supervisiona o trabalho das outras áreas disciplinares afetas ao seu departamento?

Faz a ponte entre através dos Sub-coordenadores de departamento.

Não é exatamente uma supervisão é um trabalho de articulação e coordenação, de base e prática, digamos assim, em que os grupos têm nos seus coordenadores o porta voz e tem na CD a porta voz final para a ponte com a direção e CP, não lhe chamaria supervisão é sim articulação e coordenação em conjunto com os pares

13. Ainda no departamento, faz-se alguma supervisão do nível de consecução das planificações? Se sim, de que forma?

Ao nível das planificações, é mais uma vez um processo poli partido há um conjunto de obrigações que todos nós temos relativamente às disciplinas que lecionamos, começa por ser cumprir aquilo que é do currículo nacional que é centralizado, como sabe, e portanto a obrigação de cumprir planificações a curto, médio e longo prazo é uma obrigação individual, articulado coletivamente no grupo supervisionado pelo coordenador de grupo e mais uma vez coordenado pelo CD.

14. Faz, em departamento, alguma reflexão sobre os resultados da avaliação dos alunos? De que forma? Com que frequência?

Faço. Quer através de uma reflexão uma análise dos resultados obtidos quer por via dos resultados estatísticos no final de cada período, quer através de uma comparação dos resultados obtidos no final de cada ano relativamente, por exemplo, aos indicadores externos e no interior de cada grupo e no final e em cada momento de avaliação cada grupo tem a obrigação e fazem-no, de conciliar as suas práticas de forma a analisar convenientemente as distorções que possam existir por ex devo dizer-lhe que iniciei no Departamento, já há algum tempo, uma pratica que considero ter dado alguns resultados que é a de análise sistemática em tds as turmas e todos os níveis de análise e caracterização das turmas de acordo com o desenvolvimento curricular dos alunos, isto é, identificar em cada turma e cada nível grupos de alunos que se situam de acordo com os nossos critérios de avaliação, grupos de nível, e perceber em cada turma as necessidades pedagógicas de acompanhamento diferenciado dos alunos, por forma a que depois a nível do ciclo por um lado a nível do próprio nível por outro, fazer-se um acompanhamento diferenciado e individualizado do aluno e acompanhá-lo de forma mais integrada.

15. Em departamento, tomam-se decisões sobre as medidas a tomar para melhorar a disciplina dos alunos? Se sim, Como?

...Não. a nível do departamento o que tentamos fazer é cumprir o regulamento da escola. cumprir e fazer cumprir o regulamento da escola e fazer chegar a quem de direito, neste caso à direção da escola, as nossas preocupações relativamente aos problemas disciplinares, todas as nossas preocupações relativamente a um incremento de indisciplina ou a casos e de fazer cumprir e cumprirmos todos, o que está estabelecido nas orientações da escola. a turma é vista, é analisado em CT, cada turma tem um DT ,portanto há vários caminhos na escola para esse tipo de reflexão , o grupo disciplinar e o dpt e apenas um dos espaços para essa análise.

16. Em departamento, tomam-se decisões sobre as medidas a tomar para melhorar a aprendizagem dos alunos? Se sim, Como?

Eu acho que as decisões que cabem ao CD são decisões no âmbito da articulação do trabalho dos grupos disciplinares, que podem pontualmente passar pela resolução de problemas que existam e que podem ser resolvidos a nível do departamento. a principal função é a de articulação e coordenação.

17. Promove o trabalho colaborativo e o planeamento conjunto entre os docentes que lecionam o mesmo nível de escolaridade, mesmas turmas? Se Sim como?

Considero, mais uma vez a nível de grupo

18. E funciona?

Sim, coordeno um departamento que tem um taxa de consecução das atividades previstas muito próximo dos 100%

19. Costuma apoiar os colegas mais inexperientes ou com mais dificuldades costuma apoiá-los? Como?

Sempre que necessário devo dizer que nesse aspeto apoio sempre que solicitada e sempre numa perspectiva de trabalho de pares e nunca de supervisão

20. Promove a partilha de boas práticas entre docentes?

Promovo, mais uma vez partilhando experiências, partilhando reflexões, partilhando instrumentos, partilhando preocupações e tentando resolver problemas que possam existir

