



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS
Mestrado em Ciências de Educação – Supervisão Pedagógica

O papel da liderança educativa e o seu impacto na gestão de pessoas e na supervisão organizacional

Joana Cristina dos Santos Barbosa

Lisboa, novembro de 2025

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS
Mestrado em Ciências de Educação – Supervisão Pedagógica

**O papel da liderança educativa e o
seu impacto na gestão de pessoas e na
supervisão organizacional**

Joana Cristina dos Santos Barbosa

Relatório apresentado à Escola Superior de Educação João de Deus, para
obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação, na Especialidade de
Supervisão Pedagógica, sob orientação do Professor Doutor José Maria de
Almeida

Lisboa, novembro de 2025

Agradecimentos

Ao longo de vários anos não soube muito bem para onde me dirigir, hoje sei perfeitamente onde quero chegar e o que quero conquistar. Essa certeza, bem como o sonho e a vontade incessante de “poder mudar o mundo”, aliada à ambição de atingir determinados objetivos profissionais, levaram-me a esta desafiante jornada. Uma caminhada pautada por vários desafios pessoais e profissionais, experiências transformadoras, incertezas, emoções; acompanhada de um suporte fantástico de companheiros que, diariamente, alimentaram o sonho que comanda a vida, e sem as quais este percurso não teria sido possível.

Essencialmente aos meus pais, o meu pilar e colo diário de amor, motivação, proteção e retaguarda; que me educaram em valores de humildade, resiliência, liberdade e que sempre me fizeram acreditar que poderia alcançar o que sonhasse.

À minha querida família, de sangue e de coração, por todo o amor, apoio incondicional, e compreensão por todas as ausências ao longo deste desafio pessoal e profissional.

À minha doce e querida avó Lurdes, que nunca teve oportunidade de vivenciar as minhas conquistas, mas que certamente teria muito orgulho de presenciar mais um pequeno passo da sua neta.

À minha melhor amiga, Cátia, companheira fiel, atenta e de muitas vivências ao longo dos últimos 10 anos.

À minha grande amiga Renata, a amiga e sócia que a vida teima em juntar, e que, mais uma vez, acompanhou e viveu este desafio comigo, partilhado de muita alegria e algum choro.

À amiga Carla que diariamente traz consigo uma leveza à minha vida, sábios conselhos, um carinho e apoio incondicional.

Ao Emanuel, por me guiar e orientar a ultrapassar as dificuldades, por me fazer encarar a vida de uma nova perspetiva; e por me ter ensinado a ser mais grata.

Ao Nuno, pela confraternização, por todo o seu apoio incondicional neste processo e na minha vida, e por me fazer sentir que estou no caminho certo.

Ao Professor e Orientador José de Almeida, pelos sábios ensinamentos e conselhos, pelo grande incentivo, disponibilidade e preocupação no meu crescimento profissional e pessoal.

Ao Professor Doutor António Ponces de Carvalho, Presidente da Direção da Associação de Jardins-Escolas João de Deus, e à Diretora da escola onde foi realizado o estudo pela flexibilidade e apoio na realização deste projeto.

A todas as crianças e alunos que marcaram o meu percurso profissional e pessoal.

A todos eterna gratidão.

Resumo

Nas últimas décadas, as organizações educativas têm-se deparado com exigências mais elevadas, resultantes da diversidade das comunidades educativas, de uma maior complexidade das práticas pedagógicas e da intensificação das responsabilidades atribuídas às lideranças. Perante esta realidade, a presente investigação tem como objetivo compreender de que forma o exercício da liderança educativa e da gestão escolar contribuem para o desenvolvimento de práticas organizacionais consistentes, colaborativas e relacionais, promotoras do bem-estar, da motivação e satisfação profissional e da qualidade da ação educativa.

Alicerçado num paradigma interpretativo e numa abordagem qualitativa, o presente estudo configura-se como um estudo de caso desenvolvido numa instituição de educação privada da zona Norte do país, envolvendo sete Docentes, sete Não Docentes e a Diretora. Recorreu-se à aplicação de inquéritos por questionário ao Pessoal Docente e Não Docente e à realização de uma entrevista semiestruturada à Diretora. Os dados obtidos foram tratados através de análise de conteúdo, articulando categorias emergentes com o quadro teórico de liderança educativa e gestão escolar, supervisão pedagógica, e trabalho colaborativo e comunicação organizacional.

