

M

MESTRADO

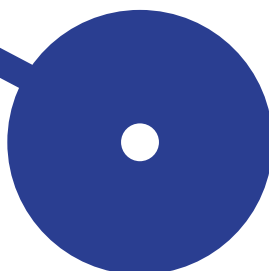
Administração das Organizações Educativas

Entre a zona de conforto e a vontade de mudança.

O papel das lideranças intermédias na
melhoria do serviço educativo: estudo de caso.

Sandra Isabel Oliveira da Silva

07/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Sandra Isabel Oliveira da Silva

**Entre a zona de conforto e a vontade de mudança.
O papel das lideranças intermédias na melhoria do serviço educativo:
estudo de caso.**

Mestrado em Administração das Organizações Educativas

Orientação: Prof.^a Doutora Maria Inês da Silva Teixeira

Porto, julho de 2025

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Sandra Isabel Oliveira da Silva

**Entre a zona de conforto e a vontade de mudança.
O papel das lideranças intermédias na melhoria do serviço educativo:
estudo de caso.**

Trabalho de Projeto

Mestrado em Administração das Organizações Educativas

Orientação: Prof.^a Doutora Maria Inês da Silva Teixeira

Porto, julho de 2025

Aos meus pais, por serem o meu chão e porque despertaram em mim o gosto de aprender.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Inês Teixeira pelo acompanhamento dedicado e atento durante este longo percurso. Em cada versão do projeto que lhe foi enviada demonstrou uma análise minuciosa com intervenções sempre pertinentes e construtivas. O seu contributo foi, sem dúvida, determinante.

À minha turma do Mestrado que, com a sua boa disposição e espírito de equipa, conseguiu fazer emergir de mim forças que eu não sabia que existiam.

Aos professores do Mestrado por reavivarem em mim a chama do saber.

Aos colegas que fazem parte da equipa da direção do Agrupamento, pela amizade, pela boa disposição, pelo incentivo e por facilitarem a gestão do tempo que tive de dedicar a este projeto.

Aos elementos do gabinete de apoio à direção, pela amizade, pelo apoio e por me ajudarem a manter o foco.

Aos coordenadores de departamento, em particular, por aceitarem sem hesitação o meu convite para a realização das entrevistas e me darem a conhecer a alma da escola - que eu julgava já conhecer.

Aos docentes, técnicos, assistentes técnicos e operacionais, e aos alunos do Agrupamento, pela forma como colaboram e me fazem sentir respeitada e acarinhada, despertando em mim a vontade de dar o meu melhor, todos os dias, pela escola.

Aos meus irmãos, porque fazemos parte de um todo indivisível.

Aos meus filhos, por serem o sentido da minha vida, com a esperança de que o meu exemplo os conduza por bons caminhos.

RESUMO ANALÍTICO

As práticas pedagógicas dos docentes têm um papel fundamental no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças e dos jovens, tornando-se essencial que cada profissional reflita continuamente sobre a sua atuação, contribuindo para um serviço educativo de qualidade. Através de um estudo de caso, conduzido num agrupamento de escolas, investigam-se as perceções dos docentes em geral e dos próprios coordenadores de departamento, sobre a influência destes na qualidade das práticas educativas exercidas pelos docentes, nomeadamente no que respeita à promoção do trabalho colaborativo e à inovação pedagógica. A metodologia adotada é de natureza mista, com a aplicação de questionários e de entrevistas individuais semiestruturadas, alvo de tratamento estatístico e de análise de conteúdo, respetivamente. Os resultados evidenciam a relevância do papel do coordenador de departamento enquanto promotor de práticas colaborativas e inovadoras, bem como os constrangimentos por ele sentidos, que se constituem como desafios à sua atuação. Os condicionalismos impostos por esses constrangimentos levaram à criação de um plano de ação que visa fomentar a constituição de comunidades de prática e o fortalecimento das lideranças intermédias.

Palavras-chave: Liderança; Liderança distribuída; Liderança intermédia; Trabalho colaborativo; Comunidades de prática.

ABSTRACT

Teachers' pedagogical practices play a fundamental role in the development and learning of children and young people, making it essential for each professional to continuously reflect on their actions, thereby contributing to a quality educational service. Through a case study conducted in a school cluster, this research investigates the perceptions of both teachers in general and department coordinators themselves regarding the influence of these coordinators on the quality of teachers' educational practices, particularly in relation to the promotion of collaborative work and pedagogical innovation. The adopted methodology is of a mixed nature, involving the application of questionnaires and semi-structured individual interviews, which were subjected to statistical treatment and content analysis, respectively. The results highlight the relevance of the department coordinator's role as a promoter of collaborative and innovative practices, as well as the constraints they experience, which pose challenges to their performance. The limitations imposed by these constraints led to the creation of an action plan aimed at fostering the establishment of communities of practice and strengthening middle leadership.

Keywords: Leadership; Distributed leadership; Middle leadership; Collaborative work; Communities of practice.

Índice

AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO ANALÍTICO.....	VI
ABSTRACT.....	VII
INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1.1. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	3
1.2. GESTÃO VS LIDERANÇA	3
1.3. O CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR, EM PORTUGAL	12
1.4. DA LIDERANÇA DISPERSA À LIDERANÇA DISTRIBUÍDA.....	15
1.5. O PAPEL DOS COORDENADORES NAS ESCOLAS.....	18
1.6. O TRABALHO COLABORATIVO E A CONSTITUIÇÃO DE COMUNIDADES DE PRÁTICA	21
2. ESTUDO EMPÍRICO	25
2.1. RELEVÂNCIA DA PROBLEMÁTICA EM ESTUDO.....	25
2.2. OBJETIVOS	27
2.2.1. OBJETIVO GERAL.....	27
2.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	28
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO	28
2.4. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	30
2.5. OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	33
2.5.1 TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS.....	36
2.5.2 TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS.....	38
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	42
3.1. COMPETÊNCIAS E FUNÇÕES DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO.....	42
3.2. PAPEL E IMPORTÂNCIA DA LIDERANÇA INTERMÉDIA.....	45
3.3. ESTILO DE LIDERANÇA	48
3.4. O PAPEL DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO NA IMPLEMENTAÇÃO DE MEDIDAS QUE FOMENTEM O TRABALHO COLABORATIVO	53
3.5. PRÁTICAS COLABORATIVAS IMPLEMENTADAS	55
3.6. DESAFIOS E CONSTRANGIMENTOS NO DESEMPENHO DAS FUNÇÕES.....	59

3.7. SUGESTÕES PARA MELHORIA DO SUCESSO EDUCATIVO	62
4. CONCLUSÕES DO ESTUDO EMPÍRICO	64
5. PLANO DE AÇÃO	68
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
7. BIBLIOGRAFIA	83
8. APÊNDICES.....	88

ÍNDICE DE TABELAS/FIGURAS

Índice de tabelas

TABELA 1: CARACTERÍSTICAS DO GESTOR E DO LÍDER	4
TABELA 2: ASPETOS DISTINTIVOS ENTRE GESTOR E LÍDER	5
TABELA 3: TIPOS DE LIDERANÇA E CARACTERÍSTICAS QUE LHES ESTÃO ASSOCIADAS I	6
TABELA 4: TIPOS DE LIDERANÇA E CARACTERÍSTICAS QUE LHES ESTÃO ASSOCIADAS II	7
TABELA 5: LEGISLAÇÃO PUBLICADA	14
TABELA 6: RECURSOS HUMANOS NO ANO LETIVO 2023/2024	29
TABELA 7: PARTICIPANTES POR GÉNERO	30
TABELA 8: PARTICIPANTES POR SITUAÇÃO PROFISSIONAL	31
TABELA 9: PARTICIPANTES POR ANOS DE EXERCÍCIO DE FUNÇÕES	31
TABELA 10: PARTICIPANTES POR DEPARTAMENTO CURRICULAR	32
TABELA 11: CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS	41
TABELA 12: SÍNTESE DO PLANO DE AÇÃO	79

Índice de figuras

FIGURA 1: OS EFEITOS DA LIDERANÇA ESCOLAR NA CAPACIDADE, MOTIVAÇÃO, COMPROMISSO E CRENÇAS SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES	11
---	----

INTRODUÇÃO

A escola é, por excelência, um espaço de aprendizagem, de crescimento e de construção de identidades, que assume um papel fundamental na formação de cidadãos autónomos, críticos e participativos. Enquanto organização educativa e social, a escola é continuamente desafiada pelas mudanças que ocorrem no mundo atual, sendo chamada a dar resposta à crescente complexidade dos contextos sociais, culturais, económicos e tecnológicos em que se insere. Neste sentido, mais do que um lugar de mera transmissão de conhecimentos, a escola deve ser entendida como um lugar de transformação, inovação e desenvolvimento, onde se promovem aprendizagens significativas e se cultivam valores como a cooperação, a responsabilidade, o respeito e a justiça.

Por sua vez, os alunos não chegam à escola com as mesmas experiências ou com acesso a iguais oportunidades. As assimetrias sociais e as desigualdades exigem uma resposta educativa que vá para além de um modelo único para todos. É missão da escola e dos seus profissionais garantir que todos os alunos, independentemente do contexto de onde provêm, tenham acesso às mesmas oportunidades e possam desenvolver plenamente as suas competências. Para tal, é fundamental repensar práticas, reorganizar estruturas e criar dinâmicas de trabalho que promovam a inclusão, a equidade e a qualidade do serviço educativo.

No seio das organizações escolares, e perante os múltiplos desafios que lhes são colocados, torna-se cada vez mais evidente a importância do papel das lideranças pedagógicas. As lideranças não se limitam à direção das escolas e distribuem-se por diferentes níveis da organização, sendo as lideranças intermédias, nomeadamente os coordenadores de departamento, figuras estratégicas na ligação entre a gestão de topo e os docentes, no apoio ao desenvolvimento profissional docente e na promoção de práticas pedagógicas inovadoras. Estas lideranças têm a capacidade de fomentar o trabalho colaborativo, de dinamizar momentos de reflexão crítica sobre as práticas e de contribuir para a construção de comunidades de prática. A sua atuação pode potenciar práticas pedagógicas mais colaborativas, favorecer a melhoria do desempenho profissional docente e contribuir para a criação de ambientes de aprendizagem mais efetivos e inclusivos. Contudo, o modo como essa

liderança é exercida e percebida varia consoante os contextos organizacionais, os perfis dos profissionais e a cultura da organização inerente a cada agrupamento.

Foi neste cenário que surgiu a motivação para o desenvolvimento do presente estudo. A experiência profissional da mestranda, aliada ao seu percurso formativo, permitiu identificar a necessidade de aprofundar a reflexão sobre o papel das lideranças intermédias, particularmente no que respeita à forma como contribuem para a melhoria do serviço educativo.

Este projeto de investigação tem como principal objetivo compreender a influência dos coordenadores de departamento na qualidade das práticas educativas exercidas pelos docentes. Sustentado num enquadramento teórico que aborda questões como a da liderança, da liderança partilhada, da liderança intermédia, das práticas colaborativas e das comunidades de prática, o estudo procurou perceber quais as representações dos coordenadores de departamento sobre o seu papel enquanto líderes, que práticas desenvolvem no quotidiano, que constrangimentos enfrentam e qual a perceção dos seus pares sobre o seu estilo de liderança.

Para o estudo empírico, optou-se por uma abordagem metodológica mista ao realizar um estudo de caso no agrupamento de escolas onde a mestranda exerce funções. A recolha e análise de dados centraram-se em inquéritos por questionário aos docentes do agrupamento e a entrevistas semiestruturadas a coordenadores de departamento, permitindo aceder a diferentes discursos, identificar tendências e compreender as dinâmicas associadas ao exercício destas lideranças intermédias. A análise dos dados foi realizada com base numa categorização construída a partir dos objetivos do estudo e do referencial teórico abordado.

Com base nos resultados obtidos, e numa lógica de investigação-ação, foi delineado um plano de ação com propostas que visam dar resposta às necessidades identificadas, propondo a implementação de estratégias promotoras do desenvolvimento profissional docente, do trabalho colaborativo, da partilha de saberes e da melhoria contínua das práticas educativas.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

Para compreender a escola pode começar-se por esclarecer o conceito de organização. Trata-se de um conceito complexo, pois é alvo de diferentes abordagens por parte de diversos autores nos mais variados contextos (Costa, 2008).

A definição de organização de Etzioni (1984), citado por Costa (2008) é uma das mais difundidas e define as organizações como “unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos” (p. 563).

Para Costa (2008) “parece ser pacífico considerar a escola como uma organização com aspectos comuns e aspectos distintivos em relação a outras organizações, nomeadamente as de pendor marcadamente económico e empresarial” (p. 564). Já Lima (1992), citado por Costa (2008), afirmou ser “difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola” (p. 564). As escolas, tal como as outras organizações, desenvolvem-se, passando por diferentes etapas, nascendo, amadurecendo e envelhecendo. Assim, constroem-se e adquirem uma identidade própria (Delgado, 2005). É a liderança da organização que confere uma identidade própria a cada etapa e é ela o motor do seu desenvolvimento (Delgado, 2005).

Sendo a liderança da organização fundamental para a identidade da organização, convém, neste ponto, distinguir os conceitos de liderança e de gestão, que muitas vezes se misturam.

1.2. GESTÃO VS LIDERANÇA

Bonet e Zamoro (1996), citados por Delgado (2005), esquematizaram as diferenças entre o conceito de liderança e o conceito de gestão, da seguinte forma:

Tabela 1

Características do gestor e do líder

O Gestor	O Líder
<ul style="list-style-type: none">• Presta mais atenção ao processo de tomada de decisões do que ao resultado.• Tenta limitar as opções.• Evita soluções que possam criar conflitos.• Tem qualificações ao nível administrativo e financeiro.• Minimiza situações arriscadas, sobretudo, de prejuízos.• Deseja ser membro de um grupo e ter funções bem definidas na organização.	<ul style="list-style-type: none">• É mais proativo do que reativo. Tem clara a sua missão e a convicção firme de a levar a cabo.• Tem um compromisso pessoal com os objetivos.• Desenvolve novas abordagens para os problemas.• Geralmente não é habilidoso (nem gosta disso) a administrar ou gerir.• Desperta reações fortes nos outros. Não passa despercebido.• Tende a sentir-se algo acima do contexto e das pessoas que o rodeiam.

Adaptado de Delgado (2005).

Nota: Tradução nossa.

Observa-se, a partir do esquema, que o gestor tem o seu foco no processo de tomada de decisões, priorizando a estabilidade e evitando conflitos. O gestor tenta minimizar os riscos, especialmente financeiros, e pretende ter funções claras e bem definidas na organização. O seu perfil tem como base competências administrativas e financeiras.

Por seu turno, o líder é visto como proativo e comprometido com uma missão. Tem abertura para novas abordagens aos problemas e apresenta-se com um estilo marcante. Não prioriza as competências administrativas e financeiras. Tem uma postura inovadora e visionária.

Também Bennis (1989) e Nanus (1994), citados por Delgado (2005), diferenciaram os dois conceitos, conforme a tabela 2.

Tabela 2

Aspetos distintivos entre gestor e líder

O GESTOR	O LÍDER
<ul style="list-style-type: none">• administra.• copia.• reúne com sistemas e estruturas.• concentra-se no controlo. • tem uma visão de curto prazo.• questiona: como?• olha para a linha de base.• imita.• é o clássico bom soldado.• faz as coisas bem.	<ul style="list-style-type: none">• aceita o <i>status quo</i>.• inova.• é original.• concentra-se nas pessoas.• inspira confiança.• tem uma perspetiva de longo prazo.• questiona: o quê e porquê?• olha para o horizonte.• desafia.• é ele mesmo.• faz as coisas certas.

Adaptado de Delgado (2005).

Nota: Tradução nossa.

Segundo os autores, o gestor é alguém que administra e organiza, focando-se no controlo, tem uma visão a curto prazo e prioriza a execução correta das tarefas. A sua atitude imita modelos existentes, assegurando que as coisas sejam feitas de forma adequada.

Por outro lado, o líder é tido como inovador, original e centrado nas pessoas. Ele inspira confiança e tem uma visão a longo prazo, questionando constantemente o sentido das coisas. A sua atuação é marcada pela autenticidade e pela capacidade de realizar mudanças significativas, procurando fazer as coisas certas.

Fishman (2004), citado por Delgado (2005), chega a afirmar que “Liderar é como ver através de um telescópio, gerir é como olhar através de um microscópio. Ambos os instrumentos são úteis, mas são utilizados para objetivos totalmente diferentes” (p. 380).

De facto, de acordo com Delgado (2005) existe um grande número de visões, imagens ou metáforas sobre a liderança. Delgado (1998), citado por Delgado (2005), sistematizou alguns conceitos de liderança, relacionando-os com diferentes autores, tal como se pode observar através da tabela 3, evidenciando a complexidade deste assunto.

Tabela 3

Tipos de liderança e características que lhes estão associadas I

TIPOS DE LIDERANÇA	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Focado em princípios (Covey, 1995)	É uma liderança cujo comportamento é dirigido por determinados princípios básicos que norteiam todas as ações.
Intuitivo (Le Sarget, 1977)	É uma liderança preocupada com o retorno ao autêntico humanismo.
Transcultural (Kreitner e Kinicki, 1996)	É uma liderança preocupada e preparada para trabalhar em organizações com diversas culturas.
Global (Kreitner e Kinicki, 1996)	Em contextos multiculturais, os líderes devem desenvolver competências globais.
O líder como treinador (Duncan e Oates, 1994)	Concebe o gestor como um facilitador (treinador) em vez de um controlador.
Estratégico (Ansoff, 1997)	Orienta adequadamente a sua organização entre as vicissitudes de “ambientes turbulentos e em mudança” do nosso tempo.
Visionário (Nanus, 1994)	O líder desenvolve sua própria visão.
De liberação (Noer, 1997)	A liderança busca a realização contínua de mudanças para a melhoria de cada membro em si mesmo.
Instrutivo (Greenfield, 1987)	Na literatura é chamado também indistintamente pedagógico ou educacional.

Adaptado de Delgado (2005).

Nota: Tradução nossa.

Em 2005, Delgado acrescentou novos conceitos que surgiram, entretanto, na bibliografia, resumindo-os numa tabela semelhante à que se segue.

Tabela 4*Tipos de liderança e características que lhes estão associadas II*

TIPOS DE LIDERANÇA	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Ético (García e Dolan, 1997)	Uma organização, especialmente educativa, por natureza, envolve confronto de valores (justiça, cooperação...).
Carismático (Congro, 1991)	A liderança não só constitui o centro, mas também a sua transmissão com um estilo próprio.
Liderança com vocação de serviço (Autry, 2003; Zohar, 2001)	A liderança é entendida como um serviço à instituição e aos seus membros.
Liderança ressonante (Goleman, 2002)	Dinamizada com base na inteligência emocional.
E-liderança (Quinn Mills, 2002)	É a liderança relacionada com organizações cibernéticas e as comunidades virtuais.
Liderança lateral (Fisher e Sharp, 1999)	Liderança baseada em determinadas competências pessoais e no seu desenvolvimento nos membros do grupo.
Liderança baseada em resultados (Ulrich, 2000)	Aquele que lidera a organização com base na obtenção de melhores resultados ou produtos.
Liderança sem limites (Heifetz e Linsky, 2003)	Liderança que não se importa com o surgimento de conflitos, com o desafio de crenças profundamente enraizadas ou com o desafio de ver as coisas de maneira diferente.
Liderança emocional (Fernández e outros, 2001)	É uma metáfora semelhante à de Goleman. O líder é um "diretor de emoções".
Liderança criativa (Dilts, 1998)	Trabalha a criatividade e com criatividade, preocupando-se com a inovação institucional.
Liderança estratégica (Bou, 2004)	Liderança baseada no comando (ações diretas sobre as pessoas), na comunicação e na estratégia (regras do jogo que o líder deve dominar).
Liderança para inovação (Vila, A., 2004)	A inovação é o elemento-chave da gestão escolar.
O líder narcisista (Maccoby, 2004)	Destaca-se pelo desejo de ser o centro das atenções de toda a organização/grupo.
Liderança clarividente (Sharma, 2003)	A visão do futuro é predominante.

Adaptado de Delgado (2005).

Nota: Tradução nossa.

Muitos outros autores poderiam ser referidos no que concerne ao estudo do conceito de liderança. Rego e Cunha (2007), ao abordarem este tema referem que, fora dos círculos de investigação, é comum a ideia de que a gestão é um processo racional e que a liderança é um processo mais emocional, considerando-se que os gestores trabalham mais com a cabeça do que com o coração e os líderes são carismáticos e inspiradores. No mesmo sentido, Nye (2009) defende que “um líder é alguém que ajuda um grupo a estabelecer e a alcançar objetivos comuns” e reconhece que o seu caráter levou muitos observadores a afirmar que a liderança é uma arte e não uma ciência, que depende de cada situação e varia de acordo com as circunstâncias.

Aprofundando este conceito, Castanheira e Costa (2015) centram a sua reflexão em três concepções de liderança que consideram não serem mutuamente exclusivas: a visão mecanicista, a visão cultural e a visão ambígua.

Na visão mecanicista da liderança apresentam os conceitos de líder nato, líder treinado e líder ajustável. Numa perspetiva cultural da liderança descrevem o líder como gestor de sentido e na visão ambígua da liderança exploram o conceito de líder poliédrico (Castanheira & Costa, 2015).

Enquadrado numa visão mecanicista, Castanheira e Costa (2015) relacionam o conceito de líder nato com a Teoria dos Traços, popular nos anos 40, associando-o à necessidade de os líderes possuírem determinadas características físicas ou intelectuais natas, e levando a crer ser possível encontrar os potenciais líderes com base em algumas características pré-definidas. Já nos anos 50, alguns pesquisadores centram-se em perceber o que faziam os líderes, a forma como o faziam e como se comportavam, em vez de se focarem nas suas características. Concluiu-se, então, que os comportamentos podem ser aprendidos e, portanto, os líderes podem ser treinados. Ainda de acordo com Castanheira e Costa (2015), na década seguinte, as teorias evoluem no sentido de considerar que “A liderança depende dos contextos, das situações, de modo que determinado comportamento do líder pode ser eficaz numa situação, mas pode traduzir-se em ineficácia num contexto diferente” (p. 20). Surge, desta forma, o conceito de líder ajustável (Castanheira & Costa, 2015).

A partir da década de 1980 a visão cultural da liderança coloca a cultura organizacional como foco da ação dos líderes. O líder cultural cria uma cultura da organização, explorando valores, rituais e outros símbolos para dar sentido à realidade, promover a identidade e mobilizar os membros em torno de uma visão organizacional, que os inspira e motiva (Castanheira & Costa, 2015).

Com o avançar do tempo as organizações deixam de ser vistas como unidades estáveis, estruturadas e hierarquizadas, para serem encaradas como organizações flexíveis, instáveis, dependentes das mudanças da sociedade, caracterizadas por diversos fatores de incerteza. Esta redefinição organizacional conduziu a novas concepções sobre a liderança. No caso específico das organizações escolares foram identificados elevados níveis de ambiguidade, imprevisibilidade e incerteza e, por conseguinte, um grau significativo de ambiguidade no exercício dos cargos de liderança destas organizações, fundamentando uma visão ambígua da liderança (Castanheira & Costa, 2015).

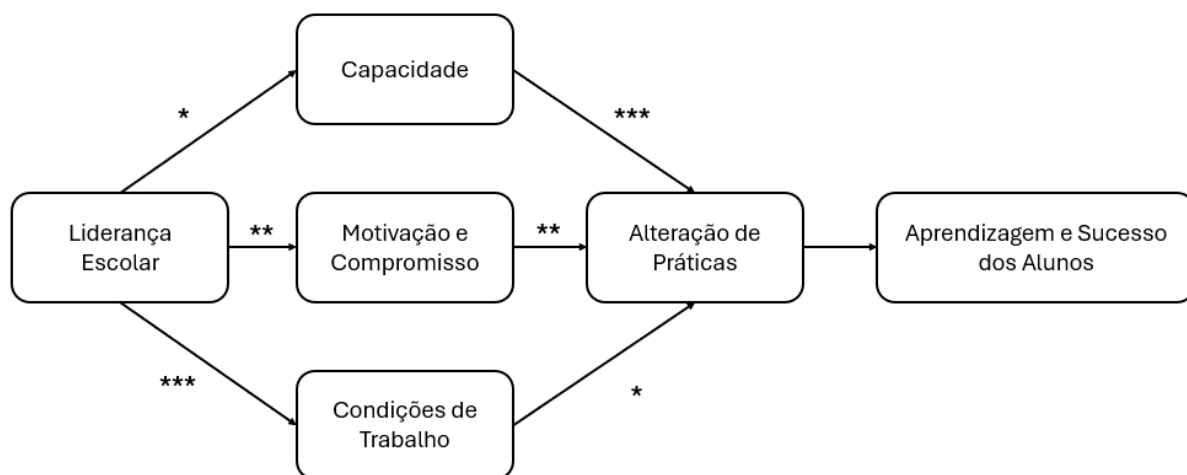
Surge então uma nova concepção de liderança designada como liderança dispersa, decorrente destes novos desenvolvimentos sobre o entendimento da liderança nas organizações (Bryman, 1996, citado por Castanheira & Costa, 2015, p. 24). A valorização da dispersão da liderança nas organizações baseia-se em diversos fatores: 1) a importância da liderança participativa, que incentiva a autoliderança; 2) o foco nas equipas e na gestão autogerida, que descentraliza a liderança; 3) o papel crescente das lideranças intermédias, com as suas esferas de influência, que podem até atuar como contrapoder perante o líder formal; 4) o reconhecimento dos líderes informais, cujas práticas de liderança estão dissipadas na organização; e 5) a percepção de que a liderança é diferente de gestão e não se limita ao topo da estrutura organizacional. Assim, torna-se mais adequado falar em lideranças múltiplas e em líderes, e não apenas em um líder único (Castanheira & Costa, 2015).

