

Departamento de ciência política e políticas públicas

A importância do papel das lideranças intermédias no planeamento de
estratégias ao nível da gestão organizacional

Ondina Leonor da Silva Castanheira

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Administração Escolar

Orientadora:
Doutora Susana da Cruz Martins, Professora Auxiliar,

ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

outubro, 2016

AGRADECIMENTOS

A realização do presente trabalho foi possível com o apoio e a colaboração de Amigos, Colegas e Instituições que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a sua concretização e sem os quais teria sido delicada esta caminhada para os resultados a que me propus atingir. Pela relevância dos ensinamentos e por tudo o resto, cumpre-me a todos agradecer a preciosa cooperação e expressar a minha gratidão pelas motivações e orientações prestadas.

Um agradecimento especial à Professora Doutora Susana Martins, minha orientadora, por toda a sua amizade, pelo acompanhamento, pela disponibilidade e apoio no decurso deste trabalho, pelo seu saber e por me ter incentivado e encorajado. Irei lembrá-la não só pela sua cooperação neste trabalho, mas também pela perspicácia, pela sabedoria e carinho com que sempre me presenteou.

A Nair Rodrigues, por ter partilhado comigo o seu saber fazendo valiosos comentários e dando sugestões, pela sua Amizade, pelas horas disponibilizadas para as cruciais leituras, pelo intercâmbio de ideias enriquecedoras, pela força que sempre me incutiu, pelo seu contributo inestimável e pelo seu apoio é merecedor de toda a minha estima e gratidão, por isso aqui, expresso o meu mais sincero agradecimento.

Aos Professores dos Agrupamentos onde se realizou o presente estudo pelo auxílio e pelas informações importantes para a minha investigação.

Com grande amizade, agradeço aos meus amigos e colegas, pela forma como usaram o seu conhecimento, pelos seus sábios conselhos e pela energia positiva transmitida para continuar.

Agradeço ao ISCTE, pelas condições de investigação proporcionadas, bem como às diferentes instituições da Universidade de Lisboa, que me permitiram o acesso às respetivas bibliotecas e, assim, levar a cabo o meu estudo.

A todos aqueles que não foram mencionados e contribuíram de forma positiva para a realização deste trabalho são igualmente merecedores de toda a minha consideração e gratidão.

Por fim, estou grata aos meus pais, irmã, cunhado e sobrinha, pela amizade, pela confiança que sempre depositaram em mim, pela força e pensamentos positivos transmitidos e por mostrarem interesse pelo meu trabalho, animando-me a continuar.

Grata a todos os que, verdadeiramente me ajudaram a conquistar mais uma meta da minha vida.

RESUMO

Com a crescente alteração da legislação, a escola tem mudado nas últimas décadas. Tem vindo a ter um crescimento rápido e complexo, exigindo uma gestão cada vez mais profissional, vincada no aumento da eficiência, eficácia e qualidade do serviço educativo.

As novas exigências na organização escolar em prol do sucesso dos alunos implicam uma análise ao nível da gestão e das práticas sem descurar as definições provenientes da tutela.

Com o presente trabalho pretendemos estudar as formas como os docentes, que exercem funções do domínio das lideranças intermédias, entendem o cumprimento das tarefas que desenvolvem e a perceção que têm do impacto que das mesmas resulta para a melhoria e funcionamento adequado da Escola/agrupamento.

As estruturas de gestão intermédia têm vindo a adquirir um papel primordial nas organizações escolares. Torna-se assim relevante compreender as dinâmicas destas estruturas e os modos como elas se podem adaptar para responder aos desafios educativos que surgem.

Assume-se que, tal como as lideranças de topo, as lideranças intermédias são basilares para construir bons resultados escolares e devem proceder como motor de transmissão coletivo, fomentando o trabalho colaborativo, beneficiando o desenvolvimento organizacional e estimulando o desenvolvimento profissional dos docentes.

No que concerne ao enquadramento teórico, o trabalho centrou-se nas temáticas da escola como organização, lideranças intermédias e de topo no contexto educativo, articulação curricular, procurando dar resposta às perguntas que, constituindo ponto de partida, delinearão o estudo.

Adotou-se uma metodologia qualitativa e exploratória e o instrumento mobilizado para a recolha de dados foram as entrevistas aos docentes envolvidos nos dois agrupamentos. Foram realizadas entrevistas a professores dos dois agrupamentos, localizados em Lisboa.

O trabalho e análise de dados permitiu-nos concluir que apesar do órgão de gestão ser unipessoal se reconhecem as lideranças intermédias nos agrupamentos como estruturas organizacionais determinantes nos processos de tomada de decisão em colaboração, estruturação de práticas colaborativas. Neste processo destaca-se a importância que os intervenientes reconhecem à formação especializada.

Os resultados obtidos mostram que a articulação curricular não deverá limitar-se somente às atividades sociais impulsionadas pelas escolas/agrupamentos, é fundamental que haja trabalho de equipa entre docentes de diferentes anos e ciclos, ao qual não deverá ser alheia a definição de dinâmicas que articulem professores/escola, família e meio.

Palavras-chave: Liderança de Topo, Lideranças Intermédias, Autonomia, Articulação Curricular

ABSTRACT

In the last few decades school has been changing according to the increasing legislation alteration. It has been suffering a rapid and complex growth demanding a more and more professional leadership based on the efficiency and quality of the educational practices.

The new demands in the school organization towards the students success, involve a deep analysis in relation to management and practices, paying attention to the definitions coming from the leadership.

With this project we intend to study the way as teachers who deal with intermediate leaderships, see the execution of the tasks they propose and the perception they get from the impact that those tasks have towards a better and suitable working method of the school.

The intermediate management structures have been acquiring an important role in the school organizations. So, it is important to understand these structures dynamics and the way how they can adapt in order to answer to the educational challenges.

It is known that both top and intermediate leaderships are fundamental to get good school results and that they should contribute for the cooperative work, improving the organization development and stimulating the teachers' professional development.

In relation to the theoretical field, this project has been focused in topics such as the school as an organization, top and intermediate leadership, curricular articulation, trying to give an answer to the questions that, as a starting point, have depicted this study.

It has been adopted a quality methodology and the chosen means for the data gathering were the interviews done to teachers from the two group schools in Lisbon.

The data work and analysis, allowed us to conclude that in spite of having only one director in both schools, the intermediate leaderships have an important role in all decisions and the good management of the school. In this process it is recognized the importance given to specialized formation.

The results show that the curricular articulation shouldn't only be limited to the activities promoted by the schools but it is also fundamental to exist cooperative work among the teachers of different teaching levels and also strategies which can involve teachers/school, family and society.

Keywords: Top Leadership, Intermediate Leadership, Autonomy, Curricular Articulation

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice Geral da Dissertação	iv
Índice das Figuras	vi
Índice das Tabelas	vii
Índice dos Anexos	viii
1.Introdução	1
1.1. Pertinência e Relevância do Tema	1
1.2. Contexto da Investigação	2
1.3. Problema	4
1.3.1. Questões de Investigação	4
1.3.2. Objetivos	4
1.4. Organização da Dissertação	4
2. Enquadramento	4
2.1. A Escola	4
2.1.1. A Escola como Organização	5
2.1.2. Que perfil desenha a legislação para a Escola. Que papel lhe cabe?	8
2.2. Conceito de Liderança	9
2.2.1. Liderança em Contexto Escolar – o Papel do Diretor	10
2.3. As Lideranças Intermédias	13
2.3.1. A Importância das Lideranças Intermédias: Coordenador de Estabelecimento/Coordenador de Departamento/Diretor de Turma/Representante de Grupo de Recrutamento	15
2.3.2. As Lideranças Intermédias e o Papel do Professor	22
2.3.3. O Impacto das Lideranças Intermédias no Funcionamento do Agrupamento – Articulação Articular	24
3. Metodologia	28
3.1. Descrição do Estudo	28
3.2. Participantes	30
3.3. Instrumentos de Recolha de Dados	30
3.4. Procedimento Metodológico	31
3.5. Procedimento de Análise de Dados	33
4. Apresentação e Análise dos Resultados	34

4.1. Perspetivas e Práticas das Lideranças Intermédias	34
4.1.1. Análise Categorical dos Agrupamentos	35
5. Considerações Finais	61
6. Bibliografia	63
7. Fontes	68
8. Anexos	i
Anexo 1. Guião da Entrevista	i
Anexo 2. Quadro das Notas Transcritas nas Entrevistas – Agrupamento A e B	ii
9. Currículo Vitae	xxv

Figura 2.1. Enquadramento do Estudo

5

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 4.1. Quadro Síntese da Caracterização da Amostra

34

ÍNDICE DOS ANEXOS

Apêndice 1. Guião da Entrevistas	i
Apêndice 2. Quadro das Notas Transcritas nas Entrevistas – Agrupamento A e B	iii

1. INTRODUÇÃO

Neste ponto introdutório, começamos por contextualizar o estudo (1.1). De seguida, apresentamos o estudo realizado, dando conta do problema, das questões orientadoras e os objetivos deste estudo (1.2), indicando a sua relevância. Terminamos com a descrição da estrutura da dissertação (1.3).

1.1. Contexto do Estudo: Importância do Papel das Lideranças Intermédias

A temática das lideranças intermédias (LI) tem sido estudada nos últimos anos, tendo em conta quer os diferentes modos de atuação quer os objetivos e propósitos com os quais se apresenta. Ao longo do trabalho, debruçamo-nos sobre o referido tema, incidindo de forma particular sobre “A importância do papel das lideranças intermédias no planeamento de estratégias ao nível da gestão organizacional.” O trabalho que nos propusemos desenvolver remete para a análise das relações entre as diferentes tipologias de gestão no contexto de organizações pedagógicas.

Alguns trabalhos dão conta de que a liderança escolar tem resultados consideráveis na aprendizagem, no desenvolvimento, no sucesso escolar dos alunos e na qualidade das organizações pedagógicas, na medida em que as suas práticas podem funcionar como elementos fundamentais para potenciar a melhoria das aprendizagens e da adequação/implementação da organização pedagógica no meio.

A escola que existe é vista como um nó de uma rede social, pelo que a engrenagem do seu funcionamento tem enfoque nos discentes, nos docentes, nos diretores, nos colaboradores, nos pais, nos encarregados de educação e, quando a sua ação é eficaz, na comunidade educativa local.

Em termos legislativos, as linhas orientadoras procedentes dos governos estão a desenvolver no seio escolar redes de trabalho, que vão dispor de mais autonomia e de poder. Este processo que se tem vindo a implementar tem levado as escolas a olhar de forma global para a liderança com o propósito de garantir percursos escolares de qualidade com vista ao próprio sucesso. Das LI decorre a possibilidade de promover a mobilidade e participação da comunidade escolar, no desenvolvimento do projeto educativo da escola (Vicente, 2004). Nesta linha de pensamento, José Diogo (2004) defende que o papel das lideranças das escolas deve ter em conta a necessidade de promover nas mesmas a dinâmica suficiente para a construção conjunta de um projeto. A estas lideranças cabe antecipar/perspetivar o futuro assumindo formas criativas no sentido de operacionalizar as relações de trabalho com uma natureza multifuncional que comportem formas de poder mais distribuído, e com as quais a estrutura hierárquica dê lugar a maior flexibilidade na tomada de decisão; à cooperação; à partilha de responsabilidade; à parceria.

Compreendemos que todo este caminho salienta a importância da gestão intermédia e, nesta perspetiva, o líder deverá ter a competência de comunicar, de negociar, de resolver problemas e de agir em conformidade com a cultura da organização em que está inserido, atuando em conformidade com todos os colaboradores escolares.

Lideranças fortes poderão contribuir para a constituição de alicerces firmes a partir dos quais se constroem orientações para a eficácia. Neste contexto, o papel que os líderes desempenham, é um papel de relevo nas organizações, para as quais sugerem decisões estratégicas e, ao mesmo tempo, assumem a capacidade de motivar todos os profissionais que colaboram com a organização. A liderança da escola não é, pelo que vimos dizendo, uma função exclusiva do Diretor. Pertence também aos professores que assumem as LI e envolve as perceções daqueles que trabalham com cada um e o contexto em que a organização se insere. As afirmações anteriores não excluem o reconhecimento e responsabilidade maior que compete, em cada ciclo de gestão, ao diretor. Mais acrescenta o autor Thomas Sergiovanni (1990) citado por Maria de Fátima Sanches, (1996:25) que “(...) os diretores de escola devem ser os líderes dos líderes: as pessoas que desenvolvem a liderança instrucional dos professores da sua escola”.

Para corroborar esta ideia, Andy Hargreaves (2003:54) argumenta que professores e lideranças escolares se devem focar na melhoria da organização, promovendo um reforço dos laços afetivos e de confiança, salientando o compromisso que envolve os diferentes elementos que participam nas dinâmicas de liderança.

O objeto de estudo desta investigação assenta na liderança escolar nas escolas/agrupamentos públicos, mais precisamente nas estruturas de gestão intermédia, que se apresentam como um motor no desenvolvimento da melhoria e da mudança da organização escolar.

Procurámos compreender como é que, no contexto do atual modelo de gestão, a liderança de topo (diretor) e as lideranças desenvolvidas pelas estruturas intermédias (coordenador de estabelecimento, coordenador de departamento, diretor de turma e representante de grupo) se articulam e influenciam as dinâmicas da escola/agrupamento. Para desenvolver a investigação, foram recolhidos dados em dois agrupamentos de escolas da zona de Lisboa que apresentamos em anexo a este trabalho.

1.2. Problema e Questões da Investigação

Segundo Raymond Quivy e Luc Campenhoudt (1998:44), o princípio de um trabalho de investigação deve ser acompanhado por uma pergunta de partida. Essa pergunta “servirá de primeiro fio condutor de investigação”. Sublinhando esta ideia Agustín Hérran (2005) lembra que em todos os paradigmas, o processo de investigação inicia-se com a formulação do problema, no entanto, salienta que, em cada paradigma de investigação, o problema é formulado de uma forma diferente.

A pergunta de partida (Quivy & Campenhoudt, 1998), ou o problema a resolver deve ser exposto de uma forma precisa e clara e, igualmente, deve ser praticável e relevante.

A partir deste enquadramento e certa da sua validade, formulamos a seguinte questão de base para a investigação: Quais as perceções sobre o impacto das lideranças intermédias para a melhoria e o funcionamento adequado da Escola/Agrupamento?

A questão que constitui ponto de partida foi operacionalizada segundo as seguintes questões orientadoras às quais se procurou dar resposta: (1) Como é que são valorizadas e aplicadas as lideranças intermédias (estruturas de coordenação e de supervisão), na obtenção da melhoria da gestão escolar? (2)

Que dificuldades enfrentam as lideranças intermédias na dinâmica organizacional das escolas? (3) Quais os obstáculos que impedem os docentes de trabalhar no âmbito das lideranças intermédias? (4) Que apoio devem ter para aperfeiçoar a sua capacidade de liderança? (5) Como é que o trabalho docente pode beneficiar com a implementação/desenvolvimento das lideranças intermédias? (6) Contribuem, quando organizadas, para uma efetiva ação sobre os resultados escolares?

1.2.1. Objetivos

Estabelecido o pressuposto de que as estruturas de gestão intermédia, na escola podem assumir o dinamismo suficiente para alterar “modus operandi” estabelecido e cultivar estratégias que efetivamente promovam a inovação, recorrendo a práticas colaborativas em lideranças partilhadas, procurámos analisar e compreender de que forma, no atual modelo estabelecido para a gestão, as LI interferem e influem nas práticas pedagógicas e nas dinâmicas de currículo que, nas diferentes escolas, se vão desenvolvendo.

As Escolas, instituições complexas, têm hoje fortes exigências no que concerne à gestão de natureza pedagógica, bem como a outras vertentes de atuação que compreendem a administração estratégica, a liderança, a gestão técnica e administrativa.

As estruturas intermédias das organizações escolares têm vindo a ser reconhecidas como órgãos determinantes na mobilização dos professores e no desenvolvimento de dinâmicas de trabalho que possibilitam a renovação e a construção de novas práticas num trabalho que se pretende colaborativo, eficaz e com intencionalidade.

Pensar os processos de gestão intermédia nas organizações educacionais é, pois, crucial. Importa-nos, por isso, estabelecer e sistematizar os seguintes objetivos: (1) analisar a visão da direção escolar a propósito do lugar estratégico das lideranças intermédias na escola; (2) verificar como é que a direção concebe o lugar dessas lideranças intermédias; (3) analisar como é que os professores percecionam as lideranças intermédias; (4) analisar como é que definem estratégias e modos de atuação; (5) perceber como é que os coordenadores percecionam as funções de liderança; (6) verificar como os diretores, coordenadores de departamento e professores percecionam a utilidade da função e os diferentes procedimentos que lhes estão associados.

Estes objetivos traduzem a preocupação em compreender o papel das lideranças intermédias no planeamento de estratégias ao nível da gestão organizacional.

É imperativo formular um processo de melhoria na escola e, desta forma, almeja-se desenhar uma estratégia de atuação para as lideranças intermédias em termos de contributo para o cumprimento das funções da escola na sociedade do nosso tempo.

1.3. Relevância do Estudo

O tema reveste-se de uma importância inegável nos dias de hoje. Quando se introduz a temática das LI falamos de estratégias de mudança que conduzam as organizações por caminhos que envolvam

e comprometam consigo as pessoas que as integram. Tal como outros fenómenos que implicam situações de responsabilidade partilhada, trata-se de um fenómeno “complexo cuja explicação carece de um enfoque organizacional” (Costa, 2000:15).

A organização de responsabilidades, através da criação/implementação de LI, tem conduzido tanto à melhoria da comunidade escolar como das aprendizagens e, assim sendo, importa compreender o modo como funcionam as estruturas intermédias e o papel que assumem na dinâmica curricular das escolas/agrupamentos. Importa igualmente entender quais são, de entre as formas diversas com que têm sido implementadas, as que têm apresentado melhores práticas e mais visíveis resultados.

1.4. Organização Geral da Dissertação

A presente dissertação está dividida em quatro partes, a saber, introdução, enquadramento teórico, análise do estudo e conclusões.

Na primeira a Introdução, depois segue-se a revisão da literatura, onde se desenvolve o enquadramento teórico do estudo que, através da análise e da crítica, reflete não só as ideias, conceitos e teorias que fundamentam a problemática.

No capítulo da metodologia, o terceiro da dissertação, procede-se à caracterização dos procedimentos metodológicos que foram seguidos, apresentando o desenho do estudo, descrevendo o contexto e os participantes. Por fim apresentam-se e descrevem-se os instrumentos de recolha de dados e os processos de tratamento e análise dos mesmos.

No quarto capítulo são apresentados e analisados os resultados do estudo, organizando e explicitando os resultados provenientes das entrevistas efetuadas que foram analisadas numa perspetiva individual e transversal.

Nas considerações finais, último capítulo, sistematizam-se algumas ideias e abrem-se algumas linhas de reflexão que decorrem do cruzamento das abordagens desenvolvidas, por forma a dar resposta à questão que constitui ponto de partida para a investigação.

Na parte final da dissertação são apresentadas as referências bibliográficas das obras que sustentaram o presente estudo e os anexos (cópias de documentos utilizados ao longo do estudo).

2. ENQUADRAMENTO

Partindo da problemática em que o estudo se centra – Qual o impacto das lideranças intermédias para a melhoria e o funcionamento adequado da Escola/Agrupamento? – delineou-se o seguinte esquema conceptual (figura 2.1.) que presidiu à conceção e ao desenvolvimento do estudo.

Escola/Agrupamento: Liderança de Topo e Intermédias

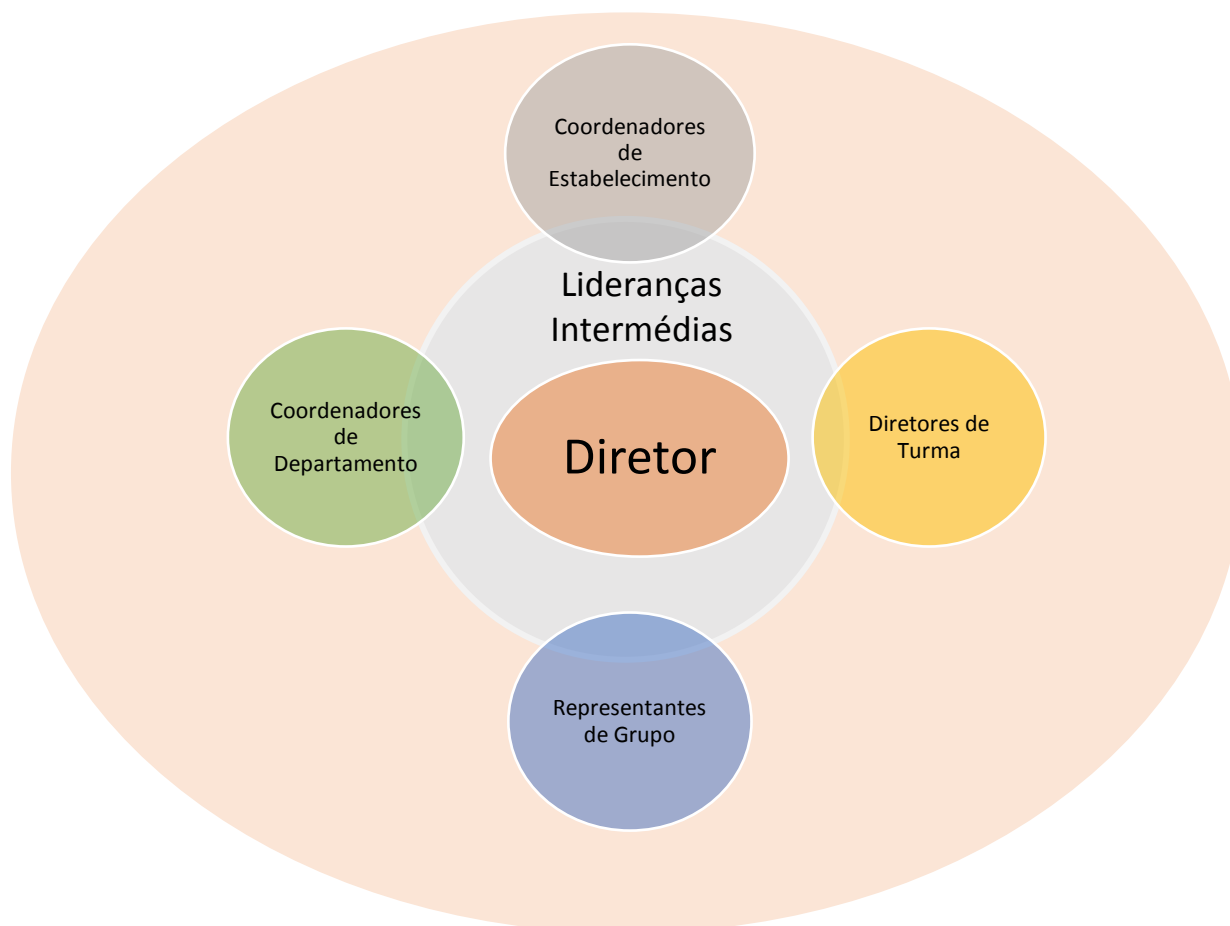


Figura 2.1. Enquadramento do Estudo

O presente capítulo tem como objetivo esclarecer os conceitos expostos – como as lideranças de topo e intermédias interagem na escola/agrupamento.

Este capítulo descreve o papel da escola como organização (2.1) em seguida debruçamo-nos sobre o conceito de liderança no contexto escolar (2.2). Por fim, explanamos a importância e o impacto que as lideranças intermédias e de topo têm no funcionamento do agrupamento e na articulação curricular (2.3).

2. 1. A Escola

2.1.1. A Escola como Organização

A escola, organização onde praticamente toda a população passa um período mais ou menos longo da sua vida, tem como missão uma função social de grande relevância, que resulta da tarefa, entre outras, de ensinar/aprender. Teve, ao longo dos séculos, de integrar, adequar, resistir e paralelamente transformar-se, reformar-se, reorganizar-se, mantendo-se e perpetuando-se como organização vital no processo de transmissão de saberes e competências.

Nos últimos tempos, sobretudo a partir de meados da década de 1970, a escola como organização educativa, tem sido um dos objetos de estudo na investigação educacional em Portugal, na Europa e nos Estados Unidos da América. Desta forma, Bárbara Graça (2006:11) citando Licínio Lima (1998:39) sublinha que “a escola enquanto organização especializada, separada da Igreja e controlada pelo Estado, é o resultado de um longo processo de construção que, em Portugal, teve o seu início com o Marquês de Pombal e, especialmente no caso do ensino secundário, com a criação do liceu por Passos Manuel”. A complexidade que apresenta, nos seus aspetos organizativos e relacionais, também em processo de construção/mudança, justifica a atenção com que tem sido olhada pelos investigadores no domínio das ciências da educação.

O conceito de organização é, em si mesmo, vasto e diversificado e Jorge Costa (1996:11), citando Peter Worsley, refere que já em 1977 que “organizações são corpos que persistem no tempo, e que são estruturados especialmente para atingir fins específicos”.

Neste seguimento, Amitoi Etzioni (1972:9) referia que “as organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas a fim de atingir objectivos específicos” e que segundo Mitchell (1983), citado por Maria Anunciação Amaral (2013:17), integram “pessoas que trabalham juntas para atingir um fim comum”.

Mais tarde, Jorge Costa (1996:12) acrescenta que a definição de organização tem “conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo já que estamos em presença de um campo de investigação plurifacetado, constituído por modelos teóricos (teorias organizacionais) que enformam os diversos posicionamentos”.

A escola é uma organização em constante e dinâmico processo de crescimento, direccionada para o desenvolvimento de seres humanos que nela interagem. Segundo Licínio Lima (2001:15),

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

A vasta panóplia de definições sobre a organização, leva Licínio Lima (1998:48) a referir que “é difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola”.

Neste enquadramento, a escola é uma organização com valores, normas, comportamentos, que se vai construindo tendo em conta o tempo e o contexto, tendo a sua própria história e os seus diversos atores/agentes.

Sob este ponto de vista, Costa (1996:7) elucida que "a escola, enquanto organização, constitui seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos". Pelo exposto assumimos que, o estudo da escola como organização educativa tem vindo a revelar-se, cada vez mais, no campo de pesquisa fértil e atual, proporcionando um maior

conhecimento da instituição escolar enquanto “unidade pedagógica, organizativa e de gestão” (Barroso, 2005:55), sem descurar a sua identidade e individualidade.

Torna-se assim claro que a escola se insere na definição de organização, uma vez que, se estrutura no sentido de atingir objetivos específicos, que apresentam como finalidade a educação e o crescimento integral de futuras gerações que possam afirmar-se com um conjunto de valores comuns.

Segundo Etzioni (1972), as organizações são vistas como construções sociais, na medida em que de uma forma geral traduzem a natureza da estrutura da sociedade na qual estão inseridas, orientando os jovens para uma determinada filosofia, política, dando forma a particulares visões do mundo e de si próprias. Sierra, citado por Carlos Estêvão (2006), identifica a escola como um sistema e uma organização onde se definem processos que constituem o perfil diferenciado da organização.

Neste contexto, compõe um núcleo social sujeito a um procedimento de construção histórica, plena de significado. Desta forma, “a escola enquanto organização especializada, separada da Igreja e controlada pelo Estado, é o resultado de um longo processo de construção que, em Portugal, teve o seu início com o Marquês de Pombal e, especialmente no caso do ensino secundário, com a criação do liceu por Passos Manuel” (Lima, 1998:39).

Quando se debate a escola como organização/instituição, a dimensão cultural está inerente, nomeadamente compreender como essa dimensão colabora para o sucesso ou não da organização, e de que forma a escola é vista e que resultado se espera que produza, porque “a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada” (Lima, 1998: 47).

O mesmo autor refere que “ (...) não se pode dizer que a afirmação de que a escola é uma organização mereça contestação” (Lima, 1998:63) e acrescenta que “...o sistema escolar (...) é apreendido como uma organização, uma macro-organização” (Lima, 1998:63).

Entende-se assim que a Escola como organização

é socialmente construída por uma multiplicidade de actores, com formação, percursos e perspectivas educativas diferentes; que o trabalho da organização, ao visar a educação dos adolescentes e jovens, torna singulares os processos e produtos, que os dirigentes e os professores têm o mesmo tipo de formação profissional e o mesmo estatuto, o que torna mais complexo o exercício do poder, que os objectivos da organização são percebidos, valorizados e avaliados diferentemente pelos actores que interagem no espaço escolar (Bush, 1986: 5-6).

A especificidade dos objetivos organizacionais, centralmente instituídos e organizacionalmente estabelecidos, constituem-se como características essenciais e diferenciadoras da estrutura organizacional escolar.

2.1.2. Que perfil desenha a legislação para a Escola. Que papel lhe cabe?

Admitindo que a escola-organização é uma realidade complexa, na medida em que, surgem novos paradigmas de organização e administração escolar, levados a cabo por sucessivas reformas educativas, que incidem não só nas estruturas pedagógicas ou curriculares, mas também na organização do trabalho e no modo de vida escolar.

Segundo Inês Baptista e Pedro Abrantes

ante a complexidade e a diversidade entre contextos escolares e, frequentemente, dentro de cada sala de aula, reconhece-se que a equidade e a qualidade educativas não podem depender apenas das políticas nacionais ou da ação temerária de cada professor, na sua sala de aula, implicando lideranças escolares efetivas (Baptista & Abrantes, 2015:45)

Que perfil desenha a legislação para a Escola?

Nos últimos anos, a questão da liderança nas escolas, atravessou inúmeras alterações sociais que interferiram na sua mudança. Com a introdução do DL 115-A/98, de 4 de Maio, Regime de Autonomia e Administração e Gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, que foi modificado pela Lei 25/99, de 28 de Janeiro, tinha-se como objetivo fomentar uma significativa mudança ao nível da administração e gestão escolar. Apresentou alterações organizacionais e, na gestão e administração das escolas, modifica a constituição dos órgãos de gestão, concebendo a figura do diretor executivo em substituição da do presidente do conselho diretivo.

Com a aprovação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, com a redação que lhe é dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, foram introduzidas alterações consideráveis na organização escolar e na estruturação de novas funções para os trabalhadores. Destacamos uma nova perspectiva de gestão da escola, centrado na figura do diretor. Com o novo modelo de gestão escolar, a partir de então em vigor, alterou-se a vida nas escolas: perdia-se o modelo de gestão colegial e impunha-se o modelo unipessoal e profissionalizado, focalizado na figura do diretor.

Deste modo, é necessário que estejamos cientes que a escola, pelas suas particularidades, está sujeita a alterações e a uma permanente tensão normativa. Nem por isso, se excluem da organização escolar “zonas pouco iluminadas” de entre as quais podemos destacar a “rotina institucional (...) a falta de tempos reservados à reflexão, os mecanismos coletivos de defesa, a dimensão culta do currículo, que fazem com que permaneça persistentemente obscurecida uma ampla parcela da vida organizativa das escolas” (Bento *et. al*, 2010:3). Os mesmos autores acrescentam ainda que “a marca “distintiva” da escola e a afirmação da sua identidade assenta nos projectos como quadros simbólicos de um estilo de gestão participada, como processos de afirmação de valores educativos e pedagógicos, como meio de mobilização e não apenas como instrumentos de planificação” (Bento *et. al*, 2010:3).

Importaria que as lideranças tivessem em conta espaços/tempos para a estruturação de uma cultura da organização que se sustentasse/identificasse com um conjunto de valores assumido por todos os intervenientes e que pudesse funcionar como ferramenta para a gestão do quotidiano escolar.

Uma vez que à luz do novo referente para a gestão se pretende obter boas lideranças e lideranças enérgicas, a cargo de um responsável máximo em cada escola, mandatado com a autoridade fundamental para desenvolver o projeto educativo e concretizar localmente as medidas de política educativa. Seria conveniente desenvolver, no quotidiano, práticas articuladas quer com a execução do referido projeto quer com o desenvolvimento de redes culturais que, como se referiu, melhor definiriam o perfil de cada espaço escolar.

A prática de novas atitudes, novos conceitos, novas estruturas, concedem à comunidade escolar vivências enriquecedoras que contribuem para uma dinâmica eficaz com efeito direto no funcionamento da organização escolar.

As escolas surgem vocacionadas para construir uma cultura e perfil próprios, embora sujeitos normativos de carácter geral. Apesar disso, convém que as escolas sejam diferentes e, neste sentido, a última reforma do modelo de gestão, criou condições e estruturas com as quais se possa encontrar mecanismos de diferenciação de forma que cada uma seja capaz de oferecer efetivos modelos organizacionais e curriculares que signifiquem efetivas possibilidades de opção para as famílias, cada uma podendo optar por um determinado projeto educativo. Estava intrínseco nestas alterações a expectativa de uma maior autonomia e espera-se maior flexibilidade na prática da gestão escolar.

2.2. Conceito de Liderança

O conceito/tema liderança tem sido estudada por diversos autores e tratando-se de uma atividade que envolve o comportamento/relações entre seres humanos, consideram a definição difícil e assim sendo, “a liderança constitui um referencial importante na vida das organizações e dos grupos” (Morgado e Pinheiro, 2011:2).

A liderança é a capacidade de estabelecer e aprofundar relações pessoais entre os membros da organização numa linha condutora de modo a gerar, obter e organizar recursos que conduzam à concretização de ações de mudança. Assim, António Bolívar (2003: 256) define liderança como sendo “uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projectos comuns”.

Emerge com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril, que já antes referimos, o reforço das lideranças nas escolas e define-as como elementos basilares na reorganização do regime de administração escolar.

A eficácia das organizações educativas deve-se muito à liderança e António Bolívar (2003:30) defende que “as escolas que são “eficazes” requerem uma forte liderança instrutiva, capaz de apoiar os professores nos recursos metodológicos de um ensino efectivo, ao mesmo tempo que centrar as tarefas no currículo, supervisioná-las e dinamizar o trabalho conjunto dos professores”.

Os autores Barroso (2000) e Costa (2000) referem igualmente a importância das lideranças pedagógicas. Mais acrescenta Jorge Costa e Patrícia Castanheira (2015:26) que o docente deve ser livre de tarefas burocráticas e fomentador da educação com o objetivo da construção/participação num determinado projeto educativo “designadamente em termos de singularidade da sua missão, que é uma missão essencialmente pedagógica e educativa” que se insere no universo mais vasto da organização. E, neste sentido, Carlos Pires (2003) acrescenta referindo as especificidades políticas, simbólicas, morais, culturais, ideológicas e estruturais, sendo assumido que os atores que compõem a organização escolar são profissionais de educação com diferentes formações e assimetrias de poder que em conjunto devem harmonizar e potencializar um espaço de criação de saberes.

2.2.1. Liderança em Contexto Escolar – o Papel do Diretor

A escola é uma realidade bastante complexa e que obriga a uma prudente reflexão, sobretudo se considerada como uma organização. Neste seguimento, entendemos que uma organização “é um conjunto de indivíduos que interagem. O que fizerem com as suas relações definirá o que é a organização” (Teixeira, 1995:162) e “liderar implica a existência de um indivíduo que tem a capacidade de influenciar um grupo de indivíduos” (Ferreira, Neves, & Caetano, 2001: 377) supondo que a liderança abraça um todo coletivo. Nesta linha de pensamento, a liderança assume cada vez mais um papel determinante na vida da organização e conseqüentemente “a liderança das escolas tem tanto de arte como de ciência, convocando saberes de diferentes campos” (Baptista e Abrantes 2015:45) e nunca descurando que as escolas têm “de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam” (Sergiovanni, 2004:172).

