

O papel de liderança dos coordenadores de departamento curricular

The leadership role of curriculum department coordinators

Nuno Miguel Pedro Gil¹
Susana Oliveira e Sá²

Resumo: A escola enquanto organização especializada, é sem dúvida uma das instituições mais importantes na sociedade atual, uma vez que por ela passa toda a população dum qualquer país, e tem entre outras finalidades a nobre missão de educar. Organização esta, que tem ao longo dos tempos sentido a necessidade quase permanente de se reestruturar, reinventar e reorganizar para conseguir manter a sua missão principal de transmissão de conhecimentos e competências, pelo que a escola tem estado sempre em constante processo de crescimento/desenvolvimento, quer fruto das suas próprias dinâmicas, quer fruto de imposições legislativas, decretadas pelo governo central, sendo que este crescimento se tem feito uma vez de forma serena outras de forma mais conturbada, como foi o caso dos últimos anos. O poder executivo foi legislando, desde sempre, sobre a organização e gestão das escolas, e por conseguinte, sobre algumas funções consideradas de liderança intermédia, como são o caso do coordenador de departamento. Num contexto, em que a liderança, a responsabilidade e a autonomia são cada vez mais exigências colocadas sobre o principal líder da escola, o diretor, o qual para exercer a sua liderança, pode auxiliar-se das lideranças intermédias, e o qual tem sido amplamente estudado, é também importante compreender de que forma têm exercido o seu papel, os principais líderes intermédios, os coordenadores de departamento, pois é também do seu desempenho e da forma como lideram que dependem os resultados dos alunos.

216

Palavras-Chave: Coordenador de departamento; Liderança; Lideranças Intermédias.

Abstract: The school, as a specialized organization, is undoubtedly one of the most important institutions today, since the entire population of any country passes through it, and has, among other purposes, the noble mission of educating. This organization, which over time has felt the almost permanent need to restructure, reinvent and reorganize itself in order to maintain its main mission of transmitting knowledge and skills, which is why the school has always been in a constant process of growth/development, either as a result of its own dynamics, or as a

¹ CIDI-IEES: Curso de Especialização em Administração e Organização Escolar; 37039@iesfape.pt

² Professora Adjunta do CIDI-IEES - Instituto Europeu de Estudos Superiores, Fafe, Portugal; ORCID: 0000-0003-1339-5745; Cátedra da Unesco de Juventude, Educação e Sociedade; susana.sa@iees.pt

Recebido em 01/11/2022
Aprovado em 08/01 /2023

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



result of legislative impositions, enacted by the central government, and this growth has occurred at times in a calm manner and at other times in a more troubled manner, as has been the case in recent years. The executive power has always been legislating on the organization and management of schools, and therefore on some roles considered to be of intermediate leadership, such as the department coordinator. In a context where leadership, responsibility and autonomy are increasingly demands placed on the principal leader of the school, the director, who, in order to exercise his leadership, can rely on intermediate leaders, and who has been widely studied, it is also important to understand how the main intermediate leaders, the department coordinators, have played their role, as it is also on their performance and the way they lead that student results depend.

Keywords: Head of department; Leadership; Middle Leadership.

Introdução

Procuramos fazer uma análise, para entender qual o papel de liderança do coordenador de departamento, mais especificamente, o que é esperado da sua função, o que realmente faz e quais os maiores obstáculos ao exercício do seu cargo.

1.1. Legislação lideranças escolares

Ao longos dos tempos o poder executivo foi legislando sobre a organização e gestão das escolas e por conseguinte sobre as lideranças intermédias, assim para compreender a escola e a importância dada às lideranças intermédias pela legislação, é importante, conhecer a evolução normativa, pelo que procuraremos fazer uma resenha sobre a evolução do papel de dois dos cargos de liderança intermédia, o delegado de grupo e o coordenador de departamento curricular, na legislação educativa publicada, no período pós 25 de abril de 1974, altura em que se abandonou as políticas centralistas do Estado Novo, nas quais o controlo central era total e efetuado por intermédio de reitores e diretores nomeados pelo governo.

No início do período pós-revolução, foi publicado o Decreto-Lei nº735-A/74, de 21 de dezembro, que regulou os órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, criando um modelo de gestão baseado em três órgãos: o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Neste normativo, ainda não estava expressa qualquer referência aos órgãos de liderança intermédia.

Dois anos mais tarde, com o objetivo, de lançar as bases para uma gestão verdadeiramente democrática, foi publicado o Decreto-Lei nº769-A/76, de 23 de outubro, na redação do qual aparece pela primeira vez referência ao cargo de delegado de grupo, à sua forma de eleição e às suas competências.

Art. 23º

1. Os professores delegados de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade serão eleitos pelos respectivos docentes. 2. Os delegados referidos no número anterior serão professores profissionalizados (...)

Art. 29º

1. Compete ao professor delegado no conselho pedagógico de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, bem como a direção de instalações próprias e a responsabilidade, perante o conselho diretivo, pelo patrimônio que lhe esteja confiado.

Neste articulado não ainda havia qualquer referência ao coordenador de departamento curricular.

Uma década depois, de forma a determinar as competências dos diferentes órgãos de gestão da escola, foi publicado o Decreto-Lei nº211-B/86, de 31 de julho, no qual estavam definidos os requisitos para se poder exercer o cargo de delegado de grupo disciplinar.

O delegado deveria reunir os seguintes requisitos:

Art. 39º

Prática docente como profissionalizado;
Reconhecida atualização no domínio científico da área disciplinar;
Conhecimentos dos fundamentos e teorias básicas no domínio das ciências da educação;
Espírito de iniciativa e dinamização da ação educativa;
Receptividade à mudança e ao progresso das ciências e das novas tecnologias;
Capacidade de relacionamento pessoal e grupal, com vista à criação do espírito de permanente cooperação entre os elementos do grupo;
Capacidade de organização e coordenação das actividades pedagógicas;
Capacidade de promover e estimular uma permanente autoformação de cada um dos elementos do grupo;
Flexibilidade, decisão e abertura à crítica.

E tem como atribuições fundamentais:

Art. 40º

40.1 – A representação dos respetivos professores no conselho pedagógico;
40.2 – A orientação e coordenação da atuação pedagógica dos professores do grupo, tendo em vista a sua formação contínua;
40.3 – A direção de instalações próprias ou adstritas ao que se justifique, mediante proposta do respetivo conselho diretivo a homologar pela direção-geral pedagógica competente, sob parecer da Direção-Geral dos Equipamentos Educativos, e cujas funções são (...).

Para além dos requisitos e das atribuições, foi decretado a obrigatoriedade de aceitar o cargo e as compensações para quem realizava o exercício do mesmo (redução da componente letiva tendo em conta o número de elementos que constituíam o grupo disciplinar).

Com o Despacho nº8/SERE/98, de 8 de fevereiro, definiu-se o perfil do delegado de grupo, referindo que este devia ser portador de habilitação própria, de preferência profissionalizado, escolhido pela sua competência pedagógica e científica, e pela sua

capacidade de relacionamento e liderança. Neste despacho estavam ainda explanadas as competências do delegado de grupo:

Representar os respetivos professores no conselho pedagógico, atuando como transmissor entre este órgão e o grupo;

Orientar e coordenar a atuação pedagógica dos professores do grupo, tendo em vista a sua formação contínua através: do estímulo para a criação de condições que favoreçam a formação contínua; da coordenação da planificação das actividades pedagógicas; da promoção da troca de experiências e da cooperação entre os professores do grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade; e de uma participação efetiva de todos os professores na análise e crítica da orientação pedagógica;

Propor ao conselho diretivo, de entre os professores do grupo, quem deve assumir a direção das instalações próprias ou adstritas ao respetivo grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade;

Orientar diretamente o professor em profissionalização, na área da concepção e realização do projecto de formação e acção pedagógica, em articulação com a instituição de ensino superior, bem como elaborar a proposta fundamentada da sua avaliação.

Neste despacho é feita, pela primeira vez, referência à capacidade de liderança, como um critério a ter em conta para quem exercia o cargo.

Mais tarde a publicação da Portaria nº921/92, de 23 de setembro, veio estabelecer as competências específicas das estruturas de orientações educativas, previstas no artigo 36º, do Decreto-Lei nº172/91, de 10 de maio, definindo as competências do departamento curricular, assim como o perfil do então denominado chefe de departamento, equivalente ao atual coordenador de departamento.

O chefe de departamento era eleito entre os seus pares, os quase deveriam ter em conta a sua competência pedagógica e científica, a sua capacidade de relacionamento e a sua capacidade de liderança.

Art. 4º

1 – O chefe de departamento curricular é um professor profissionalizado eleito entre os professores que integram o mesmo departamento curricular, considerando a sua competência pedagógica e científica, bem como a sua capacidade de relacionamento e liderança.

Este decreto-lei definia ainda as competências para o exercício do cargo de chefe de departamento, que eram as seguintes:

Art. 5º

- a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do respetivo departamento;
- b) Assegurar a articulação entre o departamento e as restantes estruturas de orientação educativa, nomeadamente na análise e desenvolvimento de mediadas de orientação pedagógica;
- c) Apresentar ao conselho pedagógico propostas de agrupamentos flexíveis de tempos lectivos semanais para as diferentes disciplinas;
- d) Assegurar a participação do departamento na elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da escola, bem como do plano de actividades e do regulamento interno do estabelecimento;

- e) Estimular a cooperação com outras escolas da região no que se refere à partilha de recursos e à dinamização de projectos de inovação pedagógica;
- f) Promover a articulação entre a formação inicial e a formação contínua de professores do departamento;
- g) Colaborar com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de formação dos professores do departamento;
- h) Propor ao conselho pedagógico, ouvido o conselho de delegados, a designação dos professores responsáveis pelo acompanhamento da profissionalização em serviço, dos orientadores de prática pedagógica das licenciaturas em ensino e do ramo educacional, bem como dos professores cooperantes na formação inicial;
- i) Assegurar a articulação com o conselho de delegados de disciplina e os órgãos de direção da escola no que se refere à avaliação do desempenho global dos docentes do departamento;
- j) Promover medidas de planificação e avaliação das actividades do departamento;
- l) Apresentar ao diretor executivo, até 30 de Junho de cada ano, um relatório das actividades desenvolvidas.

Este articulado ainda faz referência ao delegado de grupo, no caso designado delegado de disciplina, que por lei perdia competências para o chefe de departamento. O delegado de grupo era eleito entre os seus pares de disciplina tendo em conta a sua competência pedagógica e científica, e funcionava como estrutura de apoio ao chefe de departamento, com funções definidas pelo regulamento interno de cada escola. A implementação desta legislação foi realizada em apenas em meia centena de escolas, e acabou por passar despercebida a grande parte dos professores, alunos e pais (Barreto, 2009). Assim, com este projeto de legislação, que podemos dizer ter sido experimental, o papel do até então delegado de grupo, passava a ser secundário, limitando-se a auxiliar o coordenador de departamento, com a possibilidade de atribuição de competências próprias através da regulamentação em regulamento interno.

O Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de maio, definiu que a articulação curricular entre as disciplinas dos diferentes grupos disciplinares, deveria ser da responsabilidade dos diferentes departamentos curriculares e foi reforçado com o Decreto-Regulamentar nº10/99, de 21 de julho, que permitiu às escolas por intermédio do regulamento interno definir competências para o coordenador de departamento para além das previstas na legislação em vigor e no próprio decreto-regulamentar.

Art. 5º

1 – A coordenação dos conselhos de docentes e dos departamentos curriculares realizada por docentes profissionalizados, eleitos entre os docentes que os integram e que possuam, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores.

Cabia ao coordenador de departamento:

Art. 5º

2 – Sem prejuízo de outras competências a fixar no regulamento interno, cabe ao coordenador:

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

- b) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas;
- c) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;
- d) Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;
- e) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas;
- f) Promover a realização de actividades de investigação, reflexão e estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;
- g) Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

A partir desta altura o cargo de delegado de grupo deixou de estar previsto na legislação educativa e à escola foi dada a autonomia para definir competências para o coordenador do departamento curricular, para além das previstas no decreto-regulamentar. Embora não estivesse previsto na lei, muitas escolas mantiveram o cargo de delegado de grupo disciplinar, com funções e competências definidas através do regulamento interno das mesmas.

O Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de janeiro, impôs a agregação dos grupos disciplinares em seis departamentos curriculares que foram definidos pelo Decreto-Lei nº200/2007, de 22 de maio. Com esta legislação o cargo de coordenador de departamento curricular passou a ser da exclusividade de professores pertencentes à nova categoria, prevista no estatuto de carreira docente vigente à altura, a de professor titular.

Art. 5º

- 1 – (...) são assegurados por professor titular pertencente à escola, (...), os cargos de:
- a) Coordenação do departamento curricular (...)

Às competências do coordenador do departamento curricular, consignadas no Decreto-Regulamentar nº10/99, acresceram as seguintes:

Art. 5º

- 2 – (...), são atribuídas ao coordenador do departamento curricular ou do conselho de docentes as tarefas de:
- a) Coordenação da prática científico-pedagógica dos docentes das disciplinas, áreas disciplinares ou nível de ensino, consoante os casos;
 - b) Acompanhamento e orientação da actividade profissional dos professores da disciplina ou área disciplinar, especialmente no período probatório;
 - c) Intervenção no processo de avaliação de desempenho dos docentes das disciplinas, áreas disciplinares ou nível de ensino;
 - d) Participação no júri da prova pública de admissão ao concurso de acesso na carreira.

Cerca de um ano mais tarde foi publicado o Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril, que aprovou o novo regime de administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação

pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e implementou alterações de fundo na organização e gestão escolar, centrando-as na figura do diretor e reforçando o papel das lideranças intermédias,

Preâmbulo

(...) com este decreto-lei procura-se reforçar as lideranças (...).

Impunha-se, por isso, criar condições para que se afirme boas lideranças e lideranças eficazes (...).

A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição.

No sentido de reforçar a liderança da escola (...) é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

222

No caso dos coordenadores de departamento passavam a ser designados pelo próprio diretor e tinham prevista uma redução da componente letiva, entre seis a oito horas semanais, de acordo com o regulamentado no Despacho nº9744/2009, de 8 de abril.