Os resultados do estudo tornam evidente, por um lado, uma liderança formalmente exigente, assumida como próxima e centrada nas crianças, com forte compromisso institucional; no entanto, por outro lado demonstram perceções de desgaste, insatisfação, motivação tendencialmente moderada ou baixa à consistência das decisões, à comunicação interna, ao reconhecimento do trabalho e às oportunidades de participação. O respeito interpessoal, o clima relacional e o sentido de missão surgem como fatores de satisfação, ao passo que a liderança/gestão, a ausência de reconhecimento e fragilidades no trabalho colaborativo são apontados como motivos de insatisfação.

Palavras-chave: Liderança educativa, Gestão escolar, Comunicação organizacional, Supervisão pedagógica; Clima profissional; Motivação docente; Colaboração.

Abstract

In recent decades, educational organizations have faced increasing demands resulting from the growing diversity of school communities, the complexity of pedagogical practices, and the intensification of responsibilities assigned to school leadership. In this context, the present study seeks to understand how educational leadership and school management contribute to the development of coherent, collaborative, and relational organizational practices that foster well-being, professional motivation and satisfaction, as well as the quality of educational action.

Guided by an interpretative paradigm and supported by a qualitative methodological approach, this research follows a case study design conducted in a private educational institution located in northern Portugal. The study involved seven teachers, seven non-teaching staff members and the school director. Data were collected through questionnaires addressed to teaching and non-teaching personnel and a semi-structured interview with the director, and subsequently analyzed using content analysis, articulating emergent categories with the theoretical framework on educational leadership, school management, pedagogical supervision, collaborative work and organizational communication.

The findings reveal, on the one hand, a formally demanding leadership approach perceived as close to staff and centred on the needs of children, showing strong institutional commitment. On the other hand, the data highlight perceptions of strain, dissatisfaction and moderate to low levels of motivation, associated with inconsistencies in decision-making, weaknesses in internal communication, insufficient recognition of professional work and limited opportunities for participation. Interpersonal respect, a positive relational climate and a shared sense of mission emerge as key sources of satisfaction, whereas leadership and management practices, lack of recognition and weaknesses in collaborative work are indicated as central factors contributing to dissatisfaction.

Keywords: Educational leadership; School management; Organizational communication; Pedagogical supervision; Professional climate; Teacher motivation; Collaboration.

Índice Geral

Índice de Tabelas	ix
Índice de Figuras	x
Introdução	1
Capítulo 1 - Revisão de Literatura.....	3
1.1 As organizações	3
1.2 Gestão e Liderança.....	6
1.3 Supervisão Pedagógica	12
1.4 Reflexão e <i>feedback</i>	15
1.5 Trabalho colaborativo	16
1.6 Desafios nas relações/ Práticas	19
1.7 Comunicação	22
Capítulo 2 – Metodologia de Investigação	25
2.1 Tema.....	25
2.2 Investigação qualitativa	25
2.3 Participantes no estudo	27
2.3.1 Perfil dos inquiridos	27
2.3.2 Perfil do entrevistado	29
2.4 Instrumentos de recolha de dados	29
2.4.1 A entrevista.....	30
2.4.2 Inquérito por questionário	33
2.4.3 Análise documental	34
2.5 Análise e tratamento de dados	36
Capítulo 3 – Apresentação e Análise de Resultados.....	40
3.1 Âmbito da pesquisa.....	40
3.1.1 Campo de estudo	40
3.1.2 Protagonistas do estudo.....	40
3.1.3 Caracterização do campo	43
3.2 Dados oriundos do inquérito por questionário.....	43
3.2.1 Pessoal Não Docente.....	43
I. Categoria “Satisfação Pessoal/Profissional”	44
II. Categoria “Liderança Educativa”	47
III. Categoria “Gestão Escolar”	51
IV. Categoria “Supervisão e Acompanhamento”	53

3.2.2 Pessoal Docente.....	56
I. Categoria “Satisfação Pessoal/Profissional”	56
II. Categoria “Liderança Educativa”	60
III. Categoria “Gestão Escolar”	69
IV. Categoria “Supervisão e Acompanhamento”	71
V. Categoria “Aspectos finais”.....	74
3.3 Dados oriundos da entrevista	76
Considerações finais	80
Referências	87
Apêndices	92
Apêndice 1 – Pedido de autorização para a realização do estudo.....	94
Apêndice 2 – Guião da entrevista semiestruturada.....	95
Apêndice 3 – Quadro de categorização das respostas abertas aos inquéritos por Questionário (Pessoal Não Docente)	101
Apêndice 4 – Quadro de categorização das respostas abertas aos inquéritos por Questionário (Pessoal Docente).....	102
Apêndice 5 – Quadro de categorização das respostas da entrevista	111