Segundo a autora Isabel Pires (2012:31) “as lideranças em contexto escolar são, assim, diferentes das lideranças noutros contextos/organizações: os líderes de uma escola têm de ser pessoas que forneçam diretivas e exerçam influência para se atingir as finalidades da escola”.

As organizações educativas estão em constante mudança e exigem fortes estratégias de gestão e de liderança para estarem preparadas para as diversas situações, no sentido de levar ao cumprimento e à partilha dos objetivos traçados, por todos os atores.

A prática de uma liderança favorável conduz ao desenvolvimento e inovação nas organizações, nomeadamente nos recursos humanos, nas capacidades dos colaboradores a estarem estimulados para o cumprimento das suas funções. Neste contexto a autora Maria Anunciação Amaral (2013:2) considera que “uma boa prática de direção e gestão de recursos humanos são a chave para alcançar a qualidade e sucesso da organização”.

Também Isabel Alarcão e José Tavares (1987:137) reconhecem a relevância das lideranças para o crescimento das instituições, acrescentando que “ (...) associada ao diálogo, ao real acesso à informação e à atenção concedida a pessoas e iniciativas, tem sido referida na literatura como condição para criar escolas eficazes, susceptíveis de evoluir e onde é bom estudar, ensinar e trabalhar”.

Uma organização é constituída por grupos que têm poder e que podem colocar um obstáculo à mudança e à inovação. Neste contexto, a destreza do líder para dirigir ou orientar de forma eficaz, depende do reconhecimento que o grupo faça do respetivo poder/capacidade. Philippe Perrenoud (2003:105) refere mesmo que para a eficácia dos sistemas educativos são necessárias “chefias que exerçam uma liderança profissional mais do que um controlo burocrático”. A liderança é portanto “uma forma especial de influência que tende a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projetos comuns” (Bolívar 2003:256).

Outros autores analisam a liderança noutras perspetivas sendo que, afirmam que pode ser compreendida como um modo, segundo Nye (2008) citado por Ana Cristina Andrade (2010:7) “que se apoia em três aspectos primordiais, nomeadamente, líderes, seguidores e contextos”.

Aos olhos de Daniel Goleman *et. al* (2007:49), vêem que a interligação das emoções e da liderança são evidentes e são um elo de ligação com o seguinte “(...) a inteligência emocional tem quatro domínios – autoconsciência, autodomínio, consciência social e gestão das relações (...)” e que proporcionam “um conjunto de aptidões fundamentais à liderança com ressonância”. Mais acrescenta o autor que, neste contexto, as relações e interações que se estabelecem entre os quatro domínios que enuncia têm importância relevante nas relações dentro dos contextos organizacionais e constituem os vetores de forças de uma liderança eficaz, ressonante.

Podemos concluir que a liderança é importante na conceção de princípios, valores e políticas imprescindíveis na tomada de decisões e na capacidade de resolução de problemas, almejando a construção de uma cultura própria, com vista à excelência e eficácia organizacional, nunca descurando o contexto onde a organização se insere.

Em contexto escolar, Sergiovanni (2004:172) citado por Morgado e Pinheiro (2011:2) refere que a liderança se reveste de características próprias, ou seja, “as escolas necessitam de uma liderança especial porque são locais especiais”. Os autores Marília Favinha e António Sequeira (2012:55) acrescentam que a escola “está-se a assumir cada vez mais como um espaço eclético que faz a ligação evolutiva entre a família e a sociedade”.

O autor Lorenzo Delgado defende que as escolas são vistas como organizações, na medida em que, possuem vida própria, constroem-se em conformidade com as alterações do tempo e do contexto, detêm os seus atores distintos e possuem a sua própria história. A liderança é o motor dessa construção histórica, social e cultural que chamamos centro educativo, e organização em sentido mais geral¹.

No mesmo sentido se expressa Jorge Costa (2000) quando refere que a liderança das organizações escolares deve ser compreendida como uma via para o progresso da ação educativa e pedagógica. Trata-se de uma gestão partilhada, onde o exercício e eficácia obrigam, por um lado, à efetividade e ao reconhecimento e, por outro, o recurso a estratégias planeadas de ação e de promoção e compromisso

¹ “El liderazgo es el motor de esa construcción histórica, social y cultural que llamamos centro educativo, y organización en sentido más general.” (Lorenzo, 2005:368).

individual e coletivo de toda a comunidade educativa na concretização de projetos de trabalho, que tendam à resolução dos problemas difíceis de solucionar (Novoa, 1992). Neste contexto Philippe Perrenoud (2003:105) salienta que são fundamentais “chefias que exerçam uma liderança profissional mais do que um controlo burocrático”, para a eficácia dos sistemas educativos.

As lideranças escolares não devem descurar princípios, tais como valores, crenças e carências da comunidade no meio envolvente à escola e devem unificar uma visão pedagógica, que passa pela preparação e concretização de um projeto formativo que agrega os ideais e desígnios que a instituição pretende. De modo esclarecedor, o autor Sergiovanni (2004: 172) citado por Morgado e Pinheiro (2011:2) refere que “nenhum modelo do tipo ‘tamanho único’ servirá”.

Os autores João Formosinho e Joaquim Machado (2000: 128) defendem também esta posição e vão mais longe referindo que o mais importante é saber como é que as pessoas podem “ajudar-se mutuamente para descobrir o significado do que fazem, ao mesmo tempo que cultivam nelas a capacidade para melhorar e transformar as suas práticas”. Resulta assim que o ponto fulcral da liderança se desloca de uma perspetiva unicamente burocrática e de gestão para uma perspetiva pedagógica e cooperativa adotando “como base da acção liderante a interacção transformadora a partir de uma autocompreensão colectiva e uma autoconsciência dos constrangimentos vários da acção educativa da escola, bem como da sua participação cúmplice na sustentação dos mesmos”. De igual modo, José Morgado e José Pinheiro (2011:3) sustentam que “(...) a eficácia e eficiência, só é possível com o envolvimento coletivo, com a valorização e reconhecimento do trabalho de cada um dos intervenientes, numa cultura de permanente participação e confiança.”

É nesta confluência de ideias que António Bolívar (2003) afirma que a liderança educativa deve motivar a partilha de informação garantindo que as pessoas que agem no espaço educativo se sintam parte integrante de uma equipa a quem cabe a resolução conjunta dos problemas diagnosticados.

É nesta perspetiva que Isabel Pires (2012:47) acrescenta que um líder educativo deve ter a capacidade “ (...) de organizar, planificar e orientar as várias atividades que o ocupam (...), sejam na Direção Executiva, no Conselho Pedagógico ou no Conselho Administrativo e simultaneamente ser capaz de desenvolver nos órgãos intermédios (Conselhos de Turma, Conselhos de Diretores de Turma, Departamentos Curriculares, Conselhos de Docentes) o trabalho cooperativo / participativo, com responsabilidades delegadas, procurando cumprir da forma mais eficiente os seus objetivos (...)”. Cabe ao líder segundo Cláudio Galego (2012:38) abrir “ (...) novos caminhos para que se alinhe a vida escolar e os procedimentos democráticos estipulados pela legislação em vigor, com respeito pelos valores e pela cultura da cidadania”.

Logo, na perspetiva de diversos autores, a liderança é vista como um método que possibilita à organização caminhar e progredir na concretização dos seus objetivos. A tomada de decisão, os processos decisórios assumidos pelo líder, constitui um poderoso auxílio para os grupos que dispõe de capacidade de decisão/intervenção (órgãos intermédios), na seleção e na escolha dos mecanismos de acção mais apropriados.

A liderança escolar apresenta, pelo que ficou exposto, efeitos não descuráveis, tanto na aprendizagem como no sucesso dos alunos, assim como, na qualidade das organizações educativas, “(...) tem emergido como característica chave para a eficácia das organizações educativas (...)”, segundo Bexiga (2009:100) citado por Galego (2012:62). A adequação dos processos e o sucesso das organizações escolares encontram-se “ (...) na mão de administradores profissionais *sui generis*, cuja responsabilidade primeira e única assenta na eficiência da organização” segundo (Quantz, 2012: 24) citado por Galego (2012:35).

Em suma, a liderança da escola não está relacionada com o mero exercício de autoridade e poder, mas assume-se como processo relacional de cujas práticas pode resultar o bom nome da organização.

2.3. Lideranças Intermédias

Quando consideramos a qualidade da educação importa refletir a temática da liderança, não só a nível de topo, mas também e essencialmente, ao nível intermédio.

Mais do que estabelecer um tipo de liderança para a organização escolar, impõem-se o desenvolvimento de estruturas de orientação educativa que facilitem a cooperação, o empenho dos diferentes intervenientes para que, como afirmámos, e se aumente a eficácia e qualidade das escolas. A autonomia dada pelos normativos à organização escolar tem imposto mudanças nos procedimentos de gestão administrativa e pedagógica.

Na opinião de João Barroso (2000:179) que defende “se a autonomia exige participação, ela exige, também o desenvolvimento do «sentido de gestão» na organização e funcionamento da escola e a emergência de formas explícitas de lideranças (individuais ou coletivas) capazes de empreenderem as mudanças que a autonomia obriga”.

O poder partilhado e colaborativo é um dos meios para que as mudanças se operacionalizem sem grande agitação. Às escolas, enquanto espaços onde se afirmam diferentes lideranças (gestão de topo e intermédias) exigem-se “(...) novos líderes que concretizem os novos desafios impostos por um sistema escolar, também ele, renovado” (Rocha, 2007:115).

Sucessivas mudanças na organização escolar no contexto pedagógico têm destacado que os cargos de gestão intermédia assumem, segundo Isabel Pires (2012:32) citando Costa *et. al* (2001:43) “foi com o advento da escola de massas, com a conseqüente complexificação das estruturas, dos processos e do tipo de população escolar, que se acentuou a necessidade de gestores pedagógicos”. A este propósito realça Maria do Céu Salgueiro (2012:12) que os “gestores intermédios surgem como verdadeiros obreiros na promoção do desenvolvimento organizacional”. Mais acrescentam os autores Marília Favinha e António Sequeira (2012:57) quando referem que as LI são o “motor imóvel do desenvolvimento cónico, pessoal e profissional dos discentes”.

Olhando para a escola como uma organização, reconhecemos que é formada por agrupamentos construídos/reconstruídos para alcançarem objetivos comuns. A escola, como organização específica, é composta por pessoas, estruturas, objetivos, ambiente/cultura, recursos e tecnologias. Nos

agrupamentos, existem diversos níveis de gestão, nomeadamente, os órgãos de gestão de topo, a destacar o diretor, os órgãos de gestão intermédia, tais como os coordenadores das diversas estruturas de orientação educativa (o coordenador de estabelecimento (CE) e os coordenadores de departamento (CD); diretores de turma (DT); representantes de grupo de recrutamento (RGR).

Recentemente, tem-se registado uma valorização do papel dos líderes intermédios, na medida em que a sua prestação é primordial para o crescimento da organização e para a descentralização de poderes.

A título de exemplo, no relatório realizado por uma equipa de avaliação internacional relativo a políticas educativas no 1º ciclo do ensino básico, publicado em janeiro de 2009 pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (Matthews, Klaver, Lannert, Conluain & Ventura, 2009), é dado grande relevo à ação de atores associados à gestão de cargos intermédios nas escolas/agrupamentos, nomeadamente aos coordenadores de estabelecimento.

Normalmente, as figuras associadas à gestão intermédia, nos agrupamentos de escolas, assumem a designação de coordenadores². O princípio da coordenação, cujo objetivo fundamental é equilibrar toda a organização, possibilita uma atração coerente no sentido do encaminhamento da mesma numa determinada direção.

As estruturas intermédias nas escolas têm vindo a desenvolver um papel essencial enquanto órgãos elementares na orientação dos professores para o desenvolvimento de práticas de trabalho que possibilitem mudanças necessárias e se dirijam para a construção da sua autonomia curricular. A delegação de funções, a partilha de informação, ao nível da liderança, é imprescindível de modo a incentivar nos diferentes cargos intermédios, uma verdadeira cultura de colaboração e envolvimento na consecução de objetivos comuns. Numa perspetiva de articulação curricular só assim o processo poderia estender-se ao conjunto das escolas que integram o agrupamento.

Referem José Morgado e José Pinheiro (2011:1) que é “ao nível das estruturas intermédias das escolas que se podem criar condições para alterar as práticas pedagógicas, já que aí se podem desenvolver dinâmicas de trabalho colaborativo, afirmar lideranças de sucesso, concretizar capacidades efectivas de decisão e, conseqüentemente, construir a autonomia e a inovação”.

Constantes e rápidas transformações que o nosso tempo impõe e perante o aumento da competitividade, as organizações, também escolares, têm de conseguir dar resposta às novas e crescentes exigências provenientes do ambiente interno e externo.

As mudanças que vão sendo enviadas/introduzidas nas Escolas, por decisão das lideranças de topo, devem obter reconhecimento/validação de todos aqueles que têm que as implementar. Neste processo têm papel dominante as LI.

² Conhecemos nas Escolas/Agrupamentos coordenadores de departamento, coordenador dos apoios educativos, coordenador da equipa de educação especial, coordenador de ciclo, coordenador de estabelecimento, entre outros.

Destacam-se para o processo algumas estratégias a implementar, tais como, a informação essencial relativa àquilo que se pretende mudar, a implicação de todos os liderados, a procura conjunta de soluções, a partilha de ideias e conhecimentos, a construção da visão do futuro que enforma a planificação de longo prazo, e finalmente a responsabilização de todos.

A colaboração, a partilha, a estruturação de objetivos comuns, podem cooperar de forma eficaz para o crescimento de uma organização favorecendo cada um dos elementos numa dialética centrada no binómio “dar – receber”.

De acordo com os autores Álvaro Santos *et. al* (2009:17), o Decreto-Lei n.º 75/08, de 22 de abril veio estabelecer novamente as competências e funções do diretor como órgão unipessoal, sublinhando a importância seu papel no quadro de autonomia da escola, “criando as condições para que possa, efetivamente, assumir o papel de líder da escola”.

No contexto em análise, da organização e da gestão estratégica, os autores esperam que no futuro as Escolas fomentem as estruturas e órgão de gestão e melhorem as ferramentas de gestão estratégica da escola, nunca descurando a cultura de escola e a liderança eficaz (Santos *et. al*, 2009).

Parece estabelecer-se uma estreita relação entre o papel desenvolvido pelas estruturas de orientação educativa e a qualidade do trabalho realizado na Escola. Assim sendo, importaria que os departamentos funcionassem como estruturas dinâmicas e as funções que cabem aos coordenadores pudessem influenciar a qualidade do trabalho executado pelos docentes que coordenam.

2.3.1. A Importância das Lideranças Intermédias: o Coordenador de Estabelecimento/o Coordenador de Departamento/Diretor de Turma/Representante de Grupo de Recrutamento

No âmbito de um conjunto alargado de competências e funções atribuídas ao órgão diretor, o mais recente diploma legal refere no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril como segundo objetivo, de ser o responsável por

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

O gestor intermédio pode ser definido como

um ator educativo que, pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo (Oliveira, 2000:48).

Uma organização como a Escola, que se rege com diretivas próprias, fazem parte na sua pirâmide hierárquica os órgãos de gestão de topo e as estruturas de gestão intermédia. Para a existência de um projeto educativo próprio, que mostre os objetivos e as metas específicas da escola e com o novo modelo de gestão, é urgente o envolvimento das lideranças intermédias. Reconhecido a sua importância, no

domínio da gestão intermédia surgem diferentes estruturas com funções e competências particulares, atribuídas de acordo com a autonomia que é conferida às escolas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Estas estruturas desempenham um papel importante no processo de melhoria da escola, na medida que são responsáveis pelas estratégias da mudança, pelo envolvimento dos professores nos diversos processos de tomada de decisão.

De acordo com a perspetiva que a legislação estabelece a esta estrutura, os coordenadores, têm inevitavelmente, de adotar um perfil de liderança que passa por saber comunicar numa “dimensão reflexivo-colaborativa” (Favinha e Sequeira, 2012:57) que lhe irá permitir a mobilização dos docentes que coordena na prossecução dos ideais educativos. Nesta dimensão definem-se à partida as linhas fundamentais da ação dos coordenadores. Estão, também inerentes a este cargo, as funções de

interrogar, cooperar, orientar e avaliar as acções e projectos que vão sendo executados na díade ensino-aprendizagem numa complexidade que advém da existência de departamentos multidisciplinares, onde os professores, para além desta, diferem entre si em termos de práticas pedagógicas, no género, idade, antiguidade lectiva, formação académica e profissional, traços comportamentais e perfilhação de valores subjectivos variáveis, (Favinha e Sequeira, 2012:57).

Da mesma forma, com a chegada do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, surgiu a figura do CE, enquanto elo de gestão intermédia. É nomeado pelo diretor do agrupamento e o seu mandato tem a mesma duração do diretor - quatro anos (Seção III – Artigo 40º).

Analogamente ao Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (no Capítulo III – Artigo 32º) as competências são, de uma forma geral, as mesmas. Este diploma refere que a coordenação de cada estabelecimento de educação ou de ensino, integrado num agrupamento de escolas é assegurado pelo coordenador, não fazendo parte de qualquer órgão de gestão, assumindo um papel secundário no que concerne à tomada de decisões. No Decreto em questão, são mencionadas como competências, o cumprir e fazer cumprir as deliberações da direção executiva e transmitir as informações para o universo/escola que coordena (no Capítulo III – Artigo 33º).

É neste espaço de gestão e poderes hierarquizados que o CE se mobiliza, cabendo-lhe uma função de importância ainda que subordinada às decisões tomadas pelo diretor. O coordenador tem como função, na cadeia descendente, garantir a homogeneização de processos.

Quando proferimos sobre a gestão de uma organização, diversa e complexa como temos definido a Escola, é quase impraticável que o diretor consiga supervisionar a realização de todas as atividades dentro da escola. Deste modo, as tarefas podem ser delegadas pelos diversos órgãos responsáveis pelos processos existentes, criando assim, mais órgãos especializados, cada um com a sua tarefa. Trata-se de uma divisão do trabalho que tem em conta especializações e saberes diversos considerados adequados para o exercício de diferentes tipos de tarefas que, quer aos CD quer aos CE, cabe executar (veja-se o artigo 33º - articulação e gestão curricular, do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril).

Subordinado a uma direção e a um projeto educativo ligado a tarefas de execução, o CD tem ainda assim que assumir o papel de líder, bem como, ter a proficiência de integrar o seu grupo na organização e desempenhar a função de gestor de conflitos e articulação e gestão curricular (n.º 2 do Artigo 43º do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril).

Com a legislação em vigor supra referida, cumpre ao Diretor da Escola ou do Agrupamento de Escolas escolher/nomear os CD (alínea f) do n.º 4 do Artigo 20º do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril), questionando assim, a democraticidade e a colegialidade que existia nas escolas, na seleção dos delegados de grupo disciplinares, desde o 25 de abril. Anterior ao, Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, os cargos eram de eleição direta entre os professores dos grupos disciplinares e nem sempre se mostravam pelos reconhecimentos de cada um. Neste contexto Isabel Pires (2012:36) informa que estes cargos eram “rotativos, para que calhasse a vez em cada dois ou três anos, a um dos professores do quadro de escola”. A função dos delegados de grupo se limitava apenas à transmissão das informações vindas do Conselho Pedagógico e a cumprir o que estava legislado. O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril cria o cargo de CD e com ele surgem alargadas funções que lhes estão adstritas. O apoio aos professores mais novos, as propostas de formação necessárias ao grupo/departamento, a avaliação de desempenho do pessoal docente, a mudança das práticas docentes, a articulação curricular passaram a ser objeto de debate em Grupo ou Departamento. O mandato dos CD têm a duração de quatro anos e cessa com o mandato do diretor (n.º 4 do Artigo 43º).

Não descurando as lideranças de topo, as mudanças/alterações sentidas na organização escolar, ao longo dos últimos quatro anos, têm vindo a demonstrar que as lideranças intermédias desempenham um papel importante nos resultados escolares e devem proceder como fonte de mobilização coletiva, fomentando o trabalho colaborativo, promovendo o desenvolvimento organizacional e incentivando o desenvolvimento profissional dos docentes (n.º 1 do Artigo 43º). A liderança eficaz no sentido da mudança tem mais a ver com o que o líder faz e com as formas como lida com as pessoas do que com o que diz (Hooper & Potter, 2010). A necessidade do líder de topo ter de partilhar o seu poder de forma estratégica, tendo em conta os interesses da organização, leva a que os seus interesses pessoais não prevaleçam. Este aspeto faz crer que a escolha dos líderes intermédios, no caso os CD, seja ponderada e feita com base em critérios previamente definidos e delineados com o objetivo principal de serem mais um elemento da equipa da escola que trabalha para o bem comum (n.º 4 do Artigo 43º).

O papel exigente desempenhado pelo CD é, visto como a pedra basilar para a alteração das práticas escolares, isto é, o veículo para o crescimento e consequentemente para a respetiva melhoria. A esta liderança intermédia é atribuída a função de coordenação e orientação pedagógica dos professores, a representação do departamento a que pertence no Conselho Pedagógico. Nos últimos anos, acumula a função da avaliação de desempenho docente podendo delegar competências noutros professores do departamento que exercem a função de representantes de grupo de recrutamento para exercerem a referida função. A recente autonomia das escolas impõe estruturas de gestão multidisciplinares aptas a estimular o trabalho de equipa.

O CD tem que reunir determinadas características para conseguir (de)mover os professores para a mudança. Para o cumprimento desta tarefa importa que conheça os processos de tomada de decisão, as dinâmicas do grupo que lidere e estructure formatos de comunicação eficazes (Pires, 2012: 37-38).

Este coordenador deve entender-se como um mediador e líder, Jorge Costa (2000:30) enfatiza afirmando que “o quadro da progressiva autonomia, responsabilização e prestação de contas dos estabelecimentos de ensino dá novo alento a esta questão colocando os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade”. A liderança na referida estrutura intermédia é exercida, segundo Jerônimo Silva (2001:52), “no sentido de reforçar a motivação interna, as expectativas e as buscas das pessoas, tratando-as como seres humanos dignos de respeito, erguendo auto-estima e promovendo um clima favorável entre elas”.

Sendo relevante para a instituição escolar a liderança dos coordenadores, podemos ir mais além e analisá-la de forma emocional. Neste campo, Daniel Goleman (2002) define liderança também como a capacidade de influenciar o estado emocional dos profissionais que importa mobilizar em determinado sentido, persuadindo-os com recurso não só a uma comunicação aferida às múltiplas sensibilidades do grupo como também ajustando práticas à multidisciplinaridade que os mesmos grupos comportam. Acresce, segundo Daneil Goleman (2002:94), clarificando a vantagem de praticar uma liderança coerente, diz que “sem ela, uma pessoa pode ter a melhor instrução do mundo, um pensamento incisivo e analítico e um interminável alfofre de brilhantes ideias, mas não será um grande líder poderá ser, eventualmente, um bom gestor, mas dificilmente conseguirá liderar”. É no exercício das funções de liderança que o diretor designa os DT e os CD (alínea f) do n.º4 do Artigo 20º do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril).

A atividade que o docente exerce enquanto DT é de extrema importância, na medida em que é um forte pilar na mediação de conflitos, quer quando provêm do exterior e se desenham/emergem no interior da escola quer quando surgem no espaço escolar. Isto é, cabe-lhe a ação/decisão entre a comunidade educativa uma vez que “o estabelecimento de ensino emerge como uma construção social cuja configuração e funcionamento têm como elementos decisivos a ação e interação dos diferentes atores sociais em presença” (Canário, 2005:53). Coordena também as atividades dos professores nos conselhos de turma a que pertencem (n.º2 do Artigo 44º do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril), isto é, a coordenação interdisciplinar horizontal (Formosinho, 1987, citado por Boavista e Sousa, 2013:80). De modo a responder aos desafios inscritos no projeto educativo de escola, o DT necessita de conhecer e integrar todos recursos da mesma e da comunidade educativa cuja mobilização lhe cabe fazer.

As funções burocráticas são permanentes, requerendo conhecimentos, práticas tecnológicas e competências para o desempenho de todas as tarefas de coordenação que realiza.

Este professor, além das funções inerentes, ainda estabelece e agiliza a relação com os alunos e com os professores que constituem o conselho de turma e uma relação externa com os encarregados de educação. Segundo Marques (1991:5) citado por Marília Favinha e Hipólita Sousa (2012:45) “as

atribuições do diretor de turma incidem em duas áreas fundamentais: o relacionamento com os pais e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos”.

Aos olhos de outros autores, o DT é um docente

posicionado numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da escola, particularmente centrado nos alunos e na gestão dos mesmos, especializado na organização de um trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma que dirige, em benefício do desenvolvimento intelectual e pessoal destes discentes (Boavista e Sousa, 2013:80).

Mais acrescenta Armanda Zenhas (2006:13) quando alude ao papel do DT que “o DT ocupa uma posição importante na gestão intermédia da escola”.

Na visão da autora Marília Favinha (2006:158) refere que

o Diretor de Turma, no âmbito das competências de coordenação do Conselho de Turma, deve dinamizar a planificação, desenvolvimento e avaliação de todas as atividades a desenvolver em todas as áreas e disciplinas, uma vez que a este órgão cabe pronunciar-se sobre as propostas apresentadas pelos docentes que as lecionam e assumir responsabilidade coletiva sobre todos os atos de cada elemento do órgão do Conselho de Turma.

Neste enquadramento, o DT intervém quer na área da docência quer na da gestão, sendo considerado um elemento fundamental do sistema de gestão da escola. As suas funções e responsabilidades manifestam-se em domínios fundamentais da organização. Salgueiro na sua explicação acrescenta que os DT têm uma “tríplice função”: coordenação do ensino, controlo disciplinar dos alunos e o contato com as famílias constitui, também aqui, o núcleo duro das atribuições do diretor de turma” (Salgueiro, 2012:25).

Procuramos estabelecer a relevância e a diversidade de funções que o DT desempenha. Acresce o que está estabelecido ao nível normativo relativo ao perfil defensável para o DT (Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio) que integra um conjunto de competências profissionais e de saberes exigidos para o desempenho da sua atividade. Esta, resulta tanto mais complexa quanto mais diversa é a população que procura uma determinada organização escolar.

Nestas condições integramos a ação do DT no quadro das lideranças intermédias e de, entre estas, aquela que melhor mobiliza vontades externas à Escola (a dos Encarregados de Educação) cujos contributos são entendidos como fundamentais para o sucesso no âmbito dos objetivos da própria organização.

As estruturas de gestão intermédias são fundamentais no processo de melhoria da escola, na medida que são vistas como impulsionadoras da mudança e responsáveis pelo envolvimento de todos os atores da instituição congregando vontades e gerando compromisso.

O Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, já evidenciava a preocupação de responsabilizar toda a comunidade escolar no processo que se acordou designar por “gestão democrática”, e que sobretudo tinha como objetivo regulamentar o exercício do poder nas escolas.

Neste normativo verifica-se ainda a existência da figura de delegado de grupo (DG) cabendo aos vários grupos disciplinares elegerem-no (Seção III – n.º 1 do Artigo 23º). Este tinha assento no Conselho Pedagógico (CP), e cabia-lhe coordenar e orientar o grupo disciplinar (Seção III – Artigo 22º). Estabelecia também os requisitos considerados fundamentais para o exercício deste cargo designadamente ser portador de formação científica e pedagógica e detentor de profissionalização. A par destas características importa também que dispusessem de iniciativa, capacidade de organização e coordenação das atividades que cabiam ao respetivo grupo, a direção das instalações próprias do grupo³.

Assistiu-se então a um reforço no domínio da coordenação dos professores, ainda que se entenda que este cargo tinha fraca responsabilidade e fraca participação na gestão intermédia da escola cujo conceito é, em si mesmo posterior. A participação do DG, para além da ação direta que exercia junto dos docentes com idêntica formação científica (grupo disciplinar) esgotava-se na sua participação no CP.

Quase dez anos mais tarde o Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho (n.º40-54), vem redefinir a chamada “gestão democrática” e determinar as competências dos diversos órgãos da escola. Este normativo vai também redefinir o perfil adequado para o desempenho do cargo de delegado de grupo e paralelamente estabelecer a obrigatoriedade de aceitação do cargo pelo docente que fosse eleito pelos seus pares, para o exercício das respetivas funções.

As reduções da componente letiva, pelo exercício do cargo eram determinadas em função do número de professores do grupo disciplinar⁴. As competências e atribuições que decorriam do perfil estabelecido permitiam ao docente eleito: coordenar as atividades pedagógicas, dos diferentes elementos que constituem o grupo; promover a partilha de saberes e de experiências das quais poderia resultar/se esperava que resultasse melhor enquadramento/integração dos docentes mais novos.

³ Consideram-se como instalações específicas, os laboratórios e salas específicas existentes, cujo inventário de material era realizado pelo delegado de grupo (n.º1 do Artigo 29º da Seção III – Conselho Pedagógico).

⁴ Decreto-Lei n.º 211-B/86 de 31 de julho (<https://dre.tretas.org/dre/15110/#text>)

49 - Os delegados de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade terão direito às seguintes reduções de serviço lectivo consoante o número de professores do respectivo grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade:

De três a dez professores - quatro horas semanais;

De onze a vinte professores - cinco horas semanais;

Mais de vinte professores - seis horas semanais.

49.1 - Pelo desempenho das funções referidas no n.º 40.3 - duas horas.

49.2 - Das horas de redução referidas no n.º 49, duas serão obrigatoriamente marcadas no horário semanal do delegado.

50 - Sempre que qualquer delegado estiver impedido de exercer funções docentes por período dilatado, será substituído pelo professor do grupo que na votação da eleição tenha ficado em lugar imediatamente a seguir, tendo, durante o período que durar o impedimento, direito às mesmas horas de redução.

Posteriormente, o Despacho n.º8/SERE/89, de 8 de Fevereiro define o perfil do delegado de grupo (ponto 20, Cap. II) nos termos seguintes "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". Evidencia-se, pela primeira vez, a par das competências científicas e pedagógicas, bem como da capacidade de relacionamento, a competência de liderança. Resulta daqui uma abrangência maior para a ação do delegado de grupo no âmbito da organização escolar. Decorrendo da competência de liderança destaca-se a possibilidade de supervisão pedagógica que mais recentemente implica a sua participação no processo de avaliação interna dos docentes do grupo disciplinar que lidera. O exercício do cargo integra a componente letiva mantendo a redução atribuída, o mesmo critério de proporcionalidade já referido (veja-se nota de rodapé nº 4).

O Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, introduz um alargamento significativo nas estruturas intermédias de liderança nas escolas. Criou os departamentos curriculares cujas funções/competências se situam no domínio da articulação curricular e na criação de dinâmicas de interação e partilha entre os docentes que o integram. O perfil do CD coincide com o perfil que procuramos expressar para o DG, mas distingue-se dele na medida em que lhe competem funções e responsabilidades acrescidas na estrutura da organização tal como deixámos claro no presente ponto deste trabalho.

Resultou deste normativo legal a redução, se não mesmo a subalternização do papel de Delegado [de acordo com a terminologia atual de representante] de grupo, cuja ação se dirige ao setor específico da disciplina e do grupo disciplinar que coordenada.

Este normativo já não prevê a existência de delegado ou representante de grupo, no entanto nas escolas impera a presença do RG, alinhando ações e contributos com o Projeto Educativo de cada estabelecimento/agrupamento e mobilizando vontades com maior eficácia designadamente dos professores, replicando em grupos mais pequenos as linhas de força estabelecidas pelos Diretores e pelos CD a par de pais, alunos, pessoal não docente e representantes do poder local (presentes em Conselho Geral), com cujas estruturas se pretendem escolas mais autónomas e participativas.

Ainda de acordo com o Decreto-Lei 211-B/86, de 31 de julho, o delegado ou representante de grupo continua a ser eleito pelos seus pares, com um tempo de permanência no cargo que correspondia a dois anos, caso tivesse sido eleito um professor profissionalizado ou 1 ano caso o eleito dispusesse apenas de habilitação própria o que significa a inexistência, ao tempo, de um professor profissionalizado a quem caberia o exercício da função. Dispunha o delegado da redução na componente letiva. Esta difere consoante o número de docentes pertencentes ao grupo (veja-se nota de rodapé número quatro). Destaque-se que o cargo é de aceitação obrigatória e que, para o desempenho desta função, acrescem requisitos, o delegado deve ser profissionalizado, apresentar reconhecida atualização no domínio científico da área disciplinar respetiva, conhecimentos no domínio das ciências da educação e no domínio das novas tecnologias. A par deste conjunto de competências no âmbito do saber e do "saber-fazer" mantém-se o perfil individual que privilegia competências como dinamismo; capacidade de relacionamento; criação e desenvolvimento de práticas de cooperação entre os elementos do grupo;

capacidade de organização e coordenação das atividades pedagógicas; disponibilidade para se promover e manter atento à necessidade de formação individual e do grupo que organiza. Importa também que disponha de flexibilidade ao nível da decisão e seja capaz de atender à crítica (Decreto-Lei 211-B/86, de 31 de julho).

Não menos importantes são as competências que se elencam: espírito aberto à mudança, iniciativas e dinamismo⁵ (Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de outubro) que surgem no mesmo diploma legal associados a competências de organização e coordenação das atividades pedagógicas. Em aspetos de natureza pedagógica e científica o seu papel mantém relevo indiscutível e, perante a dificuldade que ainda se regista de evidenciar lideranças intermédias, nos termos em que surgem nos normativos legais, o RG desempenha tanto funções de articulação curricular e pedagógica (n.º2 do Artigo 43º do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril) como funções associadas ao dinamismo maior que as organizações devem apresentar na comunidade em que se inserem. São ainda eles que estão, mais proximamente comprometidos, com a execução/implementação dos objetivos do Projeto Educativo.

Em suma, parece-nos que o cargo de delegado é, ainda revelador de grande responsabilidade, seja porque a sua ação é determinante seja porque ainda não se deu a preeminência que a legislação confere à figura do CD.

2.3.2. As Lideranças Intermédias e o Papel do Professor

Ao longo dos anos, as escolas têm sido confrontadas com mudanças quer ao nível dos modelos de direção e dos processos organizativos⁶ quer ao nível dos procedimentos no domínio das relações pedagógicas e no das práticas educativas. Aos professores tem sido “ (...) atribuído um papel determinante na construção da mudança educacional e curricular, quer se trate de inovações planificadas pelo poder central, quer de propostas com carácter mais descentralizado ou que emergem da periferia, neste caso das escolas e dos seus contextos” (Leite e Fernandes, 2010:198).

Surge com urgência, a necessidade da mudança no modo como os professores e diretores pensam, isto é, “a necessidade de os professores desenvolverem novas habilidades e atitudes, com relação ao acompanhamento e à orientação de sua equipe (...)” (Jordão, 2003:87). Mais acrescenta o autor, que “o professor, como alguém que dá ordens, está sendo substituído pelo professor que lidera, ou seja, o que facilita o entendimento dos discípulos” e refere que é premente “(...) mudar do modelo mecanicista para o modelo em que predomina a participação e o comprometimento da equipe pelos resultados” (Jordão, 2003:87-88).

⁵ Os representantes de grupo assumem por vezes, a elaboração de projetos que articulam a escola com a comunidade local/regional.