Desde então, enfatizando a natureza socialmente construída e relacional da liderança, muitas das novas abordagens afastam-se da associação tradicional à hierarquia formal para explorar a coordenação através de líderes informais, cujas dinâmicas emergem sobretudo em contextos

de liderança dispersa e distribuída, onde se promovem processos coletivos e sistemas auto-organizados (Bryman et al., 2011).

Em 2008, Leithwood resumiu as principais conclusões da sua revisão bibliográfica sobre liderança e gestão escolar em torno do que chamou de sete “afirmações fortes” acerca de uma liderança escolar bem-sucedida. Estas sete afirmações nem todas têm a mesma relevância, mas todas encontram apoio em quantidades variáveis de evidências empíricas bastante robustas, tendo as duas primeiras recolhido a maior quantidade de tais evidências. Essas afirmações são as seguintes:

1. A liderança escolar perde apenas para o ensino em sala de aula como influência na aprendizagem dos alunos.
2. Quase todos os líderes bem-sucedidos recorrem ao mesmo repertório de práticas básicas de liderança.
3. As formas como os líderes aplicam estas práticas básicas de liderança - e não as práticas em si - demonstram capacidade de resposta, em vez de serem ditadas pelos respectivos contextos.
4. Os líderes escolares melhoram o ensino e a aprendizagem de forma indireta através da sua influência na motivação, no empenho e nas condições de trabalho da sua equipa. Essa influência é representada no esquema da figura 1.
5. A liderança escolar tem maior influência nas escolas e nos alunos quando é amplamente distribuída.
6. Alguns padrões de distribuição são mais eficazes que outros.
7. Um pequeno número de características pessoais explica uma grande variação na eficácia da liderança.



Legenda: * influência fraca; ** influência moderada; *** forte influência.

Figura 1 - Os efeitos da liderança escolar na capacidade, motivação, compromisso e crenças sobre condições de trabalho dos professores (adaptado de Leithwood, 2008).

No esquema da figura 1 pode observar-se que há uma forte influência dos líderes nas condições de trabalho dos docentes, que podem afetar as suas práticas pedagógicas. Para além disso, a motivação e o compromisso dos docentes podem ser significativamente influenciados pela liderança escolar, condicionando fortemente as suas práticas.

Já em 2005, Delgado, apresentava a liderança como resultado de quatro variáveis: as características do líder ou líderes do grupo; as características do grupo de seguidores e do relacionamento que mantêm com o líder; a situação ou contexto em que atuam, e, o projeto partilhado como resposta às problemáticas a resolver.

Também Fullan (2003), ao debruçar-se sobre a liderança numa cultura em constante mudança, identifica as relações mútuas como uma das suas componentes, afirmando:

Se o objectivo moral é a primeira tarefa, então as relações são a segunda, dado que sem elas não vamos a lado nenhum. No passado se perguntássemos a alguém dentro de uma empresa de sucesso o que tinha provocado o êxito, a resposta seria "As pessoas". Mas isso só é parcialmente verdadeiro: na verdade, são as relações que fazem a diferença (p. 57).

1.3. O CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR, EM PORTUGAL

Interessa, agora, compreender de que forma os conceitos de gestão e de liderança se aplicam no contexto educativo português e até que ponto a liderança dispersa ou distribuída faz parte das organizações educativas. Para isso, importa começar por apresentar uma síntese da evolução do enquadramento legal da gestão escolar, em Portugal.

O Decreto-Lei n.º 221/74 (1974), foi o primeiro ato legislativo no âmbito da Educação pós 25 de abril de 1974, reconhecendo e apoiando as "iniciativas democráticas" de professores e estudantes na gestão das escolas públicas de todos os níveis de ensino. Tal conduziu à substituição de alguns reitores e diretores, nomeados pelo governo, por comissões diretivas ou de gestão, geralmente eleitas por assembleias escolares ou em reuniões plenárias. Contudo, essa mudança ocorreu sem um projeto consistente de descentralização da administração escolar e de atribuição de autonomia às escolas. Nessa fase, a autonomia escolar era exercida pelas assembleias das escolas, pelos plenários de professores e pelos órgãos colegiais de gestão eleitos, excluindo, em grande parte, os encarregados de educação. Esta tendência nas escolas começou, entretanto, a ser limitada pelos sucessivos governos, numa tentativa de conter as lógicas autogestionárias. Essa tentativa de normalização, apenas parcialmente bem-sucedida, começou a ocorrer a partir de 1976, após a aprovação da Constituição e as primeiras eleições legislativas, deixando, no entanto, marcas políticas e organizacionais duradouras nas organizações escolares (Lima, 2009).

O Decreto-Lei n.º 769-A/76 (1976), veio formalizar práticas democráticas e participativas com os órgãos de gestão executando predominantemente as políticas e orientações 'vindas de cima', reforçando a centralização na administração escolar (Lima, 2009).

Com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, 1986) e os trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986-1988), assistiu-se a uma crítica crescente à burocracia centralizada do Ministério da Educação, propondo-se uma administração descentralizada e uma "autonomia de escola" como princípio reformador. No entanto, este princípio revelou-se superficial (Lima, 2009).

As políticas governativas seguiram uma lógica modernizadora e racionalizadora, focadas mais no controlo do que no desenvolvimento de processos democráticos e participativos, tratando estes últimos como uma ameaça ao protagonismo do Ministério. A aprovação do "Regime Jurídico de Autonomia das Escolas" (Decreto-Lei n.º 43/89, 1989) e do "Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos de Educação" (Decreto-Lei n.º 115-A/98, 1998) refletem essa abordagem. O Decreto-Lei n.º 115-A/98 (1998) trouxe mudanças significativas, estabelecendo uma assembleia como órgão máximo, um conselho executivo ou diretor, um conselho pedagógico e um conselho administrativo. Este regime abriu maior participação formal dos pais e encarregados de educação, autarquias e outros atores locais, ainda que com impacto técnico e processual limitado (Lima, 2009).

Observa-se que, ao longo do tempo, o campo lexical usado na educação abandonou termos como democracia, cidadania e cooperação, focando-se em modernização, racionalização, eficácia e concorrência, aproximando-se da lógica empresarial. Tal levou à valorização de lideranças individuais fortes, em detrimento da colegialidade e participação democrática, centralizando o poder nas mãos de diretores selecionados pelo conselho geral e responsáveis por implementar políticas 'de cima para baixo'. É neste contexto que surge o Decreto-Lei n.º 75/2008 (2008), que reforça a participação das famílias e comunidades na direção estratégica das escolas e institui a figura do diretor, que nomeia os responsáveis pelas principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. Embora reconhecendo boas lideranças anteriores, o decreto impõe a figura do diretor para garantir lideranças eficazes, refletindo uma visão gerencialista. A centralização do poder no diretor, eleito pelo conselho geral, retoma procedimentos dos anos 90, considerados, então, controversos. Neste modelo, o diretor, ainda que internamente forte, é externamente subordinado à tutela, sendo responsável pela execução das políticas educativas. O novo regime, com o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo, insiste numa autonomia instrumental e subordinada, onde a democratização da gestão escolar se mostra incompatível com a imposição de soluções universais, mantendo a colegialidade em órgãos consultivos e concentrando decisões políticas nos conselhos gerais. Isso leva à centralização de poderes no diretor, expondo a gestão a erros e afastando a participação democrática dos professores, estudantes e assistentes nos processos de decisão (Lima, 2009). Assim, a atuação do Diretor é marcada por modos de regulação das

políticas educativas que têm a “hibridez” como uma das suas principais características (Barroso, 2011). Barroso (2011) considera que, em Portugal, coexistem dois modos de regulação no que respeita a políticas públicas de educação:

Dum lado, o modelo de um governo burocrático, controlador e regulamentador que exerce a sua ação com “mãos de ferro”, procurando assegurar, pelo centralismo e pela hierarquização dos processos de decisão e de execução, a obediência e normas universais. Do outro lado, o modelo da governança que faz apelo à negociação e à participação dos diferentes actores, no quadro de uma regulação policentrada em que o controlo já não se faz pela obediência a normas e regulamentos, mas pela obtenção de determinados resultados. (...) Esta hibridação que se traduz na imagem da “mão de ferro em luva de veludo” ... faz com que a ação do Estado pareça estar a diminuir (através da redistribuição de poderes e o recurso a formas mais brandas de controlo) mas, na prática, esteja a ser reforçada, não só pela sobrevivência de anteriores hierarquias e formas burocráticas de administração, mas também pelo reforço legitimador das novas formas de controlo (como por exemplo a avaliação). (...) A complexidade da gestão escolar é agravada pelos efeitos contraditórios desta dupla modalidade de regulação, tornando mais distante a visão mítica e heroica (unicorniana) do director que domina o discurso oficial dominante (Barroso, 2011, p. 14).

Na tabela que se segue, apresenta-se o quadro legal, mais significativo, que regulamenta atualmente a gestão da escola portuguesa (Carrilho, 2022).

Tabela 5

Legislação publicada

LEGISLAÇÃO	OBJETIVOS
Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril	Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário; Visa reforçar a participação das famílias e das comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino; Promove a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais; Cria o cargo de diretor, coadjuvado por um subdiretor e um pequeno número de adjuntos, mas constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial; Define como instrumentos de autonomia o projeto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades e o orçamento.
Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho	Reforça a competência do conselho Geral; Procede ao reajustamento do processo eleitoral do diretor; Confere um caráter estritamente profissional ao Conselho Pedagógico, confinando a sua constituição a docentes; Reforça os requisitos de formação docente, bem como de legitimidade eleitoral do coordenador de departamento.
Decreto-Lei n.º 54/2018, de 06 de julho	Pretende garantir uma educação inclusiva e de qualidade e que todos os alunos atinjam o preconizado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
Decreto-Lei n.º 55/2018,	Pretende, através de uma gestão flexível do currículo, uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos;

de 06 de julho	Confere autonomia às escolas para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.
Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho	Permite às escolas uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, com a pretensão de desenvolverem planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios.

Adaptado de (Carrilho, 2022).

A pesquisa sobre o papel do diretor na escola tem salientado uma certa complexidade do cargo e várias mudanças às quais ele está constantemente sujeito, influenciando tanto os aspetos formais da escola, coordenando as suas estruturas e processos para atingir as metas do Projeto Educativo, como os aspetos relacionais, respondendo às necessidades percebidas pelos elementos da sua equipa.

Não obstante a literatura mostre que os diretores escolares não se concentram predominantemente na liderança pedagógica, esta dimensão, a par da organização do trabalho, têm sido apontadas como cruciais para melhorar a qualidade das práticas diárias e dos resultados dos alunos.

A redefinição do papel do diretor na condução do projeto educativo e no envolvimento da comunidade escolar são também aspetos importantes. Essa liderança é construída em cada contexto e comunidade, operando por meio da motivação para alcançar metas compartilhadas. Atualmente, reconhece-se que o sucesso dos líderes escolares depende da melhoria da qualidade das práticas institucionais e da capacidade organizacional, ao incentivar os membros da comunidade educativa a atingirem os objetivos comuns (Almeida et al., 2018). Assim, tornar viável o exercício do cargo de diretor de uma escola pode envolver a promoção de uma liderança compartilhada ou distribuída.

1.4. DA LIDERANÇA DISPERSA À LIDERANÇA DISTRIBUÍDA

De acordo com Delgado (2005), o diretor de uma organização educativa pode não ser um líder. Em contrapartida, um professor em exercício pode ter, entre colegas e alunos, um papel de liderança.

Na dinâmica das organizações escolares, a liderança não é um atributo exclusivo dos líderes formais, mas, sim, um fenómeno transversal às várias estruturas destas organizações. Assim, em vez de falar de liderança é mais apropriado falar de lideranças. Em vez de um líder, temos vários líderes, dispersos, protagonistas na disseminação de ideias e na implementação de práticas (Castanheira & Costa, 2015).

Já em 2002, Gronn revelou insatisfação com a abordagem da liderança a partir de dois dualismos sacrossantos: líder-seguidores; liderança-obediência. Como alternativa, apresentou a liderança distribuída, definindo liderança como um *status* atribuído a um indivíduo, a um agregado de indivíduos separados ou a um pequeno número de indivíduos agindo de modo concertado. Assim, todos os membros da organização são potenciais líderes.

Em 2004, Harris explora até que ponto as formas distribuídas de liderança podem contribuir para a melhoria da escola, tendo-se deparado, durante a sua pesquisa, com um ponto cego - o facto de grande parte dessa pesquisa estar focada na liderança formal dos diretores e ignorar os tipos de liderança que podem ser distribuídos por muitos papéis e funções exercidos pelos docentes na escola. Harris (2004) caracteriza a liderança distribuída como uma forma de liderança coletiva na qual os professores desenvolvem competências trabalhando em conjunto. Esta complementaridade é vantajosa visto que permite aos envolvidos potenciar os seus pontos fortes e colmatar ou minimizar as suas fragilidades. Esta interdependência de papéis opera em dois níveis, o material e o emocional. Ao potenciar as competências específicas, cada sujeito realiza o seu trabalho de forma efetiva. Por outro lado, ao partilhar os efeitos do esforço colaborativo bem ou menos bem-sucedido, experimentam emoções comuns, cimentando a confiança e o apoio dos pares (Gronn, 2002). Assim, à medida que a liderança for distribuída pelos professores, amplia a capacidade de liderança da própria escola. Nesse sentido, “o diretor deve ajudar a estabelecer condições para desenvolver competências que permitam a cada professor assumir uma posição de liderança” (Fullan, 1993, citado por Bolívar, 1997, p. 27).

A liderança pode ser desempenhada por qualquer pessoa que, independentemente do cargo que ocupe, consiga inspirar, orientar e apoiar os outros em relação a certos objetivos ou projetos. Embora “posições formais sejam importantes para garantir a estabilidade e

continuidade da organização, a inovação e o desenvolvimento exigem que diferentes lideranças possam emergir, independentemente do cargo institucional ocupado” (Bolman & Deal, 1994, citados por Bolívar, 1997, p. 28). Teoria e prática mostram que a troca de conhecimentos e de experiências entre docentes costuma ser uma das formas mais valiosas e impactantes que contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, a cultura de individualismo e de privacidade que ainda persiste em ambiente escolar, dificulta esse processo. Por isso, destaca-se a importância da promoção do trabalho colaborativo (Bolívar, 1997).

Para além disso, a liderança partilhada é uma liderança sustentável (Hargreaves, 2004).

Uma forma de os líderes deixarem um legado duradouro é garantir que este seja desenvolvido e partilhado por outros. A sucessão de liderança passa, portanto, por mais do que preparar os sucessores dos diretores, distribuir a liderança por toda a comunidade profissional da escola - para que esta possa carregar a tocha quando o diretor partir (Spillane, Halverson & Drummond, 2001, citados por Hargreaves, 2004, p. 6).

Assim, o conceito de liderança distribuída aplicado às escolas e ao atual modelo de gestão leva a crer que o diretor, enquanto órgão unipessoal, só terá uma ação eficaz se estiver rodeado de outros líderes - os líderes intermédios. A sua atuação só fará sentido se partilhada, dispersa ou distribuída com outros elementos da organização e as suas decisões serão mais efetivas se envolverem a contribuição dos vários elementos da organização.

A este propósito, num artigo publicado recentemente, Flores e os seus colegas (2023) apresentam os resultados de um estudo realizado ao longo de três anos, que analisou o modo como os professores percebem a cultura escolar e as experiências de liderança, e também, de que forma essas percepções influenciam a sua motivação. Os dados obtidos indicam uma relação positiva entre a motivação dos docentes e a forma como avaliam a cultura escolar e a liderança exercida. Quanto mais os docentes reconhecerem a existência de uma cultura escolar baseada na colaboração, e quanto mais se sentirem incentivados à coparticipação na tomada de decisões, maior será o seu nível de motivação para abraçar compromissos inovadores durante o desempenho profissional. Para fortalecer essa motivação, é essencial que as escolas promovam ambientes colaborativos e valorizem o envolvimento dos docentes em funções de liderança (Flores et al., 2023). Esta preocupação com o envolvimento dos docentes na criação

de ambientes colaborativos, especialmente no que se refere à implementação de processos de decisão mais participativos, pode ser dificultada em organizações de grandes dimensões, como é o caso da constituição de mega agrupamentos (Flores et al., 2023). Os dados obtidos no referido estudo realçam a complexidade do trabalho docente nestes contextos alargados, assim como os desafios que se colocam à construção de uma cultura colaborativa articulada entre as diferentes unidades orgânicas.

1.5. O PAPEL DOS COORDENADORES NAS ESCOLAS

De acordo com Formosinho (2000), as últimas décadas do século passado testemunharam grandes mudanças no sistema educativo ocidental, com a criação de uma escola em larga escala resultante das políticas de expansão da educação. Segundo o mesmo autor, a massificação da educação levou a uma expansão igualmente significativa do corpo docente. Essas mudanças também influenciaram a perceção social da escola, resultando numa redefinição das responsabilidades a ela atribuídas. O sistema educativo respondeu de várias formas a essas novas exigências, e, como defende Formosinho (2000), uma primeira resposta foi alargar as funções dos professores, o que é compreensível, pois não põe em causa a estrutura pedagógica da escola. Uma outra abordagem foi criar especializações no interior do corpo docente, sendo que, para fortalecer as competências dos professores, tornou-se obrigatória a participação em ações de formação contínua como requisito para a progressão na carreira docente, parecendo, assim, que a escola passou a incluir os próprios professores como beneficiários dos seus serviços educativos.

Ainda segundo Formosinho (2000), as mesmas políticas que pretendem generalizar orientações para todos os professores no âmbito do reforço das suas competências, reconhecem a necessidade de especializações docentes para as executar, dirigir e orientar. No entanto, a capacidade de uma abordagem especializada e contextualizada do ensino é amplamente limitada por um processo centralizado, abstrato e intermitente de alocação de professores especializados às escolas e pela falta de participação das escolas na definição e recrutamento do seu pessoal especializado. Nesse sistema, quem identifica as necessidades e define o perfil necessário para as colmatar não é necessariamente responsável por recrutar os professores

que supostamente atenderão a essas necessidades e, além disso, as oportunidades para uma abordagem especializada do ensino, adaptada às necessidades específicas das escolas, são limitadas pela abordagem predominantemente individual na procura de formação especializada, o que dificulta uma resposta adequada (Formosinho, 2000).

No que respeita à criação de estruturas de coordenação nas escolas, o Decreto-Lei n.º 75/2008 (2008) estabelece um enquadramento legal mínimo, dando às escolas a faculdade de se organizarem para criar estruturas pedagógicas e respetiva representatividade no conselho pedagógico. No seu artigo 42.º, refere que

Com vista ao desenvolvimento do projeto educativo, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente (p. 2351).

Em 2012, o Decreto-Lei n.º 75/2008 (2008) sofreu a sua segunda alteração através do Decreto-Lei n.º 137/2012 (2012), que introduziu alterações no artigo 43.º (p. 3359) onde figuram os procedimentos a adotar na seleção do coordenador de departamento, dos quais se destacam: o coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional (ponto 5). Quando não for possível a designação de docentes com os requisitos definidos no número anterior, (...) podem ser designados docentes segundo a seguinte ordem de prioridade:

- a) Docentes com experiência profissional, de pelo menos um ano, de supervisão pedagógica na formação inicial, na profissionalização ou na formação em exercício ou na profissionalização ou na formação em serviço de docentes;
- b) Docentes com experiência de pelo menos um mandato de coordenador de departamento curricular ou de outras estruturas de coordenação educativa previstas no regulamento interno, delegado de grupo disciplinar ou representante de grupo de recrutamento;

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

O coordenador de departamento é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo (ponto 7).

As competências dos coordenadores de departamento encontram-se plasmadas nos regulamentos internos das Escolas/Agrupamentos.

Face ao exposto, constata-se que o Diretor não tem a função de designar os responsáveis por todas as estruturas intermédias das escolas. No que se refere à eleição dos coordenadores de departamento, apenas indica três elegíveis (por departamento) de acordo com a lei em vigor. Sendo estas estruturas intermédias de grande importância no desenvolvimento do projeto educativo da escola, esta limitação na autonomia do diretor pode ser encarada como um constrangimento à sua atuação. De facto, poderão verificar-se situações em que os coordenadores destas estruturas pedagógicas, caso não comunguem da mesma visão do diretor, limitem a sua ação. Por outro lado, quando a ação das estruturas de liderança intermédia assenta em princípios de colegialidade, participação e colaboração, é essa diversidade nas formas de atribuição dos cargos que contribui fortemente para a reconstrução da identidade da própria organização.

O processo de eleição dos coordenadores de departamento reflete uma tensão entre centralização e participação democrática na gestão escolar. Por um lado, o diretor exerce um papel de controlo (condicionado pela Tutela) ao realizar uma pré-seleção dos candidatos, o que restringe as opções disponíveis entre o universo dos docentes. Por outro lado, os professores têm a oportunidade de participar diretamente na escolha (mesmo que condicionada aos três docentes elegíveis), o que traz elementos de democracia e autonomia para a tomada de decisão no coletivo. E é num contexto de participação democrática e de liderança partilhada que os coordenadores de departamento podem fazer a diferença no serviço educativo prestado pelas escolas, na medida em que podem influenciar os grupos de docentes que lideram.

1.6. O TRABALHO COLABORATIVO E A CONSTITUIÇÃO DE COMUNIDADES DE PRÁTICA

Numa sociedade de complexidade crescente, cabe às escolas o papel fundamental de contribuir para a formação dos alunos proporcionando a interiorização de conhecimentos, a preservação de valores e o desenvolvimento de competências que os ajudem a enfrentar um mundo em constante mudança. Essa missão exige que os professores assumam atitudes, definam metodologias e desenvolvam práticas pedagógicas que atendam a essas demandas. Assim, as organizações escolares tradicionais, baseadas em princípios burocráticos como hierarquia, impessoalidade e divisão do trabalho, devem transformar-se, tornando-se mais flexíveis e eficazes, guiadas por princípios e valores, onde a autoridade é reconhecida através da competência evidenciada, onde o bem comum é valorizado e onde a liderança é partilhada. Essa transformação pressupõe que a cooperação, a colaboração e a solidariedade se tornem os pilares da organização e das práticas pedagógicas, promovendo aprendizagens significativas e equitativas (Pinheiro & Alves, 2023). Esta visão enquadra-se numa abordagem cognitivista da educação, onde o desenvolvimento profissional docente acompanha a reconstrução da própria identidade profissional, individual e coletiva.

Ao contrário do que acontece noutras perspetivas, nas quais as identidades individuais se subordinam às identidades coletivas, na perspetiva cognitivista, as identidades coletivas são (re)construídas a partir das identidades individuais, dado que estas são criativas, reflexivas, ativas e cooperativas. Por isso, é reconhecida a sua influência. Ao atuarem em conjunto e em cooperação com outros profissionais, os indivíduos ajudam a reformular a identidade profissional no coletivo. Esse processo de intervenção ocorre recorrendo a práticas comunicacionais, num contexto específico e num determinado tempo (Cardoso et al., 2016a), onde as interações estabelecidas no interior de comunidades de prática ganham relevo (Wenger, 1998). Estas comunidades de prática integram sujeitos que “partilham um propósito comum através de um envolvimento mútuo, de um empreendimento conjunto e de um reportório partilhado, constituindo-se como verdadeiros espaços de aprendizagem” (Cardoso et al., 2016b, p. 127).