21. Acompanha o trabalho que cada docente faz com as suas turmas?

já disse muitas vezes

22. Promove a integração de colegas novos na escola no seio do departamento? Como?

Promovo essencialmente a integração no grupo, mais do que a nível do departamento. Os departamentos nas escolas secundárias tem muito pouco tempo de prática e são Departamento que juntam muitos grupos disciplinares com algumas características, com assimetrias e com

especificidades características, de forma que quando há um docente novo que integra um departamento em sede de departamento, em reunião plenário, ele/ela é apresentado, mas depois a integração é fundamentalmente feita em sede em grupo disciplinar

23. Acompanha a participação dos docentes no PAA?

Participo quase sempre nas atividades principais, tento participar. Claro que em atividades específicas num Departamento como o meu e com tantos grupos com tantas atividades como o meu, claro que não posso participar em todas as atividades nem faria sentido, não é? mas tento participar e concorrer que o plano seja cumprido da forma mais esbarrada possível, isso sim.

24. Incentiva a cooperação entre os docentes do departamento com vista a garantir a articulação curricular e pedagógica?

já disse sim muito

25. Tem forma de cooperar com os restantes departamentos? De que modo?

-.....A articulação com outros departamentos inter departamentais faz-se essencialmente ao nível do PAA, sobretudo em ações que tenham atividades de intersecção com outras áreas disciplinares por ex quando há o visitas de estudo que são articuladas entre diversas disciplinas em que diferentes disciplinas possam interagir esse acerto é feito ao nível do CP e ao nível da prática de acompanhamento e companheirismo que existe nas escolas.

26. Faz algum tipo de diagnóstico, relativamente às necessidades de formação científica e pedagógica dos docentes do seu departamento? Se sim Como?, Se não Porquê?

Consigo, através da auscultação direta dos elementos dos diversos grupos, nas escolas os grupos disciplinares reúnem com uma periodicidade de menor, reúnem mais vezes e dessas reuniões resulta essa reflexão da necessidade de formação, da necessidade de partilha dos instrumentos de trabalho e como lhe disse de início e como depois há reuniões sistemáticas e com os representantes desse grupos disciplinar sendo esse o feedback que faço chegar ao CP e à direção.

27. Se solicitada, apoia Cientificamente os docentes no âmbito das suas funções? Isso já aconteceu consigo? Pode descrever alguma situação?

....No departamento não, essa prática é mais corrente dentro do grupo.

28. Enquanto coordenador, já observou aulas de docentes? Se sim , em que contexto?

Já. No contexto da avaliação de docentes. De uma forma formal em contexto de avaliação, como avaliador, em contexto informal, no meu grupo disciplinar, esse é um processo normal, digamos assim, é prática corrente entre os docentes do meu grupo disciplinar participarmos ou podermos dar algum tipo de apoio às aulas uns dos outros.

29. Considera essa tarefa importante? Porquê?

Considero. Permite-nos aferir das nossas dificuldades, permite-nos ter um papel mais ativo na articulação da prática letiva, de forma a que todos os alunos no mesmo nível, em todas as turmas, tenham os mesmos tipos, salvaguardando as especificidades de cada turma, permite ao nível da aferição e articulação.

30. E já disponibilizou as suas aulas para serem observadas pelos colegas? Porquê?

Sim

31. Acha importante fazê-lo?

Acho.

32. Na sua opinião, acha que o CDC deve ser visto como um modelo de boas práticas?

Nunca pensei nisso, mas espero ser vista não como um modelo de boas práticas mas como um elemento dentro do grupo que partilha as suas práticas, não pretendo ser um modelo de boas práticas mas tento partilhar as minhas práticas, aprender com as práticas dos meus colegas e se puder e conseguir, articular isso tudo.

33. Bloco VI questão 3

Bloco IV – Funções do CDC**Questões:****2. Das competências atribuídas ao CDC pelo ECD e Decreto-Lei 75/2008, quais são aquelas que considera mais importantes? Porquê?**

Aquelas que já vimos atrás e que têm a ver com este trabalho ao nível da articulação e da coordenação. Eu entendo que o CD deve ser fundamentalmente um facilitador do trabalho do departamento, um facilitador das práticas e da articulação entre os diversos grupos, trabalhos entre os diversos grupos, portanto ao nível da cooperação, ao nível da troca de experiências, ao nível das orientações curriculares e da articulação desse processo. Acho que o CD faz todo o sentido, ao nível de tentar perceber como se pode uniformizar o mais possível as orientações pedagógicas, os critérios de classificação, acho que como elemento que faz a ponte ...e que faz a ponte e articula e facilita esse processo de coordenação, acho importante e agrada-me menos quando se quer atribuir e desenvolver como competência fundamental do CD duas funções específicas: a supervisão e a avaliação essas duas perspetivas agradam-me muito menos.