⁶ Vejam-se o Decreto-Lei 211-B/86 de 31 de julho; o Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio e o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril.

Em termos de liderança da escola, a motivação dos professores e o seu envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas, contribuem para o benefício geral da escola.

Esta questão centra-se ainda na questão das lideranças, designadamente a de topo e nos formatos de comunicação com os quais pode mobilizar ou afastar compromissos ou adesões para os processos de mudança que se propõe e se entendem necessários.

Importa salientar a ideia de que “independentemente de quão nobres, sofisticadas ou brilhantes possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas nada representam se os professores não as adopta(re)m nas suas próprias salas de aula e não as traduz(ir)em numa prática profissional efectiva” (Fullan e Hargreaves, 2000:29) citado por Leite e Fernandes (2010:198).

Nesta perspetiva, os professores são apresentados cada vez mais como líderes de grupos de trabalho aos quais têm que facilitar a aquisição de saberes e o trabalho cooperativo. Acrescenta Maria de Fátima Sanches (1996:25) que “o poder e liderança dos professores só será realidade quando estes contribuírem para o conhecimento profissional da comunidade, possuírem um conhecimento crítico das políticas educativas, e valorizarem a autonomia e colegialidade profissionais”.

É fundamental que os agentes educativos se envolvam na construção e resolução de objetivos e propósitos comuns com vista à obtenção de resultados e efeitos positivos e de sucesso. De acordo com a autora Isabel Alarcão (2001:48) “o aprofundamento da autonomia das escolas assenta, fundamentalmente, na perspetiva de uma gestão participada e democrática, a qual passa por uma intervenção activa dos professores, no que respeita à definição de políticas educativas que as identificam, nomeadamente ao nível das estruturas onde estão representados diretamente, mas passa igualmente pela assunção e legitimação das funções de liderança no desempenho dos cargos de gestão intermédia”.

Segundo os autores Clara Boavista e Óscar de Sousa (2013:80) “a organização escolar tem como base múltiplos procedimentos, intimamente relacionados entre si, regulando a vida escolar, quer ao nível dos grupos disciplinares quer ao nível do conjunto de docentes que lecionam a mesma turma e, particularmente, do professor com a turma”.

Parece, ao nível do tema, inegável a necessidade de um maior envolvimento e responsabilização de todos os atores da escola, nomeadamente os professores, tal como, refere Isabel Pires (2012:35) “as mudanças educacionais apontam para a participação dos professores na liderança da escola”. Em harmonia com este pensamento, Daniel Goleman *et. al* (2002:14) alude que “numa organização há muitos líderes, não apenas um. A liderança está distribuída não está apenas no indivíduo que detém a posição cimeira, mas reparte-se por todas as pessoas de todos os níveis”.

É importante existir uma participação liderada por parte dos professores na organização escolar/curricular, na medida em que,

os educadores, sem liderança, são os verdadeiros pontos fracos em uma instituição de ensino; todas as outras dificuldades derivam dela. A liderança despreparada cria conflitos desnecessários, estimula jogos de poder e, principalmente, desmotiva toda equipe de trabalho, bem como os académicos. Se os professores líderes não tiverem

consciência do seu desafio, a instituição se transformará em um navio sem rumo (Jordão, 2003:88).

Resulta deste processo organizacional que os professores líderes se mostrem atentos às relações pessoais e interpessoais, no quadro da organização que lideram procurando identificar pontos fracos/fortes com a intencionalidade expressa de promover melhorias de forma contínua (Jordão, 2003:88).

Este processo de mudança nas práticas e nos procedimentos requer, por parte dos professores, capacidade para se adaptarem e ao mesmo tempo construírem modificações porque, segundo Thuler (2001:49) citado por Ana Cristina Andrade (2010:20-21) “seja qual for a modificação das práticas, apenas se tornarão operantes, se os professores acreditarem nelas, se se dispuserem a colaborar e se forem capazes de se identificar com elas”. As alterações que ocorreram ao longo do tempo, impostas pela legislação proporcionaram aos vários atores educativos, diferentes formas de ver a liderança, a comunicação a participação e a ação.

Contudo, as mudanças só serão permanentes se os professores assumirem o “(...) papel de agentes de desenvolvimento curricular e provocarem o desenvolvimento organizativo interno nas escolas” (Bolívar, 2003:22).

2.3.3. O Impacto das Lideranças Intermédias no Funcionamento do Agrupamento – Articulação Curricular

O que antigamente era considerado como saberes básicos necessários, nos dias de hoje, com as exigências do mundo do trabalho e a própria formação, impõem uma redefinição de saberes estruturantes, ou seja, a Escola tem que repensar a sua missão (Enguita, 2001).

É em consonância com esta linha de análise que Graça Dourado (2013:57) alerta para a questão do currículo, dizendo que “uma sociedade em constante evolução encontra-se por sua vez em permanente inadequação, levando ao questionamento do currículo enquanto instrumento dessa mesma sociedade”. Uma vez que a Escola está diretamente relacionada com a sociedade, o currículo que implementa pode ser entendido como um instrumento com maior ou menor validade quando pensado do ponto de vista da adequabilidade à estrutura social a que se dirige.

A articulação curricular e a continuidade educativa estão não só relacionadas mas também interligadas. Enquanto, a continuidade está relacionada com a organização e complementaridade dos ciclos (metodologias, estratégias, metas de aprendizagem, programas, características e a linguagem própria dos ciclos anteriores e dos ciclos futuros), a articulação curricular refere-se às equipas pedagógicas, à organização e aos sistemas de liderança e de comunicação intrínsecos à cultura escolar.

Segundo Miguel Zabalza (2004), ao conceito de continuidade permanece implícito o da união, da coerência e da complementaridade, de modo que exista um vínculo entre os diversos ciclos e que ao mesmo tempo se complementem, na medida em que o objetivo deste processo é ter em consideração as aquisições dos alunos estruturados de forma sequencial.

Neste sentido, a “continuidade não implica repetição, implica introdução ao que é novo, a novas tarefas, apoiadas em significados construídos e experienciados” (Woodhead, 1981, referido por Amélia Marchão, 2002: 34).

A continuidade educativa é apresentada por Maria de Lurdes da Cruz (2008:74) como um “ (...) processo global de formação do indivíduo que se desenvolve em etapas harmoniosamente conectadas, em que umas condicionam as outras, por recurso a estratégias de complementaridade de recursos físicos e humanos”.

A continuidade educativa está relacionada com a forma como estão organizados os saberes de forma sequenciada ao longo dos diversos níveis educativos, cabendo a cada ano/ciclo o desenvolvimento das aprendizagens que se assumem como determinantes para que cada criança possa, com sucesso, enquadrar-se no nível seguinte. É fundamental, tendo em conta este processo articulativo que os docentes que acompanham os alunos organizem a gestão conveniente do currículo e conheçam e implementem as estratégias de articulação curricular mais eficazes.

Num currículo aberto, participado, flexível e focado na formação do indivíduo, a articulação curricular assume-se como pedra angular estruturante do processo ensino-aprendizagem.

O sistema de ensino português, o currículo, encontra-se disposto de forma vertical por níveis, ciclos, agrupamentos ou áreas e anos, na medida em que, a forma mais global de ordenação curricular é o nível de ensino e com esta matriz organizacional, o conceito de articulação curricular abrange a conceção de que a sequencialidade deve orientar todo o percurso educativo, sublinhando que o desenvolvimento das capacidades e competências de cada indivíduo deve ser construído de forma sistemática e progressiva.

A articulação curricular faz parte do trabalho docente, enquanto gestores do currículo, entre os diversos ciclos de ensino para que a transição entre os mesmos ocorra de forma natural não pondo em causa o sucesso educativo das crianças. A ligação intrínseca a esta articulação é realizada por via da planificação das atividades, com as quais se estabelecem pontes, organizam equipas pedagógicas que se pretendem colaborativas, ampliando o conceito preparação para a transição/mudança quer se considere o ano quer o ciclo (Aniceto, 2010:83). É com esta dinâmica que se verifica a emergência de desafios ao processo pedagógico, à organização e às lideranças um e as outras consolidadas em “modus operandi” de várias décadas (escola democrática).

Existe, portanto, relação e complementaridade entre a articulação curricular e a continuidade educativa ainda que se perspetivem diferenças entre ambos.

Em modo síntese, Célia Serra (2004) refere que, enquanto a articulação curricular faculta o elo de ligação entre os diversos níveis educativos, a continuidade educativa refere-se ao modo como estão organizados os saberes.

No contexto da articulação curricular, José Morgado e Carlota Tomaz (2009) remetem-nos para a existência de duas dimensões distintas mas complementares, e reportam a, articulação curricular horizontal e a articulação curricular vertical.

Deste modo, a dimensão horizontal refere-se à identificação de linhas de força comuns e à articulação transversal de saberes que decorrem das diferentes áreas disciplinares que constituem o plano de estudos de um determinado ano ou nível de aprendizagem; a dimensão vertical assume-se como elemento de articulação sequencial, conferindo articulação a conteúdos e saberes; atitudes e procedimentos, podendo a mesma ser considerada ao nível do ano de escolaridade ou de um ciclo.

A articulação curricular vertical destaca-se como um agente estruturante no percurso do aluno, sendo recorrentemente identificada como um dos aspetos que pode interferir no (in)sucesso educativo do aluno, sobretudo em situação de transição de ano de escolaridade e particularmente de ciclo de ensino (Morgado e Tomaz, 2009).

Resumindo, se na articulação horizontal que ocorre entre as diferentes áreas no mesmo ano letivo, se pretende que o processo educativo se estruture com base na procura de espaços articulativos de saberes com vista ao desenvolvimento de competências construídas entre as várias áreas do conhecimento de forma transversal com a articulação vertical, a continuidade educativa sugere as transições entre anos e ciclos educativos, salientando-se a importância de uma lógica de continuidade/complementaridade, isto é, pensar o percurso do aluno numa perspetiva integradora e evolutiva de desenvolvimento.

No contexto da articulação curricular, Célia Serra (2004) alerta para a existência de três tipos de articulação, designadamente, a articulação curricular espontânea, que é possibilitada pela constituição dos agrupamentos de escolas que integrem mais do que um ciclo de ensino. Neste modelo organizacional, torna-se possível a partilha de espaços/recursos materiais e maior proximidade entre docentes dos vários ciclos; a articulação curricular regulamentada, que decorre dos normativos legais⁷.

Assim, de acordo com a legislação o percurso dos alunos deverá ser construído pelos docentes de diferentes ciclos em termos de sequencialidade, não só a nível de currículo, mas também a nível de estratégias, metodologias e tipologias de avaliação. A 22 de abril de 2008 é publicado o Decreto-lei n.º 75/2008, no artigo 43.º pode ler-se que “a articulação e gestão curricular devem promover a cooperação

⁷ Este formato de articulação curricular consta na legislação portuguesa desde a década de 80, especificamente na Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 46/86, de 14 de outubro, nomeadamente no artigo 8.º número 2, dando-se destaque à articulação entre ciclos, na medida em que prevê “(...) uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada nível a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico.”. O Decreto-Lei 115 – A/98, de 4 de maio, capítulo I, artigo 6.º, promove a autonomia escolar e dos docentes e, dá igualmente, ênfase à articulação: “A constituição de agrupamentos de escolas considera, entre outros, critérios relativos à existência de projetos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos (...)”. Em 2001 surge o Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro, onde, no artigo 3.º alíneas a) e b), se podem constatar as referências à articulação que vimos definindo como regulamentadas “a organização e a gestão do currículo subordinam-se aos seguintes princípios orientadores: a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos de ensino básico e articulação com o secundário; [e] b) Integração do currículo e avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem.”.

entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos”; finalmente a articulação curricular efetiva, que cabe a docentes e alunos de forma consciente e contínua, estreitando níveis de participação e envolvimento. Esta prática decorre da necessidade de se perspetivar um trabalho colaborativo entre ciclos que cada contexto exige numa lógica de adequação.

A autora Célia Serra (2004), baseada num estudo levado a cabo por Lima (2001), no que concerne à articulação curricular efetiva, observou que a referida articulação se poderia dividir em três níveis que decorrem/resultam do investimento de professores e educadores na articulação curricular. Assim distingue: a articulação curricular ativa, a articulação curricular reservada e a articulação curricular passiva.

Segundo Maria de Lourdes Cruz (2008), estamos perante a articulação curricular ativa, sempre que se encontra, entre educadores (jardins de infância) e professores (1º ciclo), um trabalho efetivo de planificação “voluntário e deliberado” que permite construir, entre os dois ciclos, munidos do conhecimento que têm das práticas uns dos outros, estratégias e atividades dos quais resulte o enriquecimento do percurso dos alunos; ocorre articulação curricular reservada, quando a ação de educadores e professores é mobilizado por fatores externos de entre os quais se destaca a avaliação externa a que a escola/agrupamento possam estar sujeitos designadamente por parte dos pais. A articulação curricular passiva, verifica-se quando a atitude dos professores evidencia falta de disponibilidade para colaborar com outros de diferentes níveis de ensino e quando o trabalho docente se centra na ação individual do professor, em sala de aula. A partilha com outros, quando acontece, resulta de necessidades ocasionais como a proximidade decorrente de relações informais e não programadas entre pares ou a partilha de espaços e equipamentos.

Pode também acontecer não existir articulação e, neste caso, surge uma nova categoria – a não articulação. Estamos perante a ausência de articulação quando alunos e professores de diferentes níveis educativos não criam qualquer relação. Funcionam isoladamente sem que os docentes de um nível de ensino conheçam os currículos, as práticas ou os saberes que os alunos possam ter adquirido no ciclo/nível anterior, não evidenciando também particular interesse nesse conhecimento⁸.

3. METODOLOGIA

⁸ Ao nível da legislação verificamos idêntica preocupação com os currículos e com a articulação curricular e a continuidade educativa. Assim, o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho procede à segunda alteração ao Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto -Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário. Reforça a autonomia das escolas e permite uma maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas e dos agrupamentos que com ele saem reforçados, visando proporcionar aos alunos um percurso sequencial e articulado e favorecer a transição apropriada entre os diversos níveis e ciclos de ensino em tudo coincidente com os conceitos supra referidos.

Este capítulo inicia-se com a descrição do estudo e dos procedimentos metodológicos que foram adotados para dar resposta ao problema em estudo. De seguida apresentam-se e caracterizam-se os participantes (3.2) indica-se a seleção dos instrumentos de recolha de dados (3.3) e explicitam-se os procedimentos metodológicos (3.4). Termina-se este capítulo com o procedimento de análise de dados (3.5).

3.1. Descrição do Estudo

No capítulo anterior, enquadrámos o tema em estudo, que nos permitiu investigar e alargar o conhecimento, contextualizar a investigação e identificar os temas implícitos e o modo como se articulam, bem como evidenciar as metodologias suscetíveis de serem utilizadas (Cardoso, Alarcão, & Celorico, 2010).

De um modo geral, a investigação científica refere-se à atividade que nos possibilita adquirir conhecimentos científicos, através de objetivos sistemáticos, claros, organizados e verificáveis (Vilelas, 2009:57) e da sua conseqüente prossecução.

A metodologia concede ao investigador o recurso a uma estrutura sequencial, organizada conceptualmente, permitindo a definição prévia de todo um plano de ação que fornece estrutura e impõe método ao trabalho.

A opção pela investigação no contexto escolar como campo empírico do estudo surge pela particularidade e importância, no contexto do atual modelo de gestão, que o tema lideranças nas diferentes estruturas intermédias e de topo, tem nos dias de hoje nas escolas públicas portuguesas.

A metodologia adotada justifica-se pelo teor do problema em estudo, que assenta na seguinte questão: Quais as perceções sobre impacto das lideranças intermédias para a melhoria e o adequado funcionamento da Escola/Agrupamento?

Na base deste estudo formularam-se as seguintes questões orientadoras (1) Como é que são valorizadas e aplicadas as lideranças intermédias (estruturas de coordenação e de supervisão), na obtenção da melhoria da gestão escolar? (2) Que dificuldades enfrentam as lideranças intermédias na dinâmica organizacional das escolas? (3) Quais os obstáculos que impedem os docentes de trabalhar no âmbito das lideranças intermédias? (4) Que apoio devem ter para aperfeiçoar a sua capacidade de liderança? (5) Como é que o trabalho docente pode beneficiar com a implementação/desenvolvimento das lideranças intermédias? (6) Contribuem, quando organizadas, para uma efetiva ação sobre os resultados escolares?

Os procedimentos metodológicos apresentados neste capítulo visam a procura de elementos que fundamentem os objetivos do estudo (1) analisar a visão da direção escolar a propósito do lugar estratégico das lideranças intermédias na escola, (2) verificar como é que a direção concebe o lugar dessas lideranças intermédias, (3) analisar como é que os professores percecionam as lideranças intermédias, (4) analisar como é que definem estratégias e modos de atuação, (5) perceber como é que os coordenadores percecionam as funções de liderança, (6) verificar como os diretores, coordenadores

de departamento e professores percebem a utilidade da função e os diferentes procedimentos que lhes estão associados.

Para que estas questões obtenham resposta é importante recorrer a uma metodologia orientadora de todo o trabalho que possibilitará, mediante o registo e interpretação da realidade, fornecer explicações, intentar generalizações e fazer juízos de valor.

Com o intuito de responder aos objetivos traçados para a investigação, adequaram-se algumas das técnicas enunciadas para a investigação qualitativa, “particularmente importante para o estudo das relações sociais, dada a pluralidade dos universos de vida”; acresce que, como a “maior parte dos fenómenos não pode de facto ser explicada isoladamente” surgindo como “ (...) um resultado da complexidade do real e dos próprios fenómenos” (Flick, 2005:4). As questões orientadoras da investigação exigiram a adoção de uma metodologia de natureza qualitativa, de carácter descritivo, de carácter exploratório.

De acordo com os autores Robert Bogdan e Sari Biklen (1994:47-50), a investigação qualitativa tem como objetivo investigar fenómenos em toda a complexidade e contexto natural. Os mesmos autores acrescentam que a investigação qualitativa se caracteriza através de cinco itens que se adaptam a investigações que têm como objetivo dar respostas aprofundadas acerca de situações contextualizadas, como é o caso deste estudo:

(...) a fonte direta de dados é o ambiente natural;

(...) é descritiva, na medida em que a totalidade dos dados recolhidos são suscetíveis de constituir uma base que nos permita a compreensão do objeto em estudo;

(...) as pesquisas qualitativas dão maior importância ao processo do que simplesmente aos resultados ou produtos, ou seja, interessam-se substancialmente por depreender “como” se desenvolvem as situações e neste sentido, tudo o que se analisa pode constituir uma pista;

(...) tendem a analisar os dados de forma indutiva, permitindo (re)estruturar o quadro teórico à medida que os dados vão surgindo, com o objetivo confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente.

(...) o significado é de extrema importância nesta abordagem, uma vez que, os investigadores fazem questão em se certificarem que estão a apreender as diferentes e adequadas perspetivas.

3.2. Participantes

Na medida em que se pretendia estudar o impacto das LI no funcionamento da escola/agrupamento, considerou-se necessário entrevistar os diretores, os coordenadores de estabelecimento, coordenadores de departamento, diretores de turma e representantes de grupo, que

lecionam nas instituições em estudo. A investigação envolveu dois Agrupamentos de Escolas da zona Oriental da cidade de Lisboa⁹.

Um dos agrupamentos (agrupamento A) é constituído por cerca de 200 professores e 2200 alunos, abrangendo todos os níveis de educação, ensino e formação, incluindo formação de adultos; é promotor de um Centro de Qualificação e Ensino Profissional (CQEP). É composto por uma Escola Secundária, sede de agrupamento sita na Freguesia de Olivais, uma Escola Básica Integrada com Jardim de Infância e uma Escola Básica, ambas situadas no Parque das Nações.

O outro agrupamento (agrupamento B) é constituído por 242 professores, 2557 alunos e/ou crianças e agrega cinco espaços escolares, tais como: três escolas básicas do 1.º ciclo com jardim-de-infância, uma escola básica do 2.º e 3.º ciclo e uma escola com 3º ciclo e secundário - sede do agrupamento. Estas escolas situam-se, na Freguesia de Olivais (quatro escolas) e na Freguesia de Marvila (uma escola), na zona oriental da cidade de Lisboa.

3.3. Instrumentos de Recolha de Dados

Tendo presente os objetivos de investigação e o problema definido, as hipóteses e as variáveis, o próximo passo, que se revela altamente determinante, associa-se à recolha de dados (Almeida & Freire, 2008) e aos mecanismos selecionados para o fazer.

Partindo do campo de estudo definido anteriormente e tendo em mente que pretendemos trazer à luz, dados que possibilitem ajudar a compreender melhor o modo como as estruturas de gestão de topo e intermédias assumem o trabalho que lhes foi outorgado, o processo de recolha de dados alicerçou-se na conceção e administração de uma entrevista semiestruturada aos docentes das Escolas dos Agrupamentos e que constituíram a principal fonte de dados.

A entrevista representa uma técnica fundamental de recolha de informação, no sentido em que permite revelar a perspetiva e as representações dos sujeitos sobre a situação que está a ser analisada. É o modo próprio de interação social que tem como finalidade recolher dados para a investigação (Vilelas, 2009:279). A importância desta técnica é salientada por Sharan Merriam (1990) no que concerne à decodificação/compreensão dos pensamentos dos sujeitos em relação a uma determinada realidade. Este método propicia, aos entrevistados, o enquadramento das suas experiências, sentimentos e perspetivas, tende a ser, de um modo geral, utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (Bogdan & Biklen, 1994:134).

A vantagem primordial da entrevista reside assim no propósito de serem os próprios atores sociais quem propicia os dados relativos às suas condutas, opiniões, desejos, atitudes e expectativas (Vilelas, 2009:279).

⁹ Adotou-se o procedimento de não se identificar o agrupamento pelo nome próprio para se proteger a identidade de todos os que aceitaram colaborar nesta investigação.

A visão dos autores Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt (1998) reflete que as entrevistas efetuadas a indivíduos especialistas no âmbito da temática em investigação constituem uma mais-valia indispensável no desenvolvimento do projeto. No sentido de clarificar referem que, “docentes, investigadores especializados e peritos no domínio da investigação (...) podem também ajudar-nos a melhorar o nosso conhecimento do terreno, expondo-nos não só os resultados dos seus trabalhos, mas também os procedimentos que utilizaram, os problemas que encontraram e as escolhas a evitar” (Quivy & Campenhoudt, 1998:71).

No processo de entrevista, cabe ao entrevistador o papel de coordenar a conversa com o propósito de obter informação necessária à sua investigação (Gubrium & Holtein, 2002), os tópicos e as questões a abranger foram delineados previamente, num esquema – presente no guião da entrevista¹⁰ (Apêndice 1). Os dados recolhidos foram compilados e tratados de acordo com os objetivos definidos. Todos os dados utilizados no decorrer da investigação serão apresentados com estrito respeito pelo anonimato de cada um dos sujeitos. Nesta medida, não se pretende fazer qualquer identificação relativa aos seus intervenientes, mas apenas às instituições em análise, tendo em conta os princípios da ética nos processos de pesquisa.

Considerámos que ao utilizar as entrevistas estruturadas seriam aquelas que nos preestabelecem uma maior quantidade de resposta a obter, fixando antecipadamente os elementos com maior rigor (Vilelas, 2009:281). Houve a preocupação de fazer, em todas as entrevistas, uma formulação exata das questões presentes no guião. As questões aplicadas são quase na sua totalidade questões abertas que garantem liberdade à pessoa entrevistada na forma e no tempo de resposta.

O facto dos entrevistados, responderem às mesmas questões em cada nível de liderança (LI e de topo), facilitou a comparação das respostas e deu-nos uma maior garantia de que para cada agrupamento os tópicos tratados na entrevista são completos sem, contudo, dificultar o aprofundamento de determinadas temáticas, consideradas por nós pertinentes.

Com o intuito de ilustrar e enriquecer a análise, optou-se pela apresentação de extratos narrativos dos próprios entrevistados, o que permite conhecer as experiências destes atores e a sua própria reflexividade sobre os tópicos em análise.

3.4. Procedimento Metodológico

Na visão dos autores Leandro Almeida e Teresa Freire (2008:72), um plano de investigação necessita comportar e descrever de forma simples e compreensível “um conjunto de procedimentos e orientações a que a investigação deve obedecer, tendo em vista o rigor e o valor prático da informação escolhida”. Apresentam-se de seguida os diferentes procedimentos desenvolvidos com o propósito de levar a cabo a investigação em causa.

¹⁰ Por razões de ordem temporal não foi possível realizar qualquer processo de pré-testagem ao guião desenvolvido.

Os pedidos de autorização para a realização das entrevistas foram feitos pessoalmente com os diretores dos respetivos agrupamentos, procedendo-se aos contactos com os professores por correio eletrónico e por telemóvel. Os referidos pedidos explicitavam o objetivo do estudo e da colaboração que se pretendia por parte dos Docentes.

O processo de recolha de dados decorreu entre os meses de maio a setembro de 2016 e as entrevistas tiveram uma duração média de duas horas cada. A origem dos dados e da informação recolhida suportará a análise, visando encontrar as respostas para as perguntas formuladas.

Neste estudo, decidiu-se pela mobilização das novas tecnologias através do serviço de correio eletrónico, o que permitiu facultar antecipadamente o guião das entrevistas sem qualquer constrangimento temporal, uma vez que se trata de um sistema que permite enviar dados com rapidez e a diversos indivíduos (Gillham, 2005). Este envio prévio pretendia apresentar aos docentes o trabalho em curso e garantir segurança e tranquilidade aos entrevistados.

Privilegiou-se a aplicação presencial das entrevistas o que envolveu a deslocação a duas escolas do agrupamento A. Os restantes docentes preferiram responder à entrevista utilizando o mesmo processo a que se recorreu para enviar o guião. Posteriormente, foi realizada uma visita às escolas, para obter algum esclarecimento relativo a algumas respostas. Este método foi solicitado pelos participantes porque o período de recolha de dados coincidiu com um período do ano letivo de trabalho intenso o que ampliou de igual forma, a ocupação dos mesmos, restringindo assim a sua disponibilidade temporal para acolher a entrevistadora no seu contexto profissional.

Houve o cuidado de proceder à entrevista num ambiente e num contexto adequado para que os entrevistados se sentissem confortáveis (Quivy & Campenhoudt, 1998:76) e, desta forma, foram, em algumas situações (onze) realizadas as entrevistas em gabinete de trabalho no espaço da escola. Nas restantes situações (treze), por conveniência dos docentes entrevistados, foram enviados/recebidos as questões por correio eletrónico.

Conhecedores das questões que foram colocadas, os entrevistados falaram livremente usando as palavras que desejaram num ambiente propício e sem constrangimento.

Em ambas as situações, não se colocou o problema da socialização o fator “inibição” que pode acontecer numa entrevista e mesmo correndo o risco da possibilidade de partilha de reflexões entre professores, nomeadamente pelos contactos previamente estabelecidos entre entrevistador e participantes, temos consciência que através destes documentos reflexivos de natureza aberta (Bardin, 2008:91) podemos obter dados importantes que permitam fazer uma análise intensiva e extensiva da informação neles contida, pela técnica de análise de conteúdo.

As transcrições das entrevistas realizadas presencialmente e as respostas dadas, através de correio eletrónico (Apêndice 2) tiveram o seguinte tratamento:

– foram organizadas e posteriormente transcritas para formato digital, resultando num documento com uma tabela, com a identificação e respetivo código dos entrevistados e das escolas;

– os documentos foram submetidos a uma análise de conteúdo categorial (Bardin, 2008) que se organizou de duas maneiras: i) entrevista a entrevista; ii) análise transversal (das entrevistas no seu conjunto).

Estes dois níveis de análise, operacionalizados em duas fases sucessivas, são propostos pela referida autora que considera: “Propomos então dois níveis de análise, em duas fases sucessivas ou imbricadas, em que uma enriquece a outra. Este processo pode parecer pesado, mas, com um pouco de prática, não é e aumenta a produtividade da informação final”.

3.5. Procedimento de Análise de Dados

A análise de conteúdo envolve “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2008:42).

Como qualquer técnica de investigação, procura propiciar aos investigadores um método de apreender as relações sociais em determinados espaços, tendo em conta o tipo de problema de pesquisa proposto (Vilelas, 2009:336).

Na visão do autor Laurence Bardin (2008:95-101), a técnica de análise de conteúdo integra três grandes etapas:

- 1) a pré-análise (fase de organização e sistematização de ideias);
- 2) a exploração do material (fase de codificação dos dados com vista a alcançar a compreensão);
- 3) o tratamento dos resultados obtidos e interpretação (fase da classificação dos elementos segundo as características comuns).

Nunca descurando as três fases descritas anteriormente, a análise de conteúdo, depende do tipo de investigação a realizar, do problema da pesquisa, do corpo teórico adotado e do tipo de comunicação a ser analisado. Desta forma, e tendo em conta os vários métodos de análise de conteúdo, a escolha no estudo em causa recaiu sobre a análise categorial, uma das práticas da análise de conteúdo mais antiga e também mais utilizada. Com este método, pretendemos apreender as representações ou juízos dos inquiridos sobre a problemática em estudo, de modo a fazer emergir as categorias. Esta técnica, segundo Laurence Bardin (2008:153) baseia-se em operações de divisão do texto em categorias, em que os critérios de escolha e de delimitação se orientam pela dimensão da investigação dos temas relacionados com o objeto de pesquisa, identificados nos discursos dos sujeitos pesquisados. Este método permite classificar e reduzir os dados, após terem sido confirmados como adequados, de modo a tratar o material recolhido com vista à concretização dos determinados objetivos de investigação (Esteves, 2006).

Nesta categorização tivemos em conta os objetivos da investigação, considerando categorias os grandes temas contemplados. Podemos então dizer, que a categorização efetuada foi, de acordo com Bardin (2008:153) do tipo temático, considerada pela autora, rápida e eficaz.

Para a investigação que intentámos pareceu-nos adequada e procedemos de acordo com o processo estabelecido.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Tendo em consideração, as perspetivas teóricas, as investigações empíricas desenvolvidas em torno da temática sobre a importância do papel das LI no planeamento de estratégias ao nível da gestão organizacional, e os procedimentos metodológicos seguidos no presente estudo, neste capítulo procede-se à apresentação e análise dos resultados provenientes das entrevistas realizadas.

4.1. Perspetivas e Práticas das Lideranças Intermédias

De seguida e de forma prévia, para a análise dos dados, apresenta-se um quadro com a caracterização/perfil dos entrevistados.

Tabela 4.1.

Quadro Síntese da Caracterização da Amostra

Agrupamentos	Cargo	Sexo	Idade	Anos de Serviço	Anos de Serviço no Agrupamento
Agrupamento A	Diretora (D-A)	F	57	34	27
	Coordenadora de Estabelecimento (CE1-A)	F	60	37	25
	Coordenadora de Estabelecimento (CE1-A)	F	55	30	5
	Coordenadora de Departamento (CD1-A)	F	61	39	13
	Coordenadora de Departamento (CD2-A)	F	58	36	28
	Representante de Grupo (RG1-A)	F	48	27	7
	Representante de Grupo (RG2-A)	F	56	31	18
	Diretor de Turma (DT1-A)	M	59	30	14
	Diretora de Turma (DT2-A)	F	61	26	20
	Diretora de Turma (DT3-A)	F	43	13	7
	Diretora de Turma (DT4-A)	F	34	3	1
Diretora de Turma (DT5-A)	F	58	38	17	
Agrupamento B	Diretor (D-B)	M	65	37	7
	Coordenador de Estabelecimento (CE1-B)	M	50	25	6
	Coordenadora de Departamento (CD1-B)	F	58	32	7
	Coordenadora de Departamento (CD2-B)	F	56	33	21

Representante de Grupo (RG1-B)	F	57	33	28
Representante de Grupo (RG2-B)	F	57	35	30
Diretora de Turma (DT1-B)	F	57	33	28
Diretora de Turma (DT2-B)	F	57	35	30
Diretor de Turma (DT3-B)	M	58	35	14
Diretor de Turma (DT4-B)	M	58	35	1

Considerou-se importante apresentar no nosso estudo a caracterização dos docentes auscultados, uma vez que, irá permitir uma melhor compreensão aquando do cruzamento das respostas obtidas. Partimos do princípio que a estabilidade profissional, o conhecimento da escola e do meio seria uma mais-valia para a concretização do nosso estudo. Verificamos que os entrevistados são mais mulheres do que homens, reproduzindo o que, de um modo geral, ocorre nas escolas: o corpo docente é composto maioritariamente por mulheres¹¹.

Os professores entrevistados foram selecionados em efeito “bola neve” e privilegiando-se alguma diversidade de situações, lecionando tanto turmas em escolas de ensino básico e secundário. As áreas disciplinares a que pertencem também são bastante diversificadas, a saber: Artes Visuais, Biologia, Educação Física, Inglês, História, Filosofia e Matemática.

4.1.1. Análise Categorical dos Agrupamentos

Podemos constatar ao longo do nosso estudo que as lideranças em contexto escolar são, em parte, equivalentes às lideranças nas restantes organizações, embora com especificidades contextuais próprias. A escola como organização dinâmica e complexa requer que se mobilizem num trabalho em equipa todos os seus agentes de ensino em prol de objetivos comuns com vista a alcançar os projetos delineados. Utilizando as palavras do autor Thomas Sergiovanni (2012:172) “as escolas necessitam de lideranças especiais porque são locais especiais” e as mesmas têm “de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam”.

O autor António Cabral (2012:22) realça que a “gestão e [a] liderança são pilares essenciais da organização e funcionamento das escolas e aspetos convergentes de uma mesma ação”.

Análise da Categoria A Organização Hierárquica da Escola: Agrupamento de Escolas A

¹¹ Segundo um estudo da OCDE, “no 3.º ciclo do ensino básico, o número de mulheres a ensinar supera o dos homens, nos 30 países estudados pela OCDE, exceto no Japão. De facto, em 22 países, pelo menos dois terços dos professores são mulheres. Portugal supera a média (73,2%). Apesar de haver mais docentes do sexo feminino, os homens ocupam metade dos lugares de liderança nas escolas.” Acesso a 15 de outubro de 2016 em <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=27862>

No que concerne à organização hierárquica da escola/agrupamento tal como é definida pela tutela, as respostas, de um modo geral, referem “*que está bem definida e é funcional*” (Entrevista CE2-A, 2016) ou “*vai funcionando*” (Entrevista CE1-A, 2016), que “*está bem estruturado*” (Entrevista DT2-A, 2016) e até que “*trata-se de um organigrama muito semelhante a outros agrupamentos, não vejo onde pudesse haver alterações*” (Entrevista DT4-A, 2016). Ainda há quem demonstre um relativo conhecimento sobre o assunto quando refere “*penso que está bem estruturado*” (Entrevista DT2-A, 2016). Não aduzindo outra ideia ou fundamentações.

É na linha desta exposição que três tipos de lideranças intermédias, tais como, CE, RG e DT partilham da mesma opinião sobre a eleição do diretor referindo que deveria ser eleito “*diretamente pelos docentes da escola, e não pelo Conselho Geral*” (Entrevista DT3-A, 2016) e mesmo concordando com o legislado “*concordo, embora a Direção não seja agora eleita entre todos os agentes da escola*” (Entrevista RG1-A, 2016). A CE acrescenta que “*o organigrama de uma escola hierarquicamente ficou muito diferente daquilo que era antigamente, nós entretanto tínhamos a opção de escolha em relação aos órgãos de gestão da escola através de votação num processo eleitoral e neste momento não*” (Entrevista CE1-A, 2016).