Os diferentes contextos do exercício profissional possuem dinâmicas singulares, que estão fortemente ligadas à cultura da organização. A evolução dessa cultura depende, por um lado, da capacidade proativa dos seus elementos, e, por outro, da resistência que o próprio contexto – a organização - oferece à mudança, numa relação entre estrutura e agência (Giddens, 1997; MacPhail & Tannehill, 2012). Se a cultura escolar influencia o desempenho dos professores, a capacidade de agenciamento dos professores desafia essa cultura escolar criando oportunidades para a sua transformação (Cardoso et al., 2016b).

Dada a natureza dinâmica das comunidades de prática, à medida que nelas são integrados novos elementos, podem ser introduzidos novos interesses e explorados novos objetivos (Wenger, McDermott & Snyder, 2002). Desse modo, sob o ponto de vista organizacional, a presença de um coordenador de departamento pode impulsionar a criação e o desenvolvimento da comunidade de prática (Wenger, McDermott & Snyder, 2002).

A concretização da missão da escola passa por motivar e promover a qualificação dos seus profissionais, implementando uma cultura de melhoria contínua. Este processo poderá passar por incentivar os professores a desenvolverem novas formas de pensamento, em interação com os seus pares, com vista à melhoria contínua. Por outras palavras, a reflexão no interior de comunidades de aprendizagem – ou comunidades de prática - com vista ao alcance de objetivos comuns tendo por base o conhecimento e as capacidades individuais, contribuirá para a constituição de uma organização aprendente (Pinheiro & Alves, 2023). Este conceito - organização aprendente - foi definido por Senge (1990, citado por Pinheiro & Alves, 2023, p. 3) como um lugar onde “as pessoas expandem continuamente a sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde são alimentados padrões de pensamento novos e expansivos, onde a inspiração coletiva é libertada e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender em conjunto”. O referido autor argumenta ainda que, uma organização aprendente deve contar com estruturas de apoio que incentivem o desenvolvimento dos profissionais em verdadeiras comunidades de aprendizagem, baseadas numa visão comum e na capacidade (tanto individual como coletiva) dos seus membros na procura de uma melhoria contínua (Pinheiro & Alves, 2023). De facto, a investigação de índole social tem-se focado na conceptualização dessas comunidades – comunidades de aprendizagem, identificando

características das organizações que evidenciem a capacidade de aprender, adaptar-se e mudar continuamente (Stoll & Kools, 2017).

Stoll e Kools (2017) destacaram sete dimensões centrais que permitem identificar as organizações educativas como organizações aprendentes: 1) o foco na aprendizagem de todos os alunos; 2) a criação de oportunidades de aprendizagem contínua para todos os docentes; 3) a promoção de oportunidades de aprendizagens em equipa através de práticas colaborativas e de reflexão partilhada; 4) a cultura de investigação, inovação e exploração; 5) a implementação de sistemas de recolha de informação e de disseminação do conhecimento; 6) a aprendizagem a partir do ambiente externo; 7) o desenvolvimento da liderança pedagógica. Estes autores, nas suas conclusões, realçam a necessidade de apoio e de recursos adequados para que as escolas evoluam como organizações aprendentes, além de sugerirem que a transformação exige uma mudança cultural e estrutural no interior das escolas.

Também Pinheiro e Alves (2023), no seu artigo intitulado “Comunidades de aprendizagem: Efeitos e desafios – Uma scoping review”, abordam as comunidades de aprendizagem em contexto escolar, analisando mudanças organizacionais, culturais e pedagógicas geradas por essas comunidades nos últimos cinco anos, com base em 35 publicações internacionais. Os referidos autores constataam que “nesse contexto, a aprendizagem é entendida como um processo social em que os professores colaboram, dialogam e compartilham as suas experiências e conhecimentos, construindo um saber coletivo” (Wenger, 1998, citado por Pinheiro & Alves, 2023, p. 4). Diversos fatores organizacionais influenciam a colaboração entre os professores, “nomeadamente a estrutura escolar, incluindo o estabelecimento de lideranças e a definição de tempos e de espaços de reunião, que molda o nível de envolvimento e colaboração entre os docentes” (Patrick, 2022, citado por Pinheiro & Alves, 2023, p. 4). “Processos como a consulta mútua, a partilha de informações e a tomada de decisões em conjunto podem ser métodos bastante promissores na melhoria das práticas de ensino” (Jafar et al., 2022, citado por Pinheiro & Alves, 2023, p. 13). Assim, “a liderança distribuída não está apenas diretamente relacionada com o desempenho da escola em termos de aprendizagem, mas também com o desenvolvimento profissional dos docentes, pelo que, promover a liderança

entre os docentes é uma das principais estratégias para fortalecer a capacidade coletiva da escola” (Admiraal et al., 2021, citado por Pinheiro & Alves, 2023, p. 13).

Os mesmos autores - Pinheiro e Alves (2023) - verificaram ainda que, incentivar os professores a ultrapassarem a mera reflexão e observação dos problemas de aprendizagem dos alunos, envolvendo-os em ações colaborativas para promover mudanças, contribui para que se tornem mais proativos, mais abertos ao trabalho colaborativo e mais participativos na tomada de decisões. A referida mudança estimula os docentes a adotarem uma atitude de aprendizagem colaborativa baseada na prática, o que fortalece o sentimento de pertença e de responsabilidade coletiva (Lee & Ip, 2021; Tahir & Musah, 2020, ambos citados por Pinheiro & Alves, 2023).

As conclusões a que chegaram Pinheiro e Alves (2023) informam que as Comunidades Profissionais de Aprendizagem promovem uma cultura de colaboração e colegialidade, aumentando a eficácia e a liderança informal dos professores, bem como a sua responsabilidade coletiva e motivação para ações em prol da escola. Duas das condições estruturais básicas para o funcionamento eficaz e sustentável das Comunidades Profissionais de Aprendizagem são o espaço e o tempo. Para além disso, a liderança pedagógica e distribuída tem um papel transformador, impactando tanto no desenvolvimento dessas comunidades de aprendizagem como na eficácia dos docentes ao conseguirem que os seus alunos obtenham melhores resultados.

2. ESTUDO EMPÍRICO

Neste capítulo pretende-se fundamentar a relevância da problemática em estudo e expor os objetivos do mesmo. Será feita uma caracterização dos participantes e do contexto onde foi realizada a recolha dos dados e serão explicadas as opções metodológicas tomadas.

2.1. RELEVÂNCIA DA PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

Os órgãos de administração e gestão dos agrupamentos desempenham um papel crucial na melhoria da qualidade educativa proporcionada à comunidade, sendo fundamentais para fortalecer a autonomia das escolas e para aumentar a sua versatilidade do ponto de vista organizacional e pedagógico. Esses órgãos contribuem para a estratégia governamental de promoção da autonomia, refletida em medidas como a implementação de contratos de autonomia, o desenvolvimento de uma cultura de avaliação e o aumento da interação com a comunidade.

Os órgãos de gestão intermédia têm também um papel fundamental neste processo, pois possibilitam a participação de todos os elementos da comunidade escolar na tomada de decisões no âmbito de projetos que alicercem estratégias de inovação pedagógica, fortalecendo o sentimento de pertença, a participação e a reflexão conjunta, o que contribui significativamente para o bom funcionamento das escolas e para a articulação entre os agentes educativos.

Os líderes intermédios podem impactar positivamente o trabalho dos professores e os resultados dos alunos (Carter, 2016; Dinham, 2005, 2007; Highfield, 2012; Leithwood, 2016, citados por Gurr, 2023). De facto, em muitos contextos escolares, a sua atuação tem um forte impacto nos resultados dos alunos, especialmente quando diretores e líderes intermédios agem em conjunto (Leithwood, 2016, citado por Gurr, 2023).

Num estudo realizado por Teixeira, Diogo e Duarte (2018), a análise dos 289 relatórios de avaliação externa de escolas da região Norte de Portugal, produzidos pela Inspeção-Geral da

Educação (IGEC) entre os anos de 2011 e 2017 (segundo ciclo de avaliação externa das escolas) permitiu concluir que as categorias do referencial de avaliação externa mais vezes referenciadas como pontos fracos foram a supervisão pedagógica, a adequação curricular aos interesses dos alunos, a articulação curricular (tanto vertical quanto horizontal), o uso de métodos ativos e atividades experimentais e, a monitorização de resultados, estratégias e planificações. Este cenário aponta para a necessidade de os docentes investirem mais na articulação curricular (em ambas as vertentes), na diversidade de metodologias e no acompanhamento dos processos. O mesmo estudo concluiu que “o trabalho colaborativo dos docentes (por anos de escolaridade ou por áreas disciplinares), no âmbito da elaboração de planificações não dá origem a processos integrados e articulados de desenvolvimento do currículo” (p. 112). Para além disso, refere “não haver evidências de práticas de articulação interdepartamental, ficando a concretização desse trabalho dependente da iniciativa individual, a maior parte das vezes consubstanciada na organização de visitas de estudo que englobam diferentes disciplinas e/ou cursos” (p. 112).

As dinâmicas estabelecidas no interior dos departamentos curriculares influenciam as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, o sucesso escolar dos alunos, sendo que os coordenadores de departamento têm responsabilidade na implementação de medidas que conduzam a práticas reflexivas, colaborativas e inovadoras.

Ao nível pessoal, o interesse pelo aprofundamento deste tema prende-se com a confrontação diária com constrangimentos relacionados com o desempenho das funções inerentes aos líderes de estruturas intermédias do Agrupamento onde a mestranda exerce funções. Visto que esta exerceu funções de subdiretora do Agrupamento e de coordenadora de projetos e clubes, tendo sido responsável pela monitorização dos planos plurianual e anual de atividades, com assento no conselho pedagógico, confrontou-se, muitas vezes, com situações em que o trabalho a desenvolver dependia do trabalho previamente concretizado por outras estruturas, o que exigia uma forte articulação com as várias estruturas da organização. Estes argumentos levaram à escolha da temática, à análise do estado de arte e ao posterior delineamento do estudo empírico. Com o plano de ação definido na sequência dos resultados encontrados, pretende-se que a sua implementação no Agrupamento onde foram recolhidos os dados

permita a constituição de comunidades de prática (Wenger, 1998), onde a cooperação entre pares ganhe relevo.

Diante do exposto, é essencial formular a pergunta inicial que orientará este estudo: como otimizar o papel dos coordenadores dos departamentos numa perspectiva de melhoria do serviço educativo?

Para além da questão principal, este estudo pretende esclarecer outras questões relacionadas:

- 1) Os docentes conhecem bem as funções do coordenador de departamento? E o próprio coordenador, conhece bem as suas funções?
- 2) Que razões levam os docentes a escolher determinado colega para o desempenho do cargo de coordenador de departamento?
- 3) Enquanto membro do conselho pedagógico, o coordenador de departamento envolve-se nos processos de tomada de decisões?
- 4) Que tipo de liderança exerce o coordenador de departamento? Revela-se eficaz face ao alcance dos objetivos?
- 5) O coordenador de departamento fomenta o trabalho colaborativo entre os elementos do departamento?
- 6) Que constrangimentos encontra o coordenador de departamento no desempenho das suas funções?

Estas questões levaram à definição dos objetivos para o estudo empírico, que importa elencar, tornando-se pertinente destacar o geral dos específicos.

2.2. OBJETIVOS

2.2.1. OBJETIVO GERAL

Compreender a influência dos coordenadores de departamento na qualidade das práticas educativas exercidas pelos docentes.

2.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender as razões que levam os docentes a eleger determinado colega (de entre os três elegíveis) para exercer as funções de coordenador de departamento.
- Conhecer o nível de envolvimento do coordenador de departamento no exercício do cargo.
- Conhecer o tipo de liderança exercido pelo coordenador de departamento.
- Analisar as dinâmicas de trabalho colaborativo entre os docentes e qual o papel do coordenador de departamento na implementação dessas dinâmicas.
- Enumerar os constrangimentos sentidos pelo coordenador de departamento no desempenho das suas funções.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

No âmbito deste projeto, realizou-se um estudo de caso num determinado Agrupamento de Escolas, e, no sentido de esclarecer o contexto onde foram recolhidos os dados, recorreu-se a informação reunida por Silva (2023) sobre o referido Agrupamento, nomeadamente quanto à sua localização, ao número de unidades orgânicas que o constituem e à sua dimensão com base no número de pessoas que nele exercem a sua atividade.

A escolha da organização surge naturalmente por ser aquela onde a mestrandia exerce a sua atividade docente, desde 2006. No sentido de fornecer informação que permita um melhor conhecimento das dinâmicas desta organização, para uma melhor compreensão dos resultados obtidos, faz-se uma breve caracterização do contexto.

O Agrupamento de Escolas em análise localiza-se num concelho do interior Norte de Portugal, abrange todos os ciclos do ensino básico (CEB), bem como o ensino secundário. Trata-se do único agrupamento do concelho, que conta com 10 051 habitantes. É constituído por cinco escolas: três centros escolares que acolhem crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB, uma Escola do 2.º CEB e uma Escola Secundária com 3.º CEB.

Com o intuito de fornecer informação sobre a dimensão desta organização escolar, na tabela seguinte (tabela 6) apresenta-se o número de pessoas que a integram, agrupadas por cada uma das cinco escolas que a compõem e pelas funções que desempenham.

Tabela 6

Recursos Humanos no ano letivo 2023/2024

Recursos Humanos	Escola Secundária	Escola EB2	Centro Escolar 1	Centro Escolar 2	Centro Escolar 3	Total
Alunos	587	174	314	92	65	1232
Pessoal Docente	81	25	33	9	7	155
Assistentes Operacionais	33	22	-	-	-	55
Assistentes Técnicos	13	2	-	-	-	15
Técnicos Superiores	3	-	-	-	-	3
Outros Técnicos Especializados	3	-	-	-	-	3
TOTAL	730	225	345	100	72	1472

De referir, ainda, alguns marcos importantes na história deste Agrupamento:

1977 - Abertura da Escola do 2.º CEB

1987 - Inauguração da Escola Secundária com 3.º CEB

2007 - Inauguração do Centro Escolar 2

2010 - Inauguração do Centro Escolar 1

2011 - Constituição do Agrupamento de Escolas pela junção do Agrupamento Vertical (constituído pelas escolas dos 1.º e 2.º CEB) com a escola Secundária, que passou a ser a escola sede. Continuou com a mesma função o Diretor do Agrupamento Vertical.

2013 - Inauguração do Centro Escolar 3

2021 - Eleito um novo Diretor do Agrupamento e, por conseguinte, os coordenadores de departamento a exercer funções à data do estudo.

Também é considerado pertinente dar a conhecer que, no Agrupamento onde se realiza este caso de estudo, o regulamento interno estipula, como sendo competências do coordenador de

departamento, as seguintes: a) convocar os docentes para as reuniões plenárias; b) representar o departamento no conselho pedagógico; c) apresentar propostas que visem o ajustamento e a melhoria do plano curricular e seu desenvolvimento; d) promover a articulação curricular no seu departamento e entre os departamentos; e) promover o desenvolvimento dos projetos integradores dos diversos saberes; f) colaborar com os responsáveis do centro de recursos e das páginas eletrónicas; g) elaborar a proposta do departamento para o plano anual de atividades; h) apresentar no final do ano letivo, em conselho de departamento, o relatório crítico das atividades desenvolvidas; i) elaborar e submeter à aprovação do conselho o regimento interno; j) zelar pela atualização e manutenção de um arquivador de documentos.

2.4. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participaram neste estudo 112 docentes do Agrupamento (72,3 %), tendo o inquérito por questionário sido enviado à totalidade dos docentes do Agrupamento. Salienta-se o facto de cinco desses docentes terem concedido também entrevistas individuais, na qualidade de coordenadores de departamento. Ainda que o agrupamento conte com seis coordenadores de departamento, um deles não participou no estudo por ausência devido a doença prolongada.

Com base na análise das respostas obtidas através da aplicação dos inquéritos por questionário (respostas às questões iniciais criadas com a intencionalidade de caracterizar os participantes), constata-se que a maioria dos docentes participantes é do género feminino, o que vai ao encontro do esperado já que este género corresponde a 69,0 % dos docentes do Agrupamento (Tabela 7).

Tabela 7

Participantes por género

Género	Número de participantes	Percentagem de participantes	Universo	Percentagem no universo
Feminino	78	69,6 %	107	69,0 %
Masculino	33	29,5 %	48	31,0 %
Prefere não responder	1	0,9 %	---	----
TOTAL	112	100,0 %	155	100,0 %

Relativamente à situação profissional dos docentes participantes, verifica-se que a maioria possui vínculo com o quadro do Agrupamento (65,2%), o que indica uma perspetiva mais estável e contextualizada das práticas no Agrupamento, tal como consta na Tabela 8.

Tabela 8

Participantes por situação profissional

Participantes	Número	Percentagem
Docentes do Quadro do Agrupamento	73	65,2 %
Docentes não pertencentes ao Quadro do Agrupamento	39	34,8 %
TOTAL	112	100%

No que diz respeito ao tempo de exercício de funções neste Agrupamento, a maioria (44,7 %) trabalha no Agrupamento há mais de 10 anos, o que é indicador do conhecimento da realidade estudada (Tabela 9). Além disso, como a periodicidade escolhida para a categorização do tempo em exercício de funções no Agrupamento teve como base a história do Agrupamento, bem como as datas dos concursos plurianuais do pessoal docente, os docentes que se encontram a lecionar há mais de 10 anos nos diferentes estabelecimentos já neles trabalhavam antes da criação do Agrupamento.

Tabela 9

Participantes por anos de exercício de funções

Participantes	Número	Percentagem
1 ano letivo	22	19,6 %
Entre 2 e 4 anos	22	19,6 %
Entre 5 e 10 anos	18	16,1 %
Entre 11 e 16 anos	15	13,4 %
Há mais de 16 anos	35	31,3 %
TOTAL	112	100,0%

Relativamente ao coordenador de departamento, os docentes que se encontram no Agrupamento há 4 anos ou menos (29,2 %) só conheceram aquele que atualmente exerce esse cargo. Quanto aos representantes dos grupos disciplinares, 18 (16,1% da totalidade dos participantes) dizem exercer essas funções num universo de 27 grupos disciplinares com representantes designados, em todo o Agrupamento.

Dos 112 respondentes, 59 (52,7%) estiveram presentes e contribuíram para a eleição do coordenador de departamento curricular em funções, no respetivo departamento. Apenas 2 dos docentes (1,8%) estiveram presentes no momento da eleição, mas não contribuíram para a eleição do coordenador que se encontra a exercer funções no momento da aplicação do questionário. Os restantes não estiveram presentes.

No que concerne à distribuição dos docentes por departamento curricular, pela observação dos dados da Tabela 10, constata-se que a maior percentagem de participantes pertence ao Departamento de Matemática e Ciências Experimentais (26,8%) seguido do Departamento de Línguas (23,2%).

Tabela 10

Participantes por Departamento Curricular

Departamento Curricular	Número de participantes no questionário	Percentagem de participantes no questionário	Totalidade dos docentes a quem foi enviado o questionário em cada departamento	Percentagem de docentes que responderam em cada departamento
Educação Pré-Escolar	10	8,9 %	17	58,8 %
1.º Ciclo do Ensino Básico	17	15,2 %	32	53,1 %
Línguas	26	23,2 %	27	96,3%
Ciências Sociais e Humanas	14	12,5 %	21	66,7 %
Matemática e Ciências Experimentais	30	26,8 %	36	83,3%
Expressões	15	13,4 %	22	68,2 %
	112	100,0%	155	

Pela análise da Tabela 10, se se tiver como base a dimensão de cada um dos departamentos, pode também constatar-se que o departamento onde se verificou uma maior percentagem de respondentes foi o de Línguas (96,3%). Apenas 1 dos docentes deste departamento não respondeu. A percentagem mais baixa de respostas, por departamento, verifica-se no Departamento do 1.º CEB, já que apenas 53,1 % dos docentes deste departamento responderam ao referido inquérito.

2.5. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Dada a especificidade deste estudo, que conta com a participação dos docentes de um único agrupamento de escolas da rede pública, a pesquisa não poderá dissociar-se do contexto em que se realiza. Assim, optou-se por um estudo de caso, uma vez que este tipo de estudo explora um fenómeno no seu contexto real, considerando as suas complexidades e especificidades (Merriam, 1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994). Essa abordagem é particularmente útil quando se deseja compreender 'como' e 'por que' de algum fenómeno que ocorre em determinado contexto (Yin, 2001). De facto, o foco estará na recolha de informação sobre as perceções e práticas dos docentes do agrupamento em causa, não se pretendendo generalizar os resultados ou validar qualquer teoria, mas, sim, compreender as dinâmicas em questão. Trata-se de uma metodologia de natureza mista, já que foram recolhidos dados quantitativos e qualitativos junto de educadores e professores do referido agrupamento de escolas. Quanto à metodologia mista Creswell (2007) refere que

(...) é aquela em que o pesquisador tende a basear as alegações de conhecimento em elementos pragmáticos (por exemplo, orientado para consequência, centrado no problema e pluralista). Essa metodologia emprega estratégias de investigação que envolvem coleta de dados simultânea ou sequencial para melhor entender os problemas de pesquisa. A coleta de dados também envolve a obtenção tanto de informações numéricas (por exemplo, em instrumentos) como de informações de texto (por exemplo, em entrevistas), de forma que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas. (p. 35).

A opção por uma análise quantitativa justifica-se pelo facto de se pretender recolher dados de todos os docentes do agrupamento, já que só com o contributo de uma amostra significativa do universo de todos os docentes se poderão atingir os objetivos deste estudo e compreender a influência dos coordenadores de departamento nas suas práticas.

De acordo com Creswell (2007), uma técnica quantitativa é caracterizada pelo uso predominante de uma abordagem pós-positivista para desenvolver conhecimento, na qual o investigador procura estabelecer relações de causa e efeito e formular hipóteses ou questões de pesquisa. Esse método envolve a medição e observação de dados. Regra geral, são priorizadas estratégias de recolha de dados utilizando instrumentos predeterminados, os quais produzem resultados em forma de dados estatísticos.

Embora o foco esteja na metodologia quantitativa de forma a analisar a relação entre os dados obtidos, foi também utilizada a metodologia qualitativa para analisar o conteúdo das respostas dadas durante as entrevistas individuais.

Quanto à necessidade de se complementar os dados recolhidos quantitativamente com dados de natureza qualitativa, prende-se com o facto de se pretender dar robustez a este estudo, que visa compreender a forma como o coordenador de departamento se vê enquanto líder, que autonomia sente para exercer as suas funções e para analisar a perceção dos seus pares sobre o seu estilo de liderança, entre outros. Considera-se que esta forma de recolha de dados pode ser útil para compreender as perceções, experiências e significados atribuídos pelos participantes às situações vividas, permitindo revelar aspetos internos e subjetivos de uma realidade, muitas vezes ocultos ou de difícil perceção para o observador externo.

Em investigação qualitativa, as questões de pesquisa não são formuladas com base na transformação de conceitos em variáveis mensuráveis, mas, sim, na exploração dos fenómenos tendo em conta a sua complexidade e o ambiente onde se inserem (Bogdan & Biklen, 1994). Para tal, Bogdan e Biklen (1994) referem cinco características principais: 1) o ambiente natural constitui a principal fonte de dados sendo o próprio investigador o principal 'instrumento' de recolha; 2) a análise é de natureza descritiva; 3) os investigadores focam-se mais no processo do que nos resultados ou produtos finais; 4) a análise dos dados é geralmente realizada de forma indutiva; 5) a busca de significados é um elemento central nesta abordagem.

O paradigma quantitativo pode ser complementado pela metodologia qualitativa, dado que facilita o conhecimento das tendências no caso em estudo. A combinação das duas metodologias pode enriquecer a interpretação, permitindo obter uma visão mais global e

aproximada da realidade (Serrano, 2000). Na mesma linha de pensamento, Creswell (2009) defendia que, com o desenvolvimento da pesquisa qualitativa e quantitativa em ciências sociais e humanas - a metodologia mista, empregando a combinação de ambas as abordagens -, ganhou popularidade, uma vez que constituiu um passo em frente na evolução dos próprios métodos investigativos ao utilizar os pontos fortes de cada uma das abordagens.

A investigação em ciências sociais é bastante complexa e o uso de abordagens quantitativas ou qualitativas, por si só, não permite atender a essa complexidade. Há mais vantagens na combinação de pesquisa qualitativa e quantitativa do que na utilização de qualquer uma delas de forma independente, dado que a sua combinação fornece uma compreensão alargada dos problemas focados. Creswell (2009) explora seis tipos de estratégias que utilizam métodos mistos: sequencial explicativa, sequencial exploratória, sequencial transformativa, triangulação concorrente, aninhada concorrente e transformativa concorrente. Neste estudo, entendeu-se mais adequado utilizar a estratégia de triangulação concorrente visto que o investigador recolhe simultaneamente dados quantitativos e qualitativos, e compara os resultados para verificar convergências, divergências ou combinações entre eles. Esse processo pode ser entendido como confirmação, validação cruzada ou corroboração, e procura compensar as limitações de um método com os pontos fortes do outro.