Bloco V – Perspetivas quanto à exigência do cargo de CDC**Questões:****7. Quais as qualidades que considera importantes para se ser um bom CDC?**

Aquelas que já referi anteriormente. Um bom CD deve ser uma pessoa que em 1º lugar conheça profundamente o funcionamento da escola e dos órgãos, que tenham um tipo de personalidade que lhe permita gerir os conflitos e ser um elemento facilitador da comunicação intra departamental e que...um dos aspetos que eu acho fundamental no CD é que ele/ela seja um elemento fiável para o resto dos membros do departamento, isto é, o CT teria que ser um elemento que seja sentido por todos os outros colegas como alguém que os represente, não como um modelo, não como o que faz melhor, não como aquele que é capaz de fiscalizar, não como um elemento fiscalizador, mas como um elemento que é capaz de representar o departamento, faz a ponte entre o departamento e a direção e nesse sentido tem que ser um elemento que congrega, digamos, essa visão...que tem uma visão de conjunto e tem que congrega essa visão, isto é tem que sentir que os seus colegas o entenderam dessa forma.

8. Considera que qualquer professor pode ser um bom CDC? Porquê?

Não, não um CD, e eu não estou a dizer que tenha essas condições, mas um CD tem de ser um líder,... e digamos que as estratégias de liderança, como sabemos passam por contextos...pelos contextos de trabalho, mas passam também alguma coisa pela sua própria personalidade, tem de ser uma pessoa que no interior do departamento reúna estas qualidades e haverá pessoas que têm mais facilidade para exercer outro tipo de prática.

9. Considera-se um Líder no seu departamento? Uma figura a seguir?

Não, não me considero uma figura a seguir, considero que tenha alguma facilidade em gerir algumas situações e em garantir que a ponte se faça.

10. Parece-lhe que a capacidade de liderança é importante para o exercício das suas funções?

Sim

11. E a facilidade de comunicação?

Um bom CD deve ser uma pessoa que em 1º lugar conheça profundamente o funcionamento da escola e dos órgãos, que tenham um tipo de personalidade que lhe permita gerir os conflitos e ser um elemento facilitador da comunicação intra departamental e que...um dos aspetos que eu acho fundamental no CD é que ele/ela seja um elemento fiável para o resto dos membros do departamento

12. Considera uma mais-valia para o desempenho das suas funções, o facto de ser professora na escola há muitos anos e ser uma conhecedora profunda do ambiente organizacional?

Um bom CD deve ser uma pessoa que em 1º lugar conheça profundamente o funcionamento da escola e dos órgãos, que tenham um tipo de personalidade que lhe permita gerir os conflitos e ser

um elemento facilitador da comunicação intra departamental e que...um dos aspetos que eu acho fundamental no CD é que ele/ela seja um elemento fiável para o resto dos membros do departamento

13. Considera importante a antiguidade no critério de seleção de CDC?

Conheço bem a escola, tenho alguma facilidade de comunicação e sou infelizmente uma das mais velhas, esse foi um dos mecanismos.

14. Acha que tem uma ação mais supervisiva ou mais gestora na sua atuação como CDC?

Mais gestora.

Bloco VI – Limitações ao exercício do cargo de CDC

Questões:

18. Na sua opinião, quais são os principais obstáculos ao desempenho eficaz do cargo de CDC?

Os principais obstáculos e eu só posso referir-me ao meu departamento, o principal obstáculo prende-se com o facto do departamento ser demasiado grande, isto é de congregarem muitos docentes, de grupos disciplinares com características diferentes e específicas, o que torna, o que faz, com que aumente a distância inevitavelmente entre o coordenador e cada um dos docentes em cada um dos grupos, daí eu ter referido que o trabalho natural é feito a nível disciplinar, o trabalho nas escolas secundárias e nos agrupamentos é um trabalho de proximidade, e o trabalho de proximidade é dificultado sempre que se adiciona uma estrutura às estruturas já existentes, de forma que o CD embora possa ter, de acordo com a lei, algum tempo no seu horário de trabalho para fazer a sua gestão, é sempre muito menos do que aquele que é necessário para conseguir fazer esse trabalho de uma forma continuada e de uma forma profunda.