Com a redação dada a este decreto-lei, pelo Decreto-Lei nº137/2012, de 2 de julho, o coordenador passa a ser eleito de entre três professores, identificados pelo diretor com os elegíveis, de acordo com as premissas definidas pelo próprio Decreto.

“Art. 43^a

5 – 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;

7 – O coordenador de departamento é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo;”

1.2 Liderança

A palavra liderança, é usada diariamente em diferentes contextos da sociedade, como facilmente se pode constatar durante a emissão dum qualquer programa informativo, no qual se fala em líderes dum país, dum ramo das forças armadas, dum partido, duma religião, dum sindicato, dum clube, duma equipa, duma empresa multinacional, dum sindicato ou até duma escola.

A liderança é um processo estudado há muito tempo, por isso existem várias definições do seu conceito, quase tantas quantos os investigadores nesta área temática (Catarino de Araújo, 2013, Freitas da Silva, 2017), o autor Cuban (1988, citado em Pereira, 2007), no final do século XX, mencionava a existência de mais de 350 definições.

A palavra liderança, etimologicamente, tem origem no termo inglês *leader*, do qual surgiu o conceito *leadership*, em português, liderança. Na década de 70, Barrow (1977, p.232), definiu liderança como sendo “um processo comportamental para influenciar indivíduos e grupos, tendo em vista os objetivos estabelecidos”, já Estanqueiro (1992, p.85) definiu-a como “a arte de influenciar pessoas, através do processo de comunicação, de modo que seja realizada uma tarefa ou atingido um objetivo”, enquanto Bolivar (2003, p.256) considerou-a “uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projetos comuns”; já Cunha & Rego (2009, p.20) definiram-na como a “capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e sucesso das organizações de que são membros”; e Silva referiu-se à liderança como sendo “a ação que assegura a condução do grupo na direção prevista, o líder é aquele que corporiza a liderança, que aponta o caminho, que cimenta o espírito de grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na ação de todos os elementos.” (2010, p.53).

Da análise feita a estas definições, que se separam no tempo quase quatro décadas, verificamos que todos os autores têm pontos comuns e se referem a este conceito como sendo um processo de influência de alguém para com outro(s), que se deixa(m) influenciar de forma a atingir objetivos comuns em determinadas ações. Assim, a liderança não depende da vontade única de alguém, é a “capacidade para mobilizar através do consentimento.” (Carmo, 2014, citado por Gonçalves, 2019, p.19) uma vez que não há líderes sem liderados e não há líderes sem que sejam reconhecidos como tal (Silva, 2010, citado por Tavares, 2021 e Mendonça, 2013).

1.3.Liderança e poder

É frequente associar-se ao exercício de cargos o conceito de poder, o qual por vezes é confundido com o conceito de líder (Mendonça, 2013), considerando que quem exerce um cargo de importância/poder numa organização, é por si só líder. Contudo o facto de estar a exercer um cargo de destaque numa organização, pode não ser por si só sinónimo de ser líder, o que parece mais claro se tivermos em conta as definições de liderança apresentadas anteriormente, as quais fazem referência ao processo de influência de alguém sobre outro(s), por vontade deste(s), de forma a atingir objetivos da organização.

Para Burns (1978, citado por Pereira, 2007) existem dois fatores essenciais na liderança, a intencionalidade e o poder, referindo que este último é muito importante, mas que não é nele

que reside a natureza essencial da liderança, por isso o poder pode ser visto apenas como um fator potencial de influência dos líderes. Significando isto que todos os líderes têm, de alguma forma, algum tipo de poder, mas nem todos os detentores de poder conseguem ser líderes (Pereira, 2007).

Assim, podemos considerar que os líderes não o são, em consequência da sua posição de poder, mas sim por se distinguirem na forma de expressar as suas aptidões de se relacionar e influenciar, aptidões estas que cada vez mais, com a rápida mutação dos contextos, se tornaram indispensáveis no exercício de funções de liderança (Rodrigues, 2019).

1.4.Liderança e gestão

Também, por vezes, o conceito de liderança parece ser confundido com conceito de gestão, o que de acordo com Kotter (2013) referido por Gonçalves (2019) é um erro cometido por quem não entende a diferença entre os conceitos e as funções que cada um desempenha.

Para Figueiredo (2011) a liderança pode ser considerada como uma função auxiliar da gestão, já que esta tem quatro funções principais: o planeamento, a organização, o controlo e a liderança. O mesmo autor (2011) refere Rego (1998) e Jesuíno (2005), para expor três posições possíveis posições relativas à relação entre gestão e liderança, i) uma que considera, como referimos anteriormente, a liderança como uma atividade da gestão, ii) outra que considera a gestão como uma parte das atividades de liderança e iii) e uma em que a distinção dos conceitos deve ter em conta o nível organizacional em análise.

Mas, importa focarmo-nos na definição do conceito de gestão. Este conceito é definido por Pires (2012, p.28), como um “um conjunto de tarefas que procuram garantir a afetação de todos os recursos disponibilizados pela organização, a fim de serem atingidos os objetivos pré-determinados.”, a gestão pode ser, assim, entendida como o processo de planeamento, organização, liderança e controlo dos recursos de uma organização, com o objetivo de assegurar o cumprimento da sua missão (Pires, 2012).

Para Correia (2019), liderança e gestão são dois conceitos parecidos, mas distintos. Têm sido vários os autores que ao longo dos tempos têm procurado fazer a distinção entre os dois conceitos. Algumas dessas distinções estão resumidos nos Quadro 1, Quadro 2 e Quadro 3

Quadro 1 – Diferenças entre gestão e liderança

Liderança	Gestão
É uma influência de relacionamento	É um relacionamento de autoridade
É levada a cabo com líderes e seguidores	É levado a cabo com gestores e subordinados

Envolve líderes e seguidores que procuram mudanças reais na organização	Envolve coordenação de pessoas e recursos para a produção e venda de bens e/ou serviços numa organização
Requer que as mudanças procuradas reflitam propósitos mútuos de líderes e seguidores	Requer coordenação das atividades para produzir e vender bens e/ou serviços que reflita, os propósitos da organização

Fonte: Ferreira (2012, p.10)

Quadro 2 – Distinção entre líder e gestor

Líder (ocupa-se das mudanças)	Gestor (ocupa-se da complexidade das organizações)
Mantém o equilíbrio e o controlo da organização-objetivos	Responsáveis pelos recursos organizacionais
Líderes interessam-se pelo futuro	Os gestores pelo presente
Líderes respiram mudança	Os gestores preferem a estabilidade
Líderes pensam a longo prazo	Os gestores atuam a curto prazo
Líderes são cativados por uma visão	Os gestores (preocupados com regras e regulamentos) preferem a execução
Líderes tratam do “porquê”	Os gestores tratam do “como”
Líderes sabem como simplificar	Os gestores apreciam a complexidade
Líderes confiam na intuição	Os gestores prezam a lógica
Líderes têm uma perspetiva social alargada	Os gestores preocupam-se com a organização

Fonte: Pires (2012, p.30)

Quadro 3 – Diferenças entre gestão e liderança

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

Fonte: Ferreira (2012, p.10)

Para Bento e Ribeiro (2013, citados por Tavares, 2021) gestão é “um processo cuja finalidade é produzir resultados relevantes, mantendo o sistema existente (...)” (p.69) e liderança “é um processo cuja função é mudar as coisas, isto é, os sistemas, as estruturas e os métodos de trabalho.” (p.69), cabendo assim ao gestor desenvolver, implementar e coordenar a execução planos estratégicos e operacionais eficazes para atingir os objetivos, enquanto ao líder cabe incentivar as pessoas da organização a identificarem-se com os planos pondo-os em prática para melhorarem a organização (Tavares, 2021). Ainda Bento e Ribeiro (2013, citado por Tavares, 2021) e Catarino de Araújo (2013) afirmam que uma pessoa pode assumir as duas funções (gestor e líder), mas que nem todos os gestores são líderes, assim como todos os líderes não são gestores.

Para Thurler (2001, citado por Marto da Graça (2016, p.18) à imagem de um bom gestor deve associar-se a de um líder inovador, pois

enquanto o primeiro fixa objetivos, desenvolve nítidos programas de trabalho, facultando a sua aplicação e insere regulações necessárias, o segundo desenvolve perspectivas de funcionamento alternativas e transforma-as em projetos mobilizadores criando um clima colegial de resolução de problemas e de aprendizagem permanente.

1.5. Níveis de gestão das organizações

As estruturas organizacionais têm vários níveis de gestão, Pires (2012), indica a existência três níveis de gestão: i) os *gestores de topo*, que são aqueles que estão no topo da cadeia de decisão ou próximo dele, tomam as decisões de maior impacto, e definem as políticas e estratégias que afetam toda a organização, como são o caso de presidentes de comissões executivas, diretores gerais; ii) os *gestores intermédios*, que são aqueles que gerem departamentos, tem a responsabilidade de planejar, organizar, liderar e controlar outros gestores, sendo que eles próprios são supervisionados, são exemplo os diretores operacionais e diretores de marketing; e iii) os *gestores de primeira linha*, coordenam e integram o trabalho de outros colegas que não são gestores, como por exemplo os chefes de vendas e chefes de contabilidade.

A todos estes gestores, pela sua posição na estrutura organizacional, há a possibilidade de lhes ser associado a posição de líder, mas como já verificamos anteriormente não se pode considerar que há sempre uma associação direta entre os dois conceitos.

1.6. Importância da liderança nas organizações

A liderança é um ato necessário

em todos os tipos de organização humana, principalmente nas empresas e em cada um dos seus departamentos. Ela é igualmente essencial em todas as funções da administração: o administrador precisa de conhecer a motivação humana e saber conduzir as pessoas, isto é, liderar (Chiavenato, 1993, p.259, citado por Guimarães, 2013).

A importância da liderança nas organizações é expressa por Figueiredo (2011, p.41) quando refere que a liderança exerce

influência direta sobre as pessoas, podendo impulsionar o grupo a funcionar como uma equipa preparada para os desafios, preocupando-se com o seu

desenvolvimento, escolhendo os melhores caminhos e as melhores soluções para o bem-estar individual e para o progresso institucional.

Liderança é assim um processo que estimula um grupo a fomentar o seu crescimento em função do seu propósito, o que é essencial numa qualquer organização e sem a qual esta está condenada à estagnação ou ressecação.

O líder tem um papel fundamental no equilíbrio e dinamismo dos grupos, de forma a promover a eficácia e a eficiência da organização (Moreno, 2012), pois como Bergamini (2009) citado por Moreno (2012) afirma, as organizações sem líderes eficazes, carecem de identidade, sentido, energia e têm muitas dificuldades em superar os desafios a que estão sujeitas.

227

1.7. Teorias de liderança

Tal como existem diferentes definições do conceito de liderança, também existem várias teorias sobre a liderança. De acordo com Chiavenato (1993) referido por Guimarães (2013), podemos dividir as teorias sobre liderança em três grupos: as teorias dos traços de personalidade; as teorias sobre os estilos de liderança; e as teorias situacionais de liderança.

As **teorias dos traços de personalidade**, que se caracterizam pela ideia de considerar que o líder tem características ou traços próprios (psicológicos, físicos, sociais e intelectuais) que lhe são inatos e que por si só tornavam as pessoas que as possuíam, líderes, isto é, que a presença, de determinados traços de personalidade podem definir e identificar líderes (Catarino de Araújo, 2013 e Guimarães, 2013), os líderes eram dotados de qualidades superiores que os diferenciavam dos seus liderados (Pereira, 2007). Estas teorias não tinham em conta o contexto nem a reação dos liderados.

As **teorias dos estilos de liderança**, caracterizadas por não se focarem naquilo que o líder era, como acontecia com as teorias dos traços de personalidade, mas sim no que o líder fazia, isto é, no comportamento do líder em relação aos liderados. Costa (2006, citado por Catarino de Araújo, 2013) faz referência a três estilos de liderança, o *autocrático*, o *democrático* e o *liberal*, os quais abordaremos mais à frente.

As **teorias situacionais de liderança** defendem que de forma a se conseguir maior eficácia por parte dos elementos do grupo, cada situação pode originar um tipo de liderança diferente, adequado à própria situação, isto é, não existe um único estilo ou característica de liderança inerente a qualquer contexto. De acordo com Chiavenato (1993, citado por

Guimarães, 2013, p.55) este tipo de teoria permite ao líder “mudar a situação para adequá-la a um modelo de liderança ou então mudar o modelo de liderança para adequá-lo à situação”.

Rego & Cunha (2003, citados por Catarino de Araújo, 2013, p.32) referem que “os líderes devem ajustar o seu estilo comportamental ao nível de maturidade dos seus subordinados. Para cada um dos quatro níveis de maturidade, existe um estilo de liderança mais apropriado.”, estando os estilos de liderança e maturidade resumidos no

Quadro 4.

Quadro 4 - Estilos de liderança e níveis de maturidade de Hersey e Blanchard

O líder			Os subordinados
Estilo	Características	Perfil	Níveis de maturidade
Delegativo	<ul style="list-style-type: none"> - Delegar - Observar - Monitorizar 	<ul style="list-style-type: none"> - Baixa orientação quer para as pessoas quer para as pessoas 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de assumir responsabilidades; - Tem vontade ou confiança - É empenhado e competente
Participativo	<ul style="list-style-type: none"> - Participar - Encorajar - Colaborar - Comprometer 	<ul style="list-style-type: none"> - Baixa orientação para a tarefa mas elevada orientação para as pessoas 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade mas falta de vontade para assumir responsabilidade ou insegurança - Não é empenhado mas é competente
Persuasivo	<ul style="list-style-type: none"> - Vender - Explicar - Clarificar - Persuadir 	<ul style="list-style-type: none"> - Elevada orientação quer para a tarefa quer para as pessoas 	<ul style="list-style-type: none"> - Incapacidade de assumir responsabilidades - Tem vontade ou confiança - É empenhado mas incompetente
Diretivo	<ul style="list-style-type: none"> - Dar ordens - Guiar - Dirigir - Estabelecer 	<ul style="list-style-type: none"> - Elevada orientação para a tarefa mas baixa orientação para as pessoas 	<ul style="list-style-type: none"> - Incapacidade ou falta de vontade para assumir responsabilidades ou insegurança - Não é empenhado bem competente

Fonte: Catarino de Araújo (2013, p. 32)

As teorias anteriormente apresentadas, foram as consideradas até aos anos 80 e são denominadas por Catarino de Araújo (2013), como *teorias mecanicistas de liderança*. Posteriormente, no final da década de 80 surgiram as *teorias da Nova Liderança* (Catarino de Araújo 2013), entre as quais se destacaram a *teoria transaccional* e a *teoria transformacional*.