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Características do entrevistado.....	29
Tabela 2 - Designação dos códigos atribuídos aos dados recolhidos e tratados.....	37
Tabela 3 - Categorização dos inquiridos do Pessoal Não Docente.....	38
Tabela 4 - Categorização dos inquiridos do Pessoal Docente.....	38

Índice de Figuras

Figura 1 - Género dos inquiridos (Pessoal Não Docente).....	27
Figura 2 - Género dos inquiridos (Pessoal Docente).....	27
Figura 3 - Idade dos inquiridos (Pessoal Não Docente).....	28
Figura 4 - Idade dos inquiridos (Pessoal Docente).....	28
Figura 5 - Anos de serviço (Pessoal Não Docente).....	41
Figura 6 - Anos de serviço (Pessoal Docente).....	42
Figura 7 - Motivação Profissional nos últimos 3 anos (Pessoal Não Docente).....	44
Figura 8 - Satisfação Profissional nos últimos 3 anos (Pessoal Não Docente).....	45
Figura 9 - Satisfação Profissional atual (Pessoal Não Docente).....	45
Figura 10 - Aspetos que contribuíram para a satisfação (Pessoal Não Docente).....	46
Figura 11- Aspetos que menos contribuíram para a satisfação profissional (Pessoal Não Docente).....	47
Figura 12 - Promoção de um ambiente positivo de trabalho (Pessoal Não Docente).....	47
Figura 13 - Envolvência na tomada de decisões (Pessoal Não Docente).....	48
Figura 14 - Acessibilidade e recetividade da liderança face a sugestões (Pessoal Não Docente).....	49
Figura 15 - Acessibilidade a liderança face a preocupações (Pessoal Não Docente).....	49
Figura 16 - Motivação da melhoria do desempenho (Pessoal Não Docente).....	50
Figura 17 - Valorização por parte da direção (Pessoal Não Docente).....	50
Figura 18 - Gestão escolar na organização das tarefas (Pessoal Não Docente).....	51
Figura 19 - Gestão dos recursos materiais (Pessoal Não Docente).....	52
Figura 20 - Comunicação entre a direção e o Pessoal Não Docente).....	52
Figura 21 - <i>Feedback</i> acerca do desempenho (Pessoal Não Docente).....	53
Figura 22 - Opinião acerca da supervisão da liderança (Pessoal Não Docente).....	54

Figura 23 - Acompanhamento e orientação na execução das tarefas (Pessoal Não Docente).....	54
Figura 24 - Capacidade de liderança da escola (Pessoal Não Docente).....	55
Figura 25 - Motivação Profissional nos últimos 3 anos (Pessoal Docente).....	56
Figura 26 - Satisfação Profissional nos últimos 3 anos (Pessoal Docente).....	57
Figura 27 - Satisfação Profissional atual (Pessoal Docente).....	58
Figura 28 - Aspetos que contribuíram para a satisfação profissional (Pessoal Docente)...	59
Figura 29 - Aspetos que menos contribuíram para a satisfação profissional (Pessoal Docente).....	59
Figura 30 - Comunicação da liderança escolar (Pessoal Docente).....	60
Figura 31 - Clareza das metas e objetivos (Pessoal Docente).....	61
Figura 32 - Acessibilidade e recetividade a sugestões (Pessoal Docente).....	62
Figura 33 - Acessibilidade face a preocupações (Pessoal Docente).....	63
Figura 34 - Apoio nas atividades pedagógicas (Pessoal Docente).....	64
Figura 35 - Encorajamento quanto à participação em decisões escolares (Pessoal Docente).....	65
Figura 36 - Valorização e reconhecimento do trabalho dos docentes (Pessoal Docente).....	66
Figura 37 - Promoção de um ambiente colaborativo e de respeito (Pessoal Docente).....	67
Figura 38 - Avaliação da capacidade de liderança escolar (Pessoal Docente).....	68
Figura 39 - Avaliação da eficácia de gestão quanto ao planeamento e organização (Pessoal Docente).....	69
Figura 40 - Nível de transparência nas decisões e processos (Pessoal Docente).....	70
Figura 41 - Avaliação supervisão pedagógica (Pessoal Docente).....	71
Figura 42 - Disponibilidade dos supervisores para orientação (Pessoal Docente).....	72
Figura 43 - Caraterísticas das avaliações realizadas (Pessoal Docente).....	73