O organigrama praticado na escola é o que “*a própria legislação definiu*”, tal como refere o DT1-A, acrescentando que “*a centralização de muitas das decisões só num diretor nem sempre é a mais correta. As coordenações das escolas que compõem os agrupamentos são, muitas vezes, apenas um replicador das instruções da direção. Existe muito pouca autonomia e poder interventivo*” (Entrevista DT1-A, 2016).

A D-A referiu que “*a organização hierárquica da escola é definida como refere o despacho no regime de gestão*”. Manifestou que não concordava com a existência do Conselho Geral (CG) referindo que “*(...) é um órgão de chapéu que reúne três vezes ao ano e a direção está cá a trabalhar 365 dias (...) com o conselho geral, de facto, não concordo em absoluto*”. O DT1-A partilha da mesma ideia referindo que o CG “*(...) deveria ter um papel importantíssimo na regularização da prática da gestão, mas nem sempre funciona da melhor forma e, por vezes, é mais um órgão esvaziado da sua importância, apenas plasmada na legislação*” (Entrevista DT1-A, 2016).

A figura do diretor, enquanto gestor e líder educativo, deve exercer uma gestão estratégica e uma liderança proactiva e transformadora e é neste sentido que a CE1-A refere “*é uma única pessoa que gere o agrupamento com uma equipa escolhida por si própria (...) será eleita pelo Conselho Geral (...) constituído por vários órgãos, do poder local, como professores, como pais, como alunos, é essa a equipa que escolherá a direção mediante a apresentação de um projeto educativo para essa escola*” (Entrevista CE1-A, 2016).

De um modo geral, o organigrama da escola atual é, aos olhos da CE1-A “*mais fechado do que era antigamente (...) dependendo do tipo de diretor que depois ao fim de quatro anos será novamente reeleito ou não mediante o trabalho prestado (...) se funciona ou não funciona depende muito das escolas*”. Acrescenta que este modelo de gestão gera “*(...) algum stress, nomeadamente no desempenho*”.

que os professores têm, leva muitas vezes a saírem das escolas onde eles estão integrados, portanto, não se sentem confortáveis com este tipo de organigrama e saem precisamente para outras escolas assim que têm oportunidade”. Quando se refere ao seu agrupamento, explica que o mesmo “funciona perfeitamente” atribuindo particular relevância ao papel da liderança de topo explicando que a diretora “é uma pessoa muito aberta, uma pessoa que ouve os outros, uma pessoa que escuta as vontades tanto das coordenações como dos próprios professores e isso também dá uma certa tranquilidade na profissão que nós exercemos hoje em dia” (Entrevista CE1-A, 2016).

Mesmo que a escola seja vista como “uma forma de organização como as anteriores (...) ou como uma qualquer instituição” a sua organização tem que seguir “uma ordem, para que se atinjam determinados objetivos” (Entrevista DT5-A, 2016). É neste contexto que o autor António Cabral (2012) explica que um bom gestor e um verdadeiro líder educativo deve gerir, mobilizar e orientar a organização para a realização dos objetivos.

Sendo as atribuições da LI atribuídas pelo diretor “eu concordo com elas porque sou eu que as determino (...) dou uma grande autonomia às LI fazendo um acompanhamento” (Entrevista D-A, 2016). Este procedimento é posto em prática também na organização da direção pois “cada elemento da direção tem competências atribuídas e depois todos partilhamos as preocupações que temos com a nossa área respetiva” (Entrevista D-A, 2016). A distribuição de funções está delineada da seguinte forma: “os coordenadores de departamento dependem do subdiretor, os DT também e portanto há aqui uma distribuição de competências às várias lideranças por aqui abaixo e, portanto, é assim a nossa organização” (Entrevista D-A, 2016).

As atribuições das LI, “em termos de legislação (...) têm algum fundamento”, mas tratando-se de um agrupamento “as competências diluem-se e por vezes não funcionam da melhor forma” (Entrevista DT1-A, 2016). Por seu turno, a DT2-A que explica que “muitas vezes as lideranças intermédias acabam por ter mais importância, do que as de topo, porque estão diretamente no terreno e têm mais conhecimento do que se vai passando” (Entrevista DT2-A, 2016). As lideranças até podem ser adequadas. O que pode acontecer é que perante o não cumprimento do estabelecido, “a liderança pode ser posta em causa” (Entrevista DT5-A, 2016).

Das entrevistas realizadas, conclui-se que todos concordam que “são adequadas e suficientes” (Entrevista CE1-A, 2016) com a referida atribuição porque pressupõem por um lado uma “articulação entre as várias partes e, havendo essa articulação, a informação chega aos intervenientes visados” (Entrevista CE2-A, 2016) e por outro “fazer a ponte entre os órgãos de Gestão e os docentes de uma escola (...) funcionam como motores de construção” (Entrevista CD2-A, 2016).

O propósito das LI “não é o poder de decisão, mas é o poder de gerir uma gestão partilhada” (Entrevista CE1-A, 2016) e o “cumprir e fazer cumprir as decisões dos órgãos de gestão e administração da escola, veicular as informações são algumas das funções que lhes competem executar” (Entrevista CD2-A, 2016).

Este modo de trabalhar, a partilha realizada transmite:

um certo conforto (...) no meu caso eu sinto-me perfeitamente confortável estou à vontade, a minha diretora é uma pessoa com quem eu converso e exponho os assuntos e peço opinião como é que vamos fazer ou não e ela diz faz como achar melhor e muitas vezes diz decida à sua vontade e eu nesse caso decido, tenho esse poder (...) mas sempre certa de que aquilo que eu decidir está em concordância com aquilo que ela deseja, com a visão dela” (Entrevista CE1-A, 2016).

O funcionamento dos “*polos de atuação bem definidos, facilita o trabalho nas escolas*” (Entrevista RG1-A, 2016), na medida em que “*sem comunicação, sem diálogo e abertura é impossível a articulação entre grupos disciplinares e entre docentes (...)*” (Entrevista CD2-A, 2016).

Mais uma vez, é referido que a atribuição do cargo de DT “*surge ao sabor das necessidades, podendo ser dada a contratados que fiquem nas escolas apenas um ano, com horários difíceis pela sua heterogeneidade de situações (níveis, disciplinas) e que possam não ter experiência. Se a turma for constituída com alunos complicados, então mais difícil se torna*” (Entrevista DT4-A, 2016).

O grau de autonomia consagrado na legislação é posto em causa pela diminuição do “*crédito horário reduziu para metade e portanto nesse sentido não há autonomia*” e, neste sentido, o tão falado plano de promoção do sucesso a D-A explica que “*eu não tenho qualquer autonomia nem sequer para implementar o que tinha o ano passado*”. De qualquer forma, considera “*ter o grau de autonomia suficiente para fazer o que faço (...) a autonomia que nós temos para gerir os recursos que temos em mão e mais nada, cada vez menos*” (Entrevista D-A, 2016).

É dentro desta abertura de autonomia e atribuição de funções às LI que a CD1-A refere que tem autonomia para exercer o seu cargo “*sim tenho. Dentro daquilo que eu consigo fazer tenho gestão*” (Entrevista CE1-A, 2016). Tratando-se de um universo escolar mais pequeno “*é uma escola de 1º ciclo, portanto, é uma realidade um bocadinho diferente é uma realidade muito pequena, são oito turmas nesta escola*” tudo o que é solicitado à direção “*é prontamente respondido (...) estamos perfeitamente bem, estamos a colaborar todos uns com os outros*”. A motivação, a colaboração, a partilha é evidente nesta escola “*as pessoas estão contentes no local de trabalho em que estão, vêm com prazer, não querem sair da escola, só saem em casos que são obrigadas por concurso*”. A CD em questão explica que “*tenho tido colegas que têm vindo de outros agrupamentos para esta escola e têm estado muito agradadas no facto de haver esta abertura e poder estar a exercer a sua profissão com dignidade e sentindo que têm apoio, porque também é importante os professores saberem que têm apoio das direções, das coordenações, para exercerem o seu trabalho o melhor possível com os miúdos*” (Entrevista CE1-A, 2016).

Contrariamente a CE2-A refere que “*as funções da coordenadora de estabelecimento estão definidas e são claras. Nelas não consta em nenhuma parte referência a autonomia. Na prática, há soluções encontradas para dar resposta a situações do quotidiano na vida da escola, mas estas não envolvem questões que entrariam em conflito com a ação de outros intervenientes superiores, sendo, por isso, necessário em muitos casos solicitar aconselhamento à Direção*” (Entrevista CE2-A, 2016).

As CD consideram possuir, de uma forma geral, autonomia para desempenhar as suas funções, designadamente para *“dar resposta aos problemas que se colocam, mas controlada e baseada no conhecimento que se tem das situações e dos agentes que as protagonizam”* (Entrevista CD2-A, 2016). Caso contrário, o sentido prático para a resolução das situações estaria comprometido. Ou seja, apesar de reconhecer e possuir capacidade para a resolução de questões de natureza prática refere que o processo de resolução ficaria comprometido se não dispensa-se de autonomia.

Em conformidade, os CD consideraram ter autonomia para desempenhar o seu trabalho ainda que exista quem refira que não é suficiente na medida em que *“devo comunicá-lo à direção da escola”* (Entrevista RG2-A, 2016) e é neste discurso que, também como coordenadora do 3º ciclo, diz que não tem autonomia pois *“não posso tomar nenhuma decisão, sem dar conhecimento prévio à chefia de topo, ou seja à Direção”* (Entrevista DT2-A, 2016). Também o facto de existir muita legislação impede as LI de agirem *“muitos dos problemas não são resolvidos devido a imposições por parte da tutela”* (Entrevista RG1-A, 2016).

Outro DT responde: *“sim, quando se trata de questões de organização da função de direção de turma. Quando existem questões que necessitam da intervenção da gestão da escola, quer da direção do agrupamento, quer da coordenação de escola, nem sempre é fácil fazer passar as ideias que resultam da discussão entre diretores de turma”* (Entrevista DT1-A, 2016). Outro ainda refere que *“quando se é um profissional realizado consegue-se adequar as normas à realidade da escola e não é difícil ter autonomia. O problema é a partilha e a colaboração ente pares”* (Entrevista DT5-A, 2016).

A Organização Hierárquica da Escola: Agrupamento de Escolas B

Na articulação da informação das nove entrevistas realizadas no agrupamento B, as opiniões divergem no que concerne às representações da organização hierárquica da escola, bem como, às atribuições das LI e grau de autonomia do agrupamento.

Aos olhos da liderança de topo, o organigrama foi caracterizado como *“equilibrado e funcional”* e que as atribuições das LI *“são adequadas e fundamentais”* sendo que *“devem responder aos novos desafios”*. É neste sentido que a Direção da Agrupamento B considera possuir um *“grau de autonomia para promover uma boa Escola com limitações num ou noutro setor”* (Entrevista D-B, 2016). O docente que desempenha o cargo de CE partilha da mesma opinião e indica que *“as atribuições das lideranças intermédias, no caso da nossa escola, têm-se revelado adequadas”* e que esta situação *“resulta igualmente da articulação ágil e solidariedade funcional existente entre estas lideranças e a direção”*. Refere que a autonomia de que dispõe *“tem sido estimulada pela própria direção”* e tem sido *“suficiente para exercer as suas funções”*. (Entrevista CE1-B, 2016).

A este propósito, António Nóvoa (1995) realça a autonomia da escola como um dos vetores organizacionais que enformam a respetiva eficácia. A escola enquanto organização onde se operacionaliza o debate e a ação pedagógica é uma escola que decide o seu projeto educativo enquanto

plano de intervenção a par da organização dos instrumentos necessários para o levar à prática. As LI encontram-se neste domínio de debate/intervenção/concretização.

Depreende-se da análise dos dados às LI, no que concerne esta temática, que é notória a divergência de opiniões e se verifica algum desvio daqueles propósitos. Apesar de alguns considerarem o organigrama “*um modelo teórico adequado*” (Entrevista DT3-B, 2016) e “*de acordo com a legislação*” (Entrevista DT1-B, RG1-B, 2016) não deixaram de manifestar a “*horizontalização hierárquica excessiva e sem grande comunicação entre níveis*” (Entrevista DT3-B, 2016). Tal facto é realçado por algumas direções de turma, visível nas entrevista dadas pela DT2-B e pela RG2-B quando considera que “*se houver mecanismos adequados de articulação de informação poderá funcionar de um âmbito mais geral (escola) para um âmbito mais particular (professores e/ou alunos)*” (Entrevista DT2-B e RG2-B, 2016).

A opinião da coordenadora de departamento (CD2-B) que foi mais além explicou que a hierarquia nas escolas foi “*organizada à imagem e semelhança do governo ou do parlamento, com a diferença que, se funciona nesse organismos, não funciona na escola, em que tudo tem de ser realizado rapidamente, e onde não existe espaço (tempo) para reuniões*” (Entrevista CD1-B, 2016). Enfatiza o facto de ter que coordenar um departamento com “*60 docentes ou mais*” onde entre os grupos disciplinares que o constituem “*não existe afinidade entre as disciplinas lecionadas por cada grupo que o constitui*” e as escolas que constituem o agrupamento “*estão geograficamente dispersas*”. Sublinha que para cumprir o que a Lei estabelece para dar resposta às suas funções “*não daria aulas ou a minha componente não letiva seria muito maior que o meu horário de trabalho legal*” (Entrevista CD1-B, 2016).

Os coordenadores desempenham uma função de ligação entre as estruturas da escola, isto é, transmitem as decisões do conselho pedagógico a todos os restantes membros. Esta função é vista como um problema, na medida em que, “*os docentes que constituem o Departamento, não reconhecem o coordenador como seu superior hierárquico, mas sim como colega, existindo problemas em acatar “ordens/diretrizes” estabelecidas em Conselho Pedagógico*” (Entrevista CD1-B, 2016). Acrescenta que muitas das vezes a informação chega aos docentes através do “*veículo de transmissão*” que é a direção da escola.

Apesar do CE1-B considerar que o organigrama “*não tem sido um fator de perturbação do normal funcionamento desta organização*” (Entrevista CE1-B, 2016) a CD1-B considera o modelo escolhido “*demasiadamente burocrático, não se adequando à profissão que exercemos*” (Entrevista CD1-B, 2016).

Por seu turno, a CD2-B sublinha que o que é relevante na organização hierárquica do agrupamento é “*o empenho, o espírito de iniciativa e a capacidade de comunicar que as lideranças colocam no desempenho das suas funções uma vez que as suas práticas devem ser mobilizadoras*” (Entrevista CD2-B, 2016). Estes dados são igualmente reforçados pelo autor José Diogo (2004) que considera que este tipo de lideranças são cruciais atuando como instrumento de mobilização coletiva e estimulando o

trabalho colaborativo. A entrevistada parece posicionar-se de acordo com os autores José Morgado e José Pinheiro (2011:4) que entendem a necessidade de “estimular os docentes para uma mudança de mentalidades, rotinas e hábitos adquiridos, bem como para o desenvolvimento de lideranças nas escolas, elementos estruturantes de uma cultura curricular colaborativa”. Mais acrescentam que as referidas mudanças envolvem “ações de coordenação e a afirmação de lideranças intermédias”.

Em contrapartida, com a publicação do Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de maio, foi instituído um novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas e com a publicação do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, bem como a sua republicação no 137/2012, de 2 de julho, vem confirmar a figura do diretor como órgão unipessoal de direção, responsável pelo desenvolvimento das políticas educativas definidas quer central, quer internamente.

O atual modelo legislativo consagra um modelo de governação e de autonomia assente na gestão unipessoal, com a criação da figura do diretor. O DT4-B expõe, no seu entender, vantagens e desvantagens. Deste modelo a vantagem por si apontada encontra-se na diminuição da *“possibilidade de existirem poderes paralelos que por vezes podiam atuar como contrapoder à direção da escola/agrupamento, nomeadamente os líderes dos departamentos (e grupos de recrutamento). Ao serem selecionados e designados pelo Diretor esse perigo diminui drasticamente”*. A grande desvantagem assinalada *“reside na eleição do Diretor (...) o corpo eleitoral é muito reduzido, pode colocar o Diretor dependente de jogos de bastidores e o pessoal docente e não docente está distante do processo e muito pouco envolvido. O próprio Diretor livrou-se do eventual contrapoder de alguns departamentos/grupos, mas pode cair nos lóbis do Conselho Geral e não tem uma legitimidade direta da sua base de apoio, porque depende de uma eleição indireta”* (Entrevista DT4-B, 2016).

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril, que legisla o reforço das lideranças nas escolas e as esclarece como elementos essenciais na reorganização do regime de administração escolar, a par da autonomia, cabe à escola, determinar as estruturas de coordenação e supervisão pedagógica identificando-as e explicitando a sua composição, competências e funcionamento (Artigo 45º do Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril).

Tendo como ponto de partida o supra referido decreto a matéria sobre a qual versa está longe de reunir consenso no seio das LI deste agrupamento. Os docentes entrevistados consideram que não concordam com as atribuições definidas (Entrevista DT3-B, 2016) porque *“não são consideradas adequadas e por não terem autonomia suficiente”* (Entrevista DT1-B e DT3-B, 2016). Consideram que *“poderiam ser mais reforçadas com mais autonomia, embora sem dispensarem orientações a um nível hierárquico superior”* (Entrevista DT2-B e RG2-B, 2016). São *“atribuídas por conveniência do serviço e não tiveram em conta o perfil da pessoa para o exercer”* (Entrevista DT1-B e RG1-B, 2016).

Os aspetos de cariz burocrático e administrativo no exercício do cargo de DT são novamente sublinhados (Entrevistas DT3-B, 2016). Na opinião dos autores José Morgado e José Pinheiro (2011:10)

se na gestão das escolas prevalecer uma tendência fortemente centralizada e burocratizante, persistirá a dissonância entre os discursos

legitimadores de uma gestão democrática, constitucionalmente definida, e a sua prática, reduzindo-a a uma gestão normativa e às suas dimensões formais e mínimas.

Parece-nos ver neste entendimento por parte dos docentes entrevistados uma percepção diversa da função tendo em conta o que está estabelecido na Lei

(...) não se deve limitar a uma ação predominantemente burocrática, nem devem apenas ser enfatizadas as dimensões da ação do diretor de turma no que se refere aos alunos e encarregados de educação. O exercício equilibrado das suas funções deve integrar e articular a gestão das três vertentes – alunos, pais e professores – gerindo-as em termos de operacionalizar o melhor possível o projeto curricular de escola e o plano de turma” (Ribeiro, 2013:45).

Decorre destas considerações a diluição das tarefas maioritariamente burocráticas que os DT vêm desenvolvendo.

De entre os entrevistados, uma DT considera ter autonomia suficiente no desempenho do cargo, mas no âmbito do exercício de funções enquanto RG, não. Expõe que a função de RG “*se apagou, desde que os delegados de grupo deixaram de estar presentes no conselho pedagógico, dado que deixaram de ter voz ativa presencial e a informação de e para o grupo passa sempre por um intermediário que é o representante de departamento*” (Entrevista DT2-B, 2016).

Estas declarações permitem o entendimento de que existem níveis diversos de autonomia se consideradas funções de direção de turma ou de representação de grupo (Entrevista RG2-B, 2016). Ainda que representado em pedagógico por um(a) coordenador(a), este princípio parece não limitar significativamente a ação do DT que pode ser considerado “um actor primordial e privilegiado na articulação entre professores, alunos e encarregados de educação, competindo-lhe o papel mais abrangente da comunidade educativa e o mais determinante na vida escolar dos alunos” Morgado e Pinheiro (2011:8).

Como RG a RG2-B considerou que “*existe alguma autonomia no exercício do cargo de DT apesar da existência de um sistema de representação em Conselho Pedagógico (o coordenador de DT) que, de uma forma unipessoal transmite orientações ao conjunto dos DT. No que se refere à função de RG a autonomia diminui, não sendo, neste caso, resultado do sistema de representação em CP, mas antes devido ao seu insipiente funcionamento. Sem elas o funcionamento do processo comunicacional resulta deficiente*” (Entrevista RG2-B, 2016)

No âmbito da coordenação de departamento, pelas palavras da CD1-B, que além de considerar que não possui autonomia suficiente, na medida em que “*a democracia nas escolas terminou com as alterações realizadas*”, não concordando com a adequação das atribuições das LI. Justifica com o excesso de grupos disciplinares “*o meu departamento é constituído pelos grupos de Educação Especial (desde o pré-escolar ao secundário), Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical (2º ciclo),*

*Educação Visual e Educação Tecnológica (3º ciclo) Educação Física (2º e 3º ciclo e secundário) e Artes Visuais do secundário, que leciona quatro disciplinas diferentes) ” e com a distância das escolas “o que faz com que seja impossível um contacto presencial adequado e continuado, tenho que delegar muitas das atribuições que me estão atribuídas aos representantes de grupo (...) tenho que ter confiança na sua competência e bom senso (...) muitas vezes as questões são colocadas diretamente aos elementos da direção e por estes resolvidos, sem passarem por mim ou serem do meu conhecimento” (Entrevista CD1-B, 2016). Com este testemunho confirmamos que se realizam as lideranças intermédias, que numa organização existem diversos líderes e não apenas um, que a liderança está distribuída e reparte-se (Goleman *et. al*, 2003), nem sempre pelas lideranças institucionalizadas, neste caso os CD. No mesmo sentido a RG2-B considerou que “a autonomia de que dispõe na qualidade de CD está limitado por um processo de centralização da decisão ainda dominante na escola” (Entrevista RG2-B, 2016).*

Embora não reúna consenso no parecer sobre a adequação das atribuições das LI e no facto de ter ou não autonomia no exercício do cargo de CD, a docente considera que *“se as lideranças intermédias assumirem as suas atribuições podem desempenhar um papel importante ao nível da contextualização e da articulação do currículo indispensáveis à promoção de melhores condições de aprendizagem”* (Entrevista, CD2-B, 2016). Afirma que os CD e os RG *“têm vindo a ser reconhecidos os como elementos fundamentais na organização e desenvolvimento curricular”* (Entrevista, CD2-B, 2016). É nesta ordem de ideias que a referida CD considera *“que a autonomia é suficiente desde que a saibamos utilizar”*. Na visão da LI que desempenha *“os representantes de grupo e os coordenadores, podem contribuir de forma decisiva para melhorar o processo de ensino aprendizagem promovendo, respetivamente, a supervisão pedagógica, a articulação horizontal e vertical dos currículos. O que é fundamental é a motivação e a disponibilidade para a realização desse trabalho que é verdadeiramente avassalador”* (Entrevista, CD2-B, 2016).

No desenvolvimento desta análise, o DT4-B concorda com as atribuições feitas aos DT justificando que *“são suficientes para os seus atos administrativos e pedagógicos”*. No que concerne aos coordenadores e RG o referido DT acrescenta que *“se tivessem mais poder poder-se-iam transformar em “capelães” de várias “capelinhas” entrando em conflito com ideia de equipa e colaboração que deve prevalecer na escola/agrupamento”* (Entrevista DT4-B, 2016). No exercício das suas funções considera que *“tenho a autonomia necessária e suficiente para as minhas funções de diretor de turma. Em Portugal há muito a tendência para “querer mandar”, que por vezes é entendida por decidir tudo por si, por vezes mascarada de autonomia”* (Entrevista DT4-B, 2016).

O exposto é realçado pelo autor António Bolivar (2003:280) quando refere que *“a autonomia das escolas pode contribuir para a sua dinamização, ao promover níveis mais elevados de compromisso com a educação de que são responsáveis”*. A par desta opinião Jorge Costa (2000) classifica a escola como uma organização pedagógica, ultrapassando os conceitos de instrução, ensino e educação; uma organização onde as práticas democráticas são um objetivo do processo de ensino e aprendizagem; uma

organização onde se pratica uma pedagogia de aprendizagem; uma organização de pedagogia da autonomia.

Em síntese, desta categoria, destacamos que a democraticidade das práticas nas escolas, atendendo ao universo que consideramos no presente estudo, não parece ser entendida de forma consensual e muito menos se revela no exercício do conjunto das funções que integram as LI.

Os intervenientes sentem-se mais ou menos próximos das lideranças de topo no entanto, manifestam-se disponíveis para construir e implementar práticas e processos organizacionais e pedagógicos nos quais participam em maior ou menor grau.

Análise da Categoria As Lideranças de Topo: Agrupamento de Escolas A e B

Segundo a alínea a) do n.º1 do Artigo 9.º do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril o Projeto Educativo é o “documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas (...)”. Os autores João Formosinho, Joaquim Machado e Fernando Ferreira (2000) indicam, entre outros documentos, o Projeto Educativo como um instrumento relevante de autonomia na escola/agrupamento.

Sendo o PE da exclusiva responsabilidade do diretor (n.º 1 do Artigo 20.º do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril) e o Agrupamento B, mesmo cumprindo o disposto na legislação refere que “*o Projeto Educativo é uma construção do Diretor*” e procura que as LI participem na sua elaboração e que exista uma articulação entre elas e o projeto, na medida em que “*deve corresponder a uma conceção de Escola que não seja irrelevante*” (Entrevista D-B, 2016). Mais acrescenta, que as estratégias definidas para a escola/agrupamento “*estão globalmente de acordo*” como os objetivos do PE. É nesta linha de atuação que a D-A refere que o PE “*está bem definido e é discutido por toda a comunidade educativa*” na medida em que “*não pode ser discutido no vazio tem que haver uma base para que depois a partir dela se trabalhar*”. Segundo João Barroso (1992:30) o PE projeta as vontades, os desejos e as estratégias dos docentes com os quais eles vão consolidando o sentimento de pertença a uma mesma comunidade escolar.

A D-A não deixa de salientar a “*debilidade da Lei*” no que concerne ao desajuste de anos entre o mandato do diretor quatro anos (n.º1 do Artigo 25.º do Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril) e o projeto educativo três anos (alínea a) do n.º1 do Artigo 9.º do Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril) na medida em que “*não se compagina as coisas (...) o projeto educativo tem que estar de acordo com o projeto de candidatura do diretor, caso contrário estamos a remar em sentidos contrários e não se vai a parte nenhuma*” (Entrevista D-A, 2016). Uma vez que têm que ser consonantes “*tenho que concordar com os objetivos que estão lá propostos, porque são os meus (...) o projeto educativo tem que ser o mais dinâmico possível*” explicando ainda “*os meus objetivos o ano passado em que me candidatei e que propus o projeto educativo se calhar neste momento já foram alterados, alguns já foram retirados e outros já terão que ser implementados e, portanto nesse sentido o projeto educativo é obviamente dinâmico e só assim é que faz sentido e os objetivos aparecem dia a dia, aparecem com os desafios que nos são colocados todos os dias*” (Entrevista D-A, 2016).

Mesmo verificando-se esta a diferença ao nível da vigência do PE e da duração do cargo de diretor, o autor Eugénio Silva (1999) considera que o PE constitui a “alma da gestão escolar”, uma vez que possibilita estabelecer um estilo de gestão eficaz, na perspetiva de assegurar a estrutura, funcionamento e dinâmicas escolares. No discurso deste autor, o PE surge referenciado tanto como um instrumento para a construção da autonomia da escola, permanentemente negociado com a tutela, como parte integrante e essencial da gestão estratégica da organização em nome da qual se podem desenvolver processos e resultados organizacionais (Silva, 1999:81).

A qualidade da educação baseia-se principalmente na competência profissional dos docentes e, neste sentido a avaliação das LI no agrupamento B é *“feita pelo Diretor quando a ela houver lugar”*. A seleção de algumas LI é feita recorrendo ao sistema de eleição - *“eleitas sob proposta”*, mas o critério habitual baseia-se na eleição entre pares, mais propriamente na *“consensualidade no grupo e, depois, uma boa dose de dinamismo e competência”* (Entrevista D-B, 2016). Não se considerando *“a pessoa mais democrata deste país”* a D-A atua de igual forma referindo que está no regulamento interno e é por proposta sua e critério estabelecido no agrupamento *“que todas as lideranças intermédias têm que ser eleitas entre os pares”* mesmo que o resultado final possa não estar de acordo com as suas escolhas - *“não é sempre quem eu escolheria, mas eu tenho que trabalhar com toda a gente”* (Entrevista D-A, 2016). Justifica a sua atuação pois pensa que os docentes estão *“mais confortáveis se trabalharem com a pessoa que escolhem porque exigem dele aquilo que precisam e trabalham com vontade porque é da sua escolha, não é uma escolha imposta”* (Entrevista D-A, 2016). A avaliação destes docentes é *“feita de acordo com a realização, o trabalho desenvolvido (...) acredito que o fazer bem é a obrigação portanto para quem cumpre com aquilo que tem que fazer é bom (...) e que a relevância do desempenho tem que ser mais classificada”* (Entrevista D-A, 2016).

A escola tem vindo a adquirir crescente complexidade e exige uma gestão que se quer mais profissional e eficiente. Dotou-se de maior exigência no que se refere ao trabalho de cada profissional. É neste quadro referencial de exigências que o DB refere que *“neste momento há um impulso nacional no que diz respeito à avaliação formativa, diferenciação, articulação curricular e supervisão pedagógica e procurar-se-á que as essas lideranças contribuam para o sucesso”* (Entrevista D-B, 2016).

As funções associadas às lideranças, explica a D-A que *“podem concorrer para o sucesso escolar porque nós quando trabalhamos bem e no lugar certo estamos a melhorar tudo o que fazemos e aquilo que nós fazemos é sempre em prol do sucesso escolar e dos nossos alunos. É para isso que estamos na escola pública”* (Entrevista D-A, 2016).

Em termos finais, aduzimos que as LI nos termos em que nos apareceram nos discursos das lideranças de topo, surgem valorizados nos dois agrupamentos que constituíram o universo do nosso estudo. Atribuem-se-lhes as funções que decorrem dos diplomas legais e esperam delas o respetivo cumprimento.

O acesso aos cargos de LI é ainda feito com recurso ao sistema de eleição.

No que se refere à participação das mesmas na elaboração do PE e na definição de estratégias nem todos referem que tenham podido participar.

Há uniformidade quando as LI são pensadas e entendidas como fator determinante no domínio da melhoria da gestão escolar; da articulação curricular e do sucesso dos alunos.

As Lideranças Intermédias: Agrupamento de Escolas A

É visível neste agrupamento que as estratégias das lideranças estão de acordo com os objetivos propostos e que as LI participam na sua definição “*porque são os próprios professores que propõem e participam na sua definição e elaboração*” (Entrevista CE2-A, 2016), também a “*direção e os departamentos*” (Entrevista CD1-A, 2016) e o “*grupo disciplinar*” (Entrevista RG1-A, 2016).

Segundo as autoras Leite *et al.* (2001:68) o PEE como instrumento de gestão, quando elaborado com a diversidade de perspetivas que na Escola/Agrupamento se definem, proporciona o diálogo dentro da Escola e desta com a comunidade; resulta daqui a possibilidade de melhoria e eficácia da organização no meio em que se insere.

Nas escolas onde “*os órgãos de gestão definem estratégias adequadas de forma a alcançar os objetivos, previamente definidos*”, as diferentes situações que ocorrem nas mesmas são facilmente enquadradas e, se necessário, resolvidas. Mais acrescenta a CD2-A que “*as estratégias são adequadas às respetivas situações e contribuem para a concretização dos objetivos*” (Entrevista CD2-A, 2016).

A CE1-A é perentória quando diz que as estratégias estão bem definidas pois “*não existe perfeição em lado nenhum, aqui na terra a perfeição não existe (...) para mim existe o muito bom, existe o excelente (...) nós tentamos que as coisas sejam o mais harmoniosas possível para o crescimento da criança que entra aqui na pré-escolar com quatro e cinco anos e que vai sair com dez anos (...) estão aqui têm que adquirir algo no fundo alguns valores importantes para se tornarem cidadãos na sociedade que nós queremos que seja justa e inclusiva para todos; todos podem ajudar*” (Entrevista CE1-A, 2016).

O PEE é considerado um documento institucional e um instrumento de gestão estratégica essencial na medida em que estabelece as linhas orientadoras das práticas pedagógicas e culturais da escola. Neste contexto, o autor Carlos Brito (1991:21) já referia que “*a dinâmica de uma escola espelha-se no seu Projecto Educativo e no seu Plano Anual de Actividades e retrata-se na sua concretização*”.

A visão que é veiculada pela CE1-A, que trabalha num ambiente de primeiro ciclo, transmite a importância conferida ao PE, na medida em que considera que é a “*base de lançamento para um jovem, para um adulto equilibrado, coerente, participativo, ativo na sociedade*” e isso é feito através das docentes e através deste ensino praticado neste agrupamento (Entrevista CE1-A, 2016).

Como CE refere que a definição dos objetivos no domínio pedagógico é a sua função nomeadamente que “*a escola funcione a nível de edifício, de estruturas (...) essenciais para ter os materiais e auxiliar os professores*”. A colaboração entre lideranças intermédias é evidente quando explica que “*a coordenadora do primeiro ciclo que tem a função da parte pedagógica, e por isso*

supervisiona a parte pedagógica, tendo em conta a forma como estão a correr as aulas, como é que está a aprendizagem das crianças e isso é avaliado em cada momento". Mais acrescenta que *"só faz isso nas duas escolas portanto, ela é a coordenadora das duas escolas primárias. No entanto, auxilia na coordenação dos colegas do primeiro ciclo nas duas escolas, porque são duas escolas"* (Entrevista CE1-A). Nesta visão de cooperação refere que a definição dos objetivos *"é feita pelos professores, nesse ciclo, em conjunto, em reunião de departamento definem os objetivos que têm para as aprendizagens das crianças"*. Enquanto a direção assume um trabalho de coordenação e colaboração em tudo quanto seja necessário para a Escola, em cada ano letivo, arrancar.

Podemos referir aqui, a supervisão colaborativa entre pares, em que o supervisor permite, mediante a transmissão de conhecimentos vantajosos para a prática da docência, o crescimento do docente colaborando no alargamento da sua visão para o ensino (Alarcão & Roldão, 2008:54).

No sentido de corroborar o que foi referido pela CE1-A designadamente *"não existe perfeição em lado nenhum"* o testemunho da RG1-A é elucidativo quando refere que *"os resultados obtidos nem sempre são os desejados"* (Entrevista RG1-A, 2016).

O DT1-A refere que *"Nem sempre. Muitas vezes surgem propostas em sede de conselho de diretores de turma que não são postas em prática pelas mais diversas razões"* (Entrevista DT1-A, 2016) e o que o leva a formular tal resposta é o facto de *"ao fazer parte do Conselho Pedagógico do Agrupamento, enquanto coordenador dos diretores de turma, e do 3º ciclo, participar, quando tal acontece, na definição de algumas estratégias"* nem sempre coincidentes com as propostas feitas em Conselho de Diretores de Turma (Entrevista DT1-A, 2016).

As estratégias e objetivos bem definidos não são só por si suficientes. O DT precisa de realizar *"um trabalho de fundo que por sua vez deve ser guiado e acompanhado pelo coordenador"* (Entrevista DT2-A, 2016) na medida em que *"se não houver essa articulação e empenho, é difícil conseguir um resultado positivo e então o Diretor de Turma não é mais do que qualquer outro professor"* (Entrevista DT2-A, 2016). Ao contrário do DT1-A esta DT diz *"não participei na definição das estratégias, mas ao longo destes anos, tenho dado a minha opinião e sempre senti que é respeitada"* (Entrevista DT2-A, 2016). Respostas análogas têm as DT3-A e DT5-A ao revelarem *"não participei na definição das estratégias (...) não participei do modo que desejava na definição de objetivos para o PE"* (Entrevista DT3-A e DT5-A, 2016).