A **Teoria transaccional** (*Transactional leadership*) tem como base a troca entre algo que o líder pode dar e um comportamento de alguém, sem que haja qualquer transformação de ideias ou valores (Bento 2008, citado por Catarino de Araújo, 2013).

Este tipo de liderança é baseado em transações entre líder e liderados, sendo que o primeiro define os objetivos e as funções de cada um em relação às diferentes tarefas que propõem, e os segundos cumprem o que lhes é solicitado em função da possibilidade de serem compensados ou do risco de serem penalizados, pelo líder (Catarino de Araújo, 2013). Matias (2013) refere que este tipo de liderança se foca nas tarefas e metas a cumprir a curto prazo, com os líderes a concentrarem-se mais nas recompensas extrínsecas para os bons desempenhos e Catarino de Araújo, (2013) refere ainda que a recetividade dos liderados não é resultado do reconhecimento da liderança, mas em grande parte pelas expetativas criadas por estes, favoráveis ou não a si próprios, uma vez que estão conscientes que existem consequências. Os

líderes de acordo com estas teorias poderiam adotar diferentes atitudes, que se encontra resumidas no Quadro 5.

Quadro 5 - Atitudes dos líderes em função das componentes da liderança transacional

Componentes	Atitudes do líder
Recompensa contingente	- O líder explicita os caminhos que possibilitam recompensar os colaboradores pelo esforço.
Gestão por exceção ativa	- O líder monitoriza o desempenho dos colaboradores e aplica ações corretivas se os objetivos não forem alcançados
Gestão por exceção passiva	- O líder age, apenas, perante os problemas e nessa altura age corretivamente.
Liderança laissez-faire	- O líder evita influenciar os colaboradores.

Fonte: Correia (2013, p.90)

A **Teoria Transformacional** (*Transformational leadership*) tem como base uma relação entre líder e liderados, que tem em consideração as necessidades de ambos, na qual os líderes conseguem mobilizar os liderados aumentando o seu compromisso para com a organização (Catarino de Araújo, 2013). De acordo com Gomes & Cruz (2007, citados por Catarino de Araújo, 2013, p.36) estes tipos de líder “alcançam maiores níveis de eficácia pessoal e rendimento nas equipas de trabalho promovendo experiências mais positivas de satisfação, comprometimento e coesão por parte dos membros do grupo/organização.”

A liderança transformacional expressa-se por um conjunto de procedimentos realizados pelo líder com o propósito de fomentar o comprometimento dos liderados para com a organização, de forma a que estes se associem aos objetivos da mesma e desenvolvam o seu trabalho na prossecução dos mesmos (Matias, 2013).

De acordo com Catarino de Araújo (2013) o estudo deste tipo de teoria centra-se na forma como o líder atua em função da satisfação das necessidades daqueles que lidera, e identifica várias componentes da liderança em função das atitudes dos líderes, que se apresentam no Quadro 6.

Quadro 6 - Atitudes dos líderes em função das componentes da liderança transformacional

Componentes	Atitudes do líder
Influência idealizada (carisma)	O líder adota comportamentos (e.g. de respeito e elevação moral) que ativam fortes emoções nos seguidores, suscitam confiança e identificação destes com ele, influenciam os seus ideais e os aspetos “maiores do que a vida”.
Liderança inspiracional	O líder comunica uma visão apelativa, usa símbolos para fomentar o esforço dos seguidores, atua como modelo de comportamentos, instila otimismo.
Estimulação intelectual	O líder estimula nos seguidores a tomada de consciência dos problemas, dos seus próprios pensamentos e imaginação. Ajuda-os a reconhecerem as suas próprias crenças e valores. Fomenta-lhes o pensamento inovador/criativo. Incita-os a questionarem as suas assunções.
Consideração individualizada	O líder atende às necessidades de desenvolvimento dos seguidores, apoia-os, encoraja-os, treina-os, tenta desenvolver o seu potencial, fornece-lhes <i>feedback</i> , delega-lhes responsabilidades.

Fonte: Catarino de Araújo (2013, p.37)

Assim, pelo exposto anteriormente, verificamos que ao longo dos tempos foram várias as teorias que surgiram no âmbito da temática da liderança, que se encontram resumidas no Quadro 7.

Quadro 7 - Síntese das teorias de liderança e tipo de líderes

Liderança	Líderes
-----------	---------

Perspetiva	Teorias	Considerações	Características	Ações
Mecanicista	Traços de personalidade	O próprio líder	Inatas ao líder (físicas, psicológicas e aptidões)	Decidem tendo por base a hierarquia
	Comportamental	Adoção de diferentes comportamentos; Crença no treino	Estilo de liderança específico; Capacidade de aprendizagem	Adotam um estilo autocrático, democrático ou liberal
	Contingencial	Adaptação às situações	Variação do estilo de liderança	Adaptam-se podendo ser delegativo, participativo, persuasivo ou diretivo
Nova liderança	Transacional	Tem por base as transações	Consideração pelas necessidades dos outros	Clarificam as tarefas; Recompensam ou punem em função dos resultados Adotam ou uma atitude de monitorização ou aguarda até ser necessário agir ou não faz nada (laissez-fair)
	Transformacional	Influência mútua	Consideração pela satisfação das necessidades pessoais e dos outros Partilha de responsabilidades	Suscitam confiança; Despertam emoções fortes nos colaboradores; comunicam a visão; instilam o otimismo; Atuam como modelo de comportamentos; Estimulam a criatividade; Afirmam as suas crenças e valores pessoais; Incentivam o questionamento; Apoiam, encorajam e treinam os colaboradores; Delegam responsabilidades;

Fonte: Catarino de Araújo (2013, p.42)

1.8. Estilos de liderança

Tal como acontece no que se refere às definições de liderança, de gestão ou de teorias de liderança, também a classificação dos estilos de liderança, não é consensual e existem diversas classificações.

Chiavenato (1999) faz referência a três tipos de liderança: *autocrática*, *democrática* e *liberal*. O *estilo autocrático* ou autoritário, caracteriza-se por uma liderança ao estilo do rei absolutista, em que o líder determina quais os objetivos e as formas de os alcançar, tomando as decisões sozinho, apenas as comunicando, sem sentir a necessidade de se justificar, aos restantes elementos do grupo e não permitindo que estes tenham espaço para poder participar nas mesmas (Araújo, 2007, Vilas-Boas, 2012, Correia, 2019). O *estilo democrático*, é claramente diferente do estilo apresentado, uma vez que a sua principal característica é a participação ativa dos elementos do grupo nos processos de tomada de decisão (Araújo, 2007, Vilas-Boas, 2012, Correia, 2019). De acordo com Estanqueiro (1992, citado por Araújo, 2007, p.59) existem quatro níveis de participação neste estilo de liderança:

i) o líder propõe uma decisão, mas dispõe-se a alterá-la, de acordo com as sugestões (...). A decisão final é sua; ii) O líder faz consultas antes de decidir; iii) O líder decide em equipa. (...) Coloca-se ao nível das outras pessoas, partilhando com elas a responsabilidade pela tomada de decisões (...); iv) O líder delega responsabilidade pela tomada de decisão. Quando as pessoas têm uma elevada competência e um forte empenhamento, o líder permite que eles trabalhem com independência, limitando-se a dar apoio, quando solicitado.

Por último o *estilo liberal*, também designado de *laissez-faire*, que se caracteriza por um baixo nível de intervenção do líder e pela ausência de estruturação do processo de tomada de decisão. Este é um estilo que permite aos elementos do grupo grande autonomia a decidirem quais os seus objetivos e as formas de os alcançar, estando o líder pouco envolvido nas decisões (Araújo, 2007, Vilas-Boas, 2012, Correia, 2019). Estes dois estilos de liderança, democrático e *laissez-faire*, caracterizam-se por uma maior satisfação no trabalho, ao contrário do que acontece com o estilo autocrático.

Já Warrick (1991, citado por Rodrigues, 2019) identifica quatro estilos de liderança: *autoritário*, *democrático*, *laissez-faire*, tal como Chivenatto, e o *de relações humanas*, que se encontram caracterizados no Quadro 8

Quadro 8 - Estilos de liderança de Warrick (

Ênfase nas pessoas. Baixa Elevada	<p>Líder de relações humanas</p> <p>Características:</p> <p>Pouca ênfase no desempenho e grande ênfase nas pessoas.</p> <p>Assume que todas as pessoas são honestas, confiáveis e automotivadas, pelo que querem estar envolvidas num ambiente de trabalho participativo, o que promoverá a produtividade e o bem-estar geral.</p> <p>A liderança é pautada por fortes relações humanas, tomada de decisão participativa e harmonia e companheirismo no trabalho.</p> <p>Consequências:</p> <p>A preocupação em manter o bem-estar das pessoas, pode interferir com o desempenho e faz com que os liderados percam o respeito pelo líder.</p>	<p>Líder democrático</p> <p>Características:</p> <p>Grande ênfase no desempenho nas pessoas.</p> <p>Assume que a maioria das pessoas trabalhará arduamente para alcançar as metas definidas</p> <p>O líder promove um ambiente de trabalho bem organizado e desafiador, com objetivos e responsabilidades claras. Motiva e impulsiona os indivíduos e grupos a usar todo o seu potencial para atingir os objetivos pessoais e organizacionais</p> <p>Consequências:</p> <p>Alta produtividade, satisfação, cooperação e compromisso que reduzem a necessidade de controlar as regras e procedimentos formais.</p> <p>Desenvolve pessoas competentes, que procuram dar o seu melhor e assumir responsabilidades.</p>
	<p>Líder laissez-faire</p> <p>Características:</p> <p>Pouca ênfase no desempenho e nas pessoas.</p> <p>Assume que as pessoas são imprevisíveis e incontroláveis e que o trabalho de um líder se resume a gerir a organização, assegurando o seu normal funcionamento.</p> <p>A liderança é pautada por passividade, deixando as responsabilidades a cargo do grupo e permitindo-lhe</p>	<p>Líder autocrático</p> <p>Características:</p> <p>Elevada ênfase no desempenho e pouca ênfase nas pessoas. Assume que as pessoas são preguiçosas, irresponsáveis e pouco confiáveis.</p> <p>Neste sentido, controla a organização e a tomada de decisões, minimizando o envolvimento dos funcionários.</p> <p>A liderança é pautada, sobretudo, pelo poder.</p> <p>Consequências:</p>

total liberdade para a distribuição de tarefas e tomada de decisões. Consequências: Liderados tornam-se apáticos, desinteressados e ressentidos com a organização do seu líder. Estilo associado a uma menor produtividade e menor satisfação dos liderados	Frequentemente resulta em comportamentos hostis, absentismo e fraca produtividade. Constante preocupação com as regras e procedimentos na tentativa de agradar o líder. Tende a desenvolver liderados dependentes, pouco criativos e com medo de assumir responsabilidades.
Baixa	Ênfase no desempenho
	Elevada

Fonte: adaptado de Rodrigues (2019)

A liderança pode ser desenvolvida de diferentes formas, podendo segundo Jorge & Silva (2000) referidos por Tavares (2021), serem analisadas de acordo com o modelo de Blake e Mouton, centradas na tarefa ou centradas nas pessoas Quadro 9

Quadro 9 – Estilos de liderança segundo Kurt Lewin

Parâmetros	Estilo de liderança		
	Autocrático	Democrático	Liberal (<i>laissez-faire</i>)
Tomada de decisões	Apenas o líder fixa diretrizes, sem qualquer participação do grupo	As diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo, estimulado e assistido pelo líder	Há liberdade para as decisões grupais ou individuais, com a participação mínima do líder
Definição de tarefas e ações	O líder determina as providências e as técnicas para a execução das tarefas, cada uma por sua vez, à medida que se tornam necessárias e de modo imprevisível para o grupo.	O próprio grupo esboça as providências e as técnicas para atingir o alvo, solicitando aconselhamento técnico ao líder quando necessário, passando este a sugerir duas ou mais alternativas para o grupo escolher. As tarefas ganham novas perspectivas com os debates. A divisão de tarefas fica a critério do próprio grupo e cada membro tem liberdade de escolher os seus companheiros de trabalho.	A participação do líder no debate é limitada, apresentando apenas materiais variados ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações desde que as pedissem.
Distribuição de tarefas	O líder determina qual a tarefa que cada um deve executar e qual o seu companheiro de trabalho.	A divisão das tarefas fica a critério do próprio grupo e cada membro tem liberdade de escolher os seus companheiros de trabalho.	Tanto a divisão como a escolha dos companheiros ficam a cargo do grupo. Absoluta falta de participação do líder.
Avaliação do trabalho desenvolvido	O líder é dominador e “pessoal” nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada membro.	O líder procura ser um membro normal do grupo, em espírito, sem encarregar-se muito das tarefas. O líder é “objetivo” e limita-se aos “factos” nas suas críticas e elogios.	O líder não faz nenhuma tentativa de avaliar ou de regular o curso dos acontecimentos. O líder somente faz comentários irregulares sobre as atividades dos membros quando questionado.
Característica do trabalho produzido	Maior quantidade de trabalho produzido.	Produção inferior à conseguida com a liderança autocrática, no entanto a qualidade do trabalho foi inegavelmente superior.	Resultados ficaram aquém do esperado quer em termos de quantidade, quer em termos de qualidade do trabalho

Fonte: Tavares (2021, p. 73)

1.9.Liderança nas escolas

Atualmente, a organização escolar, tem de acordo com Alves & Cabral (2019, pp.22-23) três estruturas orgânicas fundamentais:

o conselho geral, que escolhe o diretor (podendo em certas circunstâncias demiti-lo), aprova os principais instrumentos de regulação educativa; o diretor [principal líder na organização escolar], particularmente responsável perante a administração educativa pelo cumprimento das normas e pela organização e funcionamento da escola, sendo o superior hierárquico ao nível da organização a quem todos devem obediência; e o conselho pedagógico [órgão colegial no qual estão presentes os coordenadores de departamento], que elabora os principais regulamentos e monitoriza e avalia os processos e resultados pedagógicos.