A recolha de dados ocorre numa única fase e ambos os métodos têm igual importância. Os dados são combinados durante a análise e discussão dos resultados, onde os dados obtidos através da metodologia quantitativa são conjugados com os obtidos através da metodologia qualitativa, fazendo-se a já referida triangulação concorrente (Creswell, 2009). Esta, é popular por permitir realizar análises num menor espaço temporal em comparação com as abordagens sequenciais, já que os dados são obtidos ao mesmo tempo. No entanto, ela exige experiência para integrar os métodos, pois pode ser desafiador comparar dados de natureza diferente e lidar com discrepâncias entre os resultados.

2.5.1 TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

A fase de recolha e análise dos dados foi orientada para responder às questões de investigação previamente delineadas. Aplicaram-se inquéritos por questionário aos docentes em geral e foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas aos coordenadores de departamento. A elaboração dos instrumentos de recolha de dados foi cuidadosamente pensada para garantir a adequação aos objetivos do estudo.

Depois do levantamento do estado da arte com base na revisão da literatura sobre a temática, vertido no quadro teórico, procedeu-se à conceção do inquérito por questionário e à elaboração do guião da entrevista individual semiestruturada, que poderão ser consultados nos apêndices C, D e E, assegurando que os dados recolhidos fossem analisados, tratados e explicados com base no referencial teórico apresentado.

As entrevistas realizadas aos coordenadores de departamento, no final do ano letivo 2023/2024, tiveram como finalidade obter respostas relacionadas com os objetivos do estudo e comparar as respostas obtidas com os resultados dos questionários aplicados aos docentes e com a pesquisa bibliográfica efetuada. Relativamente à entrevista, Quivy (1998) refere que esta técnica se distingue das restantes “(...) pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana. Corretamente valorizados, permitem retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (p. 191).

As entrevistas variam quanto ao grau de estruturação. Face aos objetivos do estudo, optou-se pela aplicação de entrevistas semiestruturada no sentido de obter dados comparáveis entre os diversos entrevistados, permitindo, no entanto, que estes se sentissem à vontade para falar livremente sobre os tópicos discutidos, conforme sugerido por Bogdan e Biklen (1994).

Quanto aos questionários, foram aplicados aos docentes do Agrupamento durante o mês de julho do ano letivo transato (2023/2024), tendo sido disponibilizados através da ferramenta digital *Microsoft Forms*, do *Office 365*, privilegiada no Agrupamento. Procurou-se criar um questionário curto, com uma linguagem clara e precisa, onde foram priorizadas questões

fechadas tendo em conta a necessidade de incluir um conjunto de opções que abranja as diversas possibilidades de resposta, tal como referem Santos e Henriques (2021) a propósito da aplicação desta técnica de recolha de dados. Os referidos autores defendem a existência de diferentes tipos de respostas fechadas: a) respostas exclusivas (como escalas), que medem concordância, frequência, importância ou satisfação; b) respostas múltiplas, que podem envolver a seleção de um número qualquer de categorias, a escolha de um número específico de categorias, a ordenação de todas as categorias, ou a ordenação apenas das mais relevantes. No entanto, reconhece-se que o questionário, embora eficaz na recolha de dados, tem limitações, uma vez que não permite adaptar as questões ou pedir esclarecimentos sobre as respostas fornecidas pelos inquiridos.

O questionário utilizado neste estudo foi previamente testado por dois docentes, em contexto presencial. Esta etapa proporcionou a discussão e o ajuste de determinados aspetos deste instrumento de recolha de dados, permitindo a sua validação antes da aplicação definitiva.

Durante a pesquisa, foram respeitados todos os princípios éticos que orientam a investigação na área da educação. Foram formalizados os consentimentos informados necessários, onde os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos da investigação, a salvaguarda da sua identidade e a liberdade para desistir a qualquer momento, se fosse essa a sua vontade.

A recolha de informações desenvolveu-se ao longo de várias etapas que importa assinalar: inicialmente, no dia 18 de outubro de 2023, o projeto foi apresentado ao Diretor do Agrupamento, que autorizou a sua implementação na organização em estudo, na sequência de uma reunião presencial solicitada pela mestrandia (ver Apêndice A). De seguida, procurou-se aferir a disponibilidade dos coordenadores de departamento para integrarem o projeto. Em conversas informais, foram-lhes explicados o enquadramento e os objetivos do estudo, tendo todos manifestado interesse em colaborar, reconhecendo a pertinência da temática para o Agrupamento. Antes da aplicação do questionário, a 8 de julho de 2024, foi submetido um requerimento ao Diretor do Agrupamento, solicitando autorização para realizar um inquérito por questionário dirigido a todos os docentes em exercício de funções, utilizando para tal o *e-mail* institucional. Após o deferimento do requerimento, o *link* de acesso ao questionário foi

enviado a todos os docentes, permanecendo disponível para resposta até ao final do ano letivo 2023/2024.

As entrevistas com os coordenadores de departamento decorreram durante o mês de julho de 2024. Antes da realização de cada entrevista, foi fornecida aos participantes informação detalhada sobre o estudo de caso em curso, tendo todos dado o seu consentimento informado mediante assinatura do respetivo termo, autorizando a utilização dos dados recolhidos (ver Apêndice B).

2.5.2 TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS

Tratando-se de uma metodologia mista, as técnicas utilizadas foram o tratamento estatístico e a análise de conteúdo, o primeiro para o tratamento dos dados recolhidos através da aplicação dos questionários e o segundo para os dados recolhidos através da realização das entrevistas semiestruturadas.

Relativamente à aplicação do questionário, com recurso à ferramenta digital *Microsoft Forms*, do *Office 365*, para além das questões sobre a situação profissional dos docentes, que serviram para fazer a caracterização dos participantes, foram colocadas questões que permitissem compreender a perceção dos docentes acerca das funções dos coordenadores de departamento e das práticas promovidas e efetivadas no interior dos departamentos curriculares.

O inquérito por questionário é especialmente útil na investigação devido ao seu carácter estruturado e à automatização do tratamento estatístico dos dados, possível com a utilização de *software* específico (Santos & Henriques, 2021). Assim, uma vez que, na aplicação dos questionários foi utilizada a ferramenta digital *Microsoft Forms*, do *Office 365*, foi possível obter automaticamente o respetivo relatório com a análise estatística, cuja interpretação à luz da teoria permitiu aceder às conclusões do estudo.

Paralelamente, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas aos coordenadores de departamento, a fim de explorar a sua perceção de como a atuação das lideranças se reflete nas práticas pedagógicas dos docentes.

Sobre a realização das entrevistas Quivy (1998) diz-nos que

está sempre associada a um método de análise de conteúdo (de teor qualitativo). As entrevistas devem fornecer o máximo de elementos de informação e de reflexão, que servirão de materiais para uma análise sistemática de conteúdo que corresponda, por seu lado, às exigências de explicitação, de estabilidade e de intersubjetividade dos processos (p. 195).

A análise qualitativa dos dados consiste num processo sistemático de busca e de organização da informação obtida através de transcrições de entrevistas, de notas de campo e/ou de outros materiais, com o intuito de aumentar a compreensão dos fenómenos em estudo e aceder às conclusões. Assim, a organização da informação requer a sua divisão em unidades de significado manipuláveis, a procura de padrões, a descoberta dos aspetos importantes face aos objetivos predefinidos e a decisão sobre o que deve ser transmitido (Bogdan & Biklen, 1994).

Após a transcrição das entrevistas criou-se um sistema de codificação, com categorias e subcategorias, que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), constitui um passo fundamental na análise de conteúdo. A organização em categorias/subcategorias constitui uma forma de classificar os dados descritivos recolhidos, de modo que a informação contida num determinado tópico possa ser fisicamente separada da dos restantes. Esta categorização é uma operação de classificação que organiza os elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação seguida de reagrupamento em categorias, com base em características predefinidas. Esse processo envolve duas etapas principais: o inventário, que consiste em identificar e isolar elementos relevantes, e a classificação, que agrupa esses elementos sob tópicos genéricos, promovendo uma organização do seu conteúdo. O objetivo é fornecer uma representação simplificada e condensada dos dados brutos, de modo a facilitar a sua análise e interpretação. As categorias podem ser construídas *a priori*, com base em referenciais teóricos ou hipóteses previamente definidas, ou *a posteriori*, emergindo da análise dos dados. A construção *a posteriori* é indutiva, permitindo que as categorias sejam desenvolvidas em função da leitura e interpretação os dados, garantindo flexibilidade e adaptação ao estudo em desenvolvimento (Bardin, 2004).

No presente estudo, as sete categorias de análise foram definidas *a priori* tendo em conta o quadro teórico e, sobretudo, os objetivos específicos:

1. Competências e funções do coordenador de departamento;
2. Papel e importância da liderança intermédia;
3. Estilo de liderança;
4. O papel do coordenador de departamento na implementação de medidas que fomentem o trabalho colaborativo;
5. Práticas colaborativas implementadas.
6. Desafios e constrangimentos no desempenho das funções
7. Sugestões para melhoria do sucesso educativo

No decurso da leitura atenta das transcrições das entrevistas, e do processo de interpretação, comparação e atribuição de significado à informação em análise, surgiu a necessidade de criar subcategorias. Este processo, que ocorreu *a posteriori*, resultou da necessidade de organizar as unidades de significado para conseguir uma esquematização mais clara da informação recolhida e, conseqüentemente, uma discussão mais objetiva desses resultados. O sistema de categorização pode ser observado na tabela 11.

Este processo faseado de categorização foi fundamental para elaborar a análise apresentada no próximo capítulo, tendo contribuído para tornar a análise de conteúdo mais objetiva.

A alusão a unidades de significado referidas nas entrevistas pelos coordenadores será associada à sigla CD (Coordenador de Departamento), isto é, CD1, CD2, CD3, CD4 e CD5, de acordo com a ordem das entrevistas realizadas, de modo a garantir o anonimato.

Tabela 11*Categorização dos dados*

Categoria	Subcategoria 1	Subcategoria 2
1. Competências e funções do coordenador de departamento	1.1. Funções legais e internas	
	1.2. Competências profissionais	1.2.1. Competências estratégicas 1.2.2. Competências interpessoais
2. Papel e importância da liderança intermédia	2.1. Envolvimento na tomada de decisões	
	2.2. Suporte ao desenvolvimento profissional docente	2.2.1. Influência na qualidade das práticas pedagógicas 2.2.2. Promoção da inovação pedagógica
3. Estilo de Liderança	3.1. Grau de autonomia na função	
	3.2. Mecanismos de comunicação	
	3.3. Promoção da participação dos docentes na Tomada de Decisões	
	3.4. Resolução de conflitos	
	3.5. Interação com outros coordenadores	
4. O papel do coordenador de departamento na implementação de medidas que fomentem o trabalho colaborativo	4.1. Promoção da colaboração	
	4.2. Participação em projetos e atividades	
	4.3. Partilha de recursos e práticas	
	4.4. Espírito de equipa e sentimento de pertença	
5. Práticas colaborativas implementadas	5.1. Mecanismos de colaboração	
	5.2. Participação em projetos e atividades	
	5.3. Partilha de recursos e práticas	
	5.4. Influência na qualidade das práticas pedagógicas	
	5.5. Espírito de equipa e sentimento de pertença	
6. Desafios e constrangimentos no desempenho das funções	6.1. Funções atribuídas	
	6.2. Formação específica	
	6.3. Constrangimentos internos e estruturais	
7. Sugestões para melhoria do sucesso educativo	7.1. Dinâmicas internas do Agrupamento	
	7.2. Eleição do coordenador	

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos e respetiva discussão com os autores de referência. Importa agora recordar que foram aplicados questionários a todos os docentes do agrupamento (tendo respondido 72,3 %) e realizadas entrevistas semiestruturadas a cinco de um total de seis coordenadores de departamento (83,3%). A percentagem de participação, tanto nos questionários como nas entrevistas, aponta para a confiabilidade dos resultados.

A organização deste capítulo teve por base o sistema de categorização criado (tabela 11), que levou à criação de subcapítulos. Em cada um deles é triangulada a informação proveniente do tratamento estatístico e da análise de conteúdo.

Os dados estatísticos obtidos através da aplicação do questionário podem ser consultados nas tabelas que se encontram no Apêndice F.

3.1. COMPETÊNCIAS E FUNÇÕES DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

Para compreender as razões que levam os docentes de cada departamento a eleger o seu coordenador (primeiro objetivo) criaram-se duas subcategorias: uma incide nas funções legais e internas atribuídas ao coordenador e outra incide nas perceções sobre as competências que se esperam ver evidenciadas no desempenho do cargo.

3.1.1. FUNÇÕES LEGAIS E INTERNAS

No que respeita às perceções dos docentes sobre as funções legais e internas do coordenador, a maioria (87,5%) considera que o Agrupamento explicita as competências esperadas no exercício do cargo de coordenação de departamento e informa sobre as funções que lhe estão afetas através dos documentos orientadores e dos procedimentos observados nas práticas diárias. Os participantes reconhecem que os coordenadores de departamento cumprem sempre, ou quase sempre, com algumas funções básicas do cargo como convocar os docentes

para as reuniões de departamento (99,1%), elaborar e submeter o regimento interno à aprovação dos docentes (95,5%) e zelar pela atualização e manutenção do arquivo de documentos (95,4%).

A totalidade dos inquiridos identificou três competências principais: a “representação ativa no conselho pedagógico” (n=95; 84,8%), a “apresentação de propostas para melhoria do sucesso educativo” (n=71; 63,4%) e a “promoção da articulação curricular” (n=65; 58%). O reconhecimento destas competências reflete a expectativa de que o coordenador seja, não apenas um representante administrativo, mas um líder pedagógico, indo ao encontro das características elencadas por Bonet e Zamoro (1996), citados por Delgado (2005), ao referirem-se ao líder como alguém comprometido com uma missão sem priorizar as competências administrativas e financeiras.

De uma forma geral, os coordenadores consideram que os requisitos referidos no Decreto-Lei n.º 137/2012 (2012), são apropriados ao cargo de coordenador de departamento, tal como refere um dos participantes (CD1) - “considero que alguns [requisitos] são efetivamente necessários, nomeadamente a formação e a experiência”. No entanto, os coordenadores também revelam preocupação pelo facto de existirem poucos docentes no agrupamento que correspondam aos requisitos exigidos na lei. Nas palavras de um dos coordenadores (CD4): “penso que os requisitos são suficientes, embora haja sempre o problema de encontrar alguém que os cumpra. Começa a cair quase sempre nos mesmos”. Esta preocupação está alinhada com o defendido por Bolman e Deal (1994) citados por Bolívar (1997), quando referem que, apesar dos cargos formais garantirem a estrutura e a continuidade das organizações, o avanço e a inovação dependem da abertura que é dada à possibilidade de a liderança emergir de diferentes atores.

3.1.2. COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

A análise dos dados levou a que esta subcategoria – competências profissionais do coordenador - fosse subdividida em ‘competências estratégicas’ e ‘competências interpessoais’. Assim, no que respeita às competências estratégicas, observou-se que os três fatores mais determinantes

na escolha dos docentes aquando da votação para eleger o coordenador foram a “capacidade de liderança” (n=76; 67,9%), o “profissionalismo” (n=49; 43,8%) e a “facilidade de comunicação” (n=45; 40,2%).

Segundo os coordenadores, as razões para a sua eleição podem ser diversas e estar dependentes de algumas características individuais, sendo referidos aspetos como “experiência” e a “capacidade de intervenção” (CD4) ou, como afirma outro coordenador “as pessoas gostam é que eu seja direto e sintético nas reuniões” (CD5).

Por outro lado, todos os coordenadores concordam que a designação do cargo de liderança intermédia atribuída aos coordenadores de departamento é adequada às competências e funções que lhes são atribuídas. De uma forma geral, os coordenadores consideram que ocupam uma posição estratégica estabelecendo uma ligação entre os docentes e os órgãos de gestão, tal como se pode constatar: “o coordenador de departamento deve fazer o elo, a ligação, entre todos os professores que representa e a gestão” (CD1); “quem for coordenador do departamento tem de ser um elo entre a base (os professores, o departamento) e o topo, isto é, quem manda (Diretor, Conselho Pedagógico)” (CD2); “com um coordenador haverá mais harmonia (...) Tem de haver alguém que sirva como ligação e que resolva os problemas sem ter necessidade de se dirigir ao diretor. Por outro lado, os professores estão acompanhados, e têm alguém que faz essa ligação” (CD2); “trata-se da liderança de um departamento com várias disciplinas, de grupos com vários elementos, e seria difícil que funcionasse sem esta dinâmica. (...) É importante que estes grupos sejam coordenados” (CD3); “os professores veem o coordenador como alguém que é líder do grupo” (CD4).

No âmbito das competências interpessoais, são sobretudo os coordenadores que dão enfoque a alguns aspetos relevantes. Um dos coordenadores (CD2) afirma “acho que me preferiram, porque eu tento criar um ambiente em que todos se sintam bem (...) tento levar sempre as coisas da melhor forma, compreendendo os problemas que todos podem ter, por exemplo, na vida familiar” e outro dos entrevistados (CD3) refere “acho que é muito importante a relação que se estabelece com os colegas, a capacidade de gestão de conflitos, a capacidade de levar à

colaboração de todos os docentes, de conseguir que todos rumem no mesmo sentido”, considerando que foi eleito com base nas “afinidades que tinha com o grupo”.

Estes testemunhos estão em consonância com o referido por Fullan (2003), quando identifica as relações como uma das componentes da liderança, afirmando que são elas que fazem a diferença.

3.2. PAPEL E IMPORTÂNCIA DA LIDERANÇA INTERMÉDIA

Para alcançar o segundo objetivo específico deste estudo, centrado no conhecimento do nível de envolvimento do coordenador de departamento no exercício das suas funções, foram definidos subtópicos de análise dentro da categoria “Papel e importância da liderança intermédia”, organizados em duas subcategorias: uma relativa ao envolvimento na tomada de decisões e outra focada nas perceções sobre o suporte ao desenvolvimento profissional docente.

3.2.1. ENVOLVIMENTO NA TOMADA DE DECISÕES

A maioria dos inquiridos considera que o coordenador de departamento se envolve na tomada de decisões (98,2%), e destes, uma parte significativa entende que a liderança é distribuída pelos coordenadores (81,2%). Para 95,5% dos docentes, o coordenador representa ativamente o departamento no conselho pedagógico, sendo que 75,9% considera que tal acontece sempre.

Quando questionados sobre o grau de importância do cargo de coordenador de departamento na gestão da escola, 97% dos participantes considera este cargo importante: muito importante (67,9%) ou moderadamente importante (29,4%).

Uma parte significativa dos docentes considera que as propostas formuladas pelo departamento tendo em vista a melhoria de resultados dos alunos, têm, sempre ou frequentemente, recetividade por parte do conselho pedagógico (77,7%) e por parte da direção (79,4%), considerando que tal acontece sempre 32,1% e 35,7%, respetivamente.

Quanto aos coordenadores, quando questionados acerca da sua opinião em representação do departamento, se é tida em consideração pelos órgãos de decisão da escola, e, se se expressam sempre que consideram oportuno, responderam taxativamente que sim. Ilustra-se esta constatação com as seguintes palavras “sinto-me livre de dar a opinião, e sei que a minha opinião conta” (CD3).

Os dados apresentados demonstram que os coordenadores de departamento são amplamente reconhecidos pelos seus pares, como agentes ativos na tomada de decisões da escola. Os resultados também evidenciam uma perceção positiva da eficácia da mediação exercida pelos coordenadores, reforçando a importância desta liderança intermédia na articulação entre os órgãos de gestão e as práticas docentes. Por sua vez, do lado dos coordenadores, destaca-se o sentimento de liberdade de expressão e reconhecimento da sua opinião (em representação dos docentes do departamento) nos espaços de decisão. Estes aspetos estão em consonância com a valorização da dispersão da liderança defendida por Bryman (1996).

3.2.2. SUPORTE AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Nesta subcategoria de análise, centrada no suporte que o coordenador dá ao desenvolvimento profissional docente, considerou-se pertinente analisar os dados a partir de dois aspetos complementares: por um lado, a influência na qualidade das práticas pedagógicas e, por outro, a promoção da inovação pedagógica.

No que concerne à influência do coordenador na qualidade das práticas pedagógicas, 98,2% dos respondentes ao questionário concordam que o coordenador orienta os docentes do departamento para a conceção e desenvolvimento de práticas que se coadunam com as orientações do conselho pedagógico (50,9% concordam totalmente) e 98,2% concordam que este presta apoio aos docentes do departamento sempre que estes necessitam, sendo que 65,2% concordam totalmente que este apoio é prestado. Assim, constata-se uma forte perceção de que os coordenadores transmitem informações com clareza e coerência, orientando os docentes nas suas práticas.

Ainda sobre o mesmo aspeto, 92% dos inquiridos considera que o coordenador, sempre (60,7%) ou quase sempre (31,3%), apresenta propostas que visam a melhoria do sucesso educativo, sendo que para 92,8%, o impacto da intervenção do coordenador no sucesso escolar e na qualidade da escola é muito (62,5%) ou moderadamente importante (30,3%). Para além disso, 88,4% dos docentes concordam que o coordenador promove práticas formativas que conduzem à melhoria das práticas educativas e, por conseguinte, à melhoria da qualidade da escola, com 31,3% a expressar concordância total. Estes dados evidenciam uma perceção positiva do papel do coordenador como promotor da melhoria das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, do sucesso educativo e da qualidade do serviço prestado pela escola.

Continuando com a influência do coordenador na qualidade das práticas pedagógicas, mas agora sob o ponto de vista dos próprios coordenadores, estes evidenciam uma atuação diversificada no apoio prestado aos docentes abrangendo diferentes dimensões do exercício do cargo: em primeiro lugar, destaca-se o apoio de natureza organizacional e burocrática, com vários coordenadores a referirem o seu envolvimento no funcionamento da escola, na organização das atividades ao longo do ano letivo e na elaboração de documentos estruturantes afirmando que “o apoio é mais no sentido de funcionamento da escola, de organização de todos os trabalhos a desenvolver ao longo do ano letivo, de todos os documentos estruturantes, de todo o processo de organização do ano escolar” (CD3) e que o apoio é dado “principalmente em termos burocráticos, no funcionamento das coisas” (CD4). Esta vertente é assumida como parte integrante das funções do coordenador e desenrola-se de forma contínua, tal como é salientado “o apoio é diário e tento orientar de acordo com o que tenho do conselho pedagógico e com o que penso sobre como devem desenrolar-se os trabalhos” (CD4); em segundo lugar, verifica-se também um acompanhamento de cariz pedagógico e curricular, ainda que, de uma forma geral, praticamente delegado nos grupos disciplinares tal como explícito nas afirmações “eu esclareço sempre que há dúvidas, mas acho que o apoio é dado mais nos grupos; eu acho que há uma cultura do grupo” (CD5) e “no que diz respeito à parte científica, tratam mais diretamente com o grupo disciplinar” (CD1). O papel do coordenador é, sobretudo, um papel de facilitador do trabalho da equipa em vez de intervir diretamente, procurando criar condições para que o trabalho pedagógico decorra de forma eficaz e colaborativa, o que é evidenciado na afirmação “tento preparar as coisas de maneira

que o grupo trabalhe; acho que é essa a função” (CD2). Por fim, emergem preocupações com o trabalho desenvolvido pelos docentes do departamento e o sentido de responsabilidade coletiva, em expressões como “sinto [responsabilidade] especialmente naquilo que me diz respeito tendo em conta aquilo que nós tratamos, no departamento” (CD2) e “sinto que, às vezes, as coisas, quando não correm bem, se calhar eu também não atuei suficientemente bem” (CD4), evidenciando a importância que dão à articulação entre os elementos do departamento e à construção conjunta de práticas.

Relativamente à promoção da inovação pedagógica por parte do coordenador, 91,1 % dos docentes consideram que este identifica necessidades de mudança e aponta soluções estratégicas, sendo que 42,9% concorda totalmente. Por sua vez, 95,5% dos inquiridos concorda que o coordenador fomenta uma atitude de aprender a aprender, concordando totalmente, também 42,9%.

Estes resultados reforçam a perspetiva exposta por Admiraal e seus colegas (2021), citados por Pinheiro e Alves (2023), ao afirmarem que a liderança distribuída está associada não só à melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos, mas também ao crescimento profissional dos docentes.