Introdução

Nas últimas décadas, as organizações escolares têm sentido e enfrentado exigências acrescidas devido à diversidade das necessidades das comunidades escolares, à complexificação das práticas pedagógicas e à intensificação das responsabilidades atribuídas às lideranças institucionais. Atualmente, o trabalho desenvolvido na escola não se limita apenas à exigência do rigor técnico-pedagógico, como também à competência de liderança e gestão de pessoas, mediar relações, comunicar eficazmente e fomentar culturas organizacionais colaborativas e estáveis. Neste sentido, a liderança escolar desempenha um papel preponderante na construção de ambientes educativos equilibrados, capacitados de dar uma resposta de qualidade, rigor e humanidade aos desafios atualmente vividos.

Deste modo, é impreterível proceder-se a uma reflexão acerca da liderança educativa e da gestão das relações humanas em âmbito escolar com o objetivo de compreender de que forma as práticas de gestão da direção impactam o clima organizacional, a comunicação, a satisfação no trabalho, a motivação dos profissionais, e em última análise, a qualidade da ação educativa. Importa salientar que a escola é uma organização fortemente influenciada pela dimensão relacional e que, para além das dimensões formais e administrativas, o exercício da liderança envolve continuamente a capacidade de estabelecer condições para o desenvolvimento profissional de todos os intervenientes e para criação de bem-estar.

É com base nesta perspetiva que se enquadra a presente investigação, com o intuito de analisar criticamente o papel da liderança escolar na gestão de recursos humanos e nas dinâmicas organizacionais de uma instituição de educação privada. Baseando-se numa perspetiva interpretativa e qualitativa, o presente estudo tem como objetivo contribuir para uma compreensão mais detalhada do exercício da liderança na qualidade de processo comunicacional, relacional e ético, considerando em simultâneo as perspetivas e conceções da direção e da equipa de docentes e não docentes. Desta forma, apresenta-se a questão central que orienta todo o estudo: “Qual a importância da liderança/posições de chefia na gestão de recursos humanos das escolas?”, de modo a compreender de que forma é que uma gestão eficaz promove contributos para uma liderança de qualidade e uma escola feliz.

A pertinência da presente investigação advém não só da progressiva valorização do papel da liderança nas organizações educativas, como também do pressuposto de consolidação de práticas internas consistentes, direcionada para a comunicação clara, participação e para o fortalecimento das relações profissionais. Fatores como o clima emocional, a qualidade da comunicação interna, a motivação, o reconhecimento e o trabalho em equipa estão intrinsecamente interligados ao modo como a liderança é exercida e compreendida no quotidiano da organização escolar. A análise e compreensão destas dinâmicas evidencia-se, deste modo, fulcral para a reflexão sobre os fatores que alicerçam, ou comprometem, uma gestão eficaz, bem como uma cultura organizacional saudável.

Tomando estas premissas como ponto de partida, o presente estudo estabelece como objetivo primordial compreender de que forma as práticas de liderança e de gestão escolar contribuem para o desenvolvimento de práticas organizacionais consistentes, colaborativas e relacionais, promotoras do bem-estar da motivação e satisfação profissional e da qualidade da ação educativa.

Seguindo este objetivo primordial, determina-se o estabelecimento de três ações orientadoras da investigação, específicas e articuladas com o percurso do estudo:

1. Analisar as conceções da direção, do Pessoal Docente e Não Docente no que concerne à prática da liderança e à gestão das relações humanas na organização escolar;
2. Determinar os fatores comunicacionais, organizacionais e relacionais que promovem ou condicionam a colaboração, a motivação e o clima profissional;
3. Compreender de que forma o exercício da liderança e da supervisão pedagógica exercem influência na construção de um ambiente participativo, estável e direcionado para a melhoria contínua e respetivo desenvolvimento.

Após a definição do enquadramento conceptual e organizacional que sustenta a compreensão do foco da investigação, incluindo a clarificação da questão-problema, do objetivo central do estudo e da sua pertinência, apresentar-se-á a revisão da literatura. Esse capítulo pretende evidenciar, através de uma análise aprofundada, a relevância da liderança e da gestão das dinâmicas humanas e institucionais da escola, constituindo a base teórica que orienta e legitima o desenvolvimento do presente estudo.