Se nos lembrarmos dos níveis de gestão das organizações propostos por Pires (2012), e que já explicitámos anteriormente, podemos adaptar esses níveis à organização escolar, tendo assim no primeiro nível de gestão, dos gestores de topo, o diretor do agrupamento escolar, no nível abaixo de gestores intermédios, os coordenadores de departamento, coordenadores dos diretores de turmas e diretores de turma e no nível mais baixo, dos gestores de primeira linha, os coordenadores técnicos dos serviços administrativos.

Como já abordámos anteriormente, gestão e liderança são dois conceitos diferentes e complementares (Correia, 2007, Figueiredo, 2011) e ambos são importantes para o desenvolvimento das organizações em ambientes mutáveis, pelo que no trabalho de gestão e administração escolar, estas duas dimensões são fundamentais (Correia, 2007). Para Marques (2008, citado por Figueiredo, 2011), no contexto educativo não é muito importante fomentar esta dicotomia conceitual e operacional, uma vez que o líder educativo deve ter competências de gestão e de liderança.

Por vezes quando se fala em gestão escolar, ainda se associa a mesma aos “antigos papéis do gestor (tais como gerir, controlar, transmitir as diretivas, definir funções, propor fórmulas de organização ou animar os colaboradores) são decerto ainda necessários, mas são agora insuficientes.” Rodriguez (2005, citado por Pereira, 2020, pp.13-14), porque são necessárias novas competências, como as de promover o “desenvolvimento das competências dos colaboradores, confiar missões, fazer emergir as ideias do grupo e melhorar as performances transversais). Esses novos papéis caracterizam mais as funções de líder que as de gestor” (Rodriguez, 2005 citado por Pereira, 2020, pp.13-14). De acordo com Safara (2017, pp.9-10), com a “evolução do sistema educativo numa ótica de autonomia, prestação de contas e apresentação de resultados acentuou a vertente da liderança nas organizações escolares”.

Se no início deste século, Silva (2007), citado por Tavares (2021) manifestava que “na administração escolar das escolas portuguesas a liderança é uma prática envergonhada imersa num mar de igualitarismo.” (p.86) e que “existem líderes e lideranças, mais personalizadas ou

coletivas, mas raramente assumidas como tal, e o discurso dominante é o da igualdade. Nem os líderes se assumem como líderes, nem os pares os reconhecem como tal.” (p.86), justificando a sua opinião como sendo esta situação resultado do modelo de gestão escolar vigente no período democrático pós 25 de abril, atualmente o contexto obriga a que a prática de outra forma, pelo menos perspectiva-se que assim fosse.

Na última década, foi decretada pelo Ministério da Educação, mais autonomia para as escolas, existindo também uma valorização do papel das lideranças no desenvolvimento da tão proclamada autonomia, uma vez que a liderança é considerada, de acordo com Torres & Palhares (2009), uma variável importante na busca da excelência escolar e na resolução de problemas de indisciplina, abandono escolar e insucesso escolar.

No quadro legislativo português, face às competências e funções do diretor, este acumula as funções de gestor e líder, pelo que é pertinente que este delegue funções, pelos seus gestores/líderes intermédios, como são o caso dos coordenadores de departamento (Freitas da Silva, 2017).

Tal como na atualidade os gestores necessitam, não só de competências de gestão e de chefia, como também, de competências de liderança (Pires, 2012), também nas escolas é necessário que quem desempenha funções em cargos de gestão de topo e de gestão de intermédia, exerçam uma liderança ativa, porque liderar e gerir, como já referimos anteriormente, não são a mesma coisa. Esta ideia, aplica-se em contexto escolar, pelo facto de quem exerce cargos como os de coordenador de departamento ou de delegado de grupo, não ser considerado um líder, só pelo simples exercício do mesmo. “As lideranças em contexto escolar são, assim, diferentes das lideranças noutros contextos/organizações: os líderes de uma escola têm de ser pessoas que fornecem diretivas e exerçam influência para atingir as finalidades da escola” (Pires, 2012, p.31).

Numa escola em constante mudança e especialmente, numa escola que no atual contexto, vive uma revolução tecnológica e metodológica, provocada por dois anos de pandemia, com sucessivos confinamentos e isolamentos é, como refere Pires (2012), necessária a mobilização de todos os agentes educativos na persecução dos objetivos da missão educativa. Assim, mais que nunca, a escola necessita de lideranças que, como refere Varela (2006, p.14) “sejam capazes de gerar os processos de influência que, pela positiva e com integridade, levem as pessoas a desenvolver forças anímicas que as estimulem a superar cada momento a sua própria natureza para evoluírem para desempenhos de excelência”.

O papel da liderança nas escolas é de tal modo importante na atualidade, que é um dos domínios a avaliar pelas equipas da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, durante a avaliação externa das escolas, já realizadas no primeiro, segundo e terceiro ciclos de avaliação, este último a decorrer.

Bernardes (2008) preconiza que um líder que promova bons relacionamentos, que promova a partilha voluntária de conhecimento, o espírito de entajuda e se baseie numa informação positiva, terá como consequência a mudança, a inovação e o progresso educativo, já ao contrário, relacionamentos negativos, não haver partilha de conhecimentos, se houver rivalidades e excesso de informação, vai originar paragem educacional, estagnação e retrocesso, assim é cada vez mais importante considerar a liderança mais do que um mecanismo de controlo e prescrição de comportamentos, considerá-la como um processo para potenciar as capacidades de cada um (Ribeiro, 2008). Na mesma linha, também Crawford (2005, citado por, Moreno, 2012, p.27), considera que os líderes escolares devem “mobilizar as energias do grupo para romper com as rotinas e formas acomodadas de olhar para a realidade, abandonando visões meramente individualistas em prol de perspetivas coletivas, capazes de encaminhar as emoções do grupo de forma positiva.”

Castanheira (2016), refere que a liderança em contexto escolar tem influência nas aprendizagens, no desenvolvimento e sucesso escolar dos alunos, pelo que o seu exercício pode ser fundamental para melhorar a organização pedagógica da escola e consequentemente potenciar a melhoria das aprendizagens dos alunos. Leithwood et al (2006) referido por Rodrigues (2019), reforça esta ideia quando considera que a liderança é o fator mais importante, a seguir à qualidade do ensino, de entre os fatores que são da responsabilidade da escola, na promoção das aprendizagens dos alunos.

A essência da liderança na escola pode resumir-se à inspiração exemplar e verbal do líder, através da efetiva influência no comportamento, pensamentos e sentimentos de todos os agentes educativos e, assim, proporcionar uma estratégia de visão que permite criar o alinhamento de todo o sistema, resultando no sucesso escolar dos alunos (Oliveira, 2021, p.105).

E para Moreno (2012), liderança, em conjunto com a autonomia e a participação é um dos pilares imprescindível ao desenvolvimento e afirmação das escolas.

Assim, a capacidade de melhorar as escolas depende da capacidade de criar lideranças únicas na organização escolar, não se podendo ter a primeira sem a segunda, pelo que existe a necessidade de assumir as lideranças na organização escolar como condição fundamental para manter e estimular o processo de renovação contínua (Catarino de Araújo, 2013), uma vez que

são elas que contribuem para desenvolver as organizações e são uma condição para criar escolas onde é bom trabalhar, ensinar e aprender (Alarcão & Tavares, 2010) referidos por (Ferreira & Bucha, 2021).

O papel dos líderes educacionais é essencial porque encoraja toda a comunidade escolar a participar no desenvolvimento da organização (Bernardes, 2008)

O aumento da autonomia das escolas tem associada mais responsabilidade, em especial para o diretor, pelo que a sua liderança, será difícil de exercer em regime absolutista. Uma liderança corretamente direcionada, eficaz e motivadora, será difícil de existir, se a concentração das decisões e responsabilidades estiverem numa só pessoa (Araújo, 2007).

236

Como refere Castanheira (2016, p.2) “a liderança da escola não é, (...) uma função exclusiva do diretor.”, devendo o diretor escolar “ser o líder dos líderes: as pessoas que desenvolvem liderança instrucional dos professores da sua escola.” (Sergiovanni, 1990, citado por Castanheira, 2016, p.2).

A liderança numa organização escolar não pode estar restrita a uma pessoa ou a um grupo restrito, dada a natureza complexa do trabalho e a reciprocidade de ações necessárias ao cumprimento das responsabilidades (Correia, 2019). O mesmo autor refere Fullan & Hargreaves (2001) para dizer que os líderes de topo não centram em si nem o conhecimento nem o poder de decisão, devendo estes assumir uma posição de colaboração e recetividade, não impondo a sua visão, uma vez que a definição da missão e objetivos da escola devem ser realizados de forma coletiva.

A tomada de decisão é uma função partilhada por todos os elementos dum grupo e não apenas pelo seu coordenados, mas para isso deve ter um conjunto de competências (capacidade de conduzir reuniões, capacidade de transformar situações adversas em desafios que estimulem a mudança, e qualidades pessoais e humanas) para gerir as diferentes sensibilidades dos elementos do grupo, assim como os temperamentos de cada um (Gomes et al., 2019)

Os líderes intermédios executam papéis de grande complexidade, exatamente por ocuparem uma posição intermédia, que passam pela gestão de recursos materiais e humanos, encorajamento dos seus pares ao trabalho em grupo, promoção da melhoria do desempenho docente e discente e representação nos órgãos superiores da escola dos legítimos interesses e visão dos colegas (Harris, 2003 citado por Fernandes de Oliveira, 2017).

Assim, as lideranças intermédias, como são o caso dos cargos de coordenadores de departamento, os coordenadores dos diretores de turma, os diretores de turma e os delegados de grupo, que apesar destas últimas não estarem previstos na lei, grande parte das escolas regulamentaram o mesmo no seu regulamento interno, assumem uma importância que vai para

além da legislada, e nas quais o diretor pode delegar funções e responsabilidades no sentido da melhoria das aprendizagens. Pois como refere Hallinger (2005, citado por Rodrigues, 2019, p.1) “para uma liderança eficaz exige-se, assim, uma distribuição de tarefas e responsabilidades, onde as decisões escolares envolvam não só o diretor, mas outros atores da escola que não ocupem esse cargo formal”.

Os cargos intermédios são, assim, de grande importância, uma vez que quem os exerce, são parte ativa em muitas das decisões das escolas tomadas a diferentes e diversos níveis, com consequências na aprendizagem e desenvolvimentos dos alunos e consequentemente no seu sucesso académico (Fernandes de Oliveira, 2017)

“Se queremos a qualidade da educação temos forçosamente de refletir e pensar seriamente em assegurar uma boa liderança, não só ao nível do topo, mas também e, essencialmente ao nível intermédio (...)” Figueiredo (2011, p.43).

Brown & Rutherford (1998, referidos por Rodrigues, 2019), defendem que os líderes intermédios são fundamentais no desenvolvimento dos departamentos e das escolas de sucesso, considerando os departamentos curriculares o contexto mais significativo para se conseguir relevantes melhorias do ensino e da aprendizagem nas escolas.

O coordenador de departamento tem vindo a ganhar um protagonismo no contexto escolar, reforçado pela legislação atual, que implica uma liderança dinâmica do seu departamento (Catarino de Araújo, 2013) é assim, um agente de liderança intermédia a quem cabe tomar decisões e ao mesmo tempo ser o elo de comunicação entre a base e o topo (Pestana & Seabra, 2012). O coordenador de departamento pela proximidade com os seus pares, pode melhor que os líderes de topo, diagnosticar fragilidades nos aspetos pedagógicos e curriculares e tendo a legitimidade legal para propor e executar medidas de monitorização, acompanhamento, orientação profissional de cariz colaborativo e reflexivo, num espírito de entreajuda, pode mobilizar os professores para a melhoria, fazendo da escola um local de aprendizagem para todos (Correia, 2019).

O coordenador de departamento é o ator privilegiado que acompanha e conhece cada um dos seus professores e está em posição de relevo para reconhecer os professores que têm um desempenho elevado, valorizá-los e motivá-los. Também deve identificar e sinalizar os professores que denotem ou demonstrem um desempenho insipiente e que precisam de ser acompanhados e apoiados para melhorarem, garantindo-se, assim, uma atuação eficaz, prejudicando-se os alunos o menos possível (Ferreira & Bucha, 2021, pp. 71-72).

O coordenador de departamento tem um papel basilar para a alteração das práticas escolares, para o crescimento da organização e conseqüentemente para a melhoria da mesma (Castanheira, 2016).

Melo, Leal & Lima (2011, citados por Rodrigues, 2019) referem um estudo de Dinham no qual se constatou que as escolas onde os alunos tinham muito bons resultados nos exames, tinham coordenadores de departamento que formavam e lideravam equipas de professores que se focavam na melhoria da aprendizagem dos alunos.

“O coordenador pode ser um forte apoio para que a direção implemente políticas organizacionais internas que visem a melhoria da qualidade do ensino e a eficácia da escola (...) exercendo o seu papel de líder (...)” (Canas, 2011, p.27).

Muitos líderes educativos ocupam-se com tarefas administrativas e distraem-se daquela que deveria ser a sua principal ação: melhorar o ensino e a aprendizagem (Rodrigues, 2019), no entanto a liderança é fundamental para o coordenador de departamento, uma vez que o seu papel de gestor intermédio é essencial, devendo este ter em consideração a capacidade de trabalhar de forma colaborativa, essencial para que consiga envolver e comprometer todos os docentes do seu departamento, normalmente numeroso, numa vontade comum, que contribuirá para o êxito (Catarino de Araújo, 2013), parecendo claro que “O sucesso e eficácia da escola resultam, em grande medida, pela ação dos coordenadores de departamento” (Canas, 2011, p.28).

2. Metodologia

Desde a revolução do 25 de abril de 1974, que a escola, tem vindo a sofrer inúmeras alterações, no seu processo de desenvolvimento, as quais foram de alguma forma induzidas pela legislação produzida pelo ministério da educação.

Atualmente a legislação em vigor preconiza um aumento da autonomia das escolas, a centralização da responsabilidade administrativa, económica e pedagógica no diretor, assim como preconiza a necessidade de lideranças fortes.