3. Sente falta de tempo para gerir o seu departamento?

Sinto, sinto falta de tempo.

4. Considera que o cargo de coordenador de departamento curricular deve ser um cargo de carreira trazia alguns benefícios para o seu departamento?

Não sei, ainda não pensei nisso mas acho que a prática letiva é para cada um de nós a nossa principal função, nós somos primeiro que tudo professores, em prática letiva com lecionação com alunos, e esse trabalho é o que nos afere é o que nos dá referência é que nos permite procurar soluções, nós procuramos soluções para os problemas que encontramos com os alunos dentro da sala de aula, no nosso trabalho diário, um CD afastado dessa tarefa é um CD que está mais longe da prática, está mais longe daquilo que é comum a todos os elementos que fazem parte do departamento, aquilo que nos torna comuns, aquilo que nos une, aquilo que é comum a

todos é o facto de sermos professores e portanto, não acho que o CD se deva afastar dessa vertente que é fundamental, acho que é o conjunto de competências que lei e nomeadamente o 75, introduziu-se além de tornar o cargo muito mais burocrático com muito mais carga de regras a cumprir torna difícil que para além de, digamos, da componente burocrática do cargo, que existe e que eu entendo que tenho que existir, deixa pouco espaço para um efetivo acompanhamento, uma efetiva interação para gerir alguns aspetos que não são burocráticos, e portanto, falta-nos algum tempo para fazer essa ponte e para cumprir, mas não acho que os CD devam ser afastados ou que devam ter um cargo a tempo inteiro de lecionação.

19. Mas acha que era importante ter algum tipo de formação? (supervisão num contexto mais pedagógico ou em gestão e administração).

Acho, acho que sim, os CD, acho que é fundamental aí, nesse ponto que referi, acho que os CD com as exigências que esta nova legislação lhe incute, digamos assim, com as competências que são hoje atribuídas a um CD, que é um cargo cada vez mais de gestão, deviam ter efetivamente uma formação que lhes permitisse perceber alguns aspetos de forma mais abrangente.

20. Existem conflitos a resolver dentro do seu departamento?

Existem.

5. Durante a gestão do conflito, dentro do departamento, tem uma forma de atuação individualizada, à pessoa e à situação, ou aplica sempre o mesmo critério na resolução dos conflitos?

Não, eu aplico um critério, que é um critério geral que é, cada pessoa é uma pessoa, cada situação é uma situação e cada problema é um problema, esse é o critério geral e portanto em cada situação e de acordo com as características de cada problema e com as solicitações e características de cada pessoa, tento na medida do possível, resolver ou tentar ajudar a resolver com a distância que me é permitida.

21. Enquanto CDC como caracteriza o seu poder no Conselho pedagógico?

O meu poder no CP?... O meu poder no CP é sobretudo o poder de representação, o facto de representar um departamento que é constituído por muitos professores é muito mais do que um poder é uma responsabilidade como sabe o CP não tem de *per si*, ou cada elemento do CP não tem de *per si*, não tem poder, mas um conjunto pode responder melhor ou pior, pode representar melhor ou pior, pode desenhar melhor ou pior as condições do seu departamento. O que eu quero dizer é o seguinte segundo a legislação a representatividade de cada elemento no pedagógico pode nalguns casos ser substituído pela sua própria opinião, pela sua própria posição pessoal. Quanto mais nos afastarmos, digamos assim, de uma posição democrática do departamento e das

pessoas que constituem o departamento, mais nos afastamos daquilo que é o sentir de cada departamento e portanto os CD enquanto líderes intermédios enquanto elementos que conhecem o funcionamento do seu departamento no CP na minha perspectiva, na minha opinião não podem nunca fazer uso da sua própria condição individual, sob pena de se afastar completamente do departamento que coordenam.