3.3. ESTILO DE LIDERANÇA

No sentido de compreender a forma como é exercida a liderança dos coordenadores de departamento estabeleceram-se subcategorias de análise com base na interpretação dos dados: grau de autonomia na função, mecanismos de comunicação, promoção da participação dos docentes na tomada de decisões, resolução de conflitos e interação com outros coordenadores.

3.3.1. GRAU DE AUTONOMIA NA FUNÇÃO

No que toca à perceção acerca da autonomia apresentada pelo coordenador na sua ação, verifica-se que 98,2% dos docentes concorda que este evidencia autonomia, dos quais 47,3% concordam totalmente.

Quanto aos coordenadores, quando questionados sobre o que sentem relativamente à sua autonomia, todos concordaram que têm total autonomia na sua ação.

3.3.2. MECANISMOS DE COMUNICAÇÃO

No que se refere aos mecanismos de comunicação estabelecidos no Agrupamento, analisando as respostas dos coordenadores, constata-se uma articulação de mecanismos formais e informais, de forma a facilitar uma circulação eficaz da informação entre os diferentes elementos do departamento.

As reuniões de departamento são apontadas como o principal espaço formal de comunicação e articulação pedagógica, sendo complementadas por reuniões de articulação de grupo, sobretudo em assuntos que exigem trabalho mais específico por áreas disciplinares. A comunicação por e-mail institucional e o recurso à ferramenta digital *Teams* da plataforma *Office 365* são amplamente referidas como meios privilegiados para a partilha de informações oficiais. Adicionalmente, observa-se o recurso a figuras intermédias, como os representantes de grupo de recrutamento ou responsáveis de ano, que funcionam como mediadores da comunicação entre o coordenador e os docentes, facilitando a disseminação da informação no seio dos grupos disciplinares.

Paralelamente, todos os coordenadores reconhecem a importância da comunicação informal - assumida como frequente e baseada nas interações quotidianas estabelecidas no espaço escolar -, como forma de reforçar a articulação e o acompanhamento do trabalho docente. Um exemplo desta dinâmica é a seguinte resposta: “a maior parte da comunicação é feita na reunião de departamento. Quando há necessidade de trabalhar em grupos, temos reuniões de

articulação. Os professores encontram-se muitas vezes, por aí, informalmente. Entretanto, se é preciso enviar uma comunicação, envio por e-mail” (CD2).

De facto, do ponto de vista dos docentes, tanto a comunicação entre a direção e os docentes quanto entre os coordenadores de departamento e os docentes, são tidas como eficazes, com 92,9% e 94,6%, respetivamente.

Quando questionados, 94,6% dos docentes, concordam que o coordenador relaciona os objetivos do departamento com a visão do Diretor, concordando totalmente com este aspeto 45,5% dos respondentes, evidenciando um alinhamento do coordenador com os objetivos da escola.

A maioria dos docentes (97,3%) concorda que o coordenador transmite claramente as informações decorrentes do conselho pedagógico, dos quais 43,8% concordam totalmente. Quase todos (99,1%) concordam que este demonstra coerência entre as palavras e as ações, com 51,8% a expressar concordância total. Na generalidade (98,2%), consideram que o coordenador estabelece prazos que se coadunam com a dimensão das tarefas propostas, dos quais 60,7% manifestam concordância total. Assim, observa-se uma forte percepção de que os coordenadores transmitem informações com clareza e coerência.

Em complemento, quando questionados sobre se o coordenador partilha os sucessos e dá visibilidade à equipa, 97,3% dos docentes concorda, dos quais 51,8% concorda totalmente. Igualmente, 97,3% reconhece que o coordenador transmite o sentido de visão e objetivos de uma forma envolvente, sendo que 42,9% concorda totalmente.

Assim, os dados evidenciam que uma maioria expressiva dos docentes associa aos coordenadores uma comunicação clara, coerente e eficaz, tanto na transmissão de informações institucionais como na gestão das tarefas e prazos. Estes resultados alinham-se com importância e a necessidade de práticas comunicacionais associadas à intervenção dos indivíduos referidas por Cardoso e seus colegas (2016a). Para além disso, os coordenadores são vistos como elementos mobilizadores, capazes de valorizar o trabalho de equipa, dando *feedback* e orientando os docentes nas suas práticas de uma forma efetiva. Os resultados

corroboram o que foi dito por Patrick (2022), citado por Pinheiro e Alves (2023) ao afirmar que a definição de tempos e de espaços de reunião moldam o nível de envolvimento e colaboração entre os docentes.

3.3.3. PROMOÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES NA TOMADA DE DECISÕES

A maioria dos docentes participantes (92,0%) concordaram com o facto de o coordenador implementar processos participativos de tomada de decisões, sendo que 43,8% concorda totalmente. Paralelamente, 94,6% afirma que o coordenador envolve os docentes na elaboração de propostas, concordando totalmente 54,5%. Estes resultados apontam para práticas de liderança que favorecem a participação e a co-construção de decisões, fomentando a melhoria das práticas pedagógicas através da consulta mútua, da partilha de informações e da tomada de decisões, o que vai ao encontro do defendido por Jafar e seus colegas (2022), citado por Pinheiro e Alves (2023).

3.3.4. RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Em relação às perceções dos docentes que integraram este estudo, quanto à capacidade de resolução de conflitos do coordenador de departamento, constata-se que 99,1% concorda que este sabe gerir os debates, clarificando e questionando no sentido de conduzir a uma reflexão profícua, concordando totalmente 56,3%. A maioria (97,3%) reconhece também que o coordenador analisa e avalia a informação necessária antes de tomar decisões, concordando totalmente com este aspeto 53,6 % dos docentes. Esta informação reflete uma perceção muito positiva por parte dos docentes relativamente à capacidade do coordenador para gerir conflitos e tomar decisões fundamentadas, reconhecendo neste uma atitude ponderada e refletida.

Os testemunhos dos coordenadores evidenciam uma valorização da participação e do diálogo como base para a tomada de decisões e resolução de conflitos. A maioria dos coordenadores refere que, sempre que possível, é privilegiado o consenso, como por exemplo: “os professores estão à vontade para dar a sua opinião. Há situações pontuais em que há opiniões divergentes,

mas tem-se conseguido o consenso” (CD3). No entanto, reconhecem que, em situações pontuais de divergência, há necessidade de recorrer a votação para esclarecer a posição do departamento. Foi destacada, ainda, a importância da reflexão prévia sobre a forma como apresentam os assuntos. Estes aspetos refletem-se na resposta

Em primeiro lugar, quando é para tomar uma decisão, se for uma decisão mais delicada, tenho de refletir antes sobre a forma como eu vou abordar o assunto. Porque a decisão dos colegas pode ser influenciada (...) pelo que eu apresentar (...). Se a decisão for tomada por consenso, ajuda a máquina a funcionar. Se possível, prefiro tentar chegar aí. Quando, eu vejo que não vale a pena, então iremos a uma votação, mas sempre numa perspectiva de que cada um tem o direito de dar a sua opinião, tem o direito de ser contra, mas quando se decidir, o que for decidido, tem de ser para todos. (CD2)

Estes resultados vão ao encontro das características elencadas por Bonet e Zamoro (1996), citados por Delgado (2005), ao referir-se ao líder como tendo abertura para novas abordagens aos problemas.

3.3.5. INTERAÇÃO COM OUTROS COORDENADORES

É perceção de 90,2% dos docentes participantes, que o coordenador favorece a articulação entre as demais estruturas educativas, com 60,7% a considerar que que esta atitude se verifica sempre. No entanto, através da análise das entrevistas verifica-se que os coordenadores, no seu discurso, não dão relevância a este aspeto. Assim, apesar de a maioria dos docentes reconhecer a promoção da articulação com outras estruturas educativas por parte do coordenador, esta prática não é evidenciada pelos próprios coordenadores no seu discurso, revelando um possível desencontro entre perceções e práticas. As respostas obtidas corroboram o estudo realizado, em 2018, por Teixeira, Diogo e Duarte, na parte que refere “não haver evidências de práticas de articulação interdepartamental, ficando a concretização desse trabalho dependente da iniciativa individual”.

Assim, com base no exposto, e tentando compreender a forma como é exercida a liderança dos coordenadores, objetivo específico deste estudo, pode concluir-se que os coordenadores se enquadram em alguns tipos de liderança apresentadas por Delgado (2005): Liderança ética (García & Dolan, 1997) na medida em que evidenciam respeito pelas opiniões individuais, promovem o diálogo e a participação na tomada de decisões; Liderança baseada em resultados

(Ulrich, 2000) já que orientam a ação do departamento para os objetivos da organização e para a operacionalização eficaz das tarefas atribuídas; Liderança emocional (Fernández et al., 2001) visto que demonstram empatia, valorizam a equipa e promovem um clima de confiança e colaboração; Liderança estratégica (Bou, 2004), visto que dão orientações específicas aos membros da equipa, aplicam e articulam mecanismos de comunicação formal e informal e evidenciam conhecimento das dinâmicas organizacionais.

3.4. O PAPEL DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO NA IMPLEMENTAÇÃO DE MEDIDAS QUE FOMENTEM O TRABALHO COLABORATIVO

Esta categoria de análise de informação foi pensada para dar resposta ao objetivo específico de analisar as dinâmicas de trabalho colaborativo entre os docentes e o papel do coordenador de departamento na implementação dessas dinâmicas.

Assim, o foco será o papel do coordenador, analisado sob vários pontos de vista, que, ao serem articulados em unidades de significado, fizeram emergir quatro subcategorias: promoção da colaboração, participação em projetos e atividades, partilha de recursos e práticas, espírito de equipa e sentimento de pertença.

3.4.1. PROMOÇÃO DA COLABORAÇÃO

No que respeita à perceção acerca da promoção da articulação curricular por parte do coordenador, no departamento, constata-se que 92% dos docentes reconhece esta atitude, com 67% a considerar que acontece sempre. Paralelamente, na sua maioria (97,3%), os docentes concordam que o coordenador cria um bom ambiente de trabalho que proporciona o trabalho colaborativo, dos quais 55,4% concordam totalmente.

Na perspetiva dos coordenadores, observa-se um esforço na promoção da colaboração entre docentes, com destaque para a articulação entre grupos disciplinares, como é referido: “eu incentivo a que o trabalho seja mesmo colaborativo (...), principalmente em grupo e, depois,

em geral, no departamento” (CD3). A dinamização das reuniões de departamento é associada à criação de espaços de partilha, especialmente através do envolvimento dos representantes dos grupos nas dinâmicas do departamento, tal como é mencionado “tento sempre envolver o representante nas dinâmicas do grupo” (CD1).

3.4.2. PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS E ATIVIDADES

A maioria dos docentes do Agrupamento (86,6%) considera que o coordenador promove o desenvolvimento de projetos, destacando-se que 52,7% percebe que o faz sempre. A percentagem de docentes sobe para 94,6% quando inquiridos se o coordenador promove a elaboração das propostas do departamento para o plano anual de atividades, destes 64,3% considera que o coordenador atua sempre deste modo.

Os coordenadores, por seu turno, fazem uma breve referência a este aspeto quando um deles diz “quando há uma atividade, solicito a toda a gente para colaborar e normalmente participam” (CD5).

3.4.3. PARTILHA DE RECURSOS E PRÁTICAS

No que se refere à promoção, por parte do coordenador, da troca de experiências e partilha entre os docentes, concordam que esta acontece 93,7% dos docentes, concordando totalmente 48,2%.

3.4.4. ESPÍRITO DE EQUIPA E SENTIMENTO DE PERTENÇA

Analisando as respostas dos coordenadores identificam-se a valorização do trabalho em equipa e o sentimento de responsabilização conjunta pelo trabalho desenvolvido, tal como expressam: “sinto-me responsável pelo trabalho deles, pelo trabalho conjunto e, por isso, a minha preocupação em que colaborem todos no mesmo sentido” (CD3); “representamos um grande número de docentes” (CD1).

No que à promoção da colaboração diz respeito, docentes em geral e coordenadores encontram-se em sintonia ao revelarem, não só competências organizacionais, mas também interpessoais e relacionais, associadas à promoção do trabalho colaborativo por parte dos últimos. De facto, a maioria dos docentes concordam que estes promovem a colaboração, a participação em projetos e atividades e a partilha de recursos. Tal vai ao encontro do sustentado por Pinheiro e Alves (2023) quando afirmam que o incentivo à participação dos professores em dinâmicas colaborativas favorece uma postura mais proativa, aberta ao trabalho em equipa e ao envolvimento na tomada de decisões, reforçando o sentimento de pertença e a responsabilidade coletiva.

Estes resultados também se enquadram em duas das sete dimensões centrais que permitem identificar as organizações educativas como organizações aprendentes defendidas por Stoll e Kools (2017): a promoção de oportunidades de aprendizagens em equipa através de práticas colaborativas e de reflexão partilhada; o desenvolvimento da liderança pedagógica. Para além disso, os dados reforçam que, sob o ponto de vista organizacional, a presença de um coordenador de departamento pode impulsionar a criação e o desenvolvimento de comunidades de prática (Wenger, McDermott & Snyder, 2002).

3.5. PRÁTICAS COLABORATIVAS IMPLEMENTADAS

Na sequência do tópico anterior - o papel do coordenador de departamento na implementação de medidas que fomentem o trabalho colaborativo – este visa a constatação das práticas efetivadas no dia-a-dia do trabalho docente. Assim, o foco será a análise das dinâmicas de trabalho colaborativo entre os docentes, o que levou à criação de cinco subcategorias: mecanismos de colaboração, participação em projetos e atividades, partilha de recursos e práticas, influência na qualidade das práticas pedagógicas, e espírito de equipa e sentimento de pertença.

3.5.1. MECANISMOS DE COLABORAÇÃO

Da análise das entrevistas aos coordenadores, ficou evidente que a hora semanal de articulação, atribuída no horário dos docentes constitui um dos principais mecanismos de colaboração no interior do departamento. Esta atribuição formal de tempo permite aos professores reunir, planejar e refletir em conjunto, promovendo a articulação pedagógica e a partilha de práticas. São vários os testemunhos nesse sentido, como por exemplo: “a hora para articulação comum no horário dá muito jeito. Temos, pelo menos, uma hora na escola em que trabalhamos, conversámos, combinámos muita coisa” (CD2); “a hora semanal de articulação entre os professores (...) permite imenso esse trabalho colaborativo” (CD4). Para além deste espaço temporal, os coordenadores referem também o uso de ferramentas digitais colaborativas, como a *OneDrive do Office 365* e o *Microsoft Teams*, que facilitam o trabalho conjunto e a elaboração partilhada de documentos.

Estes mecanismos contribuem para potenciar uma dinâmica colaborativa orientada para a melhoria das práticas pedagógicas.

3.5.2. PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS E ATIVIDADES

Uma grande parte dos docentes (79,5%) considera que, no departamento, se programam atividades em conjunto, destacando-se que 38,4% considera que estas são sempre programadas em conjunto.

Os coordenadores também constataram que os docentes do departamento se articulam na dinamização de atividades: “em termos de atividades interdisciplinares, também (...) existe colaboração ao nível das visitas de estudo, das (...) dinâmicas de atividades (...) [em que] há intervenção dos vários grupos disciplinares” (CD3).

3.5.3. PARTILHA DE RECURSOS E PRÁTICAS

Quanto à partilha de experiências e ideias, uma parte significativa dos docentes (80,4%) considera que existe esta partilha, destacando-se que 43,8% considera que esta se verifica

sempre. No que concerne a partilha de materiais, 76,8% dos inquiridos reconhece esta prática e 38,4% diz que se verifica sempre. Assim, ainda que a partilha entre pares seja geralmente observada, é um dos aspetos que tem mais margem de melhoria.

Por sua vez, os coordenadores consideram a existência de uma forte cultura de partilha de recursos e práticas pedagógicas no seio dos departamentos. Esta partilha manifesta-se, por exemplo, na elaboração conjunta de instrumentos de avaliação, que permitem aos docentes comparar resultados e alinhar critérios tal como referido “há muita partilha, e, ao dar testes semelhantes temos um ponto de referência com as notas do colega”(CD2), bem como na articulação em torno de conteúdos e metodologias de ensino, enfatizado por outro coordenador “há muita colaboração em termos de atividades pedagógicas, em termos de articulação nas atividades que dizem respeito aos conteúdos, às aprendizagens, à sala de aula”(CD3). Para alguns coordenadores, esta dinâmica já se encontra enraizada na cultura escolar, sendo que esta cultura de partilha poderá potenciar o desenvolvimento profissional docente.

3.5.4. INFLUÊNCIA NA QUALIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Em relação às perceções dos docentes quanto à influência da colaboração e trabalho de equipa na qualidade das práticas pedagógicas, 85,7% entende que a colaboração entre docentes do departamento se reflete no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais eficaz e apelativo, expressando que se reflete sempre, 49,1%. Dos respondentes, 72,3% considera que é notória a vontade de introduzir mudanças e inovação, e destes, 28,6% manifestam que acontece sempre. Quando questionados se é frequente a introdução de novas práticas decorrentes da comunicação entre os docentes do departamento, 69,5% respondeu positivamente, sendo que, destes, 31,3 % respondem sempre.

Os coordenadores de departamento, quando questionados sobre o modo como as formas de colaboração entre docentes que integram o seu departamento se reflete no processo de ensino e aprendizagem, admitem que esta colaboração contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos: “acaba por ser benéfico para os alunos” (CD1).

Neste âmbito, apesar os dados sugerirem que a colaboração e o trabalho de equipa existentes entre os docentes do departamento contribui positivamente para a qualidade das práticas pedagógicas, a vontade de inovar e de introduzir novas práticas decorrentes da comunicação entre os docentes apresentam ampla margem de melhoria.

3.5.5. ESPÍRITO DE EQUIPA E SENTIMENTO DE PERTENÇA

Os docentes, quando questionados acerca da perceção que vão construindo sobre o espírito de colaboração entre os seus pares, 84,8% respondeu que percebe-a. Destes, 43,8% referiram sempre e 41,1%, quase sempre. Ademais, quanto à identificação do sentimento de pertença a uma comunidade, 49,1% respondeu sempre e 39,3%, quase sempre, o que totaliza 88,4% de respostas afirmativas.

Por seu turno, os coordenadores também identificam o espírito colaborativo, tal como se pode depreender da expressão “eu acho que no departamento acaba por se produzir mais trabalho, as pessoas podem estar mais à vontade, há mais proximidade” (CD5).

Os dados revelam o reconhecimento da existência de relações de confiança potenciadoras de um ambiente propício ao trabalho colaborativo e ao desenvolvimento de comunidades de aprendizagem. No entanto, transparece a possibilidade de reforço de aspetos inerentes ao espírito de equipa e ao sentimento de pertença, nomeadamente através da ausência de referências explícitas ao projeto INCLUD-ED, à ação “Partilhar Para Melhorar”, relacionada com a dinamização de aulas partilhadas, ou aos Domínios de Autonomia Curricular (DAC). Estas iniciativas estão previstas no Projeto Educativo do Agrupamento, e a falta de menções às mesmas poderá indicar uma fraca apropriação das suas dinâmicas nas práticas pedagógicas.

Atendendo ao quarto objetivo específico, ao analisar as dinâmicas de trabalho colaborativo existentes no interior dos departamentos (sob as cinco perspetivas aqui apresentadas), observa-se que elas vão ao encontro das considerações de Gronn (2002) quando se refere às vantagens do trabalho conjunto entre os professores, já que permite que cada elemento valorize as suas competências específicas, contribuindo para uma execução eficaz das tarefas e para a promoção de sentimentos comuns, o que reforça a confiança mútua e o apoio entre

colegas. Além disso, os dados sustentam o exposto por Bolívar (1997) ao advogar que a troca de conhecimentos e experiências costuma ser uma das formas mais valiosas e impactantes para o desenvolvimento profissional dos docentes. Pode dizer-se que os dados obtidos refletem uma cultura de cooperação que se aproxima do conceito de comunidade de prática sustentado por Wenger (1998) na medida em que os docentes partilham saberes, dialogam, constroem significados através da ação refletida, e se desenvolvem profissionalmente em interação com os seus pares, o que contribui para a reconstrução das identidades profissionais, individuais e coletiva.

3.6. DESAFIOS E CONSTRANGIMENTOS NO DESEMPENHO DAS FUNÇÕES

Neste subcapítulo pretende-se dar resposta ao objetivo de identificar os constrangimentos sentidos pelo coordenador de departamento no desempenho das suas funções.

3.6.1. FUNÇÕES ATRIBUÍDAS

As declarações dos coordenadores de departamento revelam uma perspetiva crítica face à avaliação de desempenho docente e às práticas de supervisão pedagógica como aspetos inerentes ao desempenho das suas funções.

Denota-se a existência de uma associação frequente entre supervisão pedagógica e avaliação de desempenho docente, o que pode estar associado ao facto de a supervisão pedagógica só acontecer em momentos de avaliação formal, ao invés de estar enraizada nos hábitos dos docentes, numa perspetiva formativa, onde ambos – avaliador e avaliado – encontrem momentos privilegiados para a reflexão partilhada e subsequente melhoria das práticas pedagógicas. Para alguns coordenadores, a designação ‘supervisão’ deveria ser substituída por termos como ‘colaboração’ ou ‘trabalho colaborativo’, de modo a reforçar uma lógica de apoio e crescimento profissional mútuo, em vez de estar associada ao controlo e julgamento. Esta ideia está representada na seguinte narrativa:

Uma coisa que (...) eu julgo ser um constrangimento em grande parte das escolas (...) é a supervisão pedagógica que muitas vezes o coordenador faz, mas, se calhar, não de uma forma muito efetiva. Ou seja, a supervisão é feita por aquilo que nós conseguimos ver em documentos elaborados, não é aquela supervisão de sala de aula porque ninguém (...) se sente muito à vontade para o fazer. Também, nos horários, não há espaço compatível para poder ser feito. E acho que essa supervisão [associada à avaliação do desempenho docente], o facto de se chamar supervisão é por si só, um constrangimento. Se calhar ter-se-ia de chamar outra coisa - colaboração ou trabalho colaborativo -, porque, 'supervisão' dá a ideia de que vamos avaliar o colega, e não estamos a contribuir para a evolução das aprendizagens. Colaborar sim, avaliar não. (CD1)

O referido constrangimento é consensual entre os coordenadores participantes. As práticas que têm sido conduzidas (integradas no processo de avaliação do desempenho docente) têm gerado desconforto entre colegas, e dificultam a criação de relações profissionais colaborativas, tal como se pode observar: “é um constrangimento, até porque não cria uma boa relação para poder fazer o trabalho que o coordenador deve fazer” (CD2).

A avaliação de desempenho docente é unanimemente apontada como um dos pontos mais frágeis e controversos do exercício do cargo de coordenação, como se pode verificar pelos depoimentos: “a parte da avaliação dos professores. É a pior coisa que pode acontecer” (CD2); “a avaliação, realmente para mim é o ponto fraco” (CD3); “das competências [do coordenador] retirava a avaliação” (CD5).

3.6.2. FORMAÇÃO ESPECÍFICA

Um dos coordenadores entrevistado demonstra preocupação com a escassa formação específica para o exercício do cargo de coordenador de departamento, defendendo a necessidade de formação de carácter obrigatório para docentes a partir de determinado escalão, como forma de garantir uma melhor distribuição de responsabilidades. Este coordenador destaca que os docentes que atualmente exercem o cargo acumulam experiência, enquanto outros, por falta de formação e preparação, não assumem esse papel, perpetuando uma rotatividade reduzida. Nas suas palavras: “sim, considero que [os requisitos referidos no Decreto-Lei n.º 137/2012] são apropriados, mas deveriam proporcionar formação. Os [coordenadores] que estão têm experiência e os que não estão nunca entram. Há pouquíssima formação nesta área”; e ainda “(...) a partir de um certo escalão, [os docentes] teriam de ser convocados para formação nesta área. Se não (...) somos obrigados a estar disponíveis” (CD5).

É, ainda, apontada a importância de renovar as lideranças intermédias, integrando docentes mais jovens e com uma cultura profissional já moldada pelas dinâmicas departamentais, ao contrário dos mais experientes, que fizeram um percurso numa lógica mais centrada no grupo disciplinar, como se pode constatar: “eu acho que, para coordenador, é importante haver sangue novo, pessoas com menos idade, porque essas pessoas já nasceram um bocadinho com esta cultura do departamento, nós nascemos com a cultura do grupo” (CD5).

3.6.3. CONSTRANGIMENTOS INTERNOS E ESTRUTURAIS

A análise das entrevistas revela alguns constrangimentos internos e estruturais associados ao exercício do cargo de coordenador de departamento. É observada a falta de alinhamento entre alguns elementos da equipa, revelada na expressão “o que às vezes me coloca alguns constrangimentos é o facto de nem todos olharmos na mesma direção e tentarmos fazer com que os que não olham na mesma direção, vão connosco, sem ferir suscetibilidades” (CD1), o que exige uma gestão cuidadosa das relações interpessoais.