Fora do contexto da participação ou não no PEE é referido, como um fator limitativo ao bom desempenho do DT *"o tempo dado para exercer o cargo de direção de turma que não é o suficiente e nem está perto das reais necessidades"* (Entrevista DT4-A, 2016). Trata-se de um fator de origem institucional, situação essa que *"sai fora da responsabilidade de cada escola, pertencendo ao Ministério da Educação sendo ele que pode definir o número de horas para exercer este cargo"* (Entrevista DT4-A, 2016).

A autora Armada Zenhas (2006) acentua e, em alguns aspetos, de forma coincidente com o que foi referido pelos docentes, acrescentando que o perfil do DT está assente nos normativos legais, que

lhes dão forma mas considera que existe pouca clareza. O cargo resulta esvaziado quando não omitido. Em rigor, não há legislação que defina um perfil para um cargo que comporta enorme exigência¹² e idêntica responsabilidade¹³, a não ser o que está disposto no Decreto- Lei n.º 115-A/98, onde se lê “a direção executiva designa um director de turma de entre os professores da mesma, sempre que possível, profissionalizado” (art.º 36.º, ponto 2).

As Lideranças Intermédias: Agrupamento de Escolas B

Sendo o PE uma “*construção do diretor*” (Entrevista D-B, 2016) as respostas das LI entrevistadas divergem no que concerne às estratégias definidas para o agrupamento. Uma LI diz que “*estão de acordo com os objetivos propostos*” (Entrevista CE1-B, 2016) já outro refere que “*algumas sim, outras são utópicas*” (Entrevista CD1-B, 2016) ou “*nem sempre*” (Entrevista DT1-B, 2016).

O desacordo mantém-se, uma vez que nem todos afirmam ser ouvidos no processo de construção dos objetivos. Apenas o CE-B indica ser ouvido para a definição dos mesmos “*eu sou escutado para a sua definição*” (Entrevista CE1-B, 2016). As restantes LI entrevistadas são unânimes ao proferir que quem os propôs foi “*a direção (ou algum grupo de trabalho de que não tenho conhecimento) através do diretor da escola que é o presidente do conselho pedagógico. Por vezes algumas estratégias são reformuladas após terem sido analisadas neste órgão*” (Entrevista CD1-B, 2016). Acrescenta, considerando, que os “*objetivos propostos para a Escola são formulados pela tutela, direção e Conselho Pedagógico*” (Entrevista RG2-B, 2016) e pela “*coordenação*” (Entrevista DT1-B e RG1-B, 2016).

Da mesma forma que os docentes afirmam maioritariamente que não são ouvidos, dizem ainda que “*não participaram na definição/formulação dos referidos objetivos*” (Entrevista, DT1-B, RG1-B, DT2-B e RG2-B, 2016).

A CD2-B vai mais longe ao transmitir que as estratégias “*estão definidas nos planos de articulação, de melhoria e plano estratégico que são elaborados pela direção tendo como base o projeto educativo*”. Estes planos são analisados e discutidos no CP sendo melhorados e depois aprovados. Na qualidade de membro do CP esta coordenadora diz que “*participo com as sugestões dos grupos que represento*” (Entrevista CD2-B, 2016).

No âmbito do cargo de DT “*há alguma liberdade de aferir como melhor atingir os objetivos, adaptando a forma à personalidade do DT e da turma, mas tendo sempre de “cumprir a legislação”*” (Entrevista DT2-B). Existe uma opinião oposta referindo que “*não há objetivos específicos para a DT a não ser a recolha de informação para uma estatística do “sucesso”*” (Entrevista DT3-B, 2016).

¹² Especificamente a capacidade e o dinamismo suficientes para promover a articulação entre os professores que constituem o conselho de turma a que preside e entre estes os alunos e os respetivos encarregados de educação.

¹³ Designadamente a competência para garantir o envolvimento e a participação, de todas as partes envolvidas no processo de formação dos alunos, nas atividades estabelecidas/organizadas para a turma.

Observamos alguns constrangimentos no que se refere à participação na definição dos objetivos como por exemplo quando um docente é colocado na escola e que já o mandato do diretor vai a meio ou no fim, como explica o DT4-B *“eu estou na escola há um ano e não lhe consigo responder a esta questão. Contudo, posso afirmar que não participei na sua definição, o que é normal, pois devem ter sido aprovados no início de mandato dos órgãos de gestão”* (Entrevista DT4-B, 2016).

Em síntese, o PEE poderá contribuir para a projeção da escola para a comunidade, participar na aceção de uma política local, mobilizar e unir esforços; racionalizar a gestão de recursos; recuperar uma nova certificação para a escola pública; reunir a ação educativa. Exigiria este processo o envolvimento de todos na definição de objetivos e estratégias assumindo uma maior diversidade que melhor poderia corresponder à complexidade que a escola, enquanto organização significa. Contudo, a percepção que os docentes têm das respetivas funções, no âmbito das LI, parece-nos ficar aquém do que a doutrina supõe. Uma gestão mais concretizada pode impedir também o envolvimento de profissionais na definição de linhas de força que podem nortear o funcionamento da Escola.

As Lideranças Intermédias e a Articulação Curricular: Agrupamento de Escolas A

É consensual a opinião de todos os entrevistados no agrupamento A no que se refere à importância da articulação com os níveis de liderança e agentes de ensino, tal como, está consagrado no Despacho Normativo n.º 4-A/2016. Referem que *“quando os canais de comunicação se fecham, não existe diálogo, nem informação”* (Entrevista CD2-A, 2016) e da mesma forma *“sem articulação e regras de atuação conjunta bem definidas dificilmente se alcançarão resultados positivos”* (Entrevista RG1-A, 2016) e a escola *“só pode funcionar se for tida como um todo, quer em termos organizacionais quer de índole pedagógica”* (Entrevista DT1-A, 2016).

Todos consideram o tema *“extremamente importante, uma vez que nós não estamos sozinhos, não somos uma ilha”* (Entrevista CE1-A, 2016) e é imprescindível a necessidade de *“privilegiar a passagem de informação, trabalhar em colaboração com outros níveis de liderança e agentes de ensino”* (Entrevista CD2-A, 2016). A liderança de topo refere mesmo que *“é muitíssimo importante a articulação entre os vários níveis de liderança obviamente porque liderar, na minha opinião, é mesmo distribuir tarefas e portanto o líder não é aquele que executa, mas aquele que sabe escolher aqueles que trabalham de modo a que o sistema seja coesivo e devidamente articulado vertical e horizontalmente e, portanto, penso que essa articulação é muito importante e que aqui na escola existe a todos os níveis”* (Entrevista D-A, 2016). De modo mais particular a CE1-A refere que *“temos a articulação ideal é importante e corresponde precisamente aos níveis que nós desejamos”* a articulação vai desde o *“4º ano para 5º e 6º ano na escola sede (...) havendo uma transição e também temos professores de apoio, do ensino especial que só conta nesta escola para que as crianças tenham o melhor possível dentro do que a Lei lhes confere para a sua recuperação, para a sua vida escolar”* (Entrevista CE1-A, 2016). Os alunos neste agrupamento são *“extremamente bem acompanhadas, são bem orientadas, os pais estão extremamente contentes que desejam que essa continue no agrupamento,*

normalmente nós temos todo o desejo, temos imensas crianças a concorrer para este agrupamento, nomeadamente ao nível do pré-escolar” (Entrevista CE1-A, 2016). O funcionamento num agrupamento difere de escola para escola e “conhecer as diferentes realidades das escolas, as suas fragilidades e aspetos positivos e trabalhar conjuntamente para a resolução de problemas só é possível se houver uma articulação consistente e real” (Entrevista CD2-A, 2016).

Realça também o modo de agir pois as nossas escolas “*estão demasiado cheias*”, mas enfatiza este facto com o trabalho que é feito durante os anos letivos, isto é, “*tem a ver com a utilização da escola, com aquilo que conhecem de fora, tudo é transparente para fora (...) nós mostramos a escola, nós temos o dia aberto da escola, os pais vêm ver como é que a escola é, o que se faz na escola e isso também lhes dá alguma tranquilidade e segurança para quererem por a criança numa escola de ensino oficial público como estas escolas que nós temos*” (Entrevista CE1-A, 2016).

Na perspetiva da CD1-A, fazendo “*parte da mesma instituição a articulação vai permitir maior conhecimento e partilha dos vários desempenhos*” (Entrevista CD1-A, 2016) e é “*fundamental, para que tudo corra da melhor forma*” (Entrevista CE2-A, 2016) pois “*contribui para uma melhor organização de escola, em vários aspetos e pode contribuir para o sucesso escolar*” (Entrevista RG2-A, 2016). É nesta linha de trabalho que a DT2-A explica a importância da articulação porque “*se não estivermos em sintonia, o resultado do trabalho feito é de certeza muito insipiente*” (Entrevista DT2-A, 2016). Mas, nem sempre tudo corre bem e existem “*sempre elementos que se esquecem de realizar convenientemente a sua parte, o que acarreta sobrecarga para outros agentes na escola*” (Entrevista CE2-A, 2016).

A burocracia está implícita no mundo escolar “*estamos inseridos num sistema burocrático complexo, em que nos passam ao lado informações que podem vir a ser relevantes*” e o apoio dos outros níveis de liderança e agentes na resolução dos vários problemas devido ao fluxo de informação é muito importante “*sobretudo quando se é novo na escola/agrupamento, dado que há regras que vão variando*” (Entrevista DT4-A, 2016). O autor José Aniceto (2010) refere que o excesso de tarefas que os docentes têm de realizar na escola dificulta o processo de articulação curricular, identificando assim como um grande obstáculo à mesma.

Ainda no domínio da articulação curricular uma das entrevistadas refere: “*considero ser bastante difícil, porque temos ou assumimos ter demasiada autonomia, na nossa profissão e durante a formação inicial, continua não fomos treinados para o trabalho colaborativo. Deste modo, e como já o disse anteriormente se não obedecer à ordem, se não partilhar experiências, se agir por conta própria na resolução de um problema, quem é que me pede contas? E sou obrigada a dar explicações? Quem me penaliza? E mais quem é que na escola monitoriza o meu trabalho?*” (Entrevista, DT5-A). Estes são outros tantos constrangimentos.

Como em todos agrupamentos e de acordo com a legislação, a D-A diz que “*nós temos um projeto, um plano estratégico que aprovamos na generalidade; vai a todos os grupos, portanto é discutido por todos os professores e esse plano estratégico depois é implementado*” (Entrevista D-A, 2016). Ao plano

e ao projeto estão inerentes objetivos e neste sentido cada professor “*sabe perfeitamente quais são as suas responsabilidades e o que é que tem que fazer e é a esse nível que as competências são distribuídas (...) cada um conhece bem os seus objetivos, o seu domínio de realização das suas competências*” (Entrevista D-A, 2016).

De um modo geral, os docentes entrevistados independentemente do cargo que exerçam são unânimes quando referem que tanto os objetivos das LI como as articulações são definidos pela liderança de topo, isto é, pelos órgãos de gestão da escola e “*definidos em lei pela tutela*” (Entrevista DT3-A, 2016). Depois, sentem-se mais ou menos comprometidos com eles.

A ligação das escolas dentro do agrupamento A é visível e o testemunho da CE1-A corrobora dizendo que “*nós temos reuniões periódicas com a direção, estamos em contacto com a direção, com a diretora e com a equipa. Cada elemento da equipa da direção está vocacionado para determinada área nomeadamente, a área dos funcionários, a área dos projetos, a área da disciplina e a área pedagógica. Nós temos uma professora que está na direção que é a coordenadora, que no fundo é a adjunta para o funcionamento é ela que estabelece ligação entre a direção, faz parte da direção*” (Entrevista CE1-A, 2016). Como já foi referido neste agrupamento, “*os objetivos são normalmente definidos no início do ano, no projeto educativo de escola, nós temos os objetivos que são vistos a pouco a pouco, até que temos reuniões com a CAF (Componente de Apoio à Família), com as AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular), no fundo há uma articulação grande entre as várias equipas que estão dentro da escola, no apoio à família a Junta de Freguesia, depois com as AEC é a parte extra curricular, em que o agrupamento fornece esses professores para vir dar mais uma atividade extra curricular, de enriquecimento. Os pais que o desejarem podem inscrever nelas os seus educandos, porque as crianças terminam as aulas às 16horas*” (Entrevista CE1-A, 2016).

Nesta escola deste agrupamento os alunos podem beneficiar “*das 16h30m às 17h30m podem ter mais 1h na escola com uma atividade, ou seja, música, ginástica ou inglês, ou seja aquilo que a escola definir e nesse caso esses objetivos são definidos logo no início do ano através do Conselho Pedagógico onde são aprovados e ao longo do ano são verificados e no final do ano é feita a avaliação. Verifica-se se tudo foi conseguido do que tínhamos planeado para este ano letivo*” (Entrevista CE1-A, 2016).

Pertencendo ao mesmo agrupamento a CE2-A partilha da mesma opinião que a CE1-A referindo que é “*no Projeto Educativo de Escola e no Plano Anual de Atividades que estão definidos os objetivos das lideranças e as respetivas articulações. Todos os professores do Agrupamento podem contribuir para a realização do mesmo, através da contribuição direta individual ou por meio de opinião expressa, por exemplo, em reunião de Departamento*” (Entrevista CE2-A, 2016). Por seu turno a CD1-A neste contexto apenas responde que “*umas informalmente outras incluídas no programa de atividades*” (Entrevista CD1-A, 2016).

A CD2-A vai mais longe referindo que é tido “*em conta um objetivo maior: a consecução do Projeto Educativo do Agrupamento e o sucesso do mesmo*” (Entrevista CD2-A, 2016). A RG1-A explica que apenas “*alguns dos objetivos são definidos pelos órgãos de gestão da escola/ agrupamento e as*

decisões mais ligadas a assuntos relacionados com a especificidade da disciplina são sugeridos pelo grupo disciplinar mas carecem sempre de aprovação superior (direção e conselho pedagógico) ” (Entrevista RG1-A, 2016).

Na especificidade do cargo de DT, a RG2-A esclarece que *“alguns dos objetivos da DT são definidos pela coordenação de ano e/ou direção”*. E no seu caso, *“como representante não há propriamente objetivos definidos. Os objetivos vão sendo definidos ao longo do ano, pelo grupo ou pelo coordenador de departamento ou pela direção”* (Entrevista RG2-A, 2016). Ainda dentro deste cargo, o DT4-A fala que *“os objetivos e articulações dos diretores de turma são definidos pelo Ministério da Educação e que depois são adaptados a cada agrupamento consoante as suas especificidades”* (Entrevista DT4-A, 2016).

Nesta ordem de exposição, o DT1-A esmiúça ao transmitir que *“basicamente a definição dos objetivos e respetiva articulação passa pela criação de documentos internos, tais como o Regulamento Interno do Agrupamento. Alguns itens são analisados no Conselho Pedagógico e posteriormente passam pelo crivo do Conselho Geral. Em situações que impliquem uma maior especificidade inerente aos grupos disciplinares ou de recrutamento, a discussão é feita em reunião destas estruturas”* (Entrevista DT1-A, 2016).

Os objetivos gerais das LI, na opinião da DT2-A *“têm de ser respeitados e cumpridos por todos, mas existem também os objetivos que cada um traça para si próprio e que muitas vezes fazem toda a diferença”* (Entrevista DT2-A, 2016). Explica também que *“a articulação é feita pelo coordenador, cujo papel é acompanhar e ajudar o trabalho do Diretor de Turma. Para tal, fazem-se reuniões periodicamente e o Coordenador deve estar sempre disponível para qualquer dúvida, esclarecimento ou conselho”* (Entrevista DT2-A, 2016).

Nesta pergunta, a DT5-A refere que *“os objetivos são definidos pela articulação entre a tutela e os regimentos/regulamentos de escola/agrupamento, cabendo ao conselho pedagógico a decisão e o cumprimento às lideranças, a monitorização à direção e conselho geral”* (Entrevista DT5-A, 2016).

Independentemente da liderança/cargo que ocupem, todos os docentes ouvidos, são unânimes ao dizerem que é necessário adquirirem formação específica para desempenhar de forma correta os seus papéis.

É neste contexto que a liderança de topo do agrupamento em questão refere: *“não considero talvez uma necessidade, mas considero muito vantajosa a formação específica”*. Refere ainda que, no seu caso, *“fui presidente do conselho diretivo antes e depois e diretora depois de ter adquirido formação específica e penso que a minha atuação foi muito alterada com o facto de ter formação específica e portanto penso que ajuda bastante ter formação na área de gestão escolar”* (Entrevista D-A, 2016).

A este propósito veja-se este trecho de entrevista da CE1-A que diz o seguinte:

“uma boa pergunta porque normalmente, as coordenações nas escolas são feitas por professores escolhidos da confiança da direção. Penso que a direção tem uma visão do seu projeto educativo do que querem para a escola. Adequar ao mesmo o perfil dos coordenadores poderá ser uma primeira forma de garantir sucesso. Eu percebo que as

coordenações gostam de ter pessoas muito flexíveis. Se são pessoas muito rígidas, as coisas nunca vão funcionar. Tudo o que é demasiada rigidez mental não funciona e não funciona porquê? Porque as pessoas são todas diferentes e se eu não tiver uma postura de ouvir, de perceber e de entender e de conseguir conciliar as coisas se calhar vou ter aqui um corpo docente bastante, pouco aberto e disponível para as crianças. Portanto, é no fundo esta adequação a cada escola, em cada colega, mas também não perdendo o foco que a direção está presente e esta é a linha da direção e é essa que vamos seguir. Normalmente as pessoas não são muito radicais, há pessoas radicais, é lógico, mas pronto é tentar que as pessoas também vejam outro prisma e que as coisas funcionem nessa base. Em escolas pequenas como esta as coisas funcionam bastante bem, mas em escolas às vezes com muita gente e muito grandes é difícil com tantas; tantas pontas, para unir. Quando eu falo em pontas são “n” mentes e cada uma com as suas coisas.

Eu acho que é do diálogo que nasce a luz, como não sou de radicalismos sou mais pelo diálogo e para que as pessoas se entendam e que consigam colaborar, tentar que as coisas funcionem bem e que as pessoas se sintam bem numa escola. Acho que é essencial que as pessoas se sintam bem no seu local de trabalho. A formação específica para o exercício das funções? Se calhar que sim, porque eu acho que o conhecimento não faz mal a ninguém, conhecer coisas e saber mais, é uma mais valia e, se calhar, até há coisas que eu... se eu não estivesse aqui nesta altura eu não sabia o que sei hoje e não tinha tanto enriquecimento, mas foi aquela experiência, foi a experiência que me deu esta sabedoria, no fundo, não é? Foi o estar aqui e fazer, foi o estar aqui e passar por, foi isso que me deu esta sabedoria. Depois também a confiança que eu sinto que tenho da parte da direção e a gente tenta corresponder àquilo que a direção, que a diretora no fundo, e que os órgãos da direção pretendem que a gente faça na escola. No fundo, para mim, é a parte humana tem que estar muito presente porque se não estiver a parte humana se for só a parte do foco e de fazer, o desempenho resulta limitado” (Entrevista CE1-A, 2016).

A CE2-A apesar de considerar que a formação específica pode “*acrescentar aspetos teóricos que completem a ação do coordenador de escola e melhorem o seu desempenho*” antes de mais considera “*fundamental que quem esteja em cargo de coordenação de escola seja, ou tenha sido, antes de tudo, professor*”. Explica que “*com a prática da liderança, aprende-se com facilidade (...) é também fundamental ter espírito de liderança, cooperação e aceitação das diferenças de todos, para que se rume num só sentido, sem desvios nem perdas de tempo. Isto é mais importante do que qualquer formação*” (Entrevista CE2-A, 2016). Aprende-se, na prática, a liderança.

A necessidade de formação contínua não deve ser posta de lado pois “*é sempre uma mais-valia para a execução de uma determinada função*”. Mas, como a CD2-A referiu a par da formação contínua, existem outros fatores de igual forma fundamentais designadamente considera “*o perfil para a função como um fator decisivo na escolha do coordenador*”. Não deixa de referir aspetos relevantes para a função de coordenação, nomeadamente a “*determinação, espírito de liderança, facilitador da comunicação, elevado grau de responsabilidade e rigor*” (Entrevista CD2-A, 2016).

É neste espírito que realização de trabalho que a RG1-A refere que para dirigir uma escola/agrupamento acho necessária uma formação a nível de gestão escolar. No caso da “*função de representante disciplinar, tempo e experiência de ensino ajudam muito (para além claro de bom senso, abertura ao diálogo e consenso)*” (Entrevista RG1-A, 2016). Exercendo a mesma função, outro docente

considera fundamental a formação específica, com a qual “*se possa aprender, inovar, partilhar, em qualquer das funções que se exerça na escola*” (Entrevista RG2-A, 2016).

E, neste caminho/processo parece ser necessário algo mais do que a formação. O DT1-A esclarece que “*a função de diretor de turma exige mais que uma formação específica e externa à realidade da escola, uma prática centrada no dia-a-dia. É importante discutir as diferentes vivências e estratégias utilizadas por cada um, mas tal é feito constantemente entre pares, quer no quotidiano escolar, quer em reuniões de diretores de turma. Os novos diretores de turma mais que precisarem de formação necessitam de um grande suporte do coordenador de ciclo e de diretores de turma*” (Entrevista DT1-A, 2016). Mais acrescenta, a DT2-A que “*o Diretor de Turma (...) tem um papel muito importante e nem todos têm noção disso nem perfil para exercer essa função*” (Entrevista DT2-A, 2016).

O cargo de DT exige ao profissional que se coloque de acordo com o exercício dentro da escola uma função triangular (Escola – EE – Alunos) e “*torna-se extremamente importante frequentar ações de formação, pois são funções com trâmites muito específicos e burocratizantes, em que facilmente se incorre em erros ou omissões*” (Entrevista DT4-A, 2016). Sublinha ainda a necessidade de que essa “*formação deveria ser especializada consoante os diferentes tipos de funções dentro de cada função intermédia. Por exemplo, para direção de turma há uma grande diferença entre ter uma turma a nosso cargo do regular e ter uma do profissional ou do vocacional*” (Entrevista DT4-A, 2016).

Contrário ao que foi dito até então, a DT5-A considera que “*por um lado acho que não há necessidade, pois considero que temos qualificação para o exercício de lideranças intermédias, mas a falha na nossa formação profissional no âmbito do trabalho colaborativo, partilha de saberes e experiências, por aí acho que devia haver formação específica*” (Entrevista DT5-A, 2016).

Numa época em que a competitividade e a produtividade estão na ordem do dia da escola e considerando que seu o desejo é o sucesso escolar e educativo, na opinião da D-A, “*as funções associadas às lideranças podem concorrer para o sucesso escolar porque nós quando trabalhamos bem e no lugar certo estamos a melhorar tudo o que fazemos e aquilo que nós fazemos é sempre em prol do sucesso escolar e dos nossos alunos. É para isso que estamos na escola pública*”. (Entrevista D-A, 2016).

A CE1-A explica: “*a minha função aqui é no fundo é servir de farol (...) para as crianças perceberem que alguém que aqui no fundo, não é só a que impõe regras, porque elas têm que ser impostas eles têm que ter limites, têm que saber (...) para crescerem em equilíbrio e segurança, terem uma estrutura interna bem definida e crescerem nesse equilíbrio*” (Entrevista CE1-A, 2016). Tratando-se de uma escola de 1º ciclo em idades muito jovens, as crianças precisam de uma base sólida para o seu crescimento saudável. É neste contexto que a CE1-A diz “*o equilíbrio delas é sentirem que são amadas e sentirem também que têm limites e isso vai-lhes dar um certo equilíbrio dentro da nossa escola, claro que também têm família. Com a família estamos sempre em contacto, qualquer coisa que haja a família vem sempre à escola, é chamada, participa também na gestão, no fundo, na vida escolar da criança com a escola e temos uma associação de pais excepcional, com quem trabalhamos muito bem e que no*

fundo também nos ajuda e nos auxilia. A associação de pais já têm conhecimentos já cá estão há seis anos e tem dado frutos” (Entrevista CE1-A, 2016).

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo, bem como a legislação posterior referente à autonomia das escolas, preveem a participação dos pais/encarregados de educação nos órgãos de gestão, através dos seus representantes, garantindo aos pais o direito de conhecer e acompanhar o percurso escolar dos seus educandos.

Nesta linha de pensamento e segundo as autoras Isabel Madureira e Teresa Leite (2003:139) a participação assídua da família, em contexto escolar, constitui um fator fundamental para o sucesso do aluno. Assinala-se uma relação direta entre a colaboração dos pais com a escola e, de forma geral, com o percurso escolar dos respetivos educandos, uma vez que os alunos com pais mais presentes apresentam melhores resultados tanto ao nível do comportamento como do aproveitamento independentemente do grau de ensino em que estão inseridos.

Destaca-se, neste contexto, o conjunto de fatores que a CE2-A enumera que permitem o sucesso escolar, tais como, *“a interveniência de vários agentes no processo: os alunos, as famílias, a valorização da escola pela comunidade, o trabalho dos professores, os critérios de avaliação bem definidos, a ação dos agentes com liderança intermédia, a manutenção da disciplina e o cumprimento de regras internas”* (Entrevista CE2-A, 2016). Resulta daqui a importância que se confere a um trabalho colaborativo entre a escola e a família que, a par de um enorme conjunto de fatores, interfere positivamente no sucesso dos alunos.

A CD1-A refere que *“as minhas atribuições como coordenadora interferem muito pouco no sucesso escolar nessa área”* (Entrevista CD1-A, 2016) e acrescenta a RG1-A que *“o modo de atuação tem impacto nos resultados alcançados no final”* (Entrevista RG1-A, 2016). Por seu turno a RG2-A refere que a sua função na escola contribui para o sucesso escolar na *“cooperação com os colegas do grupo, organizando e sugerindo atividades”* (Entrevista RG2-A, 2016).

Opinião análoga tem a CD2-A ao referir que a função de CD é muito importante pois *“para além de presidir às reuniões do Departamento, o coordenador promove a troca de experiências e a cooperação entre os docentes do Departamento; assegura a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos situação concreta da escola; promove e assegura a articulação vertical entre os vários ciclos”* (Entrevista CD2-A, 2016). Refere também que a existência desta liderança intermédia na organização *“promove a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo que visam uma melhoria da qualidade das práticas educativas”* (Entrevista CD2-A, 2016).

Desde o surgimento do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro que enuncia que o diretor de turma deverá ser eleito até ao Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro, que o cargo de DT tem vindo a revelar-se como uma estrutura intermédia fundamental em todo o processo de ensino e aprendizagem. Função de relevo tem o cargo de coordenadora dos DT na medida em que o *“Diretor de Turma tem um papel chave no sucesso escolar de cada um dos seus alunos. Se a função for bem-feita e*

com coração, o resultado é com toda a certeza bom” (Entrevista DT2-A, 2016). A DT3-A refere que o cargo de DT é muito importante visto que funciona como *“intermediário entre alunos, pais e professores”* (Entrevista DT3-A, 2016).

O Diretor de Turma surge numa posição de liderança intermédia, constituindo uma peça essencial na *“articulação do trabalho da turma/professores, servindo de elo de ligação ente encarregados de educação e a escola, escutando os alunos”* (Entrevista RG2-A, 2016). Em conformidade com os colegas, a DT1 acrescenta que a função desta LI vai mais longe e, por isso, expõe que *“o estar atento e discutir com os demais diretores de turma todas as variantes da vida escolar, desde o cumprimento de regras à equidade de oportunidades de aprendizagem, fortalece o rigor no sucesso escolar da comunidade escolar”* (Entrevista DT1-A, 2016).

O DT é, assim, entendido como um elemento de gestão intermédia na Escola, com responsabilidades próprias na coordenação do trabalho de todos os docentes da turma, na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos discentes e sua integração no ambiente escolar.

Esta LI tem um papel de relação entre o interior e o exterior da escola/agrupamento e, no discurso da DT4-A isso resulta evidente: *“sem dúvida que o trabalho de um diretor de turma pode ser extremamente decisivo para assinalar situações preocupantes a nível escolar e funcionando como uma ponte entre os professores e os encarregados de educação. Um diretor de turma atento e interessando pode ajudar os alunos a recuperarem e melhorarem o seu desempenho escolar. Em casos mais específicos, pode melhor entender quais os problemas que têm e encaminhando-os para os profissionais certos ou criando situações que os possam ajudar”* (Entrevista DT4-A, 2016).

Na ligação triangular escola-encarregados de educação-alunos, o DT *“tenta articular com as três partes a melhor maneira de desenvolver o seu trabalho acompanhado a evolução de cada aluno, segundo as diferentes dimensões (pedagógica, social e até económica)”* (Entrevista DT5-A, 2016).

No mesmo sentido, no preâmbulo do Despacho Normativo n.º4-A/2016 é atribuída especial importância ao exercício do cargo de DT *“na promoção do sucesso educativo atribui -se particular importância ao diretor de turma, não apenas no trabalho de proximidade com os alunos e de ligação às famílias, mas principalmente na assunção de uma intervenção de gestão e orientação curricular da turma e na dinamização de uma regular reflexão sobre a eficácia e adequação das metodologias de trabalho tendo em vista a melhoria da qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos”*.

As Lideranças Intermédias e a Articulação Curricular: Agrupamento de Escolas B

A articulação entre os vários níveis de ensino permite aprofundar e alargar os conhecimentos, numa perspetiva de continuidade pedagógica com o qual se poderá potenciar o melhor desempenho dos alunos ao longo do seu percurso escolar. Para que se obtenham e construam boas dinâmicas de articulação entre os níveis de ensino, resulta fundamental a criação de métodos de trabalho conjunto; a definição e agilização de processos de clarificação/estabelecimento de relações de poder facilitadoras das mesmas. Destacando a importância desta temática, o DB afirma: *“sobretudo com outras instituições*

de ensino superior” é considerado fundamental pelo DB, na medida em que permite à escola/agrupamento “algum “arejamento” teórico” (Entrevista D-B, 2016).

É neste seguimento que os objetivos das LI são, no agrupamento B, *“definidos pelos órgãos próprios e constam dos instrumentos de gestão” (Entrevista D-B, 2016).* De acordo com as exigências de formação específica para o exercício das funções, o diretor considera que é *“absolutamente urgente para a profissão docente e que a mesma seja realizada no ensino superior” (Entrevista D-B, 2016).*

A articulação entre as diferentes lideranças e agentes de ensino é considerado por todos os entrevistados como *“fundamental para a melhoria da escola, das aprendizagens e para o sucesso dos nossos alunos (...) e também para o cumprimento do estabelecido nos documentos orientadores que enformam o funcionamento da escola” (Entrevista CD1-B, 2016).* As lideranças intermédias têm que funcionar como nível privilegiado da ampliação do poder das lideranças de topo, com o objetivo de permitirem um relacionamento mais próximo com os alunos e com a comunidade educativa. Esta extensão de poder *“do geral para o particular, nos dois sentidos” (Entrevista DT2-B e RG2-B, 2016)* e *“numa escola onde as decisões são tomadas em função de um todo e não do particular faz com que os agentes do ensino sejam mais empreendedores” (Entrevista DT1-B e RG1-B, 2016).* É de todo importante que toda a comunidade escolar *“funcione em sintonia e é muito importante que a informação circule atempadamente, e todos os intervenientes disponham da mesma informação e raciocinem e ajam com base nas mesmas premissas” (Entrevista DT2-B e RG2-B, 2016).* Neste sentido, Teresa Vasconcelos (2003) salienta que a articulação só é conseguida partindo de situações reais, perspetivadas em contexto institucional. Favorece-se assim o trabalho entre pares e a articulação entre estes e os demais intervenientes na comunidade escolar.

Como organização, há necessidade de haver líderes formais e informais, líderes de topo e intermédios, mas a articulação entre eles é fundamental para uma boa organização escolar. É nesta conduta de trabalho que a CD2-B destaca que a *“articulação horizontal do currículo depende do trabalho colaborativo entre os representantes de grupo do mesmo departamento e entre os coordenadores dos vários departamentos e a articulação vertical é assegurada pela cooperação entre os coordenadores de ciclo e coordenadores de departamento. Não menos importante para essa articulação é a mobilização de todos os docentes porque o seu sucesso depende, em grande parte, de esforços individuais. Acredito, contudo, que o empenho e a dedicação podem ser contagiantes e que as boas práticas se podem propagar” (Entrevista CD2-B, 2016).*

Para os autores José Morgado e Carlota Tomaz (2010:1) a articulação quer vertical quer horizontal tem vindo constantemente a ser *“considerada como uma dimensão estruturante dos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo pelos contributos que pode propiciar em termos de prevenção do abandono escolar e de promoção do sucesso educativo”.* A operacionalidade e eficácia dos procedimentos de articulação dependem, fundamentalmente, das práticas curriculares que os professores desenvolvem na escola, no âmbito dos departamentos que integram e nos conselhos de turma de que fazem parte. É

nestes espaços/tempos que são delineadas estratégias e atividades que possam concorrer, de forma articulada, para o desenvolvimento do currículo (Morgado e Tomaz, 2010:1).

A intervenção do DT na gestão curricular enquadra-se no âmbito das suas competências, uma vez que é responsável pelo que concerne à turma em concreto.

O cumprimento, por parte dos DT, é determinante para a eficácia da gestão do currículo proposta pelos docentes. Pode conferir-lhe unidade e coerência, e assegurar a sua adequação e coordenação face à turma (Ribeiro, 2013).

Esta transmissão de informação quer na verticalidade e na horizontalidade é defendida também pelo DT4-B na medida em que *“a articulação deve ser feita com o Coordenador dos diretores de turma e com o membro da direção que tutela os alunos e com os professores que compõem o conselho de turma”* (Entrevista DT4-B, 2016).

Assim se promove o debate na definição de critérios para a promoção de um trabalho colaborativo, certificando-se uma participação coordenada entre os professores. Implica este processo o respeito pela especificidade das atividades concretas de cada disciplina e pela gestão individual que delas faz cada professor (Ribeiro, 2013).

Neste sentido convém sublinhar que *“a colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos”* (Lima, 2002: 8).

Uma escola tem que se reger pelo que está legislado e, desta forma, os *“objetivos destas lideranças, bem como as suas atribuições, estão elencados na legislação e o modo como as estruturas intermédias se articulam também está estabelecido em termos hierárquicos na legislação”* (Entrevista CD2-B, 2016). Mais acrescenta esta coordenadora que *“ao nível da escola/agrupamento, a direção, após ter ouvido o conselho pedagógico, define um plano de articulação que determina como é que essas estruturas devem cooperar tendo em vista os objetivos que se pretendem alcançar”* (Entrevista CD2-B, 2016). O CE-B refere que os *“objetivos destas lideranças são definidos em conjunto com a direção”* (Entrevista CE1-B, 2016). Acrescenta a CD1-B que são definidos pelo *“Ministério da Educação, direção e Conselho Geral da Escola”* (Entrevista, CD1-B, 2016). Da mesma opinião é a RG1-B e a DT1-B que penso que *“são definidos pela legislação, pelo diretor e pelos órgãos designados para a executarem”* (Entrevista DT1-B e RG1-B, 2016).