22. Quem tem mais poder efetivo na escola, o Conselho pedagógico, o Conselho Geral ou o Diretor?

...Há aqui duas respostas. A resposta politicamente correta que é aquela que diz que segundo a lei, o órgão que é determinante é o Conselho geral, eu pessoalmente acho que nesta altura, o poder...o poder se divide mais entre o CP e o diretor, são os que estão mais próximos do funcionamento da escola, mas sem dúvida nenhuma que é a direção.

23. Como articula os conflitos com o Diretor? E com a Direção?

É assim, as situações problemáticas também têm duas referências diferentes, se são pessoais, se tem a ver com o posicionamento pessoal, eu giro dessa forma, de acordo com o meu posicionamento pessoal, se o conflito se instala, digamos assim, com o departamento eu, em representação do departamento defendo, digamos, a posição do departamento até ao fim independentemente da minha posição.

24. Como se processa a comunicação entre a direção e os CDC? Com que periodicidade? Quem toma a iniciativa?

Não, de forma formal não, de modo formal as reuniões fazem-se em sede de CP, mas devo dizer que sempre que há algum aspeto, há algum assunto, algum problema deva ser aflorado, faço com naturalidade relativamente à direção.

25. O facto do Diretor ser Presidente do Conselho Pedagógico influencia-a na sua tomada de decisão e no conteúdo dessa decisão dentro desse órgão?

Não, não influencia, entendo que o Presidente CP não devia ser o diretor da escola, para garantir maior independência e maior, se calhar colegialidade no interior do órgão. É muito difícil para uma única pessoa, separar-se em cargos diferentes, isto é, o diretor ou diretora enquanto presidente de CP, que são dois cargos diferentes, não se despe do seu papel de diretor ou diretora, e portanto, isso na minha perspectiva diminui a independência que, enquanto órgão, o CP devia ter.

26. Concorda com todas as decisões institucionais tomadas pelo diretor?

Não.

27. Como exerce o seu profissionalismo quando é forçada a executar uma tarefa (por órgãos superiores e por ordem da Lei), em colaboração com o seu departamento?

Em situações institucionais, eu tenho o dever de agir em conformidade, isto é, eu fui nomeada pelo diretor como CD e aceitei essa nomeação, e isso obriga-me desde logo, digamos, a uma situação de solidariedade institucional, e obriga-me também a uma situação de hierarquia em termos de obrigações, portanto enquanto CD eu tenho de cumprir e fazer cumprir aquilo que é resolução do CP e em última análise à resolução do diretor. Devo dizer que às vezes é um conflito interno que se instala, sobretudo quando não estou de acordo, primeiro que tudo faço saber que não estou de acordo, e é prática pelo menos minha prática fazer, mostrar aos meus colegas de departamento a minha posição pessoal. A minha posição pessoal é marcada e é mostrada aos meus colegas da mesma forma que é mostrada a posição que eu institucionalmente tenho de cumprir e fazer cumprir, porque há uma hierarquia que eu inevitavelmente tenho de respeitar.

28. Consegue impor dinâmica de grupo nesta situação concreta?

No caso de conflito é um pouco mais difícil. Em caso de conflito eu tenho sempre, devo dizer-lhe que não há situações de grande conflitualidade no departamento, o que eu tento fazer é fazer chegar e fazer sentir de forma clara aquilo que são as preocupações e que é o sentir do departamento.

29. Na sua opinião, acha que o CDC deve conseguir aplicar uma dinâmica micro política aos elementos do seu departamento de forma a atingir metas?

Acho que sim, há um conjunto de metas, que são os objetivos do nosso trabalho, há metas que são as metas da escola, que e tem que ser disseminada digamos que há um conjunto de objetivos que são os objetivos transversais, pelos quais temos que responder inevitavelmente.

30. Sente pressões no exercício da sua função?

Sinto, sobretudo quando a esta função de articulação e coordenação se adiciona a função fiscalizadora e de avaliação, sinto.

31. Em caso afirmativo, como os resolve?

Pessoalmente tento manter uma posição perfeitamente equidistante relativamente a todos os factos e tento afastar-me o mais possível daquilo que não é o objetivo da ação, e devo confessar que até por personalidade me tento afastar o mais possível dessa ação avaliativa, e de supervisão, que entendo não estarem reunidas as condições para que possa ser efetivamente cumpridas.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Termina aqui a entrevista.