São referidas, ainda, fragilidades na articulação entre estruturas da escola, o que pode comprometer o cumprimento de prazos e a comunicação eficaz, como evidencia a afirmação “julgo que, às vezes, havia necessidade de alguma articulação mais efetiva entre algumas estruturas para evitar (...) que haja informação que possa eventualmente ser perdida ou prazos que possam (...) não ser cumpridos” (CD1). Além disso, surgem dificuldades relacionadas com a carga burocrática e a organização do tempo, apontadas como obstáculos à implementação do trabalho colaborativo, como se pode constatar: “eu não sou a pessoa indicada para determinado cargo que envolva burocracia” (CD2); “os constrangimentos prendem-se mais com a forma da organização da própria escola e da falta de tempo” (CD4). Também, a falta de flexibilidade na marcação de reuniões é um dos aspetos apontados por alguns dos coordenadores - “eu acho que a marcação das reuniões deveria ser livre” (CD5) - como impactante no desempenho destas lideranças intermédias.

3.7. SUGESTÕES PARA MELHORIA DO SUCESSO EDUCATIVO

Este subcapítulo evidencia dados que contribuíram para a elaboração de um plano de ação que, tal como já foi referido, permita a promoção de comunidades de prática (Wenger, 1998; Wenger, McDermott & Snyder, 2002), onde a colaboração entre pares seja potenciada em prol do alcance de objetivos comuns.

3.7.1. DINÂMICAS INTERNAS DO AGRUPAMENTO

Ainda que alguns coordenadores não apresentem sugestões concretas para a melhoria do sucesso educativo, pode depreender-se, com base no exposto anteriormente, que a articulação entre estruturas e docentes carece de maior efetividade, no sentido de evitar falhas na comunicação e no cumprimento de prazos a fim de dar uma resposta mais profícua às necessidades dos alunos. Esta ideia é evidenciada da seguinte forma: “no sentido de melhorar a aprendizagem dos alunos, era importante que a tal articulação que se faz entre os docentes fosse mesmo efetiva e muito voltada para as necessidades dos alunos” (CD1).

Também foi destacada a importância da criação de algumas estruturas organizativas mais funcionais, como a existência formal de coordenadores de ano, no 1.º CEB, cuja ausência pode limitar a coordenação pedagógica e o acompanhamento dos alunos, pois segundo um dos coordenadores “apesar de o nosso regulamento prever a eleição de um coordenador de ano, é uma prática que este agrupamento nunca teve, pelo menos que eu me lembre. Como não temos essa figura, elegemos alguém que não é um coordenador de ano, mas tem as mesmas funções, é um representante de ano” (CD4).

Estas reflexões apontam para a necessidade de reforçar a articulação e rever alguns papéis e funções no seio do Agrupamento.

3.7.2. ELEIÇÃO DO COORDENADOR

Praticamente todos os coordenadores tecem críticas ao modelo de nomeação e/ou à duração do exercício do cargo que exercem. Alguns coordenadores apontam limitações associadas aos critérios legais, nomeadamente no que respeita aos critérios de elegibilidade, defendendo uma escolha mais democrática por parte dos docentes do próprio departamento, como pode ser observado nas seguintes palavras: “os requisitos [previstos na lei] vão limitar um pouco” (CD2); “[a lei] podia ser mais alargada, ou então, possibilitar que fossem os professores de cada departamento a escolher o seu coordenador, sem critérios definidos” (CD4).

Neste âmbito é indicada, ainda, a pouca rotatividade no cargo, sugerindo a definição de um número máximo de mandatos, tal como se pode constatar nas expressões: “devia haver uma limitação no número de anos no cargo” (CD2); “acho que devia ser mais rotativo” (CD5); “mais de dois mandatos é demasiado tempo” (CD5).

Em suma, encontra-se subjacente, no discurso dos coordenadores, a ideia de que deveriam ser criadas condições para uma maior abertura no processo de eleição e uma maior alternância na escolha dos coordenadores.

4. CONCLUSÕES DO ESTUDO EMPÍRICO

Numa perspectiva distribuída, a liderança é um sistema de práticas composto por um conjunto de elementos que interagem: líderes, seguidores e contexto. Esses elementos devem ser entendidos em conjunto, pois o sistema é mais do que a soma das partes. (Spillane, 2005)

Após a análise e discussão dos resultados, torna-se fundamental compreender em que medida os objetivos predefinidos foram atingidos e que conclusões podem, a partir daí, ser retiradas. O tratamento dos dados permitiu aceder à percepção dos docentes do agrupamento relativamente ao cargo de liderança intermédia exercido pelos coordenadores de departamento e à sua influência na qualidade das práticas exercidas pelos docentes.

Quanto à eleição do coordenador, os dados provenientes dos docentes revelaram que se fundamenta, principalmente, em critérios relacionados com as suas competências profissionais e interpessoais, denotando uma valorização de competências que ultrapassam os requisitos legais do cargo. Por sua vez, os coordenadores entrevistados referem a experiência, a capacidade de intervenção e as afinidades com o grupo como decisivas para a sua eleição, realçando o peso das dinâmicas relacionais e da confiança interpessoal na escolha feita pelos docentes. Estes resultados sustentam a perspectiva de que o coordenador é visto como um líder pedagógico e mediador de relações, mais do que um mero gestor, conforme os referenciais teóricos de Fullan (2003), que valorizam a liderança baseada nas relações.

No que concerne ao nível de envolvimento dos coordenadores no exercício das suas funções, os dados revelaram que é considerado elevado. Do ponto de vista da participação na tomada de decisões, os coordenadores são percecionados como agentes ativos e influentes, tanto no conselho pedagógico como nas interações com a direção, sendo a sua opinião tida em consideração. Adicionalmente, observa-se que estes desempenham um papel importante no apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes, quer ao nível organizacional, quer a nível pedagógico. Esta intervenção é maioritariamente orientadora, promovendo o trabalho colaborativo no seio dos grupos disciplinares e incentivando o cumprimento dos procedimentos

definidos pelo e para o Agrupamento. As respostas mostram também que os coordenadores reconhecem a sua responsabilidade pelos resultados do departamento, o que evidencia um compromisso ético para com o cargo que exercem. Este envolvimento reforça o entendimento da liderança intermédia como um pilar da melhoria contínua da escola, em consonância com a literatura sobre liderança distribuída (Gronn, 2002; Harris, 2004; Admiraal et al., 2021).

Quanto à forma como é exercida a liderança do coordenador, foi possível concluir que se trata de uma liderança participativa, estratégica e relacional, revelando diferentes tipos de liderança que se aproximam dos modelos de liderança ética (García & Dolan, 1997), liderança emocional (Fernández et al., 2001), liderança baseada em resultados (Ulrich, 2000) e liderança estratégica (Bou, 2004). Os coordenadores usufruem de autonomia na sua ação e revelam competências de comunicação (formal e informal), facilitando a fluidez da comunicação entre as diferentes estruturas do Agrupamento. Promovem processos participativos de tomada de decisões, valorizam o diálogo e privilegiam o consenso, demonstrando uma abordagem reflexiva e ponderada na resolução de conflitos. É observado, nos coordenadores, um alinhamento entre discurso e prática, o que contribui para o seu reconhecimento como líderes. Contudo, apesar de os docentes reconhecerem a promoção da articulação entre estruturas de coordenação, não são evidenciadas práticas de articulação entre departamentos, ficando a sua realização sujeita à iniciativa de cada coordenador.

De destacar que as dinâmicas de trabalho colaborativo no interior dos departamentos são reconhecidas, quer pelos docentes, quer pelos coordenadores. Colaboração, participação em projetos e atividades, e partilha de recursos e práticas, são aspetos observados frequentemente, facilitados por mecanismos organizacionais como a hora semanal para trabalho colaborativo (marcada no horário) e o uso de ferramentas digitais. Há uma perceção de que estes fatores têm impacto positivo na qualidade das práticas pedagógicas e no processo ensino e aprendizagem, ainda que os participantes reconheçam a existência de margem de melhoria, nomeadamente, no reforço de partilha de práticas bem-sucedidas e de processos de inovação pedagógica. A maioria dos docentes reconhece a existência de espírito de equipa e de sentimentos de pertença. Estas dinâmicas vão ao encontro dos princípios da constituição de comunidades de prática (Wenger, 1998; Wenger, McDermott & Snyder, 2002) e aproximam-se

dos atributos das organizações aprendentes (Stoll & Kools, 2017), potenciando o desenvolvimento profissional e a qualidade das práticas pedagógicas.

No entanto, verificou-se, ao longo da análise dos dados, a ausência de referências explícitas a iniciativas como o projeto INCLUD-ED, a ação “Partilhar Para Melhorar” - associada às aulas partilhadas - e aos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), apesar de estarem previstas no Projeto Educativo do Agrupamento. Esta omissão poderá traduzir uma apropriação insuficiente destas atividades por parte dos docentes e das lideranças intermédias. Tal constatação sugere a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre os mecanismos de disseminação, acompanhamento e valorização destas dinâmicas no seio da escola.

No que se refere aos constrangimentos que dificultam o exercício do cargo de coordenador, os próprios referiram que um dos principais obstáculos se relaciona com a avaliação do desempenho docente e a supervisão pedagógica que lhe é inerente, situação que é encarada de forma bastante crítica. Os coordenadores associam estes conceitos a uma lógica avaliativa, burocrática e distante da prática formativa, o que prejudica a sua função enquanto impulsionadores da melhoria das práticas pedagógicas. A própria utilização da terminologia "supervisão" é apontada como contraproducente, por conotar a ideia de controlo, o que oprime a colaboração entre pares.

Outro constrangimento diz respeito à escassez de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente e administração educacional, associada aos critérios de eleição para o cargo de coordenador. Esta limitação potencia a permanência no cargo dos mesmos docentes - os mais experientes.

A falta de articulação eficaz entre estruturas educativas, nomeadamente, entre departamentos, foi outro aspeto apontado pelos coordenadores como sendo suscetível de melhoria. Adicionalmente, foram identificados outros constrangimentos estruturais e organizacionais, que podem constituir obstáculos à promoção do trabalho colaborativo e ao acompanhamento das práticas pedagógicas, como a sobrecarga burocrática, a falta de tempo disponível e a rigidez na marcação de reuniões.

Ainda que nem todos os coordenadores tenham apresentado sugestões concretas para a melhoria do sucesso educativo, a reflexão sobre a informação recolhida, possibilitada pela escolha metodológica das entrevistas aos coordenadores, permite identificar algumas propostas, implícitas e explícitas, que poderão conduzir a uma melhoria da qualidade do sucesso educativo: a melhoria da articulação interdepartamental; a reconfiguração das estruturas de liderança intermédia na medida em que, no 1.º CEB, é sugerida a criação do cargo de coordenador de ano.

Não obstante a definição das estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica ser da competência dos órgãos de administração e gestão (divulgados através do regulamento interno), importa sublinhar o papel estratégico do coordenador na dinamização da articulação entre estruturas pedagógicas, enquanto promotor da reflexão partilhada e da colaboração docente.

No que concerne ao processo de eleição do coordenador, surgem críticas à legislação em vigor. Os coordenadores sugerem que, ao nível legal, sejam introduzidas alterações que promovam uma maior democratização na escolha dos coordenadores de departamento, nomeadamente através da eleição direta pelos docentes. Defendem, ainda, a limitação do número de mandatos, de forma a promover a renovação da liderança e a introdução de práticas inovadoras.

5. PLANO DE AÇÃO

No sentido de colmatar algumas fragilidades detetadas, durante o tratamento dos dados, acerca das dinâmicas operacionalizadas no Agrupamento com vista à melhoria da qualidade das práticas pedagógicas, foi delineado um plano de ação. Pretende-se que este plano assuma contornos flexíveis e participativos, promovendo o envolvimento de todos os docentes, de forma a garantir uma apropriação por parte destes. Um aspeto bastante positivo sob o ponto de vista da sua futura implementação é o facto de ter sido possível identificar uma clara atitude de abertura e de disponibilidade por parte dos participantes na implementação de novas práticas que visem a melhoria. Esta predisposição é particularmente promissora na medida em que representa uma vontade de melhoria e inovação dentro da organização, o que constitui, por si só, um excelente ponto de partida para a desejada mudança.

O plano de ação tem subjacente as ideias de Spillane (2005) sobre liderança distribuída, dando-se ênfase à perspetiva sistémica - um sistema é muito mais do que a soma das partes. Tem como principal objetivo fomentar o desenvolvimento de comunidades de prática eficazes e sustentáveis, que valorizem o trabalho colaborativo entre docentes, de modo a promover a coesão interdepartamental, o desenvolvimento profissional e o sucesso educativo dos alunos. Assim, considera-se que o plano aqui apresentado poderá constituir-se como uma ferramenta útil para o aperfeiçoamento de práticas educativas e para a promoção de melhores aprendizagens para todos os alunos.

O plano de ação está estruturado em três fases - apresentação dos resultados do estudo empírico; implementação do plano de melhoria articulando diversos eixos de intervenção; monitorização e avaliação do plano - e assume um carácter flexível, permitindo, no futuro (já fora do âmbito deste projeto), ajustes e reformulações em articulação com a direção do Agrupamento, de modo a garantir que a sua implementação seja facilitada e, simultaneamente, adequada à realidade específica do contexto no momento da sua efetivação. A terceira fase - monitorização e avaliação do plano - acontecerá se o mesmo vier a ser implementado. Na conceção aqui apresentada, apenas se prevê o modo como tal poderá vir a acontecer.

Fase I: Apresentação dos resultados do estudo empírico

Antes de mais, torna-se fundamental a divulgação das conclusões deste estudo e do plano de ação junto do Diretor do Agrupamento, para posterior divulgação junto dos órgãos de gestão intermédia, se assim o Diretor o entender. De seguida, e após a autorização do Diretor, a informação (conclusões e plano de ação) será apresentada em reunião do conselho pedagógico. Apesar de o plano incidir especialmente sobre os departamentos curriculares, poderá ser alargado a outras estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, o que justifica a necessidade de envolvimento de todo o conselho pedagógico. Nesta fase, o plano poderá ser ajustado com base nos contributos dos seus membros, nomeadamente no que diz respeito à calendarização da sua implementação.

Fase II: Implementação de um plano de melhoria articulando diversos eixos de intervenção

Com esta fase pretende-se perspetivar algumas ações que, ao serem articuladas nos contextos de prática docente, tenham impacto no quotidiano e na qualidade educativa. Estas ações foram agrupadas em três eixos, considerados globalizantes: 1) fortalecer as estruturas de gestão intermédia e a liderança pedagógica; 2) promover o desenvolvimento de comunidades de prática que integrem docentes de diferentes departamentos; 3) redefinir estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica.

Eixo de intervenção 1. Fortalecer as estruturas de gestão intermédia e a liderança pedagógica

1.1. Ação estratégica - Formação para líderes intermédios

Problema: lacunas na oferta de formação especializada nas áreas da avaliação do desempenho docente e da administração educacional.

Objetivo: reforçar as competências dos coordenadores de departamento e demais responsáveis por estruturas intermédias através de formação especializada nas áreas da avaliação do desempenho docente e da administração educacional, promovendo práticas de liderança mais eficazes, contextualizadas e alinhadas com as exigências dos contextos atuais, onde se

enquadram conhecimentos que permitam a desconstrução de concepções enraizadas e a construção de novas práticas.

Responsáveis: Diretor e Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE).

Participantes: coordenadores de estruturas pedagógicas.

Descrição das medidas a implementar: propor ao CFAE uma ação de formação especializada nas áreas avaliação do desempenho docente e da administração educacional, direcionada aos coordenadores de departamento, representantes de grupo disciplinar e coordenadores de outras estruturas pedagógicas.

Cronograma: No início do ano, aquando da elaboração do plano de formação.

1.2. Ação estratégica - Reduzir a carga burocrática dos coordenadores de departamento

Problema: sobrecarga burocrática e a falta de tempo para a intensificação do trabalho colaborativo.

Objetivo: libertar tempo para funções pedagógicas.

Responsáveis: direção, conselho pedagógico e coordenadores de departamento.

Participantes: representantes de grupo disciplinar.

Descrição das medidas a implementar: estabelecer procedimentos padronizados e simples com recurso a ferramentas digitais colaborativas, como a *OneDrive* do *Office 365* e o *Microsoft Teams*, envolvendo os representantes de grupo disciplinar.

Cronograma: ao longo do ano.

1.3. Ação estratégica - Criar espaços de partilha interdepartamental

Problema: falta de articulação entre os departamentos e entre estes e outras estruturas educativas.

Objetivo: estimular o diálogo transversal e a articulação interdepartamental.

Responsáveis: órgãos de gestão.

Participantes: coordenadores de departamento e de outras estruturas pedagógicas.

Descrição das medidas a implementar: usar o tempo semanal destinado ao trabalho colaborativo para reuniões entre coordenadores de departamento e/ou de outras estruturas pedagógicas, que deverão refletir de forma conjunta sobre as suas práticas. Nestas reuniões, deverão definir uma abordagem aos docentes do departamento que promova o trabalho colaborativo e que se adegue aos horários e rotinas existentes, apelando à coparticipação de todos os intervenientes.

Cronograma: uma vez por mês.

1.4. Ação estratégica - Flexibilizar a marcação das reuniões de departamento e de grupos disciplinares.

Problema: rigidez na marcação de reuniões.

Objetivos: promover autonomia e respeito pelas dinâmicas de grupo.

Responsáveis: Diretor e conselho pedagógico.

Participantes: estruturas pedagógicas.

Descrição das medidas a implementar: atualizar os documentos estruturantes do Agrupamento de forma a permitir a marcação flexível das reuniões a realizar no âmbito do departamento curricular e a promover o uso ferramentas digitais colaborativas.

Cronograma: no início do ano letivo.

Eixo de intervenção 2. Promover o desenvolvimento de comunidades de prática que integrem docentes de diferentes departamentos

2.1. Ação estratégica – Fomentar a observação colaborativa entre pares

Problema: lacunas na oferta de formação especializada nas áreas da supervisão pedagógica.

Objetivo: substituir a lógica avaliativa e formal por uma abordagem formativa e colaborativa, fomentando a participação ativa dos docentes na troca de experiências e partilha, na adoção de uma postura de aprender a aprender e na criação de um bom ambiente de trabalho que proporcione o trabalho colaborativo.

Responsáveis: Diretor e Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE).

Participantes: docentes.

Descrição das medidas a implementar: propor ao CFAE uma ação de formação e na área da supervisão pedagógica, visando a observação entre pares com espírito construtivo, direcionada a todos os docentes.

Cronograma: no início do ano, aquando da elaboração do plano de formação.

2.2. Ação estratégica - Aulas partilhadas

Problemas:

- Uma parte dos docentes (19,6%) considera que partilha de experiências e ideias é rara.

- Foram evidenciadas lacunas na vontade de introduzir mudanças e inovação (por 27,7% dos docentes participantes no inquérito aplicado) e na introdução de novas práticas decorrentes da comunicação entre os docentes (por 30,4% dos docentes).
- Alguns docentes (15,2%) não percebem o espírito de colaboração entre pares.

Objetivo: promover uma cultura de colaboração entre docentes através da dinamização de aulas partilhadas e observação entre pares, com vista na articulação departamental e interdepartamental, na partilha de experiências e na introdução de estratégias inovadoras.

Responsáveis: Diretor, responsável pelo projeto “Partilhar para Melhorar” e coordenadores de estruturas pedagógicas.

Participantes: docentes.

Descrição das medidas a implementar: envolver um maior número de docentes no projeto “Partilhar para Melhorar”, já existente no agrupamento, no âmbito de aulas partilhadas, que consiste na preparação e planificação voluntária de aulas entre pares, com a sua observação em contexto, e respetiva análise reflexiva, com o intuito de incrementar a implementação de metodologias que potenciem a avaliação formativa e a articulação curricular (vertical e horizontal), com reflexo no trabalho a desenvolver em sala de aula.

Cronograma: ao longo do ano letivo.

2.3. Ação estratégica - Integração, no horário dos docentes, de tempos específicos para acompanhamento pedagógico.

Problema: falta de tempo para a partilha de ideias e de materiais

Objetivo: criar espaços estruturados no horário para acompanhamento entre colegas, promovendo a reflexão e o trabalho colaborativo e incentivando a produção conjunta de materiais.

Responsáveis: Diretor e coordenadores de departamento.

Participantes: docentes.

Descrição das medidas a implementar:

- continuar a implementar coadjuvações pedagógicas, em sala de aula, em determinados ciclos de ensino;
- continuar a prever, na distribuição de serviço e nos horários dos docentes, um momento semanal comum destinado à articulação. Rentabilizar esse tempo semanal promovendo a criação de grupos de estudo e reflexão. Estes grupos poderão ser constituídos de forma diversificada e trabalhar temas considerados pertinentes. Os resultados deverão ser partilhados, trimestralmente, nas reuniões de departamento, promovendo a disseminação do conhecimento.

Cronograma: uma vez por mês.

2.4. Ação estratégica - Dinamizar encontros temáticos que fortaleçam as comunidades de prática.

Problemas:

- escassez de momentos de reflexão partilhada e dificuldade em introduzir ideias inovadoras;
- detetaram-se fragilidades quanto à recetividade das propostas formuladas pelos docentes dos departamentos, tendo em vista a melhoria de resultados dos alunos, que consideraram que estas nem sempre têm recetividade por parte do conselho pedagógico (22,3%) ou por parte da direção do Agrupamento (20,6%).

Objetivo: promover a constituição de grupos de reflexão e partilha, que sejam interpretadas como verdadeiras comunidades de prática.

Responsáveis: direção, responsável pelo projeto INCLUD-ED e estruturas de coordenação.

Participantes: Docentes.

Descrição das medidas a implementar:

- promover encontros mensais, no âmbito do projeto INCLUD-ED, em implementação no Agrupamento, no formato de tertúlias pedagógicas. Estes encontros poderão ser liderados por docentes que partilhem práticas de sucesso, explorem temáticas do seu domínio ou apresentem um desafio prático a resolver, levando à reflexão e ao debate. Mais do que um grupo que se reúne por obrigação, pretende-se criar uma verdadeira comunidade de prática, em que os docentes se sintam motivados a refletir, partilhar experiências e construir conhecimento em conjunto, que favoreçam a procura conjunta de soluções para os desafios emergentes;
- promover fóruns pedagógicos anuais com vista na criação momentos estruturados de reflexão e partilha entre docentes, centrados em temáticas relevantes para a melhoria das práticas pedagógicas, permitindo a sua disseminação. Estes encontros poderão assumir diversos formatos (mesas redondas, *workshops*, comunicações) e envolver docentes do Agrupamento ou convidados externos. No âmbito desta ação, os fóruns poderão permitir o reforço do desenvolvimento profissional, a articulação entre estruturas e o alinhamento com os objetivos estratégicos do Agrupamento. Por outro lado, servirão para dar visibilidade ao trabalho colaborativo e às experiências pedagógicas bem-sucedidas no seio do Agrupamento, contribuindo para o reconhecimento do mérito e para o fortalecimento do sentimento de pertença.

Cronograma: encontros mensais e "fóruns pedagógicos anuais" como o culminar do trabalho desenvolvido.

2.5. Ação estratégica - Consolidação dos Domínios de Autonomia Curricular

Problema:

- carência de evidências da operacionalização dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC);
- falta de referências à existência de espaços sistemáticos de partilha e reflexão conjunta sobre práticas interdisciplinares;

- ausência de procedimentos de monitorização específica dos DAC;
- existência de iniciativas e projetos com potencial para integrar ao DAC que não são a eles associados, comprometendo a sua visibilidade no contexto do Agrupamento.

Objetivo: fomentar práticas colaborativas de planificação, implementação e avaliação de projetos interdisciplinares no âmbito dos DAC, reforçando a articulação interdepartamental, a inovação pedagógica e o desenvolvimento de verdadeiras comunidades de prática.

Responsáveis: Diretor e equipas de gestão intermédia.

Participantes: docentes.

Descrição das medidas a implementar:

- designar um docente para coordenar, acompanhar e promover os DAC, à semelhança do que já acontece com a Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola (EECE);
- revitalizar a utilização do modelo, já criado, para registo e partilha de práticas no âmbito dos DAC, que, simultaneamente, permita mapear as atividades desenvolvidas no âmbito dos DAC;
- promover reuniões conjuntas entre o coordenador da EECE e o coordenador dos DAC, estimulando uma articulação estreita entre ambas as áreas, para evitar sobreposição de iniciativas e alinhar objetivos;
- incluir nos pontos da ordem de trabalhos de reuniões do conselho pedagógico um espaço dedicado ao acompanhamento dos DAC, com análise de propostas, partilha de projetos em curso e avaliação do impacto nas aprendizagens;
- criar um espaço no *website* do Agrupamento para divulgar práticas exemplares de DAC, perante a comunidade escolar, valorizando o trabalho dos docentes e dos alunos.