Pelo que, se a figura do diretor é claramente preponderante na estrutura organizacional das escolas, enquanto gestor de topo e principal líder da escola, espera-se, também que outras lideranças emergam na sua importância, as lideranças intermédias, sem as quais o papel do diretor será certamente mais difícil ou até ineficaz.

Assim, a questão fundamental deste estudo é: o que faz na realidade o coordenador de departamento?

Pelo que, pretendemos conhecer o que pensam professores, e/ou diretores e/ou coordenadores, sobre:

- A composição do departamento;
- Os critérios de eleição do coordenador de departamento;
- Os critérios de seleção do coordenador de departamento;
- As práticas do coordenador de departamento;
- Os obstáculos ao exercício do cargo de coordenador de departamento;
- Os estilos de liderança exercidos pelos coordenadores de departamento;
- A influência do delegado de grupo no exercício do cargo de coordenador de departamento.

2.1. Desenho da investigação

Esta investigação centra-se numa revisão sistemática da bibliografia sobre o problema em estudo, que nos permite resumir a vasta informação científica existente. Assim, procurou-se analisar estudos que tivessem tido como objetivo de investigação as figuras do coordenador de departamento curricular e a sua influência no funcionamento dos agrupamentos escolares.

Para realizar a revisão recorreu-se à metodologia PRISMA, cumprindo as orientações sugeridas por Galvão, Pansani & Harrad (2015), procurando-se analisar artigos publicados e trabalhos de mestrado ou doutoramento.

A metodologia utilizada, permite que as revisões sistemáticas sejam realizadas de forma coerente, clara e pertinente, dando-lhes uma sequencialidade procedimental lógica.

Para identificar os estudos a analisar, utilizou-se as bases de dados *Scielo*, *Google Scholar* e *ScienceDirect* e realizou-se uma pesquisa livre no motor de busca *Google.pt*.

Para melhor orientar a pesquisa, utilizámos expressões e/ou as palavras passe liderança, escola e coordenador departamento, de forma isolada ou combinada.

2.2. Critérios de elegibilidade

Antevendo-se que do processo de pesquisa da bibliografia, teríamos uma lista extensa de documentos e para que da mesma resultasse a obtenção e utilização de dados relevantes para o nosso estudo, determinou-se critérios de elegibilidade, que de seguida se apresentam:

- Artigos/estudos realizados nos últimos vinte anos (posteriores a 2002);
- Artigos/estudos redigidos em língua portuguesa;

- Artigos/estudos cujos objetivos relacionem, em parte ou no seu todo, do coordenador de departamento e liderança;
- Artigos/estudos apresentados na sua totalidade (*Full Text*);
- Artigos/estudos não duplicados;
- Artigos/estudos realizados no contexto escolar;
- Artigos/estudos que apresentem estrutura científica, contendo obrigatoriamente:
 - Indicação do(s) autor(es), instituição e revista de publicação;
 - Resumo, com respectivas palavras chave;
 - Ter enquadramento bibliográfico;
 - Descrição da metodologia, apresentação e discussão dos resultados;
 - Referências da bibliografia utilizada.

Apenas se incluíram no nosso estudo, os estudos/artigos que cumprissem todos, sem qualquer exceção, os critérios de elegibilidade acima referidos.

3. Resultados

Na sequência do cumprimento das etapas anteriores, e aplicando as delimitações previstas, obtivemos uma amostra de 59 documentos, os quais foram analisados e lidos pormenorizadamente, cumprindo as diferentes etapas duma revisão sistemática: inclusão, elegibilidade, seleção e identificação (Galvão, Pansani, & Harrad, 2015), de forma a verificar-se o enquadramento nos critérios de elegibilidade acima referidos, os quais se encontram explanados na Figura 1

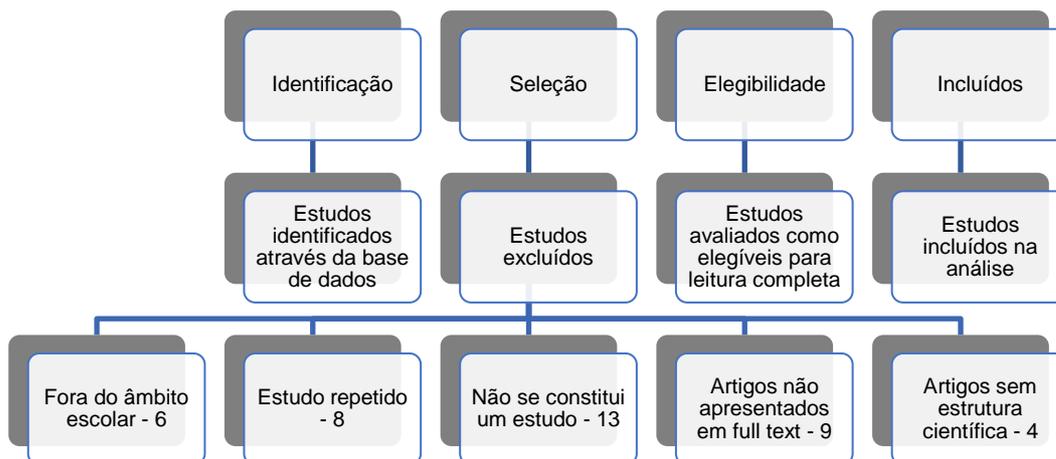


Figura 1 - Fluxograma baseado no modelo PRISMA

Na primeira fase da análise, fez-se a seleção com base em aspetos facilmente identificáveis, excluindo-se assim 40 documentos, pelas seguintes razões: fora do âmbito escolar, estudos repetidos; não se constituírem num estudo; não estarem disponíveis em texto integral (*full text*) e não apresentarem estrutura científica.

Os 19 estudos elegíveis foram então analisados de forma mais profunda e detalhada de forma a verificar se cumpriam todos os critérios de elegibilidade, tendo-se verificado que assim 4 estudos, não cumpriam na totalidade os critérios de elegibilidade, pelo que se incluíram assim 15 estudos para a nossa análise.

Escolhidos os estudos, foram analisados novamente de forma a extrair dados para a sua caracterização, que foram reunidos e sintetizados nas Tabela 1,

Tabela 2, Tabela 3 e Tabela 4, por: autor(es); ano; tipo de pesquisa; objetivos; metodologia; amostra.

Tabela 1 - Caracterização dos dados dos estudos considerados para análise

Caracterização	Estudos		
	Carneiro (2006)	Canas (2011)	Lino (2011)
Tipo de pesquisa	Quantitativa	Qualitativa	Qualitativa
Objetivos	Conhecer as perceções dos coordenadores de departamento curricular relativamente às vertentes da supervisão escolar por si exercidas no desempenho desse cargo de gestão intermédia	Conhecer as perceções que o coordenador de departamento curricular tem das suas práticas e funções no exercício do cargo	Saber quais são as características de liderança que são mais valorizadas pelos docentes na definição do perfil do coordenador de departamento
Metodologia	Questionário	Entrevista e análise documental	Questionário
Amostra	Coordenadores de departamento	Coordenadores de departamento	Professores

Tabela 2 - Caracterização dos dados dos estudos considerados para análise (continuação)

Caracterização	Estudos		
	Pestana & Seabra (2012)	Pires (2012)	Vilas-Boas (2012)
Tipo de pesquisa	Qualitativo	Qualitativa e quantitativa	Qualitativa e quantitativa
Objetivos	Conhecer as concepções dos coordenadores e de outros professores sobre: as funções do coordenador; a atuação do coordenador na gestão do departamento; a atuação do coordenador quanto à promoção de práticas de supervisão; a atuação do coordenador na avaliação de desempenho; e condicionalismos que se colocam à atuação do coordenador	Conhecer a forma como se processa a tomada de decisão e comunicação num departamento curricular	Estudar o método de atuação política de um coordenador de departamento curricular, assim como os tipos de liderança que caracterizam a sua ação.
Metodologia	Entrevista	Entrevista e questionário	Entrevista e questionário
Amostra	Professores Coordenadores de departamento	Professores Coordenadores de departamento Diretor	Professores

Tabela 3 - Caracterização dos dados dos estudos considerados para análise (continuação)

Caracterização	Estudos				
	Guimarães (2013)	Penha (2013)	Ramos (2013)	Martins (2014)	Marto da Graça (2016)
Tipo de pesquisa	Qualitativa	Qualitativa e quantitativa	Qualitativa	Qualitativa	Qualitativa e quantitativa
Objetivos	Conhecer a ação do coordenador de departamento face às mudanças ocorridas na sua função	Caracterizar a experiência profissional e a formação dos coordenadores de departamento curricular para o exercício do cargo Compreender as perspectivas dos coordenadores de departamento curricular sobre as funções de supervisão e liderança Identificar tensões e paradoxos que inibem e/ou facilitam o desempenho do cargo Propor um perfil ideal para o cargo de coordenador de departamento curricular	Conhecer as funções do coordenador de departamento curricular Conhecer os procedimentos do coordenador de departamento curricular Conhecer o cargo de coordenador de departamento curricular Conhecer a liderança em contexto escolar	Identificar competências mais valorizadas no exercício do cargo Conhecer as funções desempenhadas pelo coordenador de departamento Identificar dificuldades e constrangimentos que os coordenadores de departamento sentem no exercício da sua função Refletir sobre a percepção dos coordenadores de departamento acerca das competências e funções de liderança exigidas. Constatar eventuais constrangimentos sentidos pelo coordenador de departamento no desempenho das suas funções Identificar contradições/ inovações percebidas pelo coordenador de departamento no exercício do seu cargo	Identificar as competências/funções que os coordenadores exercem
Metodologia	Entrevista	Entrevista e questionário	Observação, análise documental e entrevista	Entrevistas	Análise documental e questionário
Amostra	Professores Coordenadores de departamento	Coordenadores de departamento curricular	Professores Coordenadores de departamento curricular Diretor	Coordenadores de departamento curricular	Professores Coordenadores de departamento

Tabela 4 - Caracterização dos dados dos estudos considerados para análise (continuação)

Caracterização	Estudos				
	Safara (2017)	Correia (2019)	Freitas & Grave (2019)	Gomes et al. (2019)	Ferreira & Bucha (2021)
Tipo de pesquisa	Qualitativa e quantitativa	Qualitativa e quantitativa	Qualitativa e quantitativa	Qualitativa e quantitativa	Qualitativa e quantitativa
Objetivos	Conhecer a percepção dos docentes sobre a liderança, dinâmicas de organização e gestão dos departamentos curriculares	Identificar as percepções dos diretores e dos professores sobre as lideranças intermédias; Analisar o papel dos coordenadores de departamento na promoção e operacionalização de práticas colaborativas e reflexivas entre professores Compreender os processos de atuação das lideranças intermédias Caracterizar as comunidades profissionais de aprendizagem Contribuir para o conhecimento sobre os processos de desenvolvimento de uma comunidade profissional na aprendizagem	Analisar as práticas de liderança dos coordenadores de departamento	Conhecer os critérios de nomeação dos candidatos a coordenador Perceber a percepção dos professores relativamente aos critérios adotados pelo diretor para a nomeação dos candidatos a coordenador de departamento	Perceber qual o papel e as competências do gestor escolar intermédio na orientação de um departamento curricular
Metodologia	Entrevistas e questionário	Entrevista, análise documental e questionário	Entrevista e questionário	Entrevista e questionário	Entrevista e questionário
Amostra	Professores Coordenadores de departamento	Professores Coordenadores de departamento Diretor	Professores Coordenadores de departamento	Professores Diretores	Professores Coordenadores de departamento

4. Análise e discussão dos resultados

4.1. Composição do departamento

Uma das consequências no que se refere às lideranças intermédias, imposta pela lei, nomeadamente pelo Decreto-Lei nº115-A/98 foi a extinção do cargo de delegado de grupo e por consequência a estrutura grupo disciplinar, tendo esta sido substituída, na lei, por um departamento curricular constituído por diferentes grupos disciplinares, o que logo à partida significa que o grupo de trabalho passou de cerca de uma dezena de elementos para várias dezenas de elementos.

Em estudos realizados recentemente, os professores consideram que a dimensão e composição dos departamentos é adequada (Safara 2017 e Ferreira & Bucha, 2021), sendo que no estudo de Ferreira & Bucha (2021), consideram ainda que a afinidade existente entre os grupos disciplinares nos diferentes departamentos, é um fator importante para este resultado. Embora esta opinião não seja consensual, pois como veremos mais à frente na análise aos obstáculos ao exercício do cargo de coordenador de departamento, grande parte dos estudos apresenta como obstáculo o número elevado de elementos do departamento, o que pode significar que embora nos primeiros tempos após a publicação do Decreto-Lei nº115-A/98 que impôs definitivamente a estrutura do departamento curricular, a dimensão do mesmo fosse problemática, hoje os professores já se tenham adaptado e já não o considerem.

4.2. Critérios de eleição do coordenador

A forma de eleição do coordenador tem mudado ao longo dos tempos, passando pela eleição pelos pares, pela nomeação direta pelo diretor, até à forma atual de eleição, que conjuga as duas anteriores, na qual os professores do departamento elegem o coordenador de entre os três professores indicados pelo diretor, de acordo com os pressupostos previstos no Decreto-Lei nº 137/2012.

Nos estudos de Lino (2011), Pestana & Seabra (2012), Vilas-Boas (2012) e de Freitas & Grave (2019) consideram que a eleição é o processo mais democrático de escolha do coordenador em oposição à nomeação direta.

No estudo de Pires (2012), 36% dos professores inquiridos partilham da opinião dos estudos anteriores de Lino (2011), Pestana & Seabra (2012), Vilas-Boas (2012) e de Freitas & Grave

(2019), no entanto a maioria concordam com o processo de nomeação direta, opinião esta que é partilhada por quem desempenha a função de coordenador. Na mesma linha de pensamento, encontram-se os resultados obtidos por Guimarães (2013) em que a nomeação direta por parte do diretor não causava constrangimento. Pires (2012) refere que os professores mesmo que inicialmente não concordem com a alteração do critério de eleição, acabam sempre por se adaptar à lei.

No estudo de Ramos (2013), os professores consideram ser negativo a eleição de entre os três indicados pelo diretor, sendo que o que os incomoda não são os requisitos impostos pela lei, mas sim o facto de só se poder escolher entre apenas três.