De um outro ponto de vista *“os objetivos destas lideranças estão muito relacionados com os objetivos da tutela, pode-se dar uma ligeira adaptação de acordo com as características da escola, mas só de uma forma ligeira, porque se tem que “cumprir a legislação”*” (Entrevista DT2-B e RG2-B, 2016). Da mesma forma, é referido que os objetivos são estabelecidos *“a nível superior e sem ter em conta a especificidade de cada caso”* (Entrevista DT3-B, 2016). Outro DT refere que os objetivos estão definidos nos normativos legais e nos instrumentos de gestão aprovados pelos órgãos da escola/agrupamento. *“Contudo, não estou muito preocupado com isso, porque quando se chega a sénior na vida e sobretudo na profissão, a “experiência” comanda a ação e sabemos o que precisamos e como*

fazemos e não entrando em conflito com as orientações estabelecidas, o trabalho desenvolve-se de uma forma cordial” (Entrevista DT4-B, 2016).

A necessidade de formação mais específica, quer ao nível do ensino superior quer ao nível de ações de formação, foi considerada crucial e vantajosa para o exercício de qualquer cargo de liderança não só porque *“a formação específica é sempre uma vantagem no exercício de qualquer função”* (Entrevista CE1-B, 2016) mas também porque *“muitos colegas não têm o perfil adequado para exercer estas funções”* (Entrevista DT1-B e RG1-B, 2016).

A CD2-B considera imprescindível a formação e a *“necessidade dessa formação está estabelecida na própria legislação”* (Entrevista CD2-B, 2016). No seu caso em particular, *“sinto essa falta (...) o recrutamento dos coordenadores deveria ser feito tendo em conta a formação que as pessoas apresentam nessa área e também a sua motivação para o desempenho dessas funções e não ser uma escolha circunstancial como acontece por vezes”* (Entrevista CD2-B, 2016).

A DT2-B e a RG2-B pensam que *“deveria haver uma formação inicial que deveria ser atualizada regularmente, sempre que fossem introduzidas inovações nos procedimentos e/ou legislação”* (Entrevista DT2-B e RG2-B, 2016) na medida em que, na opinião do DT3-B *“é fundamental definir objetivos e estratégias de intervenção e catalisar a relação Pais/Escola/DT/Alunos”* (Entrevista DT3-B, 2016).

A motivação também é considerada um ponto a ter em conta e, é nesta ordem de ideias, que a CD1-B explica que *“já realizei uma formação em Avaliação do Desempenho quando fui nomeada avaliadora externa que foi muito importante para desempenhar tal função. Neste momento não estou muito interessada em realizar formação nessa área pois sou professora, porque gosto de ensinar e não para me tornar uma “teórica” do ensino, ou para exercer cargos de liderança”* (Entrevista CD1-B, 2016).

Entende outro DT que para o exercício do cargo de DT, *“para quem está em início de carreira. Para o Coordenador de diretores de turma, de departamento e representante de grupo devia existir formação ao longo do exercício dessas funções, para quem não tiver formação especializada na área da supervisão”* (Entrevista DT4-B, 2016).

Independentemente do cargo assumido e o mesmo ter sido proposto pela direção ou eleito entre os pares, podemos constatar, após a minuciosa análise, que para os líderes intermédios entrevistados é reconhecido um perfil e competências adequadas às suas funções que lhe são incumbidas e que em Conselho Pedagógico *“são debatidos os assuntos e tomadas decisões que contribuem”* para o sucesso escolar (Entrevista, CD1-B, 2016).

De acordo com o exposto, o CE-B refere que para o exercício das suas funções de coordenação de estabelecimento, *“procuro contribuir para a criação de condições adequadas para o trabalho quer dos professores quer dos alunos de forma a que o sucesso escolar seja mais facilitado. O desenvolvimento dum cultura de escola promotora dum ambiente de estudo e trabalho, a organização*

dum leque de atividades de escola e a promoção da participação em projetos que nos são propostos são formas de promoção do sucesso escolar” (Entrevista, CE-B, 2016).

É também nesta linha de raciocínio que a CD2 explica que *“os representantes devem promover/incentivar, dentro do grupo disciplinar, as boas práticas como o trabalho colaborativo/partilha de experiências educativas, a monitorização regular do cumprimento das planificações e das práticas letivas, a aferição e a aplicação dos critérios de avaliação e a partilha dos instrumentos de avaliação”* (Entrevista CD2-B, 2016). O seu contributo vai mais além quando refere que *“este trabalho em equipa não se decreta, mas vai-se criando a perceção de que as mudanças só se operam e prosperam com a colaboração e entreaajuda de todos os intervenientes”* (Entrevista CD2-B, 2016).

De um modo geral e, no seu caso em particular, como CD explica que *“na qualidade de porta-voz de sugestões/propostas dos grupos que representam, os coordenadores de departamento devem cooperar com todas as demais estruturas da escola e do agrupamento para promover a articulação horizontal e vertical dos currículos com vista ao desenvolvimento concertado de medidas que promovam a melhoria dos resultados escolares”* (Entrevista CD2-B, 2016).

A função de DT foi considerada muito importante para o sucesso escolar, na medida em que *“descobrir casos e soluções”* (Entrevista DT3-B, 2016) e representar o *“elo de ligação entre a família e a comunidade escolar”* (Entrevista DT1-B, 2016) de modo que *“haja tranquilidade e ordem no funcionamento dos seus alunos no âmbito da escola”* (Entrevista DT2-B, 2016) caminham *“seguramente na direção do sucesso escolar”* (Entrevista DT3-B, 2016).

O papel do DT no apoio aos alunos e aos Encarregados de Educação é de extrema importância e neste sentido que o DT4-B indica: *“penso que exerço as minhas funções o melhor possível. A minha atuação pode concorrer para o sucesso escolar pela articulação feita com os professores do conselho de turma e com as advertências feitas a alunos e encarregados de educação, sobre o processo de ensino/aprendizagem”* (Entrevista DT4-B, 2016).

Sintetizando, resulta da análise que apresentamos a importância da liderança nas organizações escolares. A escola cumpre melhor a sua função social quando está dotada de agentes de liderança (topo e intermédia) que se posicionam de acordo com princípios que caracterizam lideranças ativas, comprometidas com o PE e capazes de construir um ambiente de trabalho propício à articulação de saberes; à participação dos encarregados de educação no espaço escolar e ao estabelecimento de relações com a comunidade. Decorre destas práticas a satisfação de todos quantos agem/interferem no espaço escolar; promove-se o sucesso dos alunos e mantém-se a Escola, como organização, como parte integrante de uma comunidade mais vasta.

A falta de formação específica para o exercício das funções de uma liderança ativa foi sempre indicada, pelos entrevistados, como um constrangimento para o exercício de lideranças mobilizadoras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A liderança em contexto organizacional escolar define o ambiente da organização e conhece, podendo interferir, nas características locais onde está inserida a escola. As lideranças intermédias têm vindo a adquirir maior relevância, podendo ser potenciadoras da melhoria e da eficácia/eficiência das escolas quando funcionam em consonância com o Projeto Educativo e as linhas de força traçadas pelos diferentes órgãos, para o funcionamento da organização.

A par das lideranças (topo e intermédias), a autonomia das escolas exige estruturas e práticas de gestão multidisciplinares capazes de estimular o trabalho colaborativo nos diferentes domínios que cabem à Escola também numa perspetiva de articulação curricular que todos reportam como fundamental. Os resultados que obtivemos mostram que a mesma não pode limitar-se apenas às atividades impulsionadas pelas escolas/agrupamentos, onde se vão operacionalizando, embora a diferentes ritmos e com diversa intensidade, e que, numa procura sistemática da excelência, se vão criando dinâmicas de articulação entre os professores, a família e a comunidade. Este é um domínio na qual registámos algum limite/dificuldade.

O tratamento e análise dos dados que recolhemos, no decurso do presente trabalho, permitiu-nos concluir que apesar da gestão ser em termos de tomada de decisão unipessoal, as LI nos agrupamentos são reconhecidas como estruturas organizacionais determinantes na estruturação de boas práticas de entre as quais se destaca o trabalho colaborativo e a agilização e adequação dos mecanismos de comunicação das decisões da direção. Em alguns casos, destaca-se mesmo, a capacidade que é reconhecida às LI para participarem na tomada de decisão. Embora entendidas, nos dois agrupamentos como fundamentais, elas não trabalham, um e no outro, com igual grau de autonomia. O carácter mais centralizador e hierárquico que verificamos na direção de um dos agrupamentos é um fator que contribui para a inibição da autonomia/iniciativa das LI. Assim como, em ambos, a falta de formação especializada é entendida como obstáculo no exercício das respetivas funções.

Tentamos sistematizar, tendo em conta as perceções que cada profissional tem da função que desempenha, as que resultam da análise das entrevistas tendo em conta as questões em torno das quais organizamos o nosso trabalho. Não tivemos particulares constrangimentos para obter respostas ou acesso à informação.

Gostaríamos de pensar que apontamos alguns tópicos que podem vir a contribuir para melhorar as práticas e o serviço prestado pela Escola Pública.

Entendemos que ficou por explorar um vetor determinante a propósito do qual se justificaria futuro trabalho de investigação: De que forma é que nas Escolas/Agrupamentos enquanto espaços de implementação de um corpo legislativo, se sente e operacionaliza a mudança que decorre da legislação que comporta maior inovação? Estão, igualmente apetrechadas para a implementação de métodos, estratégias e processos novos? Sentem a necessidade da mudança; contornam-na? Querem-na?

6. BIBLIOGRAFIA

- Afonso, Natércio (1992), Análise política das organizações escolares. In *Aprender*, 15,42-49.
- Alarcão, Isabel e José Tavares (1987), *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, Isabel (2001), *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, Isabel e Maria do Céu Roldão (2008), *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo
- Alarcão, Isabel (2009), Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, 08, 119-128. [Versão Eletrónica] Acesso a: 13 de novembro de 2010, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Andrade, Ana Cristina (2010), *A liderança na escola e os professores*, Dissertação de Mestrado na Área de Especialização de Administração Educacional, Instituto Superior de Educação e Trabalho – [Versão Eletrónica]. Acesso a 17 de fevereiro, 2016, em http://www.iset.pt/iset/DissertacoesPDF/6_ana_cristina_andrade_web.pdf
- Aniceto, José (2010), *Articulação curricular pré-escolar/1º ciclo do ensino básico: práticas colaborativas*. Dissertação de Mestrado do Departamentos de Didática e Tecnologia Educativa e de Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro. [Versão Eletrónica]. Acesso a 03 de maio, 2016, em <http://ria.ua.pt/handle/10773/1428>
- Amaral, Maria Anunciação (2013), *Supervisão nas Organizações Escolares: Um estudo sobre o Papel do Diretor de Agrupamento*. Dissertação de Mestrado da Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro. [Versão Eletrónica]. Acesso a 15 de dezembro, 2015, em <https://repositorio.utad.pt/handle/10348/3241>
- Almeida, Leandro e Teresa Freire (2008), *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. (5ª edição). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Azevedo, Joaquim (2003), *Cartas aos Diretores das Escolas*. (1ª edição). Coleção em Foco. Porto. Edições ASA.
- Barroso, João (2005), *Políticas Educativas e Organização Escola*. Lisboa. Livraria Aberta
- Barroso, João. (1992), “Fazer da Escola um Projecto”. Rui Canário. Inovação e Projecto Educativo de Escola. Lisboa: Educa, 17 - 55.
- Baptista, Inês e Pedro Abrantes (2015), Poder e liderança nas escolas: um estudo sociológico em contextos desfavorecidos. *Revista Lusófona de Educação* (43-58). [Versão Eletrónica]. Acesso a 18 de janeiro, 2016, em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34941152004>
- Bardin, Laurence (2008), *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bento, António, Maria Ribeiro e Cidalina Teles (2010), *Estilos de Liderança nas Organizações Escolares do 1º ciclo da Região Autónoma da Madeira*. VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais. [Versão Eletrónica]. Acesso a 18 de janeiro, 2016, em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/2707>
- Boavista, Clara e Óscar de Sousa (2013), O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, (77-93). [Versão Eletrónica]. Acesso a 17 de fevereiro, 2016, em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n23/n23a05.pdf>
- Bogdan, Robert e Sari Biklen (1994), *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, António (2003), *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas da melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.

- Brito, Carlos (1991), *Gestão escolar participada: na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora
- Bush, Tony (1986), *Theories of educational leadership and management*, (3ª edição) - London: Sage
- Cabral, António (2012), *O Diretor – Gestor e Líder na Escola*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Fernando Pessoa – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. [Versão Eletrónica]. Acesso a 02 de setembro, 2015, em http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3544/1/T_23262.pdf
- Canário, Rui (2005), *O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora
- Cardoso, Teresa, Isabel Alarcão e Jacinto Celorico (2010), *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Costa, Jorge (1996), *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA.
- Costa, Jorge (2000), Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In Costa, J. A., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. (15-33) Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, Jorge e Patrícia Castanheira (2015), A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31 (1). (13-44). [Versão Eletrónica]. Acesso a 01 de fevereiro, 2016, em <http://eprints.brighton.ac.uk/13953/>
- Cunha, Miguel, Arménio Rego, Rita Cunha, Carlos Cabral-Cardoso e Pedro Neves (2007), *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*, 6ª edição - revista e actualizada; Lisboa; Editora RH, Lda.
- Cruz, Maria (2008), *Articulação Curricular entre a EBI e o Jardim de Infância: Práticas docentes*. Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro. [Versão Eletrónica]. Acesso a 01 de fevereiro, 2016, em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1029/1/2009001015.pdf>
- Diogo, José (2004), Liderança das Escolas: sinfonia ou jazz? In J. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura. *Políticas e gestão local da educação: Actas do III simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 267-277.
- Dourado, Maria da Graça (2013), *A resposta das lideranças para a articulação curricular, do pré-escolar ao secundário, num agrupamento de escolas*. Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Administração Escolar na Escola Superior de Educação Almeida Garrett. [Versão Eletrónica]. Acesso a 18 de abril, 2016, em <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/4007>
- Enguita, Mariano (2001), *Educar en Tiempos Inciertos*, Madrid, Ediciones Morata.
- Estevão, Carlos (2000), Liderança e democracia: O público e o privado. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (35-44). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Estêvão, Carlos (2006), Abordagens sociológicas outras da escola como organização. In Licínio Lima (org.). *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*. Porto: ASA, (248-286).
- Esteves, Manuela (2006), *Análise de conteúdo*. In J. A. Lima & J. A. Pacheco. (Org.) *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (105-126). Porto: Porto Editora.
- Etzioni, Amitai (1972), *Organizações modernas*. São Paulo: Pioneira.
- Favinha, Marília (2006), *A Direcção de Turma e a Mediação: A Coordenação da Gestão Curricular no 2º e 3º ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação. Acesso a 26 de fevereiro, 2016, em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/11173>
- Favinha, Marília e António Sequeira (2012), A Importância e as competências dos coordenadores de departamento enquanto estrutura de gestão intermédia das escolas In *Jornadas de Investigação em Educação* Olga Magalhães & Assunção Folque (Orgs.). (55-72). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação. Escola de Ciências Sociais Universidade de Évora. [Versão Eletrónica]. Acesso a 01 de fevereiro, 2016, em <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/9129?locale=pt>

- Favinha, Marília e Hipólita Sousa (2012), A pertinência do papel do Diretor de Turma no nosso contexto escolar. In Jornadas de Investigação em Educação Olga Magalhães & Assunção Folque (Orgs.). (pp. 43-53). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação. Escola de Ciências Sociais Universidade de Évora. [Versão Eletrónica]. Acesso a 01 de fevereiro, 2016, em <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/9129?locale=pt>
- Ferreira, José, José Neves e António Caetano (2001), *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ferreira, Marta (2014), *O Diretor de Turma no papel de líder intermédio*. Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa - Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais - Faculdade de Educação e Psicologia - Mestre em Ciências da Educação - Especialização em Administração e Organização Escolar. [Versão Eletrónica]. Acesso a 05 de outubro, 2016, em http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/16757/1/Relat%C3%B3rio_%20Marta%20Ferreira.pdf
- Flick, Uwe (2005), *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. (Parreira, Trad.) Lisboa: Monitor.
- Formosinho, João e Joaquim Machado (2000), Autonomia, projeto e liderança. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (185-199) Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, João e Joaquim Machado (2000), Autonomia, Projecto e Liderança. In J. Formosinho, F. Ferreira & J. Machado. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições Asa, (117-138).
- Formosinho, João, Joaquim Machado e Fernando Ferreira (2000), *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Lisboa: Edições Asa.
- Fullan, Michael e Andy Hargreaves (2001), *Porque vale a pena lutar?: o trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Galego, Cláudio (2012), *A Liderança Escolar numa Escola Privada. Um estudo de caso na Região do Algarve*. Dissertação de Mestrado da Universidade do Algarve. [Versão Eletrónica]. Acesso a 01 de fevereiro, 2016, em <http://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3371/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FINAL-V.%20FINAL.pdf>
- Gillham, Bill (2005), *Research interviewing: The range of techniques*. 1ª Edição. Maidenhead: Open University Press.
- Goleman, Daniel et. al (2003), *Os novos líderes: a inteligência emocional nas organizações*. 2ª Edição. Lisboa: Gradiva.
- Graça, Bárbara (2006), *Das Decisões às Emoções*. Metamorfoses no Departamento Curricular de Línguas de uma escola secundária. Dissertação de Mestrado da Universidade de Aveiro - Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. [Versão Eletrónica]. Acesso a 02 de outubro, 2016, em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4709/1/207868.pdf>
- Gubrium, Jaber e James Holtein (2002), *Handbook of Interview Research: Context and Method* (1ª Edição) Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Hargreaves, Andy (1998), *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, Andy (2003), *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hérran, Agustín (2005), *Elaboración de los proyectos de investigación según los paradigmas de la ciência. Investigar en educación*, (85 - 155). Madrid: Editorial Dilex.
- Hooper, Alan e John Potter (2010), *Liderança Inteligente: Criar a paixão pela mudança* (8ª Edição) Lisboa: Actual Editora.

- Jordão, Gilberto (2003), Professor, um líder na arte de educar. *Acta Scientiarum: human and social sciences* Maringá, 25 (1), (87-93). [Versão Eletrónica]. Acesso a 21 de abril, 2016, em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/2200/1379>
- Leite, Carminda, Lúcia Gomes e Preciosa Fernandes (2001), *Projectos Curriculares de Escola e de Turma - Conceber, Gerir e Avaliar*. Porto. Edições ASA.
- Leite, Carminda e Preciosa Fernandes (2010), Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, (198-204), set./dez.. [Versão Eletrónica]. Acesso a 21 de abril, 2016, em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84816931005>
- Lima, Licínio (1998), *A Escola como Organização e a Participação na Organização escolar: Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1998) (2ª Edição)* Instituto da Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, Licínio (2011), *Concepção de escola: para uma hermenêutica organizacional*. In Licínio C. Lima (Org.) *Perspectivas de análise organizacional das escolas (15-57)*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, Jorge (2003), *As Culturas Colaborativas nas Escolas e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Jorge (2008), *Em Busca da Boa Escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lorenzo, Manuel (2005), El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogia*, 232, Setembro/Dezembro, (367-388). [Versão Eletrónica]. Acesso a 03 de dezembro, 2015, em <http://revistadepedagogia.org/2007060257/vol.-lxiii-2005/n%C2%BA-232-septiembre-diciembre-2005/el-liderazgo-en-las-organizaciones-educativas-revision-y-perspectivas-actuales.html>
- Madureira, Isabel e Teresa Leite (2003), *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, Ramiro (2001), *O Diretor de Turma e a relação Educativa (1ª Edição)* Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, Ramiro (1997), *A Escola e os Pais: Como Colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Matthews, Peter, Liesbeth Klaver, Judit Lannert, Geróid Ó Conluain e Alexandre Ventura (2009), *Política Educativa para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico 2005-2008. Avaliação Internacional*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. [Versão Eletrónica]. Acesso a 19 de fevereiro, 2016, em http://www.eduventura.com/resources/politica_educativa_basico.pdf
- Merriam, Sharan (1998), *Case Study Research in Education: a Qualitative Approach*. (1ª Edição) San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Morgado, José (2005), *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, José e José Pinheiro (2011), Lideranças intermédias e autonomia curricular da escola: dos discursos às práticas. *Pedagogia para a Autonomia* Universidade do Minho – CIEd in *Actas do Congresso Ibérico/ 5º Encontro do GT-PA*. [Versão Eletrónica]. Acesso a 25 de janeiro, 2016, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15672>
- Morgado, José e Carlota Tomaz (2010), *Articulação Curricular e Sucesso Educativo: uma parceria de investigação*. In A. Estrela *et al.* (Org.), *A escola e o mundo do trabalho*. Atas do XVII Colóquio da AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa. [Versão Eletrónica]. Acesso a 09 de maio, 2016, em http://www.afirse.com/archives/cd2/Ateli%C3%AAs/6a%20feira_14h30/Ateli%C3%AA%205/Morgado%20&%20Tomaz.pdf
- Nóvoa, António (1992), Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António (coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, (13-42).
- Nóvoa, António (1995), *As organizações escolares em análise (2ª Edição)* Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.

- Oliveira, M. (2000), O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In Alarcão, Isabel (org.) e outros. *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, (43-54).
- Pacheco, José (1996), *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Philippe (2003), Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In: Azevedo, J. (Coord.). *Avaliação dos resultados escolares: medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: ASA.
- Pires, Isabel (2012), *Lideranças Intermédias: tomada de decisão e comunicação em Departamento Curricular num Agrupamento de Escolas (estudo de caso)*. Dissertação de Mestrado da Universidade Aberta. [Versão Eletrónica]. Acesso a 29 de novembro, 2015, em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2182/1/Isabel%20Pires.pdf>
- Pires, Carlos (2003), A administração e gestão da escola do 1º ciclo: o caso das comissões executivas instaladoras. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*,3, (103-110).
- Quivy, Raymond e Luc Van Campenhoudt(1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª Edição). Lisboa: Edições Gradiva.
- Ribeiro, Ana Isabel (2013), *O Diretor de Turma: Líder ou Gestor?* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Porto, Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia. [Versão Eletrónica]. Acesso a 10 de outubro, 2016, em <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/17726/1/Vers%C3%A3o%20completa.pdf>
- Rocha, Maria Custódia (2007), *Racionalidades Organizacionais e Relações de Poder na Escola Pública Portuguesa: Construindo uma Gestão mais Democrática*; Educação em Revista da Educação VIII (1), 1 - 20. [Versão Eletrónica]. Acesso a 02 de março, 2016, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8561>
- Salgueiro, Maria do Céu (2012), *A importância dos órgãos de gestão intermédia no sistema educativo*. Dissertação de Mestrado da Universidade Católica Portuguesa. Centro Regional de Braga. Faculdade de Ciências Sociais de Braga. [Versão Eletrónica]. Acesso a 22 de fevereiro, 2016, em <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11580/1/Tese%20Mestrado%20AOE%20capa.pdf>
- Sanches, Maria de Fátima (1996), Imagens de liderança educacional: Acção Tecnocrática ou Acção Moral e de Transformação? *Revista da Educação*, VI – nº1, (13-35).
- Santos, Álvaro, Ana Bessa, Diogo Pereira, João Mineiro, Luís Dinis e Teolinda Silveira (2009), *Escolas de Futuro:130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editora.
- Santos Guerra, Miguel (2001), *A Escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- Sergiovanni, Thomas (2004), *O mundo da liderança: Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: ASA Editores.
- Serra, Célia (2004), *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, Jerónimo (2001), Gestão Escolar Participada e Clima Organizacional. In Freitas, K. S. (Org.), *Gestão em Acção*. (87-105), Vol. 4, n.º 2, Jul./Dez.. Salvador: Universidade Federal da Bahia. [Versão Eletrónica]. Acesso a 29 de fevereiro, 2016, em <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav4n201.PDF#page=49>
- Silva, Eugénio (1999), Gestão Estratégica e Projeto Educativo. In J. Machado e G. Campinho (coord.). *Escola e Projecto*. (63-103). Actas do Seminário realizado em 26 de Novembro de 1999, no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian - Braga: Centro de Formação da Associação de Escolas Braga Sul. [Versão Eletrónica]. Acesso a 08 de outubro, 2016, em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17575/1/Escola%20e%20Projecto.pdf>
- Teixeira, Manuela (1995), *O Professor e a Escola. Perspectivas organizacionais*, Lisboa, McGraw-Hill

- Tomaz, Ana Carlota (2007), *Supervisão Curricular e Cidadania: Novos desafios à formação de professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento da Universidade de Aveiro. [Versão Eletrónica]. Acesso a 16 de maio, 2016, em <http://ria.ua.pt/handle/10773/1456>
- Torres, Leonor (1995), *Cultura organizacional escolar. Um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Braga, Universidade do Minho.
- Vasconcelos, Teresa (2003), Educação de infância em Portugal: situação e contextos numa perspetiva de promoção de equidade e combate à exclusão (estudos relatórios). CNE. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Vicente, Nuno (2004), *Guia do gestor escolar – Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições ASA.
- Ventura, Alexandre, Jorge Costa, António Neto-Mendes e Patrícia Castanheira (2005), "Perceptions of leadership – a study from two Portuguese schools". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 3(1), (120-130). [Versão Eletrónica]. Acesso a 19 de fevereiro, 2016, em https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/660804/REICE_3_1_9.pdf?sequence=1
- Vilelas, José (2009), *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento*. (1ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Zabalza, Miguel (2004), Práticas educativas en la educación infantil – transversalidad y transiciones, *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, n.º. 6 (7-26).
- Zenhas, Armanda (2006), *O Papel do Director de Turma na Colaboração Escola - Família*. Porto: Porto Editora, Lda.

7. FONTES

- Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de outubro. Estabelece a regulamentação da gestão das escolas
- Decreto-Lei n.º 211-B/86 de 31 de julho. Aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e Órgãos de Apoio nas Escolas Preparatórias, Preparatórias e Secundárias e Secundárias.
- Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio. Regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. Regime de Autonomia; Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. Aprova a reorganização curricular do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Regime de Autonomia; administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 224/2009 de 11 de setembro. Altera (primeira alteração) o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e prevê a existência de postos de trabalho com a categoria de encarregado operacional da carreira de assistente operacional nos mapas de pessoal dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Regime de Autonomia; administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 8/SERE/89 de 8 de fevereiro. Pública o regulamento do Conselho Pedagógico e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias e secundárias.

Despacho Normativo n.º 50/2005 de 9 de novembro. Define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de

recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos do ensino básico.

Despacho Normativo n.º 4-A/2016 de 16 de junho. Organização do ano letivo 2016/2017

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 46/86, de 14 de outubro

8. ANEXOS

Anexo 1. Guião da Entrevista

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS	PARA UM FORMULÁRIO DE PERGUNTAS	QUESTÕES ORIENTADORAS
A Legitimação da Entrevista	Legitimar a entrevista Explicitar a entrevista Motivar o entrevistado	A.1.1. Informar o entrevistado dos objetivos da entrevista e do estudo em causa. A.1.2. Apelar à colaboração do entrevistado, sensibilizando-o para a sua importância na execução do trabalho. A.1.3. Garantir a confidencialidade da entrevista. A.1.4. Pedir autorização para a gravação.	
B Conhecer os Professores	Motivar o entrevistado Colher elementos acerca do perfil do entrevistado	B.1.1. Qual a sua idade? B.1.2. Há quanto tempo trabalha como professora? B.1.3. Qual a área disciplinar? B.1.4. Há quanto tempo trabalha neste agrupamento?	Qual a formação e experiência do entrevistado?
C A Organização Hierárquica da Escola.	Analisar a visão da direção escolar a propósito do lugar estratégico das lideranças intermédias na escola. Verificar como é que a direção concebe o lugar dessas lideranças intermédias.	C.1.1. O que pensa do organigrama, ou seja da organização hierárquica da escola tal como é definida pela tutela? C.1.2. Concorda que as atribuições das lideranças intermédias são adequadas? Porquê? C.1.3. Considera ter o grau de autonomia suficiente para as adequar às necessidades concretas da escola?	Que dificuldades enfrentam as lideranças intermédias na dinâmica organizacional das escolas.
D As Lideranças de Topo		D.1.1. Estabelecem algum nível de articulação com o Projeto Educativo? Participam nele? D.1.2. Considera que as estratégias definidas estão de acordo com os objetivos propostos no PE? D.1.3. Quais são os critérios de seleção desses agentes (LI)? D.1.4. Como é feita a avaliação? D.1.5. De que modo as funções associadas às lideranças podem concorrer para o sucesso escolar?	Como é que são valorizadas e aplicadas as lideranças intermédias (estruturas de coordenação e de supervisão), na obtenção da melhoria da gestão escolar.

<p style="text-align: center;">E</p> <p>As Lideranças Intermédias</p>	<p>Analisar como é que os professores percecionam as lideranças intermédias.</p> <p>Analisar como é que definem estratégias e modos de atuação.</p> <p>Perceber como é que os coordenadores percecionam as funções de liderança.</p>	<p>E.1.1. Considera que as estratégias definidas estão de acordo com os objetivos propostos no PE? Quem os propõe? Participou na sua definição?</p>	<p>Quais os obstáculos que impedem os docentes de trabalhar no âmbito das lideranças intermédias.</p> <p>Que apoio devem ter para aperfeiçoar a sua capacidade de liderança.</p>
<p style="text-align: center;">F</p> <p>As Lideranças Intermédia e a Articulação Curricular</p>	<p>Verificar como os diretores, coordenadores de departamento e professores percecionam a utilidade da função e os diferentes procedimentos que lhes estão associados.</p>	<p>F.1.1. Qual a importância da articulação com os outros níveis de liderança e agentes de ensino?</p> <p>F.1.2. A que nível e como são definidos os objetivos destas lideranças e respetivas articulações?</p> <p>F.1.3. Considera existir uma necessidade de formação específica para o exercício destas funções?</p> <p>F.1.4. De que modo considera que a função que exerce concorre para o sucesso escolar?</p>	<p>Como é que o trabalho docente pode beneficiar com a implementação/desenvolvimento das lideranças intermédias?</p> <p>Contribuem, quando organizadas, para uma efetiva ação sobre os resultados escolares?</p>

Anexo 2. Quadro das Notas Transcritas nas Entrevistas – Agrupamento A e B

BLOCOS TEMÁTICOS	RESPOSTAS DO AGRUPAMENTO A	RESPOSTAS DO AGRUPAMENTO B
<p>B</p> <p>Conhecer os Professores</p>	<p>Qual a sua idade? DA – 57 anos CE1-A – 60 anos CE2-A – 55 anos CD1-A – 61 anos CD2-A – 58 anos RG1-A – 48 anos RG2-A – 56 anos DT1-A – 59 anos DT2-A – 61 anos DT3-A – 43 anos DT4-A – 34 anos DT5-A – 58 anos</p> <p>Há quanto tempo trabalha como professor? DA – 34 anos CE1-A – 37 anos CE2-A – 30 anos CD1-A – 39 anos CD2-A – 36 anos RG1-A – 27 anos RG2-A – 31 anos DT1-A – 30 anos DT2-A – 26 anos DT3-A – 13 anos DT4-A – 3 anos DT5-A – 38 anos</p> <p>Qual a área disciplinar? DA – Matemática CE1-A – Inglês CE2-A – 1º Ciclo do Ensino Básico CD1-A – Educação Pré-escolar CD2-A – não respondeu RG1-A – Inglês RG2-A – não respondeu</p>	<p>Qual a sua idade? DB – 65 anos CE1-B – 50 anos CD1-B – 58 anos CD2-B – 56 anos RG1-B – 57 anos RG2-B – 57 anos DT1-B – 57 anos DT2-B – 57 anos DT3-B – 58 anos DT4-B – 58 anos</p> <p>Há quanto tempo trabalha como professora? DB – 37 anos CE1-B – 25 anos CD1-B – 32 anos CD2-B – 33 anos RG1-B – 33 anos RG2-B – 35 anos DT1-B – 33 anos DT2-B – 35 anos DT3-B – 35 anos DT4-B – 35 anos</p> <p>Qual a área disciplinar? DB – Filosofia CE1-B – não respondeu CD1-B – Artes Visuais CD2-B – Biologia/Geologia RG1-B – Matemática RG2-B – Geografia DT1-B – Matemática</p>

	<p>DT1-A – não respondeu DT2-A – não respondeu DT3-A – não respondeu DT4-A – não respondeu DT5-A – não respondeu</p> <p>Há quanto tempo trabalha neste agrupamento? DA – 27 CE1-A – 25 anos CE2-A – 5 anos CD1-A – 13 anos CD2-A – 28 anos RG1-A – 7 anos RG2-A – 18 anos DT1-A – 14 anos DT2-A – 20 anos DT3-A – 7 anos DT4-A – 1 anos DT5-A – 17 anos</p>	<p>DT2-B – Geografia DT3-B – Educação Física DT4-B – História</p> <p>Há quanto tempo trabalha neste agrupamento? DB – 7 anos CE1-B – 6 anos CD1-B – 7 anos CD2-B – 21 anos RG1-B – 28 anos RG2-B – 30 anos DT1-B – 28 anos DT2-B – 61 anos DT3-B – 14 anos DT4-B – 1 anos</p>
<p style="text-align: center;">C</p> <p style="text-align: center;">A Organização Hierárquica da Escola</p>	<p>O que pensa do organigrama, ou seja da organização hierárquica da escola tal como é definida pela tutela? É um órgão de chapéu que reúne três vezes ao ano e a direção está cá a trabalhar 365 dias penso que do diretor para baixo está tudo bem, o conselho geral de facto não concordo em absoluto.</p> <p>Eu falo a nível geral... eu penso que em relação ao organigrama de uma escola hierarquicamente que ficou muito diferente daquilo que era antigamente, nós entretanto tínhamos a opção de escolha em relação aos órgãos de gestão da escola através da votação de uma eleição e neste momento não. É uma única pessoa que gere o agrupamento com uma equipa escolhida por si própria e nesse caso será eleita pelo Conselho Geral de uma escola portanto com vários órgãos portanto, do poder local, como professores, como pais, como alunos, é essa a equipa que escolherá a direção mediante a apresentação de um projeto educativo para essa escola.</p> <p>Esse organigrama é mais fechado, a meu ver é mais fechado dependendo do tipo de diretor ou pessoa que poderá exercer essa função. Depois ao fim de 4 anos será novamente reeleito ou não mediante o trabalho prestado. O que eu penso é que é</p>	<p>O que pensa do organigrama, ou seja da organização hierárquica da escola tal como é definida pela tutela? Parece-me ser um organigrama equilibrado e funcional.</p> <p>O organigrama da escola não tem sido um fator de perturbação do normal funcionamento desta organização. As dificuldades no desenvolvimento do trabalho educativo, neste agrupamento, não têm residido na forma como este está hierarquicamente organizado.</p> <p>Que foi organizada à imagem e semelhança do governo ou do parlamento, com a diferença que, se funciona nesse organismos, não funciona na escola, em que tudo tem de ser realizado rapidamente, e onde não existe espaço (tempo) para reuniões. As escolas que constituem o agrupamento estão geograficamente dispersas, o meu Departamento tem cerca de 60 docentes ou mais, e não existe afinidade entre as disciplinas lecionadas por cada grupo que o constitui. A cumprir o estabelecido na Lei, não daria aulas ou a minha componente não letiva seria muito maior que o meu horário de trabalho legal. Um dos outros problemas que existe é que os docentes</p>