Cronograma: ao longo do ano letivo.

Eixo de intervenção 3. Redefinir estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica

3.1. Ação estratégica - Revitalizar a figura do coordenador de ano, no 1.º CEB.

Problema: foi referida a importância da atribuição formal do cargo de coordenador de ano, no 1.º CEB, cuja ausência pode limitar a coordenação pedagógica dos docentes.

Objetivo: Assegurar articulação horizontal e reforçar a coordenação pedagógica.

Responsáveis: Diretor e responsáveis pela elaboração dos diversos documentos estruturantes do Agrupamento.

Participantes: Docentes do 1.º CEB

Descrição das medidas a implementar: nomear formalmente coordenadores de ano, prevendo este cargo na distribuição de serviço, integrando-os em processos de decisão pedagógica.

Cronograma: Início do ano letivo.

Fase III: Monitorização e avaliação do plano de melhoria

O trabalho colaborativo só se justifica se estiver ao serviço da melhoria das práticas pedagógicas e dos resultados dos alunos. Assim, é essencial que, periodicamente, seja feita uma monitorização do trabalho desenvolvido, que permita observar o grau de implementação das ações e aferir os seus efeitos. Para tal, propõem-se algumas ações.

1. Ação - Monitorizar o impacto das ações implementadas

Objetivo: avaliar, de forma integrada e contínua, a eficácia das ações implementadas, permitindo uma apreciação crítica e fundamentada do seu impacto.

Responsáveis: Gabinete de Avaliação Interna (GAI) e Direção.

Descrição: a monitorização poderá ser efetuada incorporando as observações nos relatórios do Gabinete de Avaliação Interna, nomeadamente, no âmbito da monitorização do projeto INCLUD-ED e das ações “Fazer Diferente, Aprender Igual”, associada à coadjuvação pedagógica, e “Partilhar Para Melhorar”, ligada às aulas partilhadas.

Cronograma: ao longo do ano letivo, com apresentação de balanços nos relatórios intermédios e finais.

2. Ação - Avaliar a satisfação dos participantes nas atividades colaborativas

Objetivo: recolher indicadores de satisfação que permitam o ajustamento e melhoria contínua das atividades formativas e colaborativas promovidas no Agrupamento.

Responsáveis: direção e Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE), quando aplicável.

Descrição: proceder-se-á à aplicação de questionários de satisfação sempre que se realizarem atividades relevantes, como fóruns pedagógicos, ações de formação ou encontros.

Cronograma: a aplicação dos questionários ocorrerá imediatamente após a realização de cada atividade relevante.

3. Ação - Reorganizar e ajustar as ações no ano letivo seguinte

Objetivo: reorganizar o plano de ação com base numa reflexão crítica e informada, garantindo maior adequação e eficácia das ações implementadas.

Responsáveis: direção e coordenadores de departamento.

Descrição: a partir da análise e reflexão sobre os dados recolhidos ao longo do ano (relatórios, questionários, observações), redefinir ou reorganizar as ações previstas para o ano seguinte.

Cronograma: no final de cada ano letivo, entre os meses de junho e setembro, no âmbito do planeamento do novo ano escolar.

De fazer notar que, algumas das limitações apontadas pelos coordenadores – como as associadas aos requisitos legais para o cargo, ao processo de seleção de candidatos – não foram aqui tratadas, por se situarem fora do âmbito de atuação e decisão das escolas, carecendo de alteração legislativa em sede própria.

Este plano de ação, caso seja futuramente implementado, deverá ser entendido como um processo contínuo, a longo prazo, passível de ser renovado enquanto os docentes considerarem que é uma ferramenta útil para a promoção do seu desenvolvimento profissional e da qualidade das aprendizagens dos alunos.

Segue-se a Tabela 12, que sintetiza este plano de ação, contemplando os eixos de intervenção e o nome das ações delineadas, com informação sobre os responsáveis, os participantes e o cronograma associados a cada um deles.

Tabela 12

Síntese do Plano de Ação

Eixo	Ação	Responsáveis	Participantes	Cronograma
Fortalecer as estruturas de gestão intermédia e a liderança pedagógica	Formação para líderes intermédios	Diretor e CFAE	Coordenadores de estruturas pedagógicas	Aquando da elaboração do plano de formação
	Reduzir a carga burocrática dos coordenadores de departamento	Direção, conselho pedagógico e coordenadores de departamento	Representantes de grupo disciplinar	Ao longo do ano
	Criar espaços de partilha interdepartamental	Órgãos de gestão do Agrupamento	Coordenadores de departamento e de outras estruturas pedagógicas	Uma vez por mês
	Flexibilizar a marcação das reuniões de departamento e de grupos disciplinares	Diretor e conselho pedagógico	Diretor e conselho pedagógico	No início do ano letivo

Promover o desenvolvimento de comunidades de prática que integrem docentes de diferentes departamentos	Fomentar a observação colaborativa entre pares	Diretor e CFAE	Docentes	Aquando da elaboração do plano de formação
	Aulas partilhadas	Diretor, responsável pelo projeto “Partilhar para Melhorar” e coordenadores de estruturas pedagógicas.	Docentes	Ao longo do ano letivo
	Integração, no horário dos docentes, de tempos específicos para acompanhamento pedagógico	Diretor e coordenadores de departamento	Docentes	Uma vez por mês
	Dinamizar encontros temáticos que fortaleçam as comunidades de prática.	Direção, responsável pelo projeto INCLUD-ED e estruturas de coordenação	Docentes	Encontros mensais e "fóruns pedagógicos anuais" como o culminar do trabalho desenvolvido.
	Consolidação dos Domínios de Autonomia Curricular	Diretor e equipas de gestão intermédia	Docentes	Ao longo do ano
Redefinir estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica	Revitalizar a figura do coordenador de ano, no 1.º CEB	Diretor e responsáveis pela elaboração dos diversos documentos estruturantes do Agrupamento	Docentes do 1.º CEB	Início do ano letivo

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, enquanto organização educativa, é hoje chamada a responder a múltiplas exigências resultantes de uma sociedade em constante transformação. As mudanças na tecnologia, nas estruturas familiares, na relação com o conhecimento e nas expectativas sociais em relação à escola exigem um sistema educativo flexível, capaz de responder à diversidade e à complexidade da sociedade. Nesta conjuntura, a qualidade das práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional dos docentes assumem-se como peças fundamentais para garantir o sucesso de todos os alunos.

Este estudo nasceu, com base na experiência vivida, do desejo de estabelecer uma ponte entre a conceção teórica da liderança intermédia e aquilo que se faz no dia a dia das escolas. No centro da análise encontra-se a liderança, enquanto prática geradora de sentido, de visão e atuação partilhadas, com vista a uma melhoria contínua, ou seja, liderança entendida como um processo de mobilização dos sujeitos em torno de um propósito comum. É neste sentido que a liderança distribuída (Gronn, 2002) se assume como fundamental: ao invés de se concentrar num indivíduo, distribui-se por diferentes elementos da organização, propiciando o envolvimento de todos na construção da identidade escolar. Liderar desta forma implica fomentar o diálogo, criar oportunidades de partilha e colaboração e valorizar a diversidade de conhecimentos reconstruídos pelos diferentes elementos da organização.

Neste processo, o papel das lideranças intermédias - em especial, dos coordenadores de departamento - pode ser essencial no desenvolvimento de ambientes educativos mais colaborativos, reflexivos e efetivos. Os coordenadores, enquanto líderes de proximidade, são mediadores entre a gestão de topo e os docentes em geral, articulando a visão partilhada e as estratégias contextualizadas. Contudo, apesar da sua importância, a liderança intermédia continua, muitas vezes, a ser reduzida a uma função administrativa e pouco valorizada enquanto liderança pedagógica. Do estudo realizado denota-se que os coordenadores, apesar de conscientes da sua missão, deparam-se com constrangimentos que limitam a sua ação, como a burocracia, a ausência de tempo para acompanhamento pedagógico ou a escassez de formação específica para o exercício dessa liderança. Os dados recolhidos evidenciam a

existência de práticas dependentes da iniciativa e da vontade individuais, em detrimento de uma visão coletiva e estratégica do papel de liderança exercido pelo coordenador de departamento. Existem algumas práticas colaborativas que nem sempre são intencionais ou estruturadas, e o nível de participação desejado nem sempre é alcançado.

O plano de ação delineado no final deste projeto aponta caminhos possíveis: dinâmicas de diálogo, tempos de partilha e encontros de reflexão. Caminhos que podem alinhar o que cada coordenador idealiza, o que faz e o que os seus colegas percebem como liderança. Neste contexto, a constituição de comunidades de prática surge como resposta às necessidades identificadas. Paralelamente, os participantes no estudo empírico revelaram vontade e abertura para a mudança. Essa vontade é um ponto de partida valioso para o desenvolvimento de uma liderança partilhada, onde o coordenador se assuma como líder pedagógico, inspirador, promotor de uma cultura de aprendizagem entre pares, baseada na escuta, na valorização do trabalho em equipa e na reflexão crítica sobre as práticas dos docentes. A escola pode tornar-se, assim, num lugar de aprendizagem contínua, não apenas para os alunos, mas para todos os que nela exercem funções. Por outras palavras, pode tornar-se numa organização aprendente (Senge, 1990, citado por Pinheiro & Alves, 2023).

O título deste Projeto - Entre a zona de conforto e a vontade de mudança - procura representar a tensão existente entre os processos de desenvolvimento organizacional e profissional nas organizações educativas. Pretende evidenciar o confronto permanente entre a estabilidade proporcionada por práticas consolidadas e a exigência de mudança inerente à construção de uma escola em permanente transformação. Admitir este confronto implica reconhecer que o desconforto gerado pela mudança é, muitas vezes, condição necessária à melhoria. Neste contexto, a liderança intermédia pode assumir um papel crucial, articulando a escuta e o conhecimento da realidade com a promoção de práticas reflexivas, colaborativas e inovadoras. Assim, este estudo almejou compreender como as lideranças intermédias afetam o equilíbrio entre estas duas dimensões — o conforto da rotina e a vontade de mudança — e como, nessa condição, contribuem para a melhoria do serviço educativo.

7. BIBLIOGRAFIA

- Almeida, M. M., Costa, E., Pinho, A. S., & Pipa, J. (2018). Atuar na indução de professores: Que implicações para os diretores escolares portugueses? *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 196–214. <https://doi.org/10.21814/rpe.14278>
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3ª ed.) Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2003). *Direção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio*. In: A. Neto-Mendes, J. A. Costa, & A. Ventura (Orgs.), *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais* (pp. 11-22). Universidade de Aveiro.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. In A. Medina (Coord), *El liderazgo en educación* (pp. 25-46). UNED de Madrid.
- Bryman, A., Collinson, D., Grint, K., Jackson, B. & Uhl-Bien, M. (Eds.). (2011). *The SAGE Handbook of Leadership*. SAGE Publications.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016a). A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 371-390. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216520>
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016b). Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática supervisionada. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 32, 125 – 145. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/1687>

- Carrilho, I. A. M. (2022). *Lideranças intermédias na escola: percepção dos coordenadores sobre o exercício das suas funções. Estudo de caso*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Aberta.
- Castanheira, P., & Costa, J.A. (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação*, 31(1),13-44.
- Costa, J.A., & Trigo, J.R. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. Ensaio: Avaliação e políticas Públicas em Educação,16(61),561-582.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000400005>
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (2.ª ed.). Artmed.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (3ª ed.). SAGE.
- Delgado, M.L. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, LXIII (232), 367-388.
- Flores, M. A., Vieira, D. A. & Cunha, A. (2023). A influência da cultura escolar e da experiência de liderança na motivação dos professores. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 8, 1-24.
- Formosinho, J. (2000). Especialização docente e administração das Escolas – Análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas. *Educação Sociedade & Cultura*. (13). 7-42
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Asa
- Giddens, A. (1997). *Modernidade e identidade pessoal*. 2. ed. Oeiras: Celta.

- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423 – 451.
- Gurr, D. (2023). A review of Research on Middle Leaders in Schools. In R. Tierney, F. Rizvi, K. Ercikan & G. Smith (Eds.) *International Encyclopedia of Education* (London, UK: Elsevier). (pp. 115-122). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.05041-7>
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). The Seven Principles of Sustainable Leadership. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A.* 61(7), 8-13.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement. Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11–24. <https://doi.org/10.1177/1741143204039297>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Lima, L. C. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia: revista da Faculdade de Letras*. 19 (2009) 227-253. <https://hdl.handle.net/1822/11727>
- Macphail, A., Tannehill, D. (2012). Helping Pre-Service and Beginning Teachers Examine and Reframe Assumptions About Themselves as Teachers and Change Agents: “Who is Going to Listen to You Anyway?”. *Quest*, London, 64 (4), 299-312.
- Nye, J. S. (2009). *Liderança e Poder*. Gradiva
- Pinheiro, G., & Alves, J. J. M. (2023). Comunidades de aprendizagem: Efeitos e desafios – Uma scoping review. *Cadernos De Pesquisa*, 53, Artigo e10136. <https://doi.org/10.1590/1980531410136>

- Quivy, R & Campenhoudt, L. V. (1998). Manual de investigação em ciências sociais. Tradução de João Minhoto Marques. (2.ª ed.). Gradiva
- Rego, A. & Cunha, M. P. (2007). A essência da liderança: mudança x resultados x integridade (3ª ed). Editora RH.
- Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/3s9s-k971>
- Serrano, G. (2000). *Modelos de investigación qualitativa*. Narcea.
- Silva, S. (2023). *Análise de um Agrupamento de Escolas do interior de Portugal* [Trabalho Individual não publicado elaborado o para a Unidade Curricular de Sociologia das Organizações]. Instituto Politécnico do Porto.
- Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69, 143–150.
- Stoll, L. & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2 (1), 2-7. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2016-0022>
- Texeira, I., Diogo, F., & Duarte, P. (2018). Gestão curricular como prestação de serviço educativo. *Política e gestão da educação ibero-americana: tendências e desafios* (pp. 104-116). Fórum Português de Administração Educacional: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. 17th. New York: Cambridge University.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2ª ed.). Bookman.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 75/2008 do Ministério da Educação (2008). Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 79, 1ª Série de 22-04-2008. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/75/2008/p/cons/20120702/pt/html>

Decreto-Lei n.º 137/2012 do Ministério da Educação (2012). Segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 126, 1ª Série de 02-07-2012. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/137/2012/07/02/p/dre/pt/html>

8. APÊNDICES

A - Consentimento informado solicitado ao diretor para a realização do estudo

B - Consentimento informado solicitado aos coordenadores para a realização das entrevistas

C - Enquadramento do Questionário aplicado aos docentes

D - Questionário aplicado aos docentes

(formato apresentado pela aplicação *Forms* da plataforma *Office 365*)

E - Guião da entrevista aplicada aos coordenadores de departamento

F – Tabelas com a síntese dos dados recolhidos nos inquéritos por questionário

A - Consentimento informado solicitado ao diretor para a realização do estudo

P.PORTO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas,

Eu, Sandra Isabel Oliveira da Silva, Mestranda em Administração das Organizações Educativas na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, estou a realizar um estudo sobre o tema "O papel das lideranças intermédias na melhoria do serviço educativo". Para tal, escolhi este Agrupamento de Escolas como campo de pesquisa, com o objetivo de recolher os dados necessários à elaboração do projeto.

No âmbito desta investigação, solicito a sua autorização para, durante o presente ano letivo, aplicar questionários e realizar entrevistas com os docentes deste Agrupamento. Garanto que a confidencialidade e o anonimato de todos os participantes serão integralmente respeitados. A participação no estudo será voluntária, e o direito de desistência será sempre salvaguardado.

Solicito, ainda, o seu consentimento para que os dados obtidos possam ser utilizados em artigos ou reuniões científicas.

Grata pela colaboração,

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Na qualidade de Diretor do Agrupamento de Escolas, declaro que autorizo a mestranda Sandra Isabel Oliveira da Silva a aplicar questionários e realizar entrevistas junto dos docentes deste Agrupamento. Autorizo também o registo áudio das entrevistas, com o consentimento prévio dos participantes, bem como a utilização e publicação dos dados da investigação em artigos ou reuniões científicas.

local, __ de outubro de 2023

O Diretor

B - Consentimento informado solicitado aos coordenadores para a realização das entrevistas

P.PORTO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Caro Coordenador de Departamento,

Eu, Sandra Isabel Oliveira da Silva, Mestranda em Administração das Organizações Educativas, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, estou a realizar um estudo sobre o tema "O papel das lideranças intermédias na melhoria do serviço educativo". Para tal, escolhi este Agrupamento de Escolas como campo de pesquisa, com o objetivo de recolher os dados necessários à elaboração do projeto.

No âmbito desta investigação, solicito consentimento para lhe fazer uma entrevista com o objetivo de recolher informação e dados para o projeto.

Garanto que a confidencialidade e o anonimato serão integralmente respeitados, uma vez que serão utilizados códigos para a referência das diferentes situações. A participação no estudo é voluntária e o direito de desistência está sempre salvaguardado.

Solicito, ainda, a sua autorização para que os dados obtidos possam ser utilizados em artigos ou reuniões científicas.

Grata pela colaboração,

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Aceito participar voluntariamente no estudo sobre o tema "O papel das lideranças intermédias na melhoria do serviço educativo", consentindo ao investigador do projeto a efetuar o registo áudio da entrevista e autorizando a publicação dos dados obtidos em artigos ou reuniões científicas.

Local, __ de julho de 2024

O Coordenador de Departamento

C - Enquadramento do Questionário aplicado aos docentes

Questionário sobre “O papel das lideranças intermédias na melhoria do serviço educativo”

No âmbito do mestrado em Administração das Organizações Educativas e do projeto que está a ser desenvolvido em torno das dinâmicas de trabalho nos Departamentos Curriculares, o presente inquérito por questionário tem como objetivo recolher alguns dados dos docentes, para que se possa fazer uma caracterização dos docentes do Agrupamento de Escolas, e obter informação sobre a perceção destes acerca das funções dos Coordenadores de Departamento e das práticas nos Departamentos Curriculares.

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Consentimento informado

Este inquérito por questionário está a ser realizado no âmbito da Unidade Curricular de Projeto, do Mestrado em Administração das Organizações Educativas, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto, pela mestranda Sandra Silva. Constitui um instrumento para desenvolver um estudo de caso em torno de “O papel das lideranças intermédias na melhoria do serviço educativo” com o propósito de compreender as perceções dos docentes sobre esta temática.

Pretende-se com os resultados deste estudo compreender a perceção dos docentes acerca das funções dos Coordenadores de Departamento e das práticas nos Departamentos Curriculares. Constitui o objetivo final apresentar uma leitura sobre o assunto em estudo e um plano de ação que vise dar resposta a eventuais constrangimentos observados e que possa ser útil e traga contributos para a melhoria do serviço educativo do Agrupamento de Escolas.

Poderá participar neste estudo qualquer docente deste Agrupamento de Escolas.

A participação é voluntária.

Nenhum dos dados recolhidos nos questionários permite identificar o/a seu/sua respondente.

A informação recolhida será apenas utilizada para responder às questões de investigação e para nenhum outro fim.

Todos/as os/as interessados/as poderão ter acesso aos resultados do estudo e a qualquer publicação relacionada, mediante solicitação, contactando a mestranda Sandra Silva por email (3030527@ese.ipp.pt).

Para qualquer dúvida ou questão que queira colocar ligada a este estudo poderá utilizar o mesmo contacto.

Se decidir participar neste estudo, pode desistir a qualquer momento do preenchimento do questionário. Basta não submeter o questionário no final e os seus dados não serão guardados/utilizados.

Se decidir participar no estudo, peço que avance no formulário online e preencha o questionário até ao final.

Dados Pessoais e Profissionais

Género

Feminino Masculino Outro Prefiro não responder

É docente do quadro deste Agrupamento?

Sim Não

Há quantos anos exerce funções neste agrupamento de escolas?

Só exerci funções neste ano letivo Entre 2 e 4 anos Entre 5 e 10 anos Entre 11 e 16 anos Há mais de 16 anos

É Representante de Grupo Disciplinar?

Sim Não

Identifique o Departamento Curricular a que pertence:

I – Departamento Curricular da Educação Pré-Escolar	<input type="checkbox"/>
II – Departamento Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico	<input type="checkbox"/>
III – Departamento Curricular de Línguas	<input type="checkbox"/>
IV – Departamento Curricular de Ciências Sociais e Humanas	<input type="checkbox"/>
V – Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais	<input type="checkbox"/>
VI – Departamento Curricular de Expressões	<input type="checkbox"/>

Questionário sobre Coordenadores de Departamento

Objetivos específicos		Q
	Questões de investigação	
	Questões a colocar nos inquéritos por questionário	
Compreender razões que levam à escolha dos professores para o desempenho da função de Coordenador de Departamento.		
	Quais são as condições (perfil, competências, formação, ...) necessárias para o desempenho do cargo de Coordenador de Departamento?	
	Os docentes conhecem bem as funções do Coordenador de Departamento?	
	O agrupamento de escolas, através dos seus procedimentos e documentos orientadores explicita as competências e funções dos Coordenadores de Departamento? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei <input type="checkbox"/>	1
	<p>Assinale as três competências atribuídas ao Coordenador de Departamento que considera mais importantes.</p> <p>Convocar os docentes para as reuniões de Departamento.</p> <p>Representar ativamente o Departamento no Conselho Pedagógico.</p> <p>Apresentar propostas que visem o ajustamento e a melhoria do sucesso educativo.</p> <p>Promover a articulação curricular no seu departamento.</p> <p>Favorecer a articulação entre as demais estruturas educativas.</p> <p>Promover o desenvolvimento de projetos.</p> <p>Promover a elaboração das propostas do departamento para o plano anual de atividades.</p> <p>Elaborar e submeter à aprovação dos docentes do Departamento o regimento interno.</p> <p>Zelar pela atualização e manutenção do arquivo de documentos.</p> <p>Outra(s) ___ Qual (quais)? _____</p>	2
	Quais as razões que levam à escolha dos professores para o desempenho da função de Coordenador de Departamento?	
	<p>Relativamente à eleição do Coordenador do seu Departamento, assinale a sua situação.</p> <p><input type="checkbox"/> Estive presente e contribuí para eleição deste Coordenador.</p> <p><input type="checkbox"/> Estive presente, mas não contribuí para eleição deste Coordenador.</p> <p><input type="checkbox"/> Não estive presente</p>	3
	<p>Assinale os três fatores principais que influenciam a sua escolha, aquando da votação para eleger o Coordenador de Departamento.</p> <p>Afinidade pessoal com o Coordenador.</p> <p>Antiguidade.</p> <p>Formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional.</p>	4

		<p>Capacidade de Liderança. Capacidade de resolver conflitos. Experiência no desempenho do cargo. Experiência no desempenho de outros cargos. Facilidade de comunicação. Facilidade de se relacionar com os outros. Profissionalismo. Outro(s) ____ Qual (quais)? _____</p>	
Analisar o envolvimento do Coordenador de Departamento nas funções que desempenha.			
	Qual o envolvimento do Coordenador de Departamento no trabalho desenvolvido pelos elementos da estrutura que coordena?		
		<p>Relativamente às afirmações que se seguem assinale a resposta mais adequada, tendo em conta que: 1 - Discordo totalmente 2 - Discordo 3 - Concordo 4 - Concordo totalmente <i>O Coordenador do meu Departamento:</i> Transmite claramente as informações decorrentes do Conselho Pedagógico Orienta os docentes do Departamento para a conceção e desenvolvimento de práticas que se coadunam com as orientações do Conselho Pedagógico. Demonstra coerência entre as palavras e ações. Estabelece prazos que se coadunam com a dimensão das tarefas propostas.</p>	5
	O Coordenador de Departamento envolve-se nos processos de tomada de decisão na escola?		
		<p>Considera que o seu Coordenador de Departamento se envolve e participa na tomada de decisões? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p>	6
		<p>Considera que neste Agrupamento de Escolas a liderança é distribuída pelos Coordenadores? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p>	7
Compreender a forma como é exercida liderança, pelo Coordenador de Departamento.			
	O Coordenador de Departamento conhece bem as funções que deve desempenhar?		
		<p>Assinale, em cada afirmação, a resposta mais adequada, tendo em conta que: 1-Nunca; 2-Algumas vezes; 3-Quase sempre; 4-Sempre <i>O Coordenador do meu Departamento:</i> Convoca os docentes para as reuniões de Departamento. Representa ativamente o Departamento no conselho pedagógico.</p>	8