Pelo que nos parece, que o período de maior em que se fazia maior referência à eleição foi aquele que a lei (Decreto-Lei nº 75/2008) indicava a designação para o cargo através da nomeação direta pelo diretor, talvez por os professores considerarem que esse método colocava em causa a tão proclamada democraticidade na escola.

4.3. Critérios de seleção do coordenador de departamento

Até à publicação do Decreto-Lei nº75/2008 o coordenador era eleito pelos professores do departamento, com a publicação deste decreto passou a ser nomeado pelo diretor e desde a publicação do Decreto-Lei nº 137/2012, é eleito pelos professores do departamento, de entre os três professores indicados pelo diretor, de acordo com as premissas previstas na lei em vigor. Em qualquer um dos processos, existiu e existem critérios pelos quais os coordenadores são escolhidos, sendo que desde 2008 a responsabilidade maior na aplicação de critérios recai sobre o diretor. Os estudos que analisaram os critérios de seleção do coordenador de departamento apresentam resultados diferenciados, que passamos a apresentar de seguida.

Relativamente à premissa imposta pela lei, sobre a importância da formação específica por parte do coordenador, nos estudos de Carneiro (2006), Canas (2011), Penha (2013) e Safara (2017) verificou-se que maior parte dos coordenadores não tinha formação para o cargo e os estudos de Marto da Graça (2016) e Correia (2019) verificaram que a formação específica é pouco considerada por diretores e professores, como critério fundamental para a escolha do coordenador de departamento e no seu estudo Marto da Graça (2016), verificou que até as competências pedagógico científicas não eram consideradas como um critério fundamental. Também Vilas-Boas (2012) verificou que os professores consideraram que ter formação específica e uma carreira própria, não são premissas importantes para a execução do cargo, enquanto o coordenador de departamento, considera importante a formação na área da gestão,

mas tal como os professores considera não ser importante a existência duma carreira própria, pois a perda de contacto com os alunos faria perder referencia pedagógica e sensibilidade, o que tornaria ainda mais difícil a entrada em sala de aula. Já no estudo de Pestana & Seabra (2012) a formação específica foi considerada necessária e Ramos (2013) verificou que há necessidade de a tutela promover formação especializada, em especial em supervisão pedagógica e em avaliação de desempenho docente. Martins (2014) teve resultados divergentes no que respeita à importância da formação específica.

Para além da formação especializada, outros são os critérios de seleção, indicados pelos diferentes agentes escolares associados ao processo de seleção, que passamos a apresentar.

No estudo de Canas (2011), os coordenadores de departamento consideraram que o coordenador deve: ter um bom relacionamento com os colegas; saber ouvir; ser bom comunicador e ter capacidade de resolver conflitos.

No estudo de Vilas-Boas (2012), os coordenadores de departamento consideraram que o coordenador deve: ser um elemento que promova o trabalho colaborativo; tenha um bom relacionamento dentro e fora do departamento; tenha um bom conhecimento da escola e seja capaz de gerir e resolver conflitos. Já os professores consideraram que o coordenador devia: ter competências científicas, pedagógicas e didáticas; um bom relacionamento dentro e fora do departamento; ser socialmente aceite; ter capacidade de defender as suas posições perante todos os órgãos da escola; e ter capacidade de liderança.

Já Pires (2012), no seu estudo, concluiu que para os professores os critérios a seguir pelo diretor na escolha do coordenador de departamento deveriam ser: a capacidade de liderança; a facilidade em relacionar-se com os outros elementos do departamento e com os restantes órgãos; a capacidade de resolver problemas e ou conflitos; a experiência no cargo; e a facilidade de comunicação. Os professores não consideram que sejam critérios prioritários a formação específica e a afinidade com o diretor.

Ramos (2013) concluiu que o coordenador de departamento deve: interessar-se pelos seus pares; ser bom ouvinte; assumir e enfrentar erros transformando-os em oportunidades; distinguir o que é fundamental do supérfluo; e ser confiante, modesto e encorajador.

O estudo de Marto da Graça (2016) concluiu que os coordenadores devem: ter um bom relacionamento com os colegas; ser experientes; e estar num escalão mais elevado.

Já Correia (2019), verificou que os professores consideraram que o coordenador deve: ter capacidade de comunicação; ter capacidade de se relacionar e apoiar os colegas de

departamento; ter capacidade de promover trabalho colaborativo; e ter capacidade de gerir e monitorizar.

Gomes et al. (2019) constatou que os diretores indicam como critérios na nomeação dos candidatos, para além dos previstos na lei: a experiência no cargo; o reconhecimento de mérito pelos pares; a capacidade de diálogo; a capacidade de fomentar o trabalho colaborativo; a facilidade de relacionamento com a direção; a capacidade de resolução de problemas; a capacidade de gestão de conflitos; a competência pedagógico/didática. Os professores indicaram ter votado pela: capacidade de liderança; facilidade de comunicação; competência pedagógico/didática; capacidade de gestão de conflitos; capacidade de resolução de problemas; e facilidade de relacionamento.

Assim verificamos que embora seja um critério de seleção importante na seleção do coordenador, nomeadamente na seleção dos três candidatos, por parte do diretor, a formação especializada, ainda não é vista de forma consensual, como sendo uma mais valia para que exerce este cargo, embora coordenadores já indiquem a necessidade de terem a mesma. No que se refere à possibilidade de os coordenadores terem uma carreira própria, como acontece noutros países, parece não haver essa perceção de necessidade, até ao momento.

Relativamente aos critérios de seleção não previstos na lei, verifica-se que os mais referidos são o bom relacionamento com colegas de departamento e de outros órgãos, a capacidade de resolução de conflitos e/ou problemas e a capacidade de comunicação. De seguida aparecem a competência científico-pedagógica, a experiência, a capacidade de liderança, a capacidade de ouvir e a capacidade de promover o trabalho colaborativo.

Os critérios menos indicados são: o conhecimento da escola; a defesa de posições perante os órgãos; o interesse pelos pares; a capacidade de assumir erros; a capacidade de gerir e monitorizar atividades; e ser confiante, modesto e encorajador.

Assim, parece claro que na seleção do coordenador as capacidades sociais de relacionamento e de resolução de problemas, prevalecem sobre a sua capacidade de liderança, experiência, conhecimento científico-pedagógico e capacidade de promover trabalho colaborativo.

4.4. Funções consideradas para o coordenador de departamento

Neste ponto analisaremos a perceção sobre quais devem ser as práticas a desempenhar pelos coordenadores de departamento no exercício das suas funções. Função essa que apela à capacidade de liderança (Carneiro 2006) e que é considerada como muito importante ao nível das lideranças intermédias (Pires, 2012) e que de acordo com Carneiro (2006) os próprios

coordenadores, a percebem como sendo uma função cujas suas ações têm repercussões na vida da escola.

De acordo com Canas (2011) coordenadores consideram que devem essencialmente: promover o trabalho colaborativo e a sua monitorização; e apoiar/acompanhar os colegas.

Já Lino (2011), concluiu que os professores consideram que o coordenador deve: procurar promover a melhoria dos resultados escolares; promover a reflexão e definição de objetivos; avaliar a necessidade de formação dos professores; promover o trabalho colaborativo; gerir conflitos; promoção a ação democrática; e promover a troca de experiências entre pares.

Pires (2012) constatou que os coordenadores devem: desenvolver coordenação das reuniões, das atividades letivas e não letivas; promover a articulação entre professores; representar os professores perante os diferentes órgãos da escola; promover a cooperação e a reflexão com objetivo de melhoria; e apoiar os colegas.

No estudo de Vilas-Boas (2012), concluiu-se que para os professores as funções colaborativas e de articulação são as mais importantes, assim como esperam que os coordenadores sejam a sua voz no agrupamento, contribuam para a eficácia das práticas docentes dos seus pares, considerando as menos interessantes ou desagradáveis as de natureza de supervisiva. Os coordenadores não consideram importante a sua participação no processo de avaliação de desempenho, mas sim na melhoria da prática letiva e pedagógica. Os professores não se importam com a participação do coordenador no processo de avaliação de desempenho.

No estudo de Guimarães (2013) os coordenadores consideram que o controlo das práticas dos professores com recurso à supervisão, é uma ação esperada para quem exerce as suas funções.

No estudo de Penha (2013) os coordenadores de departamento, consideram que quem exerce a sua função tem de garantir: qualidade das práticas pedagógicas; orientar e apoiar os professores e fomentar o seu desenvolvimento profissional.

No estudo de Ramos (2013), concluiu-se que as funções esperadas, pelos professores, para o cargo de coordenador, são: a coordenação, articulação e gestão curricular; a colaboração; a troca de experiências; e a promoção de entreajuda entre docentes. Os coordenadores consideram importante a avaliação de desempenho e a representação dos seus pares.

Martins (2014) verificou que os coordenadores consideram que são suas competências são: o exercício de liderança; a gestão recursos humanos (conflitos e tempo); o apoio aos professores; e a promoção da partilha.

No estudo de Marto da Graça (2016) as funções que os professores mais indicam como sendo o trabalho do coordenador, são: a de transmissão de informação provenientes das estruturas de

coordenação e da direção; a realização de tarefas administrativas (elaboração atas e relatórios, tratamento correspondência e redistribuição de informação doutras estruturas). Já os professores consideram que os coordenadores deviam dedicar mais tempo ao desenvolvimento profissional dos professores e à avaliação de desempenho, sendo que no diz respeito a esta a atividade consideram que o papel do coordenador não vai para além de garantir a uniformização de procedimentos e de instrumentos. Ainda neste estudo os professores revelam, não consideram importante por parte do coordenador, o trabalho de análise, das suas planificações e das suas avaliações e da observação das suas aulas para que a informação recolhida seja utilizada para análise e reflexão sobre as práticas.

Assim, verificamos que professores e coordenadores, consideram como as ações mais esperadas no exercício do cargo dos coordenadores são: a promoção de trabalho colaborativo; a promoção da articulação entre professores do departamento; a coordenação das atividades letivas e não letivas; o acompanhamento/apoio aos professores; a realização de tarefas no âmbito da avaliação do desempenho docente. Seguidas da promoção de melhoria das práticas dos professores e sua monitorização; promover o desenvolvimento profissional dos colegas; a transmissão de informações entre as diferentes estruturas da escola; e a fomentar a reflexão sobre os resultados escolares e melhoria dos mesmos. São ainda indicadas as ações de: diagnóstico de necessidades de formação; gestão de conflitos; representação dos professores; supervisão; ser a voz do departamento na escola.

4.5. Práticas do coordenador de departamento

Depois de verificarmos o que os estudos nos revelam sobre a perceção que professores, coordenadores e diretores têm sobre o que os coordenadores devem fazer, verificaremos o que os estudos selecionados revelam sobre a prática dos coordenadores.

No estudo de Carneiro (2006), os coordenadores indicam parte significativa do seu trabalho é: gerir pessoas e os seus interesses; planificar atividades do departamento; a promover o trabalho colaborativo e práticas reflexivas; a mobilizar os professores para o envolvimento nas atividades das escolas; a criar condições para o desenvolvimento de projetos; a fomentar um clima positivo; a realizar tarefas burocráticas, na qual manifestam ocupar a maioria do seu tempo. Verificou-se ainda que apenas uma minoria revela ter hábitos de averiguar as práticas dos colegas por ação de supervisão, que participam muito pouco na avaliação do desempenho docente e que não há hábito de trabalho entre coordenadores, isto é o trabalho colaborativo

entre lideranças é fraco. Os coordenadores consideram ainda que a sua função é mais de assessoria/consultoria/apoio do que tomada de decisões.

No estudo de Canas (2011) os coordenadores manifestam ter uma visão global do agrupamento e conhecimento das suas funções e competências e consideram que a sua prática passa fundamentalmente: pela coordenação e dinamização do departamento; pela promoção do trabalho colaborativo e da prática de reflexão; pela promoção da harmonia entre todos; e pelo apoio aos colegas e monitorização do seu trabalho.

Já, Pires (2012) verificou que funções mais comuns realizadas pelos coordenadores, percebidas pelos professores, são: a transmissão das informações decorrentes das estruturas educativas; o envolvimento dos elementos do departamento nas orientações do agrupamento; a articulação curricular; e partilha de experiências e a cooperação entre os docentes. Para os diretores os coordenadores funcionam como uma “correia de transmissão” de informação. Os coordenadores manifestam ainda que: coordenam as reuniões e as atividades letivas e não letivas; promovem a articulação entre os grupos; representam os professores do departamento; promovem a cooperação e troca de ideias entre os professores; transmitem informação entre estruturas; realizam reuniões com delegados; e organizam o dossier.

No estudo de Vilas-Boas (2012), verificou-se que os professores indicam como práticas dos coordenadores: a transmissão de informação; a gestão de conflitos; a articulação curricular; a promoção do trabalho colaborativo; a dinamização das atividades para cumprimento do plano anual de atividades; e a promoção da melhoria dos resultados dos alunos. Já os coordenadores referem, como sendo as suas principais ações: a promoção do trabalho colaborativo; a transmissão de informações; a reflexão sobre os resultados; o acompanhamento do plano anual de atividades; a coordenação pedagógica; e a articulação curricular. Tanto professores como coordenadores consideram que a função destes é mais de gestão do que de supervisão, sendo que os segundos indicam o possível receio dos professores em abrir a sala de aula a terceiros, como sendo a causa da menor supervisão.

No estudo de Vilas-Boas (2012) os coordenadores fazem referência ao facto de o coordenador de departamento não participar na distribuição de serviço, cabendo essa tarefa exclusivamente ao diretor

Pestana & Seabra (2012) verificaram que o coordenador de departamento é um intermediário e representante do departamento e que a inovação nem sempre é estimulada por parte dos coordenadores.

Correia (2013), indica que principal papel do coordenador é a de representação dos colegas e a ligação aos diferentes órgãos de gestão.

No estudo de Guimarães (2013) concluiu-se que as principais funções desempenhadas pelos coordenadores de departamento são as de representante no conselho pedagógico a de obtenção de eficácia através do controlo dos resultados escolares; e a de transmissão de informação do conselho pedagógico e do ministério da educação.

Martins (2014) verificou que os coordenadores de departamento consideram que: exercem liderança; coordenam e supervisionam as atividades; fazem gestão de conflitos; e desenvolvem a democracia e a participação ativa.