	<p>uma gestão mais fechada do que era antigamente e não é eleita...se funciona ou não funciona depende muito das escolas. No meu caso, na nossa escola funciona perfeitamente, uma vez que a diretora é uma pessoa muito aberta, uma pessoa que ouve os outros, uma pessoa que escuta as vontades tanto das coordenações como dos próprios professores e isso também dá uma certa tranquilidade na profissão que nós exercemos hoje em dia. Conheço casos em que não acontece e que geram algum stress nomeadamente no desempenho que os professores têm que leva muitas vezes a saírem das escolas onde eles estão integrados, portanto, não se sentem confortáveis com este tipo de organigrama e saem precisamente para outras escolas assim que têm oportunidade.</p> <p>Penso que está bem definido e é funcional.</p> <p>Vai funcionando</p> <p>Sim, concordo. É importante que os Órgãos de Administração e Gestão, nomeadamente, o Conselho Geral, Diretor, Conselho Pedagógico, Departamento e Diretores de Turma vejam bem delineadas as suas funções, para que, funcionando em rede, possam fazer cumprir diretrizes, hierarquicamente definidas e, assim, trabalhem conjuntamente para um fim comum: o bom funcionamento e sucesso do Agrupamento.</p> <p>Concordo embora a Direção não seja agora eleita entre todos os agentes da escola.</p> <p>Sim concordo com o organigrama.</p> <p>A centralização de muitas das decisões só num diretor nem sempre é a mais correta. O Conselho Geral, que deveria ter um papel importantíssimo na regularização da prática da gestão, nem sempre funciona da melhor forma e, por vezes, é mais um órgão esvaziado da sua importância, apenas plasmada na legislação. As coordenações das escolas que compõem os agrupamentos são, muitas vezes, apenas um replicador das instruções da direção. Existe muito pouca autonomia e poder interventivo. A própria legislação assim o definiu.</p>	<p>que constituem o Departamento, não reconhecem o coordenador como seu superior hierárquico, mas sim como colega, existindo problemas em acatar “ordens/diretrizes” estabelecidas em Conselho Pedagógico. Também a informação não lhes chega atempadamente, sendo o veículo de transmissão desta informação, a direção da escola. Em resumo, o modelo escolhido pela tutela é demasiadamente burocrático, não se adequando à profissão que exercemos.</p> <p>Penso que o modelo de organização hierárquica é adequado. O que é a meu ver relevante é o empenho, o espírito de iniciativa e a capacidade de comunicar que as lideranças colocam no desempenho das suas funções uma vez que as suas práticas devem ser mobilizadoras.</p> <p>Está de acordo com a legislação.</p> <p>Penso que se houver mecanismos adequados de articulação de informação poderá funcionar de um âmbito mais geral (escola) para um âmbito mais particular (professores e/ou alunos).</p> <p>Acho o modelo teórico adequado mas há uma horizontalização hierárquica excessiva sem grande comunicação entre níveis.</p> <p>O atual modelo de autonomia baseado na figura unipessoal do Diretor tem vantagens e desvantagens, a saber: diminuiu-se a possibilidade de existirem poderes paralelos que por vezes podiam atuar como contrapoder à direção da escola/agrupamento, nomeadamente os líderes dos departamentos (e grupos de recrutamento). Ao serem selecionados e designados pelo Diretor esse perigo diminuiu drasticamente. A grande desvantagem, a meu ver, reside na eleição do Diretor. O corpo eleitoral é muito reduzido, pode colocar o Diretor dependente de jogos de bastidores e o pessoal docente e não docente está distante do processo e muito pouco envolvido. O próprio Diretor livrou-se do eventual contrapoder de alguns departamentos/grupos, mas pode cair</p>
--	---	---

	<p>Penso que está bem estruturado.</p> <p>A eleição do diretor deveria ser diretamente pelos docentes da escola, e não pelo Conselho Geral.</p> <p>Trata-se de um organigrama muito semelhante a outros agrupamentos. Não vejo onde pudesse haver alterações.</p> <p>Trata-se de uma forma de organização que como as anteriores e de uma qualquer instituição tem de estar organizada segundo uma ordem, para que se atinjam determinados objetivos.</p> <p>Concorda que as atribuições das lideranças intermédias são adequadas? Porquê? As atribuições da LI são aquelas que o diretor lhe atribui e portanto neste sentido sendo eu a atribuir competências às LI eu concordo com elas, não é, porque sou eu que as determino. Do meu ponto de vista dou uma grande autonomia às LI fazendo um acompanhamento, aliás a organização da direção também é assim cada elemento da direção tem competências atribuídas e depois todos partilhamos as preocupações que temos com a nossa área respetiva e com as intermédias acontece exatamente a mesma coisa, só que as LI os coordenadores de departamento dependem do subdiretor, os DT também e portanto há aqui uma distribuição de competências às várias lideranças por aqui abaixo e que portanto é assim a nossa organização e nesse sentido obviamente concordo porque a determino.</p> <p>Sim, penso que são adequadas, são suficientes. Aquilo que é dado às lideranças intermédias não é o poder de decisão, mas é o poder de gerir uma gestão partilhada no fundo, que isso também é importante. Essa gestão partilhada dá um certo conforto que a pessoa sabe precisamente com o que é que conta.</p> <p>No meu caso eu sinto-me perfeitamente confortável estou à vontade, a minha diretora é uma pessoa com quem eu converso e ponho os assuntos e peço opinião como é que vamos fazer ou não e ela diz faz como achar melhor e muitas vezes diz decida</p>	<p>nos lóbis do Conselho Geral e não tem uma legitimidade direta da sua base de apoio, porque depende de uma eleição indireta.</p> <p>Concorda que as atribuições das lideranças intermédias são adequadas? Porquê? As atribuições são adequadas e fundamentais e devem responder a novos desafios.</p> <p>As atribuições das lideranças intermédias, no caso da nossa escola, têm-se revelado adequadas. Esta situação resulta igualmente da articulação ágil e solidariedade funcional existente entre estas lideranças e a direção. Admito que noutros contextos escolares, em que o exercício das atribuições previstos na lei para estas lideranças seja bastante mais restritivo, aquelas possam revelar-se menos adequadas.</p> <p>Não. Não nos tendo sido atribuídas horas para desempenharmos o cargo, não faz sentido terem-nos atribuído tantas responsabilidades. O meu departamento é constituído pelos grupos de Educação Especial (desde o pré-escolar ao secundário), Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical (2º ciclo), Educação Visual e Educação Tecnológica (3º ciclo) Educação Física (2º e 3º ciclo e secundário) e Artes Visuais do secundário, que leciona quatro disciplinas diferentes). Para além de estarmos geograficamente afastados, o que faz com que seja impossível um contacto presencial adequado e continuado, tenho que delegar muitas das atribuições que me estão atribuídas aos representantes de grupo, pois existem áreas de que sei muito pouco e em que estes são muito mais competentes que eu para tomar decisões.</p>
--	---	---

	<p>à sua vontade e eu nesse caso decido, tenho esse poder, não é, mas sempre em concordância com o que aquilo que eu decidir está de acordo com aquilo que ela deseja, com a visão dela.</p> <p>Sim, porque pressupõe articulação entre as várias partes e, havendo essa articulação, a informação chega aos intervenientes visados.</p> <p>Sim Porquê? Não conheço outras.</p> <p>As lideranças intermédias são fundamentais para fazer a ponte entre os órgãos de Gestão e os docentes de uma escola. As lideranças intermédias funcionam como motores de construção. Cumprir e fazer cumprir as decisões dos órgãos de gestão e administração da escola, veicular as informações são algumas das funções que lhes competem executar. Sem comunicação, sem diálogo e abertura é impossível a articulação entre grupos disciplinares e entre docentes, entre si.</p> <p>Sim. Existem agora lideranças intermédias com polos de atuação bem definidos. Facilita o trabalho nas escolas. O cargo de DT nem sempre é atribuído tendo em conta o perfil do docente para o efeito, pois essa atribuição por vezes é feita em horários que necessitam de ser completados. Assim nem sempre é feita da forma mais correta. O cargo de representante é feito por eleição/concordância entre pares (grupo disciplinar).</p> <p>Em termos de legislação as atribuições das lideranças intermédias têm algum fundamento. Quando se trata de um agrupamento as competências diluem-se e por vezes não funcionam da melhor forma.</p> <p>Concordo. Muitas vezes as lideranças intermédias acabam por ter mais importância, do que as de topo, porque estão diretamente no terreno e têm mais conhecimento do que se vai passando.</p> <p>Sim.</p> <p>Considero que sejam adequadas, apesar de no caso das direções de turma ser difícil fazer essa atribuição que surge ao</p>	<p>Tenho que ter confiança na sua competência e bom senso. Quando existem questões comunicamos por email. Muitas vezes as questões são colocadas diretamente aos elementos da direção e por estes resolvidos, sem passarem por mim ou serem do meu conhecimento.</p> <p>Em minha opinião se as lideranças intermédias assumirem as suas atribuições podem desempenhar um papel importante ao nível da contextualização e da articulação do currículo indispensáveis à promoção de melhores condições de aprendizagem. Os coordenadores de departamento e os representantes de grupos disciplinares têm vindo a ser reconhecidos como elementos fundamentais na organização e desenvolvimento curricular.</p> <p>Em alguns casos não. Porque foram atribuídos por conveniência do serviço e não tiveram em conta o perfil da pessoa para o exercer.</p> <p>Penso que poderiam ser mais reforçadas com mais autonomia, embora sem dispensarem orientações a um nível hierárquico superior.</p> <p>Não, há falta de autonomia e demasiada burocracia. Concordo, porque as atribuições dos diretores de turma são suficientes para os seus atos administrativos e pedagógicos e os coordenadores e representantes de grupo se tivessem mais poder poder-se-iam transformar em “capelães” de várias “capelinhas” entrando em conflito com ideia de equipa e colaboração que deve prevalecer na escola/agrupamento.</p>
--	--	---

	<p>sabor das necessidades, podendo ser dada a contratados que fiquem nas escolas apenas um ano, com horários difíceis pela sua heterogeneidade de situações (níveis, disciplinas) e que possam não ter experiência. Se a turma for com alunos complicados, então mais difícil se torna.</p> <p>As atribuições até podem ser adequadas, mas o problema é no caso de uma escola, a liderança não tem “poder” para penalizar quem não cumpre, logo a liderança pode ser posta em causa.</p> <p>Considera ter o grau de autonomia suficiente para as adequar às necessidades concretas da escola?</p> <p>Considero ter o grau de autonomia suficiente para fazer o que faço, mas não para outras coisas, nomeadamente agora fala-se muito nesse plano de promoção do sucesso e eu não tenho qualquer autonomia nem sequer para implementar o que tinha o ano passado porque o crédito horário reduziu para metade e portanto nesse sentido não há autonomia. A autonomia que nós temos para gerir os recursos que temos em mão e mais nada, não é, e cada vez menos.</p> <p>Sim tenho. Dentro daquilo que eu consigo fazer tenho gestão. Isto é uma escola de 1º ciclo, portanto é uma realidade um bocadinho diferente é uma realidade muito pequena, são oito turmas nesta escola. Penso que no meu caso tudo aquilo que nós precisamos, que nós solicitamos à direção é prontamente respondido, não há aqui uma maneira de dizer não, não estamos bem, estamos perfeitamente bem, estamos a colaborar todos uns com os outros que também isso é importante, as pessoas estão contentes no local de trabalho em que eles estão, vêm com prazer, não querem sair da escola, só saem em casos que são obrigadas por concurso porque não têm, nomeadamente, as pessoas que têm contrato e logo não têm hipótese, mas uma vez cá, portanto não pretendem sair da escola, muitas vezes até querem trocar para virem para a escola e até temos um horário normal que é das 9h até às 16h que também é bom como horário de trabalho, portanto não é de turnos, ou seja, da parte da manhã umas turmas e da parte da tarde outras. E é a realidade aqui desta escola.</p> <p>Não sei se em relação ao resto de Lisboa, tenho tido colegas que têm vindo de outros agrupamentos para esta escola e têm</p>	<p>Considera ter o grau de autonomia suficiente para as adequar às necessidades concretas da escola?</p> <p>Considero que posso ter esse grau de autonomia para promover uma boa Escola com limitações num ou noutro setor.</p> <p>A autonomia de que disponho tem sido suficiente no exercício das minhas funções de coordenação. Esta autonomia tem sido estimulada pela própria direção.</p> <p>Não. A democracia nas escolas terminou com as alterações realizadas.</p> <p>Considero que a autonomia é suficiente desde que a saibamos utilizar. Os representantes de grupo e os coordenadores, podem contribuir de forma decisiva para melhorar o processo de ensino aprendizagem promovendo, respetivamente, a supervisão pedagógica, a articulação horizontal e vertical dos currículos. O que é fundamental é a motivação e a disponibilidade para a realização desse trabalho que é verdadeiramente avassalador.</p> <p>Nem sempre.</p> <p>No âmbito de DT sim, no âmbito de representação de grupo não; penso que foi uma função que se apagou, desde que os delegados de grupo deixaram de estar presentes no conselho pedagógico, dado que deixaram de ter voz ativa presencial e a informação de e para o grupo passa sempre por um intermediário que é o representante de departamento. Existem</p>
--	--	--

	<p>estado muito agradadas no facto de haver esta abertura e poder estar a exercer a sua profissão com dignidade e sentindo que têm apoio, porque também é importante os professores saberem que têm apoio das direções, das coordenações, para exercerem o seu trabalho o melhor possível com os miúdos.</p> <p>As funções da coordenadora de estabelecimento estão definidas e são claras. Nelas não consta em nenhuma parte referência a autonomia. Na prática, há soluções encontradas para dar resposta a situações do quotidiano na vida da escola, mas estas não envolvem questões que entrariam em conflito com a ação de outros intervenientes superiores, sendo, por isso, necessário em muitos casos solicitar aconselhamento à Direção.</p> <p>Sim</p> <p>Sim, de uma forma geral, para dar resposta aos problemas que se colocam é necessária essa autonomia, se bem que controlada e baseada no conhecimento que se tem das situações e dos agentes que as protagonizam. Caso contrário, o sentido prático para a resolução das situações estaria comprometido.</p> <p>Poderia haver mais autonomia. Muitos dos problemas não são resolvidos devido a imposições por parte da tutela.</p> <p>Penso que tenho autonomia para fazer um trabalho que considero útil, desempenhando qualquer cargo, no entanto devo comunica-lo à direção da escola.</p> <p>Sim, quando se trata de questões de organização da função de direção de turma. Quando existem questões que necessitam da intervenção da gestão da escola, quer da direção do agrupamento, quer da coordenação de escola, nem sempre é fácil fazer passar as ideias que resultam da discussão entre diretores de turma.</p> <p>Não, porque apesar de ser Coordenadora do 3º ciclo, não posso tomar nenhuma decisão, sem dar conhecimento prévio à chefia de topo, ou seja à Direção.</p> <p>Sim.</p>	<p>níveis diversos de autonomia se consideradas funções de DT ou de RG.</p> <p>Existe alguma autonomia no exercício do cargo de DT apesar da existência de um sistema de representação em Conselho Pedagógico (o coordenador de DT) que, de uma forma unipessoal transmite orientações ao conjunto dos DT. No que se refere à função de RG a autonomia diminui não sendo, neste caso, resultado do sistema de representação em CP, mas antes devido ao insipiente funcionamento. Sem elas o funcionamento do processo comunicacional resulta deficiente. A autonomia de que disponho na qualidade de CD está limitado por um processo de centralização da decisão ainda dominante na escola</p> <p>Não, vide resposta anterior.</p> <p>Acho que tenho a autonomia necessária e suficiente para as minhas funções de diretor de turma. Em Portugal há muito a tendência para “querer mandar”, que por vezes é entendida por decidir tudo por si, por vezes mascarada de autonomia.</p>
--	--	---

	<p>Considero que a autonomia dada é a suficiente.</p> <p>Quando se é um profissional realizado consegue-se adequar s normas à realidade da escola e não é difícil ter autonomia. O problema é a partilha e a colaboração ente pares.</p>	
<p>D</p> <p>As lideranças de Topo</p>	<p>Estabelecem algum nível de articulação com o Projeto Educativo? Participam nele?</p> <p>O projeto educativo está bem definido é discutido por toda a comunidade educativa, toda a comunidade, embora não possa ser discutido e a minha opinião e isso deve ser defeito meu, não pode ser discutido no vazio tem que haver uma base para que depois a partir dela se trabalhar, não é, porque se vamos todos cada um vai dizer uma coisa nunca mais temos projeto educativo nem nós no espaço de três anos. É aqui outra debilidade da Lei, já que falámos na Lei, porque o diretor está quatro anos e o projeto educativo três, portanto aqui não se compagina as coisas, não é, porque obviamente que o projeto educativo tem que estar de acordo com o projeto de candidatura do diretor, caso contrário estamos a remar em sentidos contrários e não se vai a parte nenhuma, não é, e portanto o projeto educativo pese embora ser definido por toda a comunidade tem que estar em articulação com o projeto do diretor e tem que ter a mesma duração do projeto do diretor.</p> <p>Considera que as estratégias definidas estão de acordo com os objetivos propostos no PE?</p> <p>Porque se quando o diretor está a um ano de se ir embora faz um novo projeto, não está com nada e, portanto isso é uma debilidade e nesse sentido, no sentido em que o projeto educativo está articulado com o projeto do diretor é obviamente que tenho que concordar com os objetivos que estão lá propostos porque são meus, no entanto este projeto educativo tem que ser o mais dinâmico possível e aquilo que são os meus objetivos o ano passado em que me candidatei e que propus o projeto educativo se calhar neste momento já foram alterados, alguns já foram retirados e outros já terão que ser implementados e, portanto nesse sentido o projeto educativo é obviamente dinâmico e só assim é que faz sentido e os objetivos aparecem dia a dia, aparecem com os desafios que nos são colocados todos os dias.</p>	<p>Estabelecem algum nível de articulação com o Projeto Educativo? Participam nele?</p> <p>Procura-se que assim seja. Entendo que o Projeto Educativo é uma construção do Diretor e que deve corresponder a uma conceção de Escola que não seja irrelevante.</p> <p>Considera que as estratégias definidas estão de acordo com os objetivos propostos no PE?</p> <p>Estarão globalmente de acordo.</p>

	<p>Quais são os critérios de seleção desses agentes (LI)? Embora não seja a pessoa mais democrata deste país penso que nós só estamos bem quando estamos bem com os outros e quando trabalhamos bem uns com os outros e portanto nesse sentido faz parte do regulamento interno e é a minha proposta e é nisso que eu acredito que todas as lideranças intermédias têm que ser eleitas entre os pares e portanto sob minha proposta à uma eleição e eu não interfiro na eleição e portanto aquele que aparece por eleição dos seus pares é o que fica muito embora por vezes não é sempre quem eu escolheria, mas eu tenho que trabalhar com toda a gente, não é, e portanto eu penso que as pessoas estão mais confortáveis se trabalharem com a pessoa que escolhem porque exigem dele aquilo que precisam, não é, e trabalham com vontade porque é da sua escolha, não é uma escolha imposta e portanto é esse o nosso critério aqui na escola.</p> <p>Como é feita a avaliação? A avaliação é feita de acordo com a realização e com o trabalho desenvolvido. A realização eu acredito que o fazer bem é a obrigação portanto para quem cumpre com aquilo que tem que fazer é bom porque é o mediano é aquilo que tem que acontecer tem que trabalhar e tem que fazer bem feito, não é, porque trabalhar sem fazer bem feito também não é trabalhar portanto tem que fazer bem feito e portanto nesse sentido o bom está sempre garantido porque as pessoas quando fazem, fazem bem feito, têm que fazer é para isso que estão lá. A partir daí, realmente a relevância do desempenho tem que ser mais classificada, não é.</p> <p>De que modo as funções associadas às lideranças podem concorrer para o sucesso escolar? Eu penso que as funções associadas às lideranças podem concorrer para o sucesso escolar porque nós quando trabalhamos bem e no lugar certo estamos a melhorar tudo o que fazemos e aquilo que nós fazemos em sempre em prol do sucesso escolar e dos nossos alunos. É para isso que estamos na escola pública.</p>	<p>Quais são os critérios de seleção desses agentes (LI)? O primeiro critério será a consensualidade no grupo e, depois, uma boa dose de dinamismo e competência. Algumas destas lideranças são eleitas sob proposta.</p> <p>Como é feita a avaliação? A avaliação é feita pelo Diretor quando a ela houver lugar.</p> <p>De que modo as funções associadas às lideranças podem concorrer para o sucesso escolar? Neste momento há um impulso nacional para que assim seja no diz respeito à avaliação formativa, diferenciação, articulação curricular e supervisão pedagógica e procurar-se-á que as essas lideranças contribuam para o sucesso.</p>
--	---	--

<p style="text-align: center;">E</p> <p style="text-align: center;">As lideranças Intermédias</p>	<p>Considera que as estratégias definidas estão de acordo com os objetivos propostos no PE? Quem os propõe? Participou na sua definição? Sim. Claro que eu digo assim, perfeição existe? Não existe perfeição em lado nenhum, aqui na terra a perfeição não existe. Para mim existe o muito bom, existe o excelente, mas tudo perfeito que corre tudo dentro da medida, não vou dizer que não possa correr tudo perfeito, não é, mas nós tentamos que as coisas sejam o mais harmoniosas possível para, neste caso, para o crescimento da criança que entram aqui na pré-escolar com quatro anos cinco anos e que vai sair com dez anos, mas que nestes cinco anos que estão aqui têm que adquirir algo no fundo alguns valores importantes para se tornarem cidadãos na sociedade que nós queremos que seja justa e inclusiva para todos; todos podem ajudar, não é. Esta visão que é dada no primeiro ciclo é importante. É importante, que é a base de lançamento para um jovem, para um adulto equilibrado, coerente, participativo, ativo na sociedade e isso é feito através das professoras e através deste ensino. Normalmente, quem participa na definição dos objetivos na parte pedagógica, claro que a minha função aqui é que a escola funcione a nível de edifício, de estruturas que são essenciais para que seja possível, portanto para ter os materiais todos, auxiliar os professores nesse aspeto, essa é a minha função. Temos a coordenadora do primeiro ciclo que tem a função da parte pedagógica, que supervisiona a parte pedagógica, como é que estão a correr as aulas, como é que está a aprendizagem das crianças e isso é avaliado em cada momento. É uma pessoa que só faz isso nas duas escolas portanto, ela é a coordenadora das duas escolas primárias e auxilia na coordenação dos colegas do primeiro ciclo nas duas escolas, porque são duas escolas se fossem mais era mais. A definição é feita pelos professores nesse ciclo em conjunto, em reunião de departamento definem os objetivos que têm para as aprendizagens das crianças. Nós no nosso caso, direção e coordenação de escolas, facilitamos que as estruturas do edifício tudo aquilo que é necessário para o ano arrancar estejam perfeitas para funcionar para que não haja desequilíbrios nesse campo. Portanto, é nomeadamente</p>	<p>Considera que as estratégias definidas estão de acordo com os objetivos propostos no PE? Quem os propõe? Participou na sua definição? As estratégias estão de acordo com os objetivos propostos e eu sou escutado para a sua definição.</p> <p>Algumas sim, outras são utópicas. Na escola quem os propôs foi a direção (ou algum grupo de trabalho de que não tenho conhecimento) através do diretor da escola que é o presidente do conselho pedagógico. Por vezes algumas estratégias são reformuladas após terem sido analisadas neste órgão. As estratégias estão definidas nos planos de articulação, de melhoria e plano estratégico que são elaborados pela direção tendo como base o projeto educativo. Os planos são analisados e discutidos no conselho pedagógico sendo melhorados e depois aprovados. Na qualidade de membro do CP participo com as sugestões dos grupos que represento.</p> <p>Nem sempre. A direção e a coordenação. Não.</p> <p>Considero que os objetivos propostos para a Escola são formulados pela tutela, direção e Conselho Pedagógico. Não considero que tenha participado na sua formulação. No âmbito de DT há alguma liberdade de aferir como melhor atingir os objetivos, adaptando a forma à personalidade do DT e da turma, mas tendo sempre de “cumprir a legislação”.</p> <p>Não há objetivos específicos para a DT a não ser a recolha de informação para uma estatística do “sucesso”.</p> <p>Eu estou na escola há um ano e não lhe consigo responder a esta questão. Contudo, posso afirmar que não participei na sua definição, o que é normal, pois devem ter sido aprovados no início de mandato dos órgãos de gestão.</p>
---	---	--

	<p>também os materiais, o mobiliário, os projetos tudo aquilo que é preciso para que a escola arranque e funcione.</p> <p>Considero que as estratégias definidas estão de acordo com os objetivos propostos, porque são os próprios professores que propõem e participam na sua definição e elaboração.</p> <p>Sim. Propostos pela direção e os departamentos. Sim, participei.</p> <p>Sim, as estratégias são adequadas às respetivas situações e contribuem para a concretização dos objetivos. Os órgãos de gestão definem estratégias de forma a alcançar os objetivos, previamente definidos.</p> <p>Embora as estratégias estejam bem definidas, os resultados obtidos nem sempre são os desejados. As estratégias são definidas pela tutela, pela direção da escola e/ ou pelo grupo disciplinar</p> <p>Estratégias estão muitas vezes mal definidas...</p> <p>Nem sempre. Muitas vezes surgem propostas em sede de conselho de diretores de turma que não são postas em prática pelas mais diversas razões. Ao fazer parte do Conselho Pedagógico do Agrupamento enquanto coordenador dos diretores de turma e do 3º ciclo, participo, quando tal acontece, na definição de algumas estratégias.</p> <p>As estratégias já definidas estão de acordo com os objetivos propostos, mas como já disse anteriormente, não são suficientes. É preciso um trabalho de fundo por parte do Diretor de Turma, que por sua vez deve ser guiado e acompanhado pelo coordenador. Se não houver essa articulação e empenho, é difícil conseguir um resultado positivo e então o Diretor de Turma não é mais do que qualquer outro professor. Não participei na definição das estratégias, mas ao longo destes anos, tenho dado a minha opinião e sempre senti que é respeitada.</p>	
--	---	--

	<p>As estratégias são adequadas, mas falta autonomia da escola sobre a escolha dos seus funcionários docentes, e algumas vezes empenho por parte dos docentes que ocupam os cargos. Não participei na definição das estratégias.</p> <p>Considero que o tempo dado para exercer o cargo de direção de turma não é o suficiente nem está perto das reais necessidades. Esta situação sai fora da responsabilidade de cada escola, pertencendo ao Ministério da Educação, que pode definir o nº de horas para exercer este cargo.</p> <p>Em princípio sim, sendo propostos pela direção e conselho pedagógico. Não participei do modo que desejava na definição de objetivos.</p>	
<p style="text-align: center;">F</p> <p style="text-align: center;">As lideranças Intermédias e a Articulação Curricular</p>	<p>Qual a importância da articulação com os outros níveis de liderança e agentes de ensino?</p> <p>É muitíssimo importante a articulação entre os vários níveis de liderança obviamente porque liderar, na minha opinião, é mesmo distribuir tarefas e portanto o líder não é aquele que executa, mas aquele que sabe escolher aqueles que trabalham de modo a que o sistema seja coesivo e devidamente articulado vertical e horizontalmente e, portanto, penso que essa articulação é muito importante e que aqui na escola existe a todos os níveis.</p> <p>É importante, uma vez que nós não estamos sozinhos, não somos uma ilha e neste caso nós articulamos tanto com a parte de 5º e 6º ano, com o 2º ciclo portanto, havendo uma transição e também temos professores de apoio, do ensino especial que só conta nesta escola para que as crianças tenham o melhor possível dentro do que a Lei lhes confere para a sua recuperação, para a sua vida escolar. Nesse aspeto nós temos a articulação ideal é importante e corresponde precisamente aos níveis que nós desejamos em que as crianças saem daqui do 4º ano para o 5º ano na Eça de Queirós, neste caso neste agrupamento, e são extremamente bem acompanhadas, são bem orientadas, os pais estão extremamente contentes que desejam que essa continue no agrupamento, normalmente nós temos todo o desejo, temos imensas crianças a concorrer para este agrupamento, nomeadamente ao nível do pré-escolar. Há</p>	<p>Qual a importância da articulação com os outros níveis de liderança e agentes de ensino?</p> <p>Considero fundamental essa articulação sobretudo com outras instituições de ensino superior na medida em que permitem à Escola algum "arejamento" teórico.</p> <p>Não respondeu.</p> <p>Devia ser fundamental para a melhoria da escola, das aprendizagens e para o sucesso dos nossos alunos, Assim como para o cumprimento do estabelecido nos documentos orientadores da escola: Projeto Educativo, plano de melhoria, plano anual de atividades, etc. O contacto é feito informalmente quando existe necessidade.</p> <p>É fundamental. A articulação horizontal do currículo depende do trabalho colaborativo entre os representantes de grupo do mesmo departamento e entre os coordenadores dos vários departamentos e a articulação vertical é assegurada pela cooperação entre os coordenadores de ciclo e coordenadores de departamento. Não menos importante para essa articulação é a mobilização de todos os docentes porque o seu sucesso depende, em grande parte, de esforços individuais. Acredito, contudo, que o empenho e a dedicação podem ser contagiantes e que as boas práticas se podem propagar.</p>

	<p>escolas aqui há volta que não têm, estão vazias e que estas estão demasiado cheias, mas isto também tem a ver com a utilização da escola, com aquilo que conhecem de fora, tudo é transparente para fora. Nós mostramos a escola, nós temos o dia aberto da escola, os pais vêm ver como é que a escola é, o que se faz na escola e isso também lhes dá alguma tranquilidade e segurança para querer por a criança numa escola de ensino oficial público como estas escolas que nós temos.</p> <p>É fundamental, para que tudo corra da melhor forma. Se cada um cumprir com a sua parte, tudo corre bem. O problema é que há sempre elementos que se esquecem de realizar convenientemente a sua parte, o que acarreta sobrecarga para outros agentes, na escola.</p> <p>Fazemos parte da mesma instituição a articulação vai permitir maior conhecimento e partilha dos vários desempenhos.</p> <p>A articulação é fundamental. Quando os canais de comunicação se fecham, não existe diálogo, nem informação. Privilegiar a passagem de informação, trabalhar em colaboração com outros níveis de liderança e agentes de ensino é muito importante. Conhecer as diferentes realidades das escolas, as suas fragilidades e aspetos positivos e trabalhar conjuntamente para a resolução de problemas só é possível se houver uma articulação consistente e real.</p> <p>Sem articulação e regras de atuação conjunta bem definidas dificilmente se alcançarão resultados positivos.</p> <p>Muito importante a articulação com os outros níveis, contribui para uma melhor organização de escola, em vários aspetos e pode contribuir para o sucesso escolar.</p> <p>É muito importante porque a escola só pode funcionar se for tida como um todo, quer em termos organizacionais quer de índole pedagógica.</p>	<p>É bastante importante existir essa articulação, pois numa escola onde as decisões são tomadas em função de um todo e não do particular faz com que os agentes do ensino sejam mais empreendedores.</p> <p>É muito importante a boa articulação entre os níveis de liderança, do geral para o particular nos dois sentidos. É importante que toda a comunidade escolar funcione em sintonia e é muito importante que a informação circule atempadamente, e todos os intervenientes disponham da mesma informação e racionem e ajam com base nas mesmas premissas.</p> <p>Conseguir uma interação concreta e eficaz e permitir adequar as intervenções e respetivo nível.</p> <p>No caso da direção de turma acho que a articulação deve ser feita com o Coordenador dos diretores de turma e com o membro direção que tutela os alunos e com os professores que compõem o conselho de turma.</p>
--	---	--

	<p>É muito importante a articulação com os outros níveis de liderança, porque se não estivermos em sintonia, o resultado do trabalho feito é de certeza muito insipiente.</p> <p>Muito importante, devido ao fluxo de informação e apoio na resolução de problemas.</p> <p>A importância é muito grande visto estarmos inseridos num sistema burocrático complexo, em que nos passa ao lado informações que podem vir a ser relevantes. Muitas vezes, outros níveis de liderança e agentes funcionam como um apoio muito evidente para se resolverem vários problemas, sobretudo quando se é novo na escola/agrupamento, dado que há regras que vão variando.</p> <p>Considero ser bastante difícil, porque temos ou assumimos ter demasiada autonomia, na nossa profissão e durante a formação inicial, continua não fomos treinados para o trabalho colaborativo. Deste modo, e como já o disse anteriormente se não obedecer à ordem, se não partilhar experiências, se agir por conta própria na resolução de um problema, quem é que me pede contas? E sou obrigada a dar explicações? Quem me penaliza? E mais quem é que na escola monitoriza o meu trabalho?</p> <p>A que nível e como são definidos os objetivos destas lideranças e respetivas articulações?</p> <p>Nós temos um projeto, um plano estratégico que aprovamos na generalidade vai a todos os grupos, portanto é discutido por todos os professores e esse plano estratégico depois é implementado e nesse sentido cada um sabe perfeitamente quais são as suas responsabilidades e o que é que tem que fazer e é a esse nível que as competências são distribuídas, não obstante caso a caso durante o ano com o que vai ocorrendo sendo entregue esta ou aquela competência ou a organização de um evento ou a implementação de um projeto ou o que quer que seja, mas cada um conhece bem os seus objetivos, o seu domínio de realização das suas competências, portanto penso que isso está bem definido.</p>	<p>A que nível e como são definidos os objetivos destas lideranças e respetivas articulações?</p> <p>São definidos pelos órgãos próprios e constam dos instrumentos de gestão.</p> <p>Os objetivos destas lideranças são definidos em conjunto com a direção.</p> <p>Do Ministério da Educação, da Direção e do Conselho Geral de Escola.</p> <p>Os objetivos destas lideranças, bem como as suas atribuições, estão elencados na legislação. O modo como as estruturas intermédias se articulam também está estabelecido em termos hierárquicos na legislação. Ao nível da escola/agrupamento, a</p>
--	--	--

	<p>Nós temos reuniões periódicas com a direção, estamos em contacto com a direção, com a diretora e com a equipa. Cada elemento da equipa da direção está vocacionado para determinada área nomeadamente, a área dos funcionários, a área dos projetos, a área da disciplina e a área pedagógica. Nós temos uma professora que está na direção que é a coordenadora, que no fundo é a adjunta para o funcionamento e ela que estabelece ligação entre a direção, faz parte da direção. Os objetivos são normalmente definidos no início do ano, no projeto educativo de escola, nós temos os objetivos que são vistos a pouco a pouco, até que temos reuniões com a CAF (Componente de Apoio à Família), com as AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular), no fundo é uma articulação grande entre as várias equipas que estão dentro da escola, no apoio à família a Junta de Freguesia, depois com as AEC é a parte extra curricular, em que o agrupamento fornece esses professores para vir dar mais uma atividade extra curricular, de enriquecimento curricular para os pais que desejarem porque as crianças terminam as aulas às 4 horas. Das 16h30m às 17h30m podem ter mais 1h na escola com uma atividade, ou seja, música, ou ginástica, ou inglês, ou seja, aquilo que a escola definir e nesse caso esses objetivos são definidos logo no início do ano através do Conselho Pedagógico onde são aprovados e ao longo do ano são verificados e no final do ano é feita a avaliação se tudo foi conseguido do que tínhamos planeado para este ano letivo.</p> <p>É no Regulamento Interno do Agrupamento que estão definidos os objetivos das lideranças e as respetivas articulações. Todos os professores do Agrupamento podem contribuir para a realização do mesmo, através da contribuição direta individual ou por meio de opinião expressa, por exemplo, em reunião de Departamento.</p> <p>Umás informalmente outras incluídas no programa de atividades.</p> <p>Os objetivos das lideranças e respetivas articulações são definidas pelos próprios órgãos tendo em conta um objetivo</p>	<p>direção, ouvido o conselho pedagógico, define um plano de articulação que determina como é que essas estruturas devem cooperar tendo em vista os objetivos que se pretendem alcançar.</p> <p>São definidos pela legislação, pelo diretor e pelos órgãos designados para a executarem.</p> <p>Os objetivos destas lideranças estão muitos relacionados com os objetivos da tutela, pode-se dar uma ligeira adaptação de acordo com as características da escola, mas só de uma forma ligeira, porque se tem que “cumprir a legislação”.</p> <p>A nível superior e sem levar em conta a especificidade de cada caso.</p> <p>Nos normativos legais e nos instrumentos de gestão aprovados pelos órgãos da escola/agrupamento, contudo, não estou muito preocupado com isso, porque quando se chega a sénior na vida e sobretudo na profissão, a “experiência” comanda a ação e sabemos o que precisamos e como fazemos e não entrando em conflito com as orientações estabelecidas, o trabalho desenvolve-se de uma forma cordial.</p>
--	---	--