		<p>Apresenta propostas que visem o ajustamento e a melhoria do sucesso educativo.</p> <p>Promove a articulação curricular no departamento.</p> <p>Favorece a articulação entre as demais estruturas educativas.</p> <p>Promove o desenvolvimento de projetos.</p> <p>Promove a elaboração das propostas do departamento para o plano anual de atividades.</p> <p>Elabora e submete à aprovação dos docentes do Departamento o regimento interno.</p> <p>Zela pela atualização e manutenção do arquivo de documentos.</p>	
		O Coordenador de Departamento exerce liderança pedagógica?	
		<p>Assinale, em cada afirmação, a resposta mais adequada, tendo em conta que:</p> <p>1-Nada importante; 2 - Pouco importante; 3 - Moderadamente importante; 4- Muito importante</p> <p>Qual o grau de importância do cargo de Coordenador de Departamento na gestão da escola?</p> <p>Qual o impacto da intervenção Coordenador de Departamento, no sucesso escolar e na qualidade da escola?</p>	9
		<p>Relativamente às afirmações que se seguem assinale a resposta mais adequada, tendo em conta que:</p> <p>1 - Discordo totalmente 2 - Discordo 3 - Concordo 4 - Concordo totalmente</p> <p><i>O Coordenador do meu Departamento:</i></p> <p>Apresenta autonomia na sua ação.</p> <p>Relaciona os objetivos do Departamento com a visão do Diretor.</p> <p>Transmite o sentido da visão e objetivos de uma forma envolvente.</p> <p>Promove práticas formativas que produzam à melhoria das práticas educativas e por conseguinte à melhoria da qualidade da escola.</p> <p>Identifica necessidades de mudança e aponta soluções estratégicas.</p> <p>Implementa processos participativos de tomada de decisão.</p> <p>Envolve os docentes na elaboração de propostas.</p> <p>Presta apoio aos docentes do Departamento sempre que estes necessitam.</p> <p>Partilha os sucessos e dá visibilidade à equipa.</p> <p>Sabe gerir os debates, clarificando e questionando, no sentido de conduzir a uma reflexão adequada.</p> <p>Analisa e avalia a informação necessária antes de tomar decisões.</p>	10
		<p>As propostas formuladas pelo Departamento, tendo em vista a melhoria de resultados dos alunos, têm recetividade por parte do Conselho Pedagógico?</p> <p>Nunca <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Frequentemente <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/></p>	11

		As propostas formuladas pelo Departamento, tendo em vista a melhoria de resultados dos alunos, têm recetividade por parte da Direção? Nunca <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Frequentemente <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/>	12
	Uma dinâmica de comunicação, envolvendo os Coordenadores de Departamento da escola, é eficaz?		
		Considera que comunicação entre a Direção e os docentes do seu departamento é eficaz? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	13
		Considera que comunicação entre o Coordenador de Departamento e os restantes docentes do departamento é eficaz? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	14
	Analisar as perceções sobre o trabalho colaborativo no âmbito do funcionamento do Departamento		
	O Coordenador de Departamento fomenta o trabalho colaborativo entre os elementos do Departamento?		
		Relativamente às afirmações que se seguem assinale a resposta mais adequada, tendo em conta que: 1- Nunca; 2-Algumas vezes; 3-Quase sempre; 4-Sempre <i>No meu Departamento:</i> É perceptível o espírito de colaboração entre docentes. A colaboração entre docentes do Departamento reflete-se no processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais eficaz e apelativo. É notória a vontade de introduzir mudanças e inovação É frequente a introdução de novas práticas decorrentes da comunicação entre os docentes do Departamento. Verifica-se a partilha de experiências e ideias. Partilham-se materiais. Programam-se atividades em conjunto. É perceptível o sentimento de pertença ao grupo/departamento.	15
		Relativamente às afirmações que se seguem assinale a resposta mais adequada, tendo em conta que: 1 - Discordo totalmente 2 - Discordo 3 - Concordo 4 -Concordo totalmente <i>O Coordenador do meu Departamento:</i> Fomenta a postura de aprender a aprender. Promove a troca de experiências e partilha entre os docentes. Cria um bom ambiente de trabalho que proporciona o trabalho colaborativo.	16

D - Questionário aplicado aos docentes

(formato apresentado pela aplicação *Forms* da plataforma *Office 365*)

O papel das lideranças intermédias na melhoria do serviço educativo

No âmbito do mestrado em Administração das Organizações Educativas e do projeto que está a ser desenvolvido em torno das dinâmicas de trabalho nos Departamentos Curriculares, o presente inquérito por questionário tem como objetivo recolher alguns dados aos docentes, para que se possa fazer uma caracterização dos docentes do Agrupamento de Escolas de Resende, e obter informação sobre a perceção destes acerca das funções dos Coordenadores de Departamento e das práticas nos Departamentos Curriculares.

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Obrigatória

Consentimento informado

Este inquérito por questionário está a ser realizado no âmbito da Unidade Curricular de Projeto, do Mestrado em Administração das Organizações Educativas, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto, pela mestranda Sandra Silva. Constitui um instrumento para desenvolver um estudo de caso em torno de "O papel das lideranças intermédias na melhoria do serviço educativo" com o propósito de compreender as perceções dos docentes sobre esta temática.

Pretende-se com os resultados deste estudo compreender a perceção dos docentes acerca das funções dos Coordenadores de Departamento e das práticas nos Departamentos Curriculares. Constitui o objetivo final apresentar uma leitura sobre o assunto em estudo e um plano de ação que vise dar resposta a eventuais constrangimentos observados e que possa ser útil e traga contributos para a melhoria do serviço educativo do Agrupamento de Escolas [REDACTED].

Poderá participar neste estudo qualquer docente do Agrupamento de Escolas de [REDACTED].

A participação é voluntária.

Nenhum dos dados recolhidos nos questionários permite identificar o/a seu/sua respondente.

A informação recolhida será apenas utilizada para responder às questões de investigação e para nenhum outro fim.

Todos/as os/as interessados/as poderão ter acesso aos resultados do estudo e a qualquer publicação relacionada, mediante solicitação, contactando a mestranda Sandra Silva por email (3030527@ese.ipp.pt).

Para qualquer dúvida ou questão que queira colocar ligada a este estudo poderá utilizar o mesmo contacto.

Se decidir participar neste estudo, pode desistir a qualquer momento do preenchimento do questionário. Basta não submeter o questionário no final e os seus dados não serão guardados/utilizados.

Se decidir participar no estudo, peço que avance no formulário online e preencha o questionário até ao final. *

Declaro que tomei conhecimento e compreendi os objetivos, o âmbito do estudo e as condições de participação e aceito de livre vontade participar no estudo, sabendo que não existem incentivos ou contrapartidas financeiras.

Dados Pessoais e Profissionais

Género *

- Feminino
- Masculino
- Outro
- Prefiro não responder

É docente do quadro deste Agrupamento? *

- Sim
- Não

Há quantos anos exerce funções neste agrupamento de escolas? *

- Só exerci funções neste ano letivo.
- Entre 2 e 4 anos.
- Entre 5 e 10 anos.
- Entre 11 e 16 anos.
- Há mais de 16 anos.

É Representante de Grupo Disciplinar? *

- Sim.
- Não.

Identifique o Departamento Curricular a que pertence: *

- Departamento Curricular de Educação Pré-Escolar
- Departamento Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico
- Departamento Curricular de Línguas
- Departamento Curricular de Ciências Sociais e Humanas
- Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais
- Departamento Curricular de Expressões

Funções dos Coordenadores de Departamento

Respostas obrigatórias

O agrupamento de escolas, através dos seus procedimentos e documentos orientadores explícita as competências e funções dos Coordenadores de Departamento? *

- Sim.
- Não.
- Não sei.

Assinale as três competências atribuídas ao Coordenador de Departamento que considera mais importantes. *

Selecione 3 opções:

- Convocar os docentes para as reuniões de Departamento.
- Representar ativamente o Departamento no Conselho Pedagógico.
- Apresentar propostas que visem o ajustamento e a melhoria do sucesso educativo.
- Promover a articulação curricular no seu departamento.
- Favorecer a articulação entre as demais estruturas educativas
- Promover o desenvolvimento de projetos
- Promover a elaboração das propostas do departamento para o plano anual de atividades.
- Elaborar e submeter à aprovação dos docentes do Departamento o regimento interno.
- Zelar pela atualização e manutenção do arquivo de documentos.
- Outro

Relativamente à eleição do Coordenador do seu Departamento, assinale a sua situação. *

- Estive presente e contribuí para eleição deste Coordenador.
- Estive presente, mas não contribuí para eleição deste Coordenador.
- Não estive presente.

Assinale os três fatores principais que influenciam a sua escolha, aquando da votação para eleger o Coordenador de Departamento. *

Selecione 3 opções.

- Afinidade pessoal com o Coordenador.
- Antiguidade.
- Formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional.
- Capacidade de Liderança.
- Capacidade de resolver conflitos.
- Experiência no desempenho do cargo.
- Experiência no desempenho de outros cargos.
- Facilidade de comunicação.
- Facilidade de se relacionar com os outros.
- Profissionalismo.
- Outro

O papel do Coordenador de Departamento no trabalho desenvolvido pelos seus elementos

As afirmações que se seguem dizem respeito ao Coordenador de Departamento. Para cada uma delas, seleccione a que melhor expressa a sua opinião.

O Coordenador do meu Departamento: *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Transmite claramente as informações decorrentes do Conselho Pedagógico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orienta os docentes do Departamento para a concepção e desenvolvimento de práticas que se coadunam com as orientações do Conselho Pedagógico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Demonstra coerência entre as palavras e ações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estabelece prazos que se coadunam com a dimensão das tarefas propostas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Considera que o seu Coordenador de Departamento se envolve e participa na tomada de decisões? *

- Sim.
- Não.

Considera que neste Agrupamento de Escolas a liderança é distribuída pelos Coordenadores? *

- Sim.
- Não.

Forma de liderança do Coordenador de Departamento

As afirmações que se seguem dizem respeito ao Coordenador do Departamento. Para cada uma delas, selecione a que melhor expressa a sua opinião.

O Coordenador do meu Departamento: *

	Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre
Convoca os docentes para as reuniões de Departamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Representa ativamente o Departamento no conselho pedagógico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresenta propostas que visem o ajustamento e a melhoria do sucesso educativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove a articulação curricular no departamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Favorece a articulação entre as demais estruturas educativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove o desenvolvimento de projetos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove a elaboração das propostas do departamento para o plano anual de atividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elabora e submete à aprovação dos docentes do Departamento o regimento interno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zela pela atualização e manutenção do arquivo de documentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Assinale, em cada afirmação, a opção que melhor expressa a sua opinião. *

	Nada importante	Pouco importante	Moderadamente importante	Muito importante
Qual o grau de importância do cargo de Coordenador de Departamento na gestão da escola?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qual o impacto da intervenção Coordenador de Departamento, no sucesso escolar e na qualidade da escola?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

As afirmações que se seguem dizem respeito ao Coordenador de Departamento. Para cada uma delas, assinale a opção que melhor expressa a sua opinião.

O Coordenador do meu Departamento: *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Apresenta autonomia na sua ação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relaciona os objetivos do Departamento com a visão do Diretor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transmite o sentido da visão e objetivos de uma forma envolvente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove práticas formativas que produzem a melhoria das práticas educativas e por conseguinte à melhoria da qualidade da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identifica necessidades de mudança e procura soluções estratégicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implementa processos participativos de tomada de decisão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envolve os docentes na elaboração de propostas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presta apoio aos docentes do Departamento sempre que estes necessitam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partilha os sucessos e dá visibilidade à equipa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sabe gerir os debates, clarificando e questionando, no sentido de conduzir a uma reflexão adequada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analisa e avalia a informação necessária antes de tomar decisões.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

As propostas formuladas pelo Departamento, tendo em vista a melhoria de resultados dos alunos, têm receptividade por parte: *

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
do Conselho Pedagógico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
da Direção?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Considera que comunicação entre a Direção e os docentes do seu departamento é eficaz? *

- Sim.
- Não.

Considera que comunicação entre o Coordenador de Departamento e os restantes docentes do departamento é eficaz? *

- Sim.
- Não.

Perceções sobre o trabalho colaborativo no âmbito do funcionamento do Departamento

As afirmações que se seguem dizem respeito às dinâmicas de trabalho no Departamento. Para cada uma delas, seleccione a que melhor expressa a sua opinião.

No meu Departamento: *

	Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre
É perceptível o espírito de colaboração entre docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A colaboração entre docentes do Departamento reflete-se no processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais eficaz e apelativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É notória a vontade de introduzir mudanças e inovação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É frequente a introdução de novas práticas decorrentes da comunicação entre os docentes do Departamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verifica-se a partilha de experiências e ideias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partilham-se materiais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programam-se atividades em conjunto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É perceptível o sentimento de pertença ao grupo/departamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

As afirmações que se seguem dizem respeito ao Coordenador de Departamento. Para cada uma delas, selecione a que melhor expressa a sua opinião.

O Coordenador do meu Departamento: *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Fomenta a postura de aprender a aprender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove a troca de experiências e partilha entre os docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cria um bom ambiente de trabalho que proporciona o trabalho colaborativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Este conteúdo não foi criado nem é aprovado pela Microsoft. Os dados que submeter serão enviados para o proprietário do formulário.

 Microsoft Forms

E - Guião da entrevista aplicada aos coordenadores de departamento

Guião para a entrevista ao Coordenador de Departamento Curricular

APRESENTAÇÃO, ÉTICA E CONSENTIMENTO

Objetivo: Apresentar a investigação, esclarecer questões de ética e obter consentimento	
	Apresentação da questão de investigação, objetivos e metodologia de investigação. Apresentação dos princípios de ética, que regem investigação. Garantir o anonimato ao entrevistado. Consentimento da recolha de dados. Autorização para registo/gravação da entrevista.

DADOS DE CARATERIZAÇÃO

Objetivo: Recolher informações adicionais que servirão para caraterização	
	Dados biográficos e profissionais do coordenador de Departamento Curricular Tempo de serviço docente Tempo em funções no agrupamento Tempo de exercício do cargo Que outros cargos de liderança, desempenha ou já desempenhou?

Objetivos específicos	
	Questões de investigação
	Questões a colocar nos inquéritos por entrevista
Compreender as razões que levam os docentes a eleger determinado colega (de entre os três elegíveis) para exercer as funções de coordenador de departamento.	
	Quais são as condições (perfil, competências, formação, ...) necessárias para o desempenho do cargo de Coordenador de Departamento?
	Até que ponto considera que os requisitos referidos no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, são apropriados ao cargo que o Coordenador de Departamento desempenha?
	Na eleição do Coordenador de Departamento, que outros critérios poderiam, na sua opinião ser, enquadrados, para além dos estabelecidos na respetiva lei?
	Quais as razões que levam à escolha dos professores para o desempenho da função de Coordenador de Departamento?
	Por que motivos pensa que foi nomeado e eleito para o cargo?
Conhecer o nível de envolvimento do coordenador de departamento no exercício do cargo.	
	Qual o envolvimento do Coordenador de Departamento no trabalho desenvolvido pelos elementos da estrutura que coordena?
	Que tipo de apoio presta aos elementos do seu Departamento?
	O Coordenador de Departamento envolve-se nos processos de tomada de decisão na escola?
	Sente que a sua opinião, em representação do Departamento, é tida em consideração pelos órgãos de decisão da escola? Expressa-se sempre que considera oportuno?
Conhecer o tipo de liderança exercida pelo coordenador de departamento.	
	O Coordenador de Departamento conhece bem as funções que deve desempenhar?
	O cargo de coordenador de departamento é um cargo de liderança intermédia. Até que ponto considera esta designação adequada às competências e funções dos Coordenadores de Departamento?
	Qual é a importância do cargo de Coordenador de Departamento na gestão da escola?
	O Coordenador de Departamento exerce liderança pedagógica?

		Sente que a Direção lhe dá autonomia para gerir o Departamento ou são-lhe dadas orientações específicas às quais não pode acrescentar outras formas de atuação ou ação?
		De que forma envolve os professores do Departamento na tomada de decisões?
		Que responsabilidade sente pelo trabalho desenvolvido pelos seus colegas de Departamento?
	Uma dinâmica de comunicação, envolvendo os Coordenadores de Departamento da escola, é eficaz?	
		Como é articulada a comunicação entre o Coordenador de Departamento, as outras estruturas e professores do Departamento?
Analisar as dinâmicas de trabalho colaborativo entre os docentes e qual o papel do coordenador de departamento na implementação dessas dinâmicas.		
	O Coordenador de Departamento fomenta o trabalho colaborativo entre os elementos do Departamento?	
		Descreva as formas de colaboração entre docentes que integram o seu Departamento e o modo como esta se reflete no processo de ensino-aprendizagem.
		Qual o seu contributo na promoção do trabalho colaborativo entre os docentes do Departamento?
Enumerar os constrangimentos sentidos pelo Coordenador de Departamento no desempenho das suas funções.		
	Quais são os constrangimentos encontrados pelos Coordenadores de Departamento no desempenho das suas funções?	
		Como Coordenador quais são os constrangimentos que sente no desempenho das suas funções?
	Quais as possibilidades de valorização da função de Coordenador de Departamento?	
		Além das competências presentes nos documentos internos do Agrupamento e dos normativos legais, que outras competências e funções deveriam estar atribuídas ao Coordenador de Departamento, no sentido de contribuir para uma efetiva melhoria do sucesso educativo?

Gostaria de acrescentar algo que ainda não tenha tido oportunidade de dizer?

Agradecimento.

F – Tabelas com a síntese dos dados recolhidos nos inquéritos por questionário

	%	Sim	Não	Não sei
RQ7	O agrupamento de escolas, através dos seus procedimentos e documentos orientadores explicita as competências e funções dos Coordenadores de Departamento?	87,5	4,5	8,0

As três principais competências do Coordenador de Departamento

RQ8	representação ativa no Conselho Pedagógico	95
RQ8	apresentação de propostas para melhoria do sucesso educativo	71
RQ8	promoção da articulação curricular”	65

No que respeita à eleição dos coordenadores

RQ10	Capacidade de liderança	76
RQ10	Profissionalismo	49
RQ10	Facilidade de comunicação	45

	%	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
RQ11	O Coordenador de Departamento transmite claramente as informações decorrentes do Conselho Pedagógico	60,7	36,6	2,7	0,0
RQ11	O Coordenador de Departamento orienta os docentes do Departamento para a conceção e desenvolvimento de práticas que se coadunam com as orientações do Conselho Pedagógico.	50,9	47,3	0,9	0,9
RQ11	O Coordenador de Departamento demonstra coerência entre as palavras e ações.	51,8	47,3	0,9	0,0
RQ11	O Coordenador de Departamento estabelece prazos que se coadunam com a dimensão das tarefas propostas.	60,7	37,5	1,8	0,0

	%	Sim	Não
RQ12	Considera que o Coordenador de Departamento se envolve e participa na tomada de decisões?	98,2	1,8

	%	Sim	Não
RQ13	Considera que neste Agrupamento de Escolas a liderança é distribuída pelos Coordenadores?	81,2	18,8

	%	Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
RQ14	O Coordenador de Departamento convoca os docentes para as reuniões de Departamento.	94,6	4,5	0,9	0,0
RQ14	O Coordenador de Departamento representa ativamente o Departamento no conselho pedagógico.	75,9	19,6	4,5	0,0
RQ14	O Coordenador de Departamento apresenta propostas que visem o ajustamento e a melhoria do sucesso educativo.	60,7	31,3	8,0	0,0
RQ14	O Coordenador de Departamento promove a articulação curricular no departamento.	67,0	25,0	7,1	0,9
RQ14	O Coordenador de Departamento favorece a articulação entre as demais estruturas educativas.	60,7	29,5	8,9	0,9
RQ14	O Coordenador de Departamento promove o desenvolvimento de projetos.	52,7	33,9	13,4	0,0
RQ14	O Coordenador de Departamento promove a elaboração das propostas do departamento para o plano anual de atividades.	64,3	30,3	5,4	0,0
RQ14	O Coordenador de Departamento elabora e submete à aprovação dos docentes do Departamento o regimento interno	75,0	20,5	3,6	0,9
RQ14	O Coordenador de Departamento zela pela atualização e manutenção do arquivo de documentos.	73,2	23,2	3,6	0,0

	%	Muito importante	Moderadamente importante	Pouco importante	Nada importante
RQ15	Qual o grau de importância do cargo de Coordenador de Departamento na gestão da escola?	67,9	29,4	2,7	0,0
RQ15	Qual o impacto da intervenção Coordenador de Departamento, no sucesso escolar e na qualidade da escola?	62,5	30,3	6,3	0,9

	%	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
RQ16	O Coordenador de Departamento apresenta autonomia na sua ação.	47,3	50,9	1,8	0,0
RQ16	O Coordenador de Departamento relaciona os objetivos do Departamento com a visão do Diretor.	45,5	49,1	5,4	0,0

RQ16	O Coordenador de Departamento transmite o sentido da visão e objetivos de uma forma envolvente.	42,9	54,4	2,7	0,0
RQ16	O Coordenador de Departamento promove práticas formativas que produzam à melhoria das práticas educativas e por conseguinte à melhoria da qualidade da escola.	31,3	57,1	10,7	0,9
RQ16	O Coordenador de Departamento identifica necessidades de mudança e aponta soluções estratégicas.	42,9	48,2	8,0	0,9
RQ16	O Coordenador de Departamento implementa processos participativos de tomada de decisão.	43,8	48,2	8,0	0,0
RQ16	O Coordenador de Departamento envolve os docentes na elaboração de propostas.	54,5	40,1	5,4	0,0
RQ16	O Coordenador de Departamento presta apoio aos docentes do Departamento sempre que estes necessitam.	65,2	33,0	1,8	0,0
RQ16	O Coordenador de Departamento partilha os sucessos e dá visibilidade à equipa.	51,8	45,5	2,7	0,0
RQ16	O Coordenador de Departamento sabe gerir os debates, clarificando e questionando, no sentido de conduzir a uma reflexão adequada.	56,3	42,8	0,9	0,0
RQ16	O Coordenador de Departamento analisa e avalia a informação necessária antes de tomar decisões.	53,6	43,7	2,7	0,0

	%	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente
RQ17	As propostas formuladas pelo Departamento, tendo em vista a melhoria de resultados dos alunos, têm recetividade por parte do Conselho Pedagógico?	32,1	45,6	21,4	0,9
RQ18	As propostas formuladas pelo Departamento, tendo em vista a melhoria de resultados dos alunos, têm recetividade por parte da Direção?	35,7	43,7	18,8	1,8

	%	Sim	Não
RQ19	Considera que comunicação entre a Direção e os docentes do seu departamento é eficaz?	92,9	7,1
RQ20	Considera que comunicação entre o Coordenador de Departamento e os restantes docentes do departamento é eficaz?	94,6	5,4

	%	Sempre	Quase sempre	Algumas vezes	Nunca
RQ21	No Departamento é perceptível o espírito de colaboração entre docentes.	43,8	41,0	15,2	0,0
RQ21	No Departamento a colaboração entre docentes do Departamento reflete-se no processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais eficaz e apelativo.	49,1	36,6	14,3	0,0
RQ21	No Departamento é notória a vontade de introduzir mudanças e inovação	28,6	43,7	25,0	2,7
RQ21	No Departamento é frequente a introdução de novas práticas decorrentes da comunicação entre os docentes do Departamento.	31,3	38,3	27,7	2,7
RQ21	No Departamento verifica-se a partilha de experiências e ideias.	43,8	36,6	19,6	0,0
RQ21	No Departamento partilham-se de materiais.	38,4	38,4	21,4	1,8
RQ21	No Departamento programam-se atividades em conjunto.	38,4	41,1	20,5	0,0
RQ21	No Departamento é perceptível o sentimento de pertença a uma comunidade.	49,1	39,3	10,7	0,9

	%	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
RQ22	O Coordenador de Departamento fomenta a postura de aprender a aprender.	42,9	52,6	4,5	0,0
RQ22	O Coordenador de Departamento promove a troca de experiências e partilha entre os docentes.	48,2	45,5	5,4	0,9
RQ22	O Coordenador de Departamento cria um bom ambiente de trabalho que proporciona o trabalho colaborativo.	55,4	41,9	1,8	0,9

**Entre a zona de conforto e a vontade de mudança.
O papel das lideranças intermédias na melhoria do serviço educativo: estudo de caso.**

Sandra Isabel Oliveira da Silva