Safara (2017), indica que os coordenadores estabelecem a ligação entre docentes com o conselho pedagógico e diretor; transmitem informação; promovem a reflexão sobre os resultados escolares; e desenvolvem atividade do plano anual de atividades. Os coordenadores manifestam que não fazem acompanhamento e supervisão das práticas pedagógicas.

Correia (2019) os coordenadores de departamento consideram-se líderes e a diretora também os considera como tal, considerando-os transmissores de informação. Os professores consideram importante a comunicação com o coordenador e que estes transmissores de informação e promotores de práticas colaborativas.

Freitas & Grave (2019) concluíram que os coordenadores indicam como sua prioridade a representação dos colegas no conselho pedagógico e o estabelecimento duma comunicação eficaz entre os vários órgãos da escola. Consideram ter um papel apagado na escola, que o seu papel é mais de gestão do que pedagógico e que a sua ação tem pouca influencia no processo ensino aprendizagem, uma vez que não fazem acompanhamento pedagógico dos colegas. Os coordenadores assumem ainda que não são agentes de mudança.

No seu estudo, Ferreira & Bucha (2021) verificaram que os coordenadores promovem o trabalho colaborativo e a interdisciplinidade; transmitem informações, sendo porta-voz entre departamento e restantes órgãos; lideraram equipas educativas. Considera ainda que a ação na avaliação de desempenho docente e na supervisão é baixa.

Assim, verificamos que as ações mais praticadas pelos coordenadores de departamento são: a transmissão de informações entre o departamento e as outras estruturas da escola; a promoção de trabalho colaborativo; a representação dos professores do departamento nas diferentes estruturas; e a articulação curricular. Seguem-se ações como a promoção de práticas de reflexão e de partilha de experiências; e a coordenação do trabalho do departamento. As tarefas menos indicadas como sendo prática do coordenador são: tarefas burocráticas; apoio e monitorização

dos colegas; e a coordenação pedagógica. As tarefas indicadas como sendo as menos realizadas são a avaliação de desempenho docente e a supervisão. Em alguns estudos o trabalho colaborativo entre coordenadores, a distribuição de serviço, a promoção de inovação e a supervisão, são indicadas como atividades não realizadas.

Assim parece-nos que a prática dos coordenadores vai ao encontro do que está consignado na lei, como sendo as suas funções, no entanto parece-nos preocupante que a supervisão, a avaliação de desempenho docente e a não promoção de inovação, sejam de alguma forma menos consideradas, uma vez que a supervisão é fundamental para a melhoria das práticas dos professores. Também a falta de promoção de inovação pode significar que os coordenadores são mais gestores do que líderes, como aliás foi identificado em alguns estudos, quando se verificou a opinião de que a ação dos coordenadores era essencialmente de gestor.

4.6. Obstáculos ao exercício do cargo de coordenador de departamento

Depois de analisados os critérios de seleção e as práticas dos coordenadores de departamento é importante verificar quais são os principais constrangimentos ao exercício das funções do cargo.

No estudo de Carneiro (2006) os coordenadores de departamento indicaram como principais obstáculos ao exercício das suas funções: a dificuldade em trabalhar em conjunto; o excesso de burocracia; o número elevado de elementos do departamento e a diversidade de disciplinas; a dificuldade em gerir conflitos e sensibilidades e formas de estar diferentes; supervisionar e avaliar colegas; o pouco tempo para realizar as atividades inerentes ao cargo; e a atitude e hábitos dos professores de pouca participação e de pouca abertura à reflexão; a desmotivação e cansaço manifestado pelos professores. Também a falta de reconhecimento de autoridade por parte dos pares ou dificuldade em assumir esse papel são apontados como obstáculos.

Canas (2011) aponta como principais obstáculos ao exercício do cargo de coordenador de departamento: a dimensão dos departamentos e leque diversificado de disciplinas, que exigem conhecimento científico em diferentes áreas, o que ao não acontecer, gera mal-estar, por exemplo na avaliação de desempenho.

Também Lino (2011), estudou os obstáculos que se colocavam aos coordenadores de departamento no exercício do cargo e os professores indicaram: o excesso de trabalho; a falta de tempo, provocada pela ausência de redução da componente letiva; a dimensão do departamento; e a falta de coesão dos professores.

No estudo de Pires (2012), são indicados como obstáculos: o elevado número de docentes; a diversidade de disciplinas; a reduzida carga horária, para o exercício do cargo, uma vez que esta é reduzida na componente não letiva, e o conflito entre a fidelidade à direção e o dever moral de apoiar os colegas. Este autor refere que os professores estão mais habituados a cumprir do que a decidir.

No estudo de Vilas-Boas (2012), concluiu-se que os principais obstáculos ao exercício da função de coordenador de departamento são: o elevado número de elementos do departamento; a falta de tempo; a existência de uma carga letiva elevada para quem exerce o cargo; e o aumento de cumprimento de tarefas burocráticas. Professores e coordenador consideram ainda a observação de aulas, um elemento constrangedor e limitado.

Pestana & Seabra (2012) consideram que a avaliação de desempenho é um constrangimento, pois embora a considerem necessária, discordam dos modelos adotados.

Do estudo de Guimarães (2013) pode inferir-se que são obstáculos: a falta de trabalho colegial dentro do departamento, uma vez que este trabalho ainda está circunscrito aos grupos disciplinares; a implementação do processo de avaliação de desempenho que aumenta o trabalho do coordenador; a dimensão dos departamentos e heterogeneidade disciplinar, que leva à débil articulação entre os elementos do departamento e ao que o autor chama de retrocesso no trabalho colegial; o aumento da burocracia; a relação de articulação débil dentro do departamento; a não articulação entre os elementos do conselho pedagógico, apenas comparecem conjuntamente nas reuniões formais.

Guimarães (2013) indicam que não há trabalho colegial no departamento. Consideram ter pouca autonomia e que as suas funções são dominadas pela apresentação de relatórios e documentos (papel burocrático).

Penha (2013) indicou como obstáculos: a falta de reconhecimento que é dado ao cargo pelos colegas, em especial dos que não são da sua área de conhecimento; a multiplicidade de tarefas que tem de realizar; a falta de tempo para dedicar à sua própria atividade letiva; o papel de intermediário nas tensões e conflitos; e a dificuldade em superar o antagonismo colegas/pares vs superiores/líderes.

No seu estudo, Ramos (2013) concluiu que os principais obstáculos colocados ao exercício do cargo de coordenador são: a falta de tempo; as alterações constantes à legislação; o aumento de responsabilidade inerente à avaliação de desempenho docente; dificuldade em conciliar as atividades do cargo com a sua prática docente.

Martins (2014) verificou que os principais constrangimentos eram: a burocracia; a desvalorização do cargo, em especial pela fraca exigência que lhes era feita no que respeita à inovação; e a falta de tempo.

Safara (2017) no seu estudo, indica como principais obstáculos ao exercício do cargo de coordenador de departamento: a falta de tempo e a fraca interação entre os grupos disciplinares.

Já Freitas & Grave (2019) indica o não reconhecimento do lugar que ocupam na hierarquia organizacional; e o isolamento que caracteriza o trabalho dos professores, que nos departamentos, quer nos grupos disciplinares.

255

Por fim, Ferreira & Bucha (2021) consideram como obstáculos: a falta de tempo; a burocracia; a supervisão; a avaliação de desempenho; a gestão de conflitos; e a resistência dos professores à mudança.

Constata-se assim, a partir dos estudos analisados, que os maiores obstáculos ao desempenho das funções de coordenador de departamento são: o pouco tempo para o exercício do cargo, motivado pela não redução da componente letiva, como já aconteceu no passado, associado ao trabalho inerente à preparação da sua própria atividade letiva e também fruto do aumento de tarefas burocráticas a realizar; a dificuldade em trabalhar em conjunto no departamento, fruto da falta de colegialidade existente no departamento e da atitude e hábitos de pouca colaboração por vezes existente entre professores; e o número elevado de elementos do departamento. De seguida os obstáculos mais apontados foram: a existência de diferentes disciplinas o que provoca uma maior dificuldade em trabalhar de forma conjunta, ou até uma dificuldade em aceitar a avaliação por parte de alguém que não domina a sua área de conhecimento; o não reconhecimento de autoridade do cargo, que também pode ser provocado pelos motivos que apresentamos anteriormente para a dificuldade em avaliar; e a gestão de conflitos, porque ao serem muitos elementos, também são diferentes sensibilidades e formas de estar, para além da posição de ser colega e ao mesmo tempo superior ou de ter de mediar conflitos entre professores e direção. Ainda forma apontados como obstáculos: a pouca abertura à reflexão; a desmotivação e cansaço de professores e até coordenadores; a não articulação entre coordenadores; a pouca autonomia; a pouca capacidade e autoridade para inovar; e a resistência à mudança de alguns professores. Estes três últimos obstáculos, assim, como outros apresentados anteriormente, dão fundamento à ideia de que os professores estão mais habituados a cumprir do que a decidir.

4.7. Estilos de liderança exercidos coordenador de departamento

Sendo a liderança um fator fundamental no desenvolvimento da organização escolar e um dos principais fatores de sucesso escolar dos alunos, e analisadas as práticas e obstáculos ao exercício de um dos cargos mais importantes nas lideranças intermédias das escolas, o coordenador de departamento, importa verificar qual o estilo de liderança utilizado por estes elementos.

No estudo de Cana (2011) os coordenadores de departamento indicam que o principal estilo de liderança por eles praticado é o democrático, considerando que o coordenador de departamento é um guia que orienta os professores do seu departamento para um bom desempenho da sua atividade.

Vilas-Boas (2012) indicou que o estilo de liderança mais implementado era o transacional e distribuído.

No estudo de Guimarães (2013), concluiu-se que de entre os coordenadores estudados o estilo mais presente era o democrático, seguido do estilo ambíguo (alternância entre o estilo democrático e totalitário).

No estudo de Penha (2013) concluiu-se que o estilo de liderança era o partilhado transformacional.

Já Ramos (2013) verificou que o estilo de liderança predominante é o democrático.

Também Martins (2014) concluiu que o estilo predominante era o democrático.

Já Marto da Graça (2016) indicou que os coordenadores centram a sua atividade mais na coordenação administrativa do departamento, numa liderança gestonária.

No estudo de Safara (2017) concluiu-se que o estilo de liderança mais frequente é o democrático.

Freitas & Grave (2019) concluiu que o principal estilo de gestão é a gerencial.

Por fim Ferreira & Bucha (2021) verificaram que o estilo de liderança mais frequente era o democrático e participativo

Assim, parece claro que o estilo de liderança democrática é o mais usual entre coordenadores de departamento, contudo poderá haver indicadores de que esta liderança, embora democrática, sejam mais de gestão do que de inovação.

4.8. Influência do delegado grupo no exercício do cargo de coordenador do departamento

Hoje o cargo hierárquico acima de professor, consignado na lei, é apenas o de coordenador de departamento, que apareceu na estrutura escolar com o Decreto-Lei nº172/91, com a designação de chefe de departamento, sendo o delegado de grupo uma estrutura de suporte ao coordenador.

O delegado de grupo saiu da lei com a publicação do Decreto-Lei nº15-A/98, mas essa omissão na lei, não teve como consequência o seu desaparecimento da organização escolar. Pelo que analisaremos de que forma o cargo de delegado de grupo, pode estar a ajudar ou condicionar a ação do coordenador de departamento.

No estudo de Vilas-Boas (2012) verificou-se que as unidades de trabalho na organização escolar, são os grupos disciplinares

No estudo de Pires (2012), verificou-se que os professores manifestam identificar-se mais com os grupos disciplinares e que era nas atividades destes que havia maior envolvimento, quando a sua ação é comparada com a exercida nos departamentos.

O estudo de Guimarães (2013) indica que não há trabalho colegial no departamento. Os professores consideram que a sua postura é diferente no grupo disciplinar quando comparada com a tida em departamento, quer pelo hábito funcionamento em grupo disciplinar quer pelo facto dos coordenadores não demonstrarem vontade ou conhecimentos para promover a articulação, assim promovem o trabalho colegial dentro do grupo e não no departamento

Já no estudo de Penha (2013) os coordenadores indicam que a coordenação da prática pedagógica fica a cargo dos delegados de grupo.

Safara (2017), verificou no seu estudo que os professores indicam que a troca de experiências, a articulação curricular, a construção de recursos e materiais de apoio ao ensino, a elaboração de instrumentos de avaliação, a reflexão sobre questões pedagógicas, as práticas e estratégias de ensino e o planeamento realizam-se em grupo disciplinar e não em departamento, havendo assim indícios de uma cultura balcanizada. Referem ainda que no departamento só analisam assuntos mais gerais e transversais a todos os grupos disciplinares

Freitas & Grave (2019), verificaram que os coordenadores consideram que a ação do delegado de grupo terá sempre mais impacto na escola e no processo de ensino e de aprendizagem que a sua própria ação enquanto coordenadores.

Também Ferreira & Bucha (2021), constataram que a matriz organizacional dos departamentos assenta nos grupos disciplinares e que a tomada de decisão efetuada de forma conjunta em departamento. Concluíram ainda que o trabalho de cariz pedagógico é realizado pelos delegados de grupo disciplinar.

Pelos dados apresentados, parece-nos não haver muitas dúvidas que o trabalho pedagógico é realizado em sede de área disciplinar e não em departamento. Se aos dados apresentados, juntarmos o facto que nos é transmitido pela nossa experiência de que também na avaliação de desempenho docente o papel dos delegados de grupo é de maior relevância que o dos

coordenadores, uma vez que estes delegam nos primeiros a avaliação dos seus pares, podemos ter uma situação em que o papel de líder do coordenador, com vista à inovação, melhoria de processos e prossecução dos objetivos da escola e da sua missão, acaba por encontrar um obstáculo, denominado delegado de grupo, não por ação negativa deste para com o primeiro, mas porque a organização escolar e a lei, não se preparou para a coabitação deste dois líderes intermédios.

Conclusões

A evolução da publicação legislativa no período pós 25 de abril de 74, levou a alterações nas funções e no papel dos líderes intermédios, nomeadamente no que respeita ao delegado de grupo e ao coordenador de departamento.