Capítulo 1 - Revisão de Literatura

1.1 As organizações

As organizações, segundo Chiavenato (1999), são constituídas por pessoas, e é através das organizações que, muitas vezes, estes elementos conseguem com menos investimento de esforço, custos e tempo atingir variados objetivos que, de forma individual, seriam mais difíceis de alcançar. Neste sentido, acrescenta-se também é difícil dissociar os recursos humanos da organização, bem como definir o nível de influência de cada um.

Uma organização, segundo Chiavenato (1999), define-se como um sistema que contém e que dele fazem parte um conjunto de indivíduos, baseados numa relação dinâmica de interdependência e interação, e que promovem a produção de uma determinada função ou tarefa com vista a atingir determinado patamar, propósito ou objetivo. Chiavenato (1999) defende que quando se observa clinicamente uma organização, é essencial fazer-se uma análise atentando a três níveis: “nível do comportamento social”, onde o papel da sociedade onde a organização está inserida e da interação entre organizações é alvo de estudo; “nível do comportamento organizacional”, em que a organização é encarada como um sistema com todos os aspetos relacionados com o ambiente; e o “nível do comportamento individual” onde são observados os comportamentos dos indivíduos, bem como as suas aprendizagens e motivações (p.13).

A estrutura organizacional é então constituída por dois elementos-chave: os elementos básicos e os elementos de trabalho, segundo Chiavenato (1999). Os elementos básicos centram-se nas pessoas e nas interações, nomeadamente: interações individuais, interações entre indivíduos e organização, interações entre a organização e outras organizações, interações entre a organização e o contexto social/económico; enquanto que os elementos de trabalho subdividem-se na habilidade de fazer, habilidade de influenciar e na habilidade de utilizar conceitos

As organizações são constituídas de pessoas, ou seja, recursos humanos, mas não podem ser encaradas meramente como um objeto de trabalho, devendo ser encaradas como uma ferramenta de parceria. Neste sentido destaca-se a administração de e com pessoas, ressaltando três perspetivas fulcrais: as pessoas devem ser encaradas como seres

humanos, ou seja, cada um portador da sua história pessoal e individual, diferentes dos demais e com capacidades, personalidade e características próprias; as pessoas não devem ser encaradas como simples recursos, mas sim como constituintes imprescindíveis, impulsionadores do crescimento organizacional; as pessoas devem ser encaradas como elementos de parceria da organização, sujeitos ativos, dotados de comprometimento, responsabilidade, dedicação, promotores de autonomia, iniciativa e prontidão (Chiavenato, 1999).

Posto isto, as pessoas são a “pedra basilar” de qualquer organização pelo que gerir/administrar significa que se torna imperioso a necessidade de “lidar com as pessoas que participam de organizações (...) administrar com as pessoas. Fazer de cada pessoa um verdadeiro administrador de suas tarefas dentro da organização” (Chiavenato, 1999, p. 19). Assim, a interação humana assume uma posição de destaque, na medida em que existe uma envolvimento, uma influência entre as partes em que, apesar dos elementos possuírem características pessoais e crenças individuais, é-lhes imposto que cooperem entre si de modo a atingirem um fim comum, que individualmente não seria possível. Isto só se torna possível se os elementos de uma organização estiverem predispostos à comunicação e contribuição/participação visando o cumprimento de um objetivo estabelecido (Chiavenato, 1999).

Ter objetivos organizacionais torna-se impreterível, na medida em que é um elemento orientador do trabalho a desenvolver, saber onde se quer chegar, contrariamente seriam uma organização sem rumo se não houvesse metas. Dado que os objetivos atingidos dão lugar a novas metas, uma organização nunca se dá por terminada ou pronta, trata-se assim de uma estrutura viva, em constante mudança, mutação e desenvolvimento (Chiavenato, 1999).

Burns e Stalker (1961, citados em Chiavenato, 1999) consideram que as organizações podem ser categorizadas através de dois tipos: as organizações mecanicistas ou as organizações orgânicas. As organizações mecanicistas caracterizam-se como um modelo mais rígido e burocrático, inspiradas nos princípios da Teoria Clássica e da Teoria da Burocracia, em que os colaboradores seguem um trabalho mais solitário e individualizado, num sistema de controlo estreito por parte da chefia, em que esta se apresenta como uma autoridade rigorosa, tomadora de decisões, comunicadas habitualmente de forma escrita e formal. As organizações orgânicas pautam-se pela flexibilidade e pela adhocracia, ou seja, por uma forma de gestão mais abrangente,

adaptável e informal com fim à simplificação dos processos corporativos; inspiradas nos princípios da Teoria