	<p>maior: a consecução do Projeto Educativo do Agrupamento e o sucesso do mesmo.</p> <p>Alguns dos objetivos são definidos pelos órgãos de gestão da escola/ agrupamento e as decisões mais ligadas a assuntos relacionados com a especificidade da disciplina são sugeridos pelo grupo disciplinar mas carecem sempre de aprovação superior.</p> <p>Alguns dos objetivos da DT são definidos pela coordenação de ano e/ou direção. Como representante não há propriamente objetivos definidos...os objetivos vão sendo definidos ao longo do ano, pelo grupo ou pelo coordenador de departamento ou pela direção.</p> <p>Basicamente a definição dos objetivos e respetiva articulação passa pela criação de documentos internos, tais como o Regulamento Interno do Agrupamento. Alguns itens são analisados no Conselho Pedagógico e posteriormente passam pelo crivo do Conselho Geral. Em situações que impliquem uma maior especificidade inerente aos grupos disciplinares ou de recrutamento, a discussão é feita em reunião destas estruturas.</p> <p>Existem objetivos gerais definidos pela liderança de topo, que têm de ser respeitados e cumpridos por todos, mas existem também os objetivos que cada um traça para si próprio e que muitas vezes fazem toda a diferença. A articulação é feita pelo coordenador, cujo papel é acompanhar e ajudar o trabalho do Diretor de Turma. Para tal, fazem-se reuniões periodicamente e o Coordenador deve estar sempre disponível para qualquer dúvida, esclarecimento ou conselho.</p> <p>Estão definidos em lei pela tutela.</p> <p>Os objetivos e articulações dos diretores de turma são definidos pelo Ministério da Educação e que depois é adaptado a cada agrupamento consoante as suas especificidades.</p>	
--	--	--

	<p>Os objetivos são definidos pela articulação entre a tutela e os regimentos/regulamentos de escola/agrupamento, cabendo ao conselho pedagógico a decisão e o cumprimento às lideranças, a monitorização à direção e conselho geral.</p> <p>Considera existir uma necessidade de formação específica para o exercício destas funções? Obviamente que eu considero...eu não considero talvez uma necessidade, mas considero muito vantajoso a formação específica. Eu fui presidente do conselho diretivo antes e depois e diretora depois de ter adquirido formação específica e penso que a minha atuação foi muito alterada com o facto de ter formação específica e portanto penso que ajuda bastante ter formação específica na área de gestão escolar.</p> <p>Uma boa pergunta porque normalmente, as coordenações nas escolas são feitas por professores escolhidos da confiança da direção. Penso que a direção tem uma visão do seu projeto educativo do que querem para a escola. Adequar ao mesmo o perfil dos coordenadores poderá ser uma primeira forma de garantir sucesso. Eu percebo que as coordenações gostam de ter pessoas muito flexíveis. Se são pessoas muito rígidas, as coisas nunca vão funcionar. Tudo o que é demasiada rigidez mental não funciona e não funciona porquê? Porque as pessoas são todas diferentes e se eu não tiver uma postura de ouvir, de perceber e de entender e de conseguir conciliar as coisas se calhar vou ter aqui um corpo docente bastante, pouco aberto e disponível para as crianças. Portanto, é no fundo esta adequação a cada escola, em cada colega, mas também não perdendo o foco que a direção está presente e esta é a linha da direção e é essa que vamos seguir. Normalmente as pessoas não são muito radicais, há pessoas radicais, é lógico, mas pronto é tentar que as pessoas também vejam outro prisma e que as coisas funcionem nessa base. Em escolas pequenas como esta as coisas funcionam bastante bem, mas em escolas às vezes com muita gente e muito grandes é difícil com tantas; tantas pontas, para unir. Quando eu falo em pontas são “n” mentes e cada uma com as suas coisas. Eu acho que é do diálogo que nasce a luz, como não sou de radicalismos sou mais pelo diálogo e para que as pessoas se</p>	<p>Considera existir uma necessidade de formação específica para o exercício destas funções? Considero que a formação é absolutamente urgente para a profissão docente e que a mesma seja realizada no ensino superior.</p> <p>A formação mais específica é sempre uma vantagem no exercício de qualquer função.</p> <p>Daria muito jeito. Já realizei uma formação em Avaliação do Desempenho quando fui nomeada avaliadora externa que foi muito importante para desempenhar tal função. Neste momento não estou muito interessada em realizar formação nessa área pois sou professora porque gosto de ensinar e não para me tornar uma “teórica” do ensino, ou para exercer cargos de liderança.</p> <p>Sem dúvida. Aliás a necessidade dessa formação está estabelecida na própria legislação. No meu caso concreto, sinto essa falta. O recrutamento dos coordenadores deveria ser feito tendo em conta a formação que as pessoas apresentam nessa área e também a sua motivação para o desempenho dessas funções e não ser uma escolha circunstancial como são raras as vezes.</p> <p>Sim, muitos colegas não têm o perfil adequado para exercer estas funções.</p> <p>Penso que deveria haver uma formação inicial que deveria ser atualizada regularmente, sempre que fossem introduzidas inovações nos procedimentos e/ou legislação”.</p> <p>Sim, é fundamental. Definir objetivos e estratégias de intervenção e catalisar a relação Pais/Escola/DT/Alunos.</p>
--	---	--

	<p>entendam e que consigam colaborar, tentar que as coisas funcionem bem e que as pessoas se sintam bem numa escola. Acho que é essencial que as pessoas se sintam bem no seu local de trabalho. A formação específica para o exercício das funções? Se calhar que sim, porque eu acho que o conhecimento não faz mal a ninguém, conhecer coisas e saber mais, é uma mais valia e, se calhar, até há coisas que eu... se eu não estivesse aqui nesta altura eu não sabia o que sei hoje e não tinha tanto enriquecimento, mas foi aquela experiência, foi a experiência que me deu esta sabedoria, no fundo, não é? Foi o estar aqui e fazer, foi o estar aqui e passar por, foi isso que me deu esta sabedoria. Depois também a confiança que eu sinto que tenho da parte da direção e a gente tenta corresponder àquilo que a direção, que a diretora no fundo, e que os órgãos da direção pretendem que a gente faça na escola. No fundo, para mim, é a parte humana tem que estar muito presente porque se não estiver a parte humana se for só a parte do foco e de fazer, o desempenho resulta limitado.</p> <p>Considero fundamental que quem esteja em cargo de coordenação de escola seja, ou tenha sido, antes de tudo, professor. Depois, com a prática da liderança, aprende-se com facilidade. É também fundamental ter espírito de liderança, cooperação e aceitação das diferenças de todos, para que se rume num só sentido, sem desvios nem perdas de tempo. Isto é mais importante do que qualquer formação. No entanto, formação específica poderá acrescentar aspetos teóricos que completem a ação do coordenador de escola e melhorem o seu desempenho.</p> <p>Sim.</p> <p>Qualquer formação específica é sempre uma mais-valia para a execução de uma determinada função. Contudo, considero o perfil para a função como um fator decisivo na escolha do coordenador. Determinação, espírito de liderança, facilitador da comunicação e elevado grau de responsabilidade e rigor são aspetos relevantes para a função de coordenação.</p>	<p>Para diretor de turma para quem está em início de carreira. Para o Coordenador de diretores de turma, de departamento e representante de grupo devia existir formação ao longo do exercício dessas funções, para quem não tiver formação especializada na área da supervisão.</p>
--	--	--

	<p>Sim para dirigir uma escola / agrupamento acho necessária uma formação a nível de gestão escolar. No caso da função de representante disciplinar, tempo e experiencia de ensino ajudam muito (para além claro de bom senso, abertura ao diálogo e consenso)</p> <p>Sim, considero fundamental formação específica, em que se possa aprender, inovar, partilhar, em qualquer das funções que se exerça na escola.</p> <p>A função de diretor de turma exige mais que uma formação específica e externa à realidade da escola, uma prática centrada no dia-a-dia. É importante discutir as diferentes vivências e estratégias utilizadas por cada um, mas tal é feito constantemente entre pares, quer no quotidiano escolar, quer em reuniões de diretores de turma. Os novos diretores de turma mais que precisarem de formação necessitam de um grande suporte do coordenador de ciclo e de diretores de turma.</p> <p>Absolutamente. O Diretor de Turma, como já disse anteriormente tem um papel muito importante e nem todos têm noção disso nem perfil para exercer essa função.</p> <p>Sim.</p> <p>Sem dúvida. Torna-se extremamente importante frequentar ações de formação, pois são funções com trâmites muito específicos e burocratizantes, em que facilmente se incorre em erros ou omissões. Penso que essa formação deveria ser especializada consoante os diferentes tipos de funções dentro de cada função intermédia. Por exemplo, para direção de turma há uma grande diferença entre ter uma turma a nosso cargo do regular e ter uma do profissional ou do vocacional.</p> <p>Por um lado acho que não há necessidade, pois considero que temos qualificação para o exercício de lideranças intermédias, mas a falha na nossa formação profissional no âmbito do trabalho colaborativo, partilha de saberes e experiências, por aí acho que devia haver formação específica.</p>	
--	---	--

	<p>De que modo considera que a função que exerce concorre para o sucesso escolar?</p> <p>A minha função aqui é no fundo é servir de farol, se é assim que se pode chamar, para as crianças perceberem que alguém que aqui no fundo, não é só a que impõe regras, porque elas têm que ser impostas eles têm que ter limites, têm que saber, como eu disse há pouco, para crescerem em equilíbrio e segurança, terem uma estrutura interna bem definida e crescerem nesse equilíbrio. O equilíbrio delas é sentirem que são amadas e sentir também que também têm limites e isso vai-lhes dar um certo equilíbrio dentro da nossa escola, claro pois que também têm família. A família, nós estamos sempre em contacto, qualquer coisa que haja a família vem sempre à escola, é chamada, participa também na gestão, no fundo, da vida escolar da criança com a escola e temos uma associação de pais excepcional também, com quem trabalhamos muito bem e que no fundo também nos ajuda e nos auxilia vá lá, se assim se pode dizer entre aspas, auxilia a gerir bem, tanto os pais pois eles por vezes são ansiosos e, essa gestão é feita não só por nós, mas também pela associação de pais que já têm conhecimentos que já cá estão há seis anos e tem dado frutos.</p> <p>O sucesso acontece por interveniência de vários agentes no processo: os alunos, as famílias, a valorização da escola pela comunidade, o trabalho dos professores, os critérios de avaliação bem definidos, a ação dos agentes com liderança intermédia, a manutenção da disciplina e o cumprimento de regras internas. É este conjunto de fatores que conduz ao sucesso escolar.</p> <p>As minhas atribuições como coordenadora interferem muito pouco nessa área.</p> <p>Sim, sem dúvida a função do coordenador de departamento é muito importante. Para além de presidir às reuniões do Departamento, o coordenador promove a troca de experiências e a cooperação entre os docentes do Departamento; assegura a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos situação concreta da escola; promove e assegura a articulação vertical entre os vários ciclos. O coordenador</p>	<p>De que modo considera que a função que exerce concorre para o sucesso escolar?</p> <p>No exercício das minhas funções de coordenação de estabelecimento, procuro contribuir para a criação de condições adequadas para o trabalho quer dos professores quer dos alunos de forma a que o sucesso escolar seja mais facilitado. O desenvolvimento dum cultura de escola promotora dum ambiente de estudo e trabalho, a organização dum leque de atividades de escola e a promoção na participação em projetos que nos são propostos são formas de promoção do sucesso escolar.</p> <p>Em termos de Conselho Pedagógico são debatidos assuntos e tomadas decisões que contribuem para este.</p> <p>Os representantes devem promover/incentivar, dentro do grupo disciplinar, as boas práticas como o trabalho colaborativo/partilha de experiências educativas, a monitorização regular do cumprimento das planificações e das práticas letivas, a aferição e a aplicação dos critérios de avaliação e a partilha dos instrumentos de avaliação. Este trabalho em equipa não se decreta mas vai-se criando a perceção de que as mudanças só se operam e prosperam com a colaboração e entreaajuda de todos os intervenientes. Na qualidade de porta-voz de sugestões/propostas dos grupos que representam, os coordenadores de departamento devem cooperar com todas as demais estruturas da escola e do agrupamento para promover a articulação horizontal e vertical dos currículos com vista ao desenvolvimento concertado de medidas que promovam a melhoria dos resultados escolares.</p> <p>Nesta escola o representante de grupo é o elo de ligação entre a direção e os professores desse grupo. O coordenador de departamento não funciona. Não existem reuniões, não transmite informações, não questiona a opinião dos professores do seu departamento.</p> <p>Penso que é mais importante a função do DT para fazer com que haja uma tranquilidade e ordem no funcionamento dos seus alunos no âmbito da escola</p>
--	--	--

	<p>promove a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo que visam uma melhoria da qualidade das práticas educativas.</p> <p>Tal como em todas as profissões o modo de atuação tem impacto nos resultados alcançados no final</p> <p>Como representante, cooperando com os colegas do grupo, organizando e sugerindo atividades, por exemplo...</p> <p>O estar atento e discutir com os demais diretores de turma todas as variantes da vida escolar, desde o cumprimento de regras à equidade de oportunidades de aprendizagem, fortalece o rigor no sucesso escolar da comunidade escolar.</p> <p>A minha função, que é coordenar os Diretores de Turma, tem uma relevância muito grande, porque o Diretor de Turma tem um papel chave no sucesso escolar de cada um dos seus alunos. Se a função for bem-feita e com coração, o resultado é com toda a certeza bom.</p> <p>Muito importante. Funciona de intermediário entre alunos, pais e professores. Sem dúvida que o trabalho de um diretor de turma pode ser extremamente decisivo para assinalar situações preocupantes a nível escolar e funcionando como uma ponte entre os professores e os encarregados de educação. Um diretor de turma atento e interessado pode ajudar alguns a alunos a recuperarem e melhorarem o seu desempenho escolar percebendo quais os problemas que têm e encaminhando-os para os profissionais certos ou situações que os podem ajudar, colocando ao corrente os professores do que se está a passar e toda a comunidade escolar em geral.</p> <p>Em termos de ligação escola-encarregados de educação-alunos, o Diretor de turma tenta articular com as três partes a melhor maneira de desenvolver o seu trabalho acompanhado a evolução de cada aluno, segundo as diferentes dimensões (pedagógica, social e até económica).</p>	<p>Descobrir casos e soluções vão seguramente na direção do sucesso escolar.</p> <p>Penso que exerço as minhas funções o melhor possível. A minha atuação pode concorrer para o sucesso escolar pela articulação feita com os professores do conselho de turma e com as advertências feitas a alunos e encarregados de educação, sobre o processo de ensino/aprendizagem.</p>
--	---	---

9. CURRÍCULO VITAE

Curriculum Vitae

Informação Pessoal

Apelido(s) / Nome(s) próprio(s)	da Silva Castanheira, Ondina Leonor
Morada(s)	Rua Heróis da Grande Guerra, n.º 6 – 1º Dto. 2695 – 552 São João da Talha, Portugal
Telefone(s)	Telemóvel: (00351) 914 267 627
Correio(s) electrónico(s)	ondinacastanheira@gmail.com
Nacionalidade	Portuguesa
Data de nascimento	01 de agosto de 1975
Sexo	Feminino

Experiência Profissional

Datas	Desde 01 de setembro de 2016 a 31 de agosto de 2017
Função ou cargo ocupado	Professora do Grupo 550 – Informática
Principais atividades e responsabilidades	Professora de Ensino Básico e Secundário de Informática Orientadora de Estágios dos Cursos de Dupla Certificação – Profissionais e Vocacionais Diretora de Turma do Ensino Secundário do Curso Científico Humanísticos Diretora de Curso do Curso Vocacional - Nível básico do 3º Ciclo (ano 1) de Eletricidade, Eletrónica e Informática
Nome do empregador	Agrupamento de Escolas de Santa Maria dos Olivais (Lisboa) – Escola Secundária António Damásio
Tipo de empresa ou setor	Ministério de Educação
Datas	Desde 01 de setembro de 2015 a 31 de agosto de 2016
Função ou cargo ocupado	Professora do Grupo 550 – Informática
Principais atividades e responsabilidades	Professora de Ensino Básico e Secundário de Informática Orientadora de Estágios dos Cursos de Dupla Certificação – Profissionais e Vocacionais Colaboradora na Equipa do Secretariado de Exames Colaboradora na Equipa de Matrículas Diretora de Turma do Ensino Secundário do Curso Científico Humanísticos Diretora de Turma do Curso Profissional de Técnico de Programação de Sistemas de Informação Diretora de Curso do Curso Vocacional - Nível básico do 3º Ciclo (ano 1) de Eletricidade, Eletrónica e Informática
Nome do empregador	Agrupamento de Escolas de Santa Maria dos Olivais (Lisboa) – Escola Secundária António Damásio
Tipo de empresa ou setor	Ministério de Educação
Datas	Desde 01 de setembro de 2012 a 31 de agosto de 2015
Função ou cargo ocupado	Professora do Grupo 550 – Informática

Principais atividades e responsabilidades	Professora de Ensino Básico e Secundário de Informática Orientadora de Estágios do Cursos de Dupla Certificação Secretária de Direção de Turma Subcoordenadora da Equipa ENEB/ENES (2012/2015) Diretora de Turma de uma turma do Ensino Secundário do Curso Científico Humanísticos (2014/2015) Diretora de Curso do Curso de Educação e Formação Tipo II de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos (2014/2015)
Nome do empregador	Agrupamento de Escolas de Santa Maria dos Olivais (Lisboa) – Escola Secundária António Damásio
Tipo de empresa ou setor	Ministério de Educação
Datas	Desde 01 de setembro de 2011 a 31 de agosto de 2012
Função ou cargo ocupado	Professora do Grupo 550 – Informática
Principais atividades e responsabilidades	Professora de Ensino Secundário de Informática Orientadora de Estágios do Curso Profissional de Técnico de Informática de Gestão Secretária de Direção de Turma Colaboradora da Equipa do Plano Tecnológico (Equipa PTE) Coordenadora da Equipa ENEB/ENES (2011/2012)
Nome do empregador	Escola Secundária António Damásio (Lisboa)
Tipo de empresa ou setor	Ministério de Educação
Datas	Desde 01 de setembro de 2009 a 31 de agosto de 2014
Função ou cargo ocupado	Professora do Grupo 550 - Informática
Principais atividades e responsabilidades	Professora de Tecnologias de Educação e Comunicação (TIC) - Ensino 2º e 3º ciclo do Ensino Básico Secretária de Direção de Turma (2009/2012) Responsável pelo programa informático ENEB/PAEB (2012/2013)
Nome do empregador	Externato Champagnat (Lisboa) (acumulação horas letivas)
Tipo de empresa ou setor	Empresa LAFOR – Estabelecimento de Ensino Particular, Lda.
Datas	Desde 01 de setembro de 2009 a 31 de agosto de 2011
Função ou cargo ocupado	Professora do Grupo 550 – Informática
Principais atividades e responsabilidades	Professora de Ensino Secundário de Informática Orientadora de Estágios do Curso Profissional de Técnico de Informática de Gestão Secretária de Direção de Turma
Nome do empregador	Escola Secundária Professor Herculano de Carvalho (Lisboa)
Tipo de empresa ou setor	Ministério de Educação
Datas	Desde 01 de setembro de 2009 a 31 de agosto de 2009
Função ou cargo ocupado	Professora do Grupo 550 – Informática
Principais atividades e responsabilidades	Professora de Ensino Secundário de Informática Orientadora de Estágios do Curso Profissional de Técnico de Informática de Gestão Secretária de Direção de Turma
Nome do empregador	Escola Secundária de Vitorino Nemésio (Lisboa)
Tipo de empresa ou setor	Ministério de Educação
Datas	Desde 01 de setembro de 2005 a 31 de agosto de 2009
Função ou cargo ocupado	Professora do Grupo 550 – Informática

Principais atividades e responsabilidades	Professora de Ensino Secundário de Informática Assessora da Comissão Executiva – Área de Alunos (2006/2009) Coordenadora da Equipa de Matrículas (2006/2009) Delegada à Profissionalização (2007/2008) Orientadora de Estágios do Curso Profissional de Técnico de Informática de Gestão
Nome do empregador	Escola Secundária de Vitorino Nemésio (Lisboa)
Tipo de empresa ou setor	Ministério de Educação
Datas	De 01 de setembro de 2004 a 31 de agosto de 2005
Função ou cargo ocupado	Professora do Grupo 550 – Informática
Principais atividades e responsabilidades	Professora de Ensino Secundário de Informática Secretária de Direção de Turma
Nome do empregador	Escola Secundária Fernão Mendes Pinto (Pragal - Almada)
Tipo de empresa ou setor	Ministério da Educação
Datas	De 01 de setembro de 2003 a 31 de agosto de 2004
Função ou cargo ocupado	Professora do Grupo 550 – Informática
Principais atividades e responsabilidades	Professora de Ensino Secundário de Informática Secretária de Direção de Turma
Nome do empregador	Escola Secundária de Vitorino Nemésio (Lisboa) Escola Secundária Eça de Queirós (Lisboa)
Tipo de empresa ou setor	Ministério da Educação
Datas	De 28 de novembro de 2003 a 27 de novembro de 2004
Função ou cargo ocupado	Professora do Grupo 550 – Informática
Principais atividades e responsabilidades	Professora de Ensino Secundário de Informática
Nome do empregador	ENSICOOP, Cooperativa de Ensino e Cultura, CRL (Externato São José - Sacavém)
Tipo de empresa ou setor	Instituição Privada
Datas	De 01 de setembro de 2002 a 31 de agosto de 2003
Função ou cargo ocupado	Professora do Grupo 550 – Informática
Principais atividades e responsabilidades	Professora de Ensino Secundário de Informática Delegada do Grupo de Informática
Nome do empregador	Escola Secundária de Afonso Domingues (Lisboa)
Tipo de empresa ou setor	Ministério de Educação
Datas	Desde 01 de setembro de 2001 a 31 de agosto de 2002
Função ou cargo ocupado	Professora do Grupo 550 – Informática
Principais atividades e responsabilidades	Professora de Ensino Secundário de Informática
Nome do empregador	Escola Secundária António Gedeão (Cova da Piedade - Almada) Escola Secundária José Afonso (Seixal)
Tipo de empresa ou setor	Ministério da Educação
Datas	Desde 01 de setembro de 2000 a 31 de agosto de 2001
Função ou cargo ocupado	Professora de Ensino Secundário
Principais atividades e responsabilidades	Professora de Ensino Secundário de Informática
Nome do empregador	Escola Secundária Leal da Câmara (Rio de Mouro)

Tipo de empresa ou setor	Ministério da Educação
Datas	Desde 08 de maio de 2000 a 31 de agosto de 2000
Função ou cargo ocupado	Professora do Grupo 550 – Informática
Principais atividades e responsabilidades	Professora de Ensino Secundário de Informática
Nome do empregador	Escola Secundária Gago Coutinho (Alverca)
Tipo de empresa ou setor	Ministério da Educação
Investigação	
	Participação no I Encontro Internacional TIC e Educação – Inovação Curricular, com o artigo: Potencialidades Educativas dos Wikis: Uma experiência na Área de Biologia do Ensino Secundário. Autores: António Faria, Marta Caseirito, Ondina Castanheira, Sandra Medeiros, Susana Lemos, Isabel Chagas – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Ano 2011
	Participação/Comunicação no Projecto HIPST – III Encontro Nacional, 7 Julho 2010 – Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, com: Wiki de Darwin. Uma Ferramenta 2.0 para Aprender Evolução com os Clássicos
	Colaboradora do Projecto <i>Individual Education Channel - Innovation Transfer (2009/2011)</i> , a desenvolver em parceria com a Stuttgarter Jugendhaus gGmbH (SJ), e com outras três entidades provenientes da Áustria, Polónia e República Checa, no qual a Associação Juvenil de Estudos e comunicação (AJEC) tem por função gerir e organizar a implementação de um projecto de partilha e transferência de inovação tecnológica no âmbito da informática e robótica, promovendo assim a educação não-formal.
Educação e Formação	
Datas	21 de maio de 2014
Principais disciplinas/competências profissionais	Workshop – Workshop em Coaching e Liderança
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Conceitos do Mundo – Associação para a Promoção dos Direitos Humanos e do Desenvolvimento Sustentável em Lisboa
Datas	20 de outubro de 2013
Principais disciplinas/competências profissionais	Workshop – Bolachas Halloween (decoração de bolachas com glaze real e pasta de açúcar
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Isto Faz-se - Escola Profissional de Decoração Artística de Bolos
Datas	12 de outubro de 2013
Principais disciplinas/competências profissionais	Participação no evento “TEDx Lisboa Ed 2013”

Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Fórum Lisboa - Educação, sob o mote "re.volução"
Datas	18 de março de 2011
Principais disciplinas/competências profissionais	Participação na III Conferência e-learning – "Empreender com Tecnologias de Aprendizagem"
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Organizada pelo Centro e-learning da TecMinho/Gabinete de Formação Contínua da Universidade do Minho no âmbito das atividades paralelas à Futurália
Datas	13 de janeiro de 2011
Principais disciplinas/competências profissionais	Participação no Seminário "Robótica Educativa"
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Instituto de Educação da "Universidade de Lisboa", promovido pelo Centro de Competências em Tecnologias e Inovação
Datas	30 de dezembro de 2010
Principais disciplinas/competências profissionais	Competências TIC - Certificado de competências digitais (nível 1) - Certificação por validação de competências profissionais
Datas	15 de outubro a 14 de dezembro de 2010
Principais disciplinas/competências profissionais	Curso de Formação Profissional Ludoterapia e a Criança, com duração de 12 horas
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Evolui.com
Nível segundo a classificação nacional ou internacional	Bom
Datas	09 de dezembro de 2010
Principais disciplinas/competências profissionais	Participação na Formação Escola Virtual
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Porto Editora no Externato Champagnat – Lisboa
Datas	29 de novembro de 2010
Principais disciplinas/competências profissionais	Seminário "A Utilização das TIC em Contextos Educativos"
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Instituto de Educação da "Universidade de Lisboa", promovido pelo Centro de Competências em Tecnologias e Inovação
Datas	19 e 20 de novembro de 2010
Principais disciplinas/competências profissionais	Participação no I Encontro Internacional TIC e Educação, subordinado ao tema Inovação Curricular com TIC
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Datas	De 30 de setembro a 16 de dezembro de 2009 (25 horas)
Principais disciplinas/competências profissionais	Área Tecnológica Integrada no Curso Tecnológico de Informática - Montagem e Manutenção de Redes e Equipamentos Informáticos
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Centro de Formação de Escolas António Sérgio
Nível segundo a classificação nacional ou internacional	Bom 7,7 valor (escala de 0 a 10)
Datas	18 de março de 2010
Principais disciplinas/competências profissionais	Conferência – “Avances y desafios en la evaluación de la calidad de la educación.”
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa Ciclo de Conferências Educação e seus Desafios: Perspetivas Atuais.
Datas	12 de março de 2010
Principais disciplinas/competências profissionais	Conferência e-learning - “Onde a Tecnologia Encontra a Aprendizagem”
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Centro e-learning da TecMinho/Gabinete de Formação Contínua da Universidade do Minho Futurália – Feira da Juventude, Qualificação e Emprego
Datas	26 de novembro de 2009
Principais disciplinas/competências profissionais	Conferência – Afinal, o que é a Escola?”
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Escola Secundária Professor Herculano de Carvalho
Datas	04 de junho de 2009
Principais disciplinas/competências profissionais	“O Futuro das Tecnologias de Informação e Comunicação”
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Universidade Atlântica Ciclo de Conferências – “Mudança Global e Sustentabilidade: Ambiente e Tecnologias da Informação e Comunicação”
Datas	19 a 22 de março de 2009
Principais disciplinas/competências profissionais	“Empreendedorismo Jovem” – Projeto Artesanato Urbano
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Stand do Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Centro de Congressos de Lisboa, no âmbito da SPOT – Feira da Juventude.
Datas	07 de março de 2009
Principais disciplinas/competências profissionais	Seminário – Criatividade e Inovação na Escola – Contributo das TIC

Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Equipa de Recursos e Tecnologias/Plano Tecnológico da Educação; Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade
Datas	18 de fevereiro de 2009
Principais disciplinas/competências profissionais	Seminário – Utilização de Robots na Área de Projeto: uma Experiência com Alunos
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Centro de Competências da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
Datas	13 de dezembro de 2008
Principais disciplinas/competências profissionais	Seminário – Recursos Educativos Digitais de Qualidade ao Serviço das Escolas
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Equipa RTE/PTE Universidade de Évora
Datas	04 e 29 de novembro de 2008
Principais disciplinas/competências profissionais	Sessão de Educação para a Saúde – Pré-Socorro
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Santa Casa da Misericórdia de Lisboa – Unidade Móvel da Saúde II
Datas	De 11 de junho a 9 de julho de 2008 – 8 sessões
Principais disciplinas/competências profissionais	Acção de Formação - A utilização de um LMS no Processo Ensino-Aprendizagem: Instalação, Configuração e Administração na Escola.
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	CFLO – Centro de Formação de Associação de Escolas da Zona Oriental do Conselho de Loures
Nível segundo a classificação nacional ou internacional	9 valores (escala de 0 a 10)
Datas	Dia 15 de maio de 2008
Principais disciplinas/competências profissionais	Scratch – uma Linguagem de Programação
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Centro de Competência CRIE – Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
Datas	De 16 de abril de 2007 a 25 de junho de 2007
Principais disciplinas/competências profissionais	Acção de Formação - Coordenação, Animação e Dinamização de Projectos TIC nas Escolas – Organização do processo de RVCC com recurso às plataformas de E-Learning
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Centro de Formação António Sérgio
Nível segundo a classificação nacional ou internacional	4 valores (escala de 0 a 5)
Datas	De 05 de março de 2007 a 28 de maio de 2007
Principais disciplinas/competências profissionais	Acção de Formação - Coordenação, Animação e Dinamização de Projectos TIC nas Escolas – As TIC na inclusão dos alunos com DMS. Metodologias e recursos de aprendizagem.

Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Centro de Formação António Sérgio
Nível segundo a classificação nacional ou internacional	4 valores (escala de 0 a 5)
Datas	25 de maio de 2006
Principais disciplinas/competências profissionais	Seminário – Segurança Informática 2006
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Euro Carisma, S.A. Segurança Informática, Lda.
Datas	18 de novembro de 2003
Principais disciplinas/competências profissionais	Seminário – Projetos Culturais Multimédia
Nome e tipo da organização de ensino ou formação	Iniciativa Europeia “Netdays 2003”
Habilitações Académicas	
Datas	De setembro de 2009 a 2011
Designação do certificado ou diploma atribuído	Mestrado em Educação na área de especialização em Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação Dissertação – As TIC na Escola do Hospital: Potencialidades e Práticas
Nome da organização de ensino	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
Classificação obtida a nível nacional ou internacional	18 Valores
Datas	De setembro de 1994 a 2000
Designação do certificado ou diploma atribuído	Licenciatura em Informática de Gestão
Nome da organização de ensino	Escola Superior de Gestão de Santarém, Instituto Politécnico de Santarém
Classificação obtida a nível nacional ou internacional	13 Valores
Datas	De setembro de 2000 a maio de 2001
Designação do certificado ou diploma atribuído	Trabalho Final de Licenciatura subordinado ao tema “CADA – Comissão de Acesso aos Dados Administrativos”, sob a orientação da Profa. Dr.ª Ana Teresa Duarte.
Nome da organização de ensino	Escola Superior de Gestão de Santarém, Instituto Politécnico de Santarém
Classificação obtida a nível nacional ou internacional	14 Valores
Formação Profissional	
Datas	De 01 outubro 2012 a 30 julho de 2013

Curso Prático	Curso de Inglês
Nome da organização de formação	Cambridge School – Grau 04 – A2/B1 do Quadro Europeu Comum de Referência
Classificação obtida a nível nacional ou internacional	Avaliação final: C+
Datas	De setembro 2005 a maio de 2006
Curso Prático	Profissionalização em Serviço
Nome da organização de formação	Escola Superior de Educação de Lisboa - ESEL
Classificação obtida a nível nacional ou internacional	17 Valores (classificação do 1º ano) Dispensada do 2º ano ao abrigo do disposto no nº1 do art.º 43 do Decreto-Lei nº 278/88, de 19 de Agosto, com a nova redacção dada pelo Decreto-lei nº 345/89, de 11 de Outubro 15 Valores (classificação final)
Datas	De 03 de fevereiro de 2004 a 19 de março de 2004
Curso Prático	Formação Pedagógica Inicial de Formadores
Nome da organização de formação	Tecliform – Formação Profissional e Consultadoria, Lda.
Classificação obtida a nível nacional ou internacional	Muito Bom
Datas	De setembro 2000 a maio de 2001
Curso Prático	Inglês – Waystage 1
Nome da organização de formação	WallStreet Institute
Aptidões e competências pessoais	

Língua(s) materna(s) **Português**

Outra(s) língua(s)

Autoavaliação

Nível europeu (*)

Inglês

Francês

Compreensão				Conversaço				Escrita	
Compreensão oral		Leitura		Interaço oral		Produço oral			
B2	Utilizador Independente	B1	Utilizador Independente	B1	Utilizador Independente	B1	Utilizador Independente	B1	Utilizador Independente
A2	Utilizador Elementar	B1	Utilizador Independente	A1	Utilizador Elementar	A1	Utilizador Elementar	A2	Utilizador Elementar

Espanhol

B2	Utilizador Independente	B1	Utilizador Independente	A2	Utilizador Elementar	A2	Utilizador Elementar	A2	Utilizador Elementar
----	-------------------------	----	-------------------------	----	----------------------	----	----------------------	----	----------------------

(*) *Nível do Quadro Europeu Comum de Referência (CECR)*

Aptidões e competências sociais

- Espírito de equipa;
- Capacidade de adaptação a ambientes multiculturais;
- Boa capacidade de comunicação e relacionamento interpessoal.

Aptidões e competências de organização

- Capacidade de liderança;
- Sentido de organização;
- Capacidade de gestão de projectos e de equipas.

Carta de condução

- Carta de condução de veículos ligeiros (Validade de 29.09.2000 até 31.07.2040).