Os professores passaram de grupo de trabalho de pequenas dimensões, circunscritos à sua área de conhecimento/disciplinar, os grupos disciplinares, para grupos de maiores dimensões, agregadores de vários grupos disciplinares, os departamentos.

A legislação, deu maior autonomia e responsabilidades às escolas e procurou que os diretores fomentassem lideranças fortes, nomeadamente as intermédias.

Com o sentido, de com a nossa análise, verificar qual o papel do coordenador de departamento:

- verificámos que parece que os professores concordam com a dimensão e composição dos departamentos;
- verificámos que os professores preferem a eleição do coordenador à nomeação direta;
- verificámos, que embora a formação especializada seja uma premissa para o exercício do cargo de coordenador, muitos não a têm, e que a mesma não é considerada, por parte de professores, diretores e coordenadores, fundamental, para o exercício do cargo. Os critérios mais apontados como fundamentais, são o bom relacionamento, a capacidade de resolução/gestão de conflitos e a capacidade de comunicação;
- verificámos que as funções percecionadas como mais importantes no exercício do cargo são a promoção de trabalho colaborativo e da articulação entre professores do departamento, a coordenação das atividades letivas e não letivas, o acompanhamento/apoio aos professores e a realização de tarefas no âmbito da avaliação de desempenho;

- verificámos que as ações mais praticadas no exercício do cargo de coordenador, por estes, são: a transmissão de informações entre as diferentes estruturas da organização escolar; a promoção do trabalho colaborativo; a representação dos professores do departamento nas diferentes estruturas; e a articulação curricular;
- verificámos que os principais obstáculos ao exercício do cargo de coordenador, são: o pouco tempo para o exercício do cargo; a dificuldade em trabalhar em conjunto em departamento; e o número elevado de elementos do departamento;
- verificámos que o estilo de liderança mais percecionado é o democrático;
- verificámos, que é em grupo disciplinar que se faz a maior parte do trabalho pedagógico, pelo que são os delegados de grupo que maior influencia têm nos processos pedagógicos, podendo se forma involuntária serem eles próprios um constrangimento ao trabalho previsto em lei do coordenador de departamento.

Referências Bibliográficas

- Alves, J.M. & Cabral, I. (2019) Texto de enquadramento e reflexão acerca do estudo sobre escolas, lideranças e ensino. In Roldão, M.C. (Ed). *Quem lidera o ensino e a aprendizagem nas escolas?*. (pp.13-34) Fundação Manuel Leão e Município de Abrantes.
- Araújo, J.J.P. (2007) *A Nova Gestão Pública da Escola*. [Unpublished doctoral thesis]. Universidade Portucalense – Infante D. Henrique
<http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/160/2/TME%20365.pdf>
- Barreto, A.T.D.V. (2009). *Liderança transformacional na escola. Estudo de caso sobre o presidente de um agrupamento*. [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1037>
- Barrow, J. (1977). The variables of leadership: a review and conceptual framework. *Academy of Management Review*, 2, 231-251.
- Bernardes, M.S.S. (2008). *Liderança e modelos de gestão em contexto escolar*. [Unpublished doctoral dissertation]. Fundação Bissaya Barreto - Coimbra.
<http://hdl.handle.net/10400.26/29017>
- Bolivar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Edições ASA.
- Bothwell, L. (1991). *A arte da liderança*. Editorial Presença.

- Canas, M.F.S. (2011). *A voz do Coordenador de Departamento Curricular: percepções e práticas no exercício da função*. [Unpublished doctoral thesis]. FPCE – Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/18017>
- Castanheira, O.L.S. (2016). *A importância do papel das lideranças intermédias no planeamento de estratégias ao nível da gestão organizacional*. [Unpublished doctoral thesis]. ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10071/12668>
- Catarino de Araújo, S.M.V. (2013). *O coordenador enquanto “líder” do departamento curricular: conceções de professores*. [Unpublished doctoral thesis]. Universidade Portucalense. <http://hdl.handle.net/11328/633>
- Chiavenato, I. (1999). *Introdução à teoria geral da administração*. Editora Campus.
- Correia, A.R. (2019). *Os coordenadores de departamento curricular como impulsionadores da mudança. Estudo em dois agrupamentos de escolas*. [Unpublished doctoral thesis]. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/8570>
- Cunha, M. & Rego, A. (2009). *Liderar*. Dom Quixote.
- Decreto-Lei nº 735-A/74 do Ministério da Educação e Cultura (1974). Diário do Governo: II série, 2º suplemento, nº297. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/735-a-1974-251992>
- Decreto-Lei nº 769-A/76 do Ministério da Educação e Investigação Científica (1976). Diário da República: I série, 1º suplemento, nº 249. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/769-a-1976-233694>
- Decreto-Lei nº 211-B/86 do Ministério da Educação e Cultura. (1986). Diário da República, I série, 3º suplemento, nº174. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/211-b-1986-301038>
- Decreto-lei nº 172/91 do Ministério da Educação. (1991). Diário da República, I série, nº 107. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/172-1991-612219>
- Decreto-Lei 115-A/98 do Ministério da Educação. (1998). Diário da República, I série- A, 1º suplemento, nº102. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/115-a-1998-155636>
- Decreto Lei nº 15/2007 do Ministério da Educação. (2007). Diário da República, I série, nº 14. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/15-2007-522638>
- Decreto-Lei nº 200/2007 do Ministério da Educação. (2007). Diário da República, I série, nº 98. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/200-2007-520607>
- Decreto-Lei nº75/2008 do Ministério da Educação. (2008). Diário da República, I série, nº 79. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>
- Decreto-Lei nº137/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República, I série, nº126. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>

Decreto-Regulamentar nº10/99 do Ministério da Educação. (1999). Diário da República, I série-B, n° 168.

http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Legislacao/Legislacao_Util/Ens_Nao_Superior/Gestao/Dir_Gestao_Estab_Ensino/Dec%20Regulamentar%2010-99,%20de%2021%20de%2007.pdf?phpMyAdmin=27673a7d4e3620daa5f377d6decde3d1

Despacho nº 8/SERE/89 do Ministério da Educação. (1989). Diário da República, II série, nº32

261

Estanqueiro, A. (1992). *Saber lidar com pessoas*. Editorial Presença.

Fernandes de Oliveira, M.F. (2017). *Órgãos de Gestão Intermédia: O Poder não Mora Aqui! Centralização do Poder numa Escola da R.A.M. e Desvalorização da sua Gestão Cooperativa*. [Unpublished doctoral thesis]. Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/24008>

Ferreira, A.L.S. (2019). *O papel do coordenador de departamento: liderança e supervisão*. [Unpublished doctoral thesis]. ESCE - Instituto Politécnico de Setúbal. <http://hdl.handle.net/10400.26/36529>

Ferreira, A. & Bucha, A. (2021) A Gestão das Escolas através do Coordenador. *Medi@cões Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 9(2), 62-85. <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/318>

Figueiredo, O.M.F (2011). *A organização escolar: um perfil de liderança para o século XXI. Contributos dos liderados*. [Unpublished doctoral thesis]. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1135>

Fonseca e Castro, D.M.R. (2010). *A gestão intermédia nos agrupamentos de escolas. Os coordenadores de estabelecimento e as lideranças periféricas*. [Unpublished doctoral thesis]. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1115>

Freitas, A.I. & Grave, L. (2019). Práticas de liderança de coordenadores de departamento curricular: um estudo numa escola secundária da Região Autónoma da Madeira. In C. Neves. & S. Henriques (Eds.), *Liderança educacional: contributos da investigação* (pp. 43-59). LE@D. <http://hdl.handle.net/10400.2/9961>

Freitas da Silva, L.M.S. (2017). *Liderança escolar e Autonomia das escolas*. [Unpublished doctoral thesis]. Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. <http://hdl.handle.net/10400.8/2641>

- Galvão, T.F., Pansani, T.S.A & Harrad, D. (2015). Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises: a recomendação PRISMA. *Epidemiologia Serviços Saúde*, 24 (2), 335-342. <https://www.scielo.br/j/ress/a/TL99XM6YPx3Z4rxn5WmCNCF/?format=pdf&lang=pt>
- Guimarães, S.I.T.F. (2013). *O Coordenador de Departamento da Escola Pública em Tempos de Mudança: Dualidade na Ação Organizacional*. [Unpublished doctoral thesis]. Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/41883>
- Gomes, A., Oliveira, A., Vicente, L. & Castro, R. (2019, Julho 18-19). *As lógicas subjacentes à seleção das lideranças escolares intermédias*. [Paper presentation]. Educação, territórios e desenvolvimento humano: atas do III seminário internacional, Porto. Universidade Católica Portuguesa <http://hdl.handle.net/10400.14/31400>
- Gonçalves, V.R. (2019) *Gestão intermédia: a autonomia e liderança do Coordenador de Departamento do 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Unpublished doctoral thesis]. Instituto Superior de Ciências Educativas. <http://hdl.handle.net/10400.26/34942>
- Lima, L.C. (2011). Conceção de escola: para uma hermenêutica organizacional. In Lima, L.C. (Org). *Perspetivas de análise organizacional das escolas* (pp. 15-57). Fundação Manuel Leão.
- Lino, E.C.M.D. (2011). *Características de liderança na definição do perfil do coordenador de departamento*. [Unpublished doctoral thesis]. Universidade Lusófona do Porto. <http://hdl.handle.net/10437/3960>
- Martins, P.M.S. (2014). *Tradições e contradições no exercício do cargo de coordenador de departamento curricular*. [Unpublished doctoral thesis]. Universidade da Beira Interior. <http://hdl.handle.net/10400.6/5533>
- Marto da Graça, M.J.R. (2016). *Olhares dos professores sobre a liderança dos coordenadores de departamento: A perceção de um grupo de professores*. [Unpublished doctoral thesis]. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/6486>
- Matias, J.D.E.L. (2013). *Percepções da Comunidade Escolar quanto à Liderança exercida em Escolas Públicas e Privadas*. [Unpublished doctoral thesis]. ISCTE – IUL. <http://hdl.handle.net/10071/7757>

- Mendonça, D.J.M. (2013). *A influência da liderança no contexto escolar. Um estudo etnográfico numa organização educativa*. [Unpublished doctoral thesis]. Universidade da Madeira <http://hdl.handle.net/10400.13/364>
- Moreno, C.A.J.M.R.C. (2012). *Liderança emocional no âmbito da Organização Escolar: estudo das perceções da comunidade escolar em relação à gestão de competências emocionais de três diretores*. [Unpublished doctoral thesis]. Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/7954>
- Oliveira, R.J.S. (2021). *Práticas de liderança em uma escola profissional*. [Unpublished doctoral thesis]. Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia. <http://hdl.handle.net/10400.14/34549>
- Penha, A.M.M.F. (2013). *Perspetivas e Práticas de Supervisão nas Escolas. O papel do Coordenador de Departamento Curricular*. [Unpublished doctoral thesis]. Universidade Portucalense. <http://hdl.handle.net/11328/769>
- Pereira, A.J.P. (2007). *Estudo sobre liderança nas escolas do concelho de Serpa*. [Unpublished doctoral thesis]. Universidade de Évora – Escola Superior de Educação de Beja. <http://hdl.handle.net/10174/16473>
- Pereira de Freitas, A.I.F. (2016). *Práticas de liderança de coordenadores de departamento curricular*. [Unpublished doctoral thesis]. Universidade Aberta <http://hdl.handle.net/10400.2/6659>
- Pereira, I.A. (2020). Tipos de liderança dentro do ambiente educativo: uma discussão sobre a entidade organizacional. *Educations*, 8(1), (8-22). <https://doi.org/10.6008/CBPC2318-3047.2020.001.0002>
- Pestana, M.I. & Seabra, F. (2012) Lideranças intermédias: o papel do coordenador de departamento do 2º/3º ciclos do ensino básico. *Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação*. (1063-1080) ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.2/3633>
- Pires, I.M.G. (2012). *Lideranças intermédias: tomada de decisão e comunicação em Departamento Curricular num Agrupamento de Escolas* (estudo de caso). [Unpublished doctoral thesis]. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2182>
- Portaria nº 921/92 do Ministério da Educação. (1992). Diário da República, 1ª série, nº 220. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/921-1992-234121>

- Ramos, L.M.P. (2013). *O perfil do coordenador de departamento curricular para uma liderança persuasiva*. [Unpublished doctoral thesis]. Universidade da Beira Interior. <http://hdl.handle.net/10400.6/2616>
- Ribeiro, D.A.D. (2008). *Desenvolvimento organizacional na escola básica do 1º ciclo. O papel do coordenador de estabelecimento*. [Unpublished doctoral thesis]. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. <http://hdl.handle.net/11328/228>
- Rodrigues, H.P.C (2019). *A liderança pedagógica e os resultados dos alunos: um estudo nas unidades orgânicas públicas da ilha de São Miguel*. [Unpublished doctoral thesis]. Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/5247>
- Safara, N.M.B (2017). *Liderança e dinâmicas de organização e gestão de departamentos curriculares – um estudo num agrupamento de escolas*. [Unpublished doctoral thesis]. Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/21958>
- Silva, J.M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Fundação Manuel Leão.
- Simões, A.M.S.O.M.R. (2005). *Constituição e funcionamento dos departamentos curriculares: lógicas de ação organizacional. Estudo de caso*. [Unpublished doctoral thesis]. Universidade de Lisboa – Faculdade de Ciências. <http://hdl.handle.net/10451/44145>
- Simões, S.M.L.S. (2020). *A liderança dos órgãos intermédios: a coordenação do departamento do 1º Ciclo*. [Unpublished doctoral thesis]. Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/13308>
- Tavares, A.M.F.S. (2021) *A avaliação externa das escolas e seu impacto nas práticas de liderança num agrupamento de escolas: um estudo de caso*. [Unpublished doctoral thesis]. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/10764>
- Torres, L.L & Palhares. J.A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14(14), 77-99. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/107>
- Videira, D.J.P. (2012). *Organização e liderança escolar à luz dos dois últimos modelos*. [Unpublished doctoral thesis]. Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/11571>
- Vilas-Boas, N.C.J.S. (2012) *O Coordenador de Departamento Curricular: modelo de liderança e atuação política*. [Unpublished doctoral thesis]. Instituto Politécnico de Bragança – ESE. <http://hdl.handle.net/10198/7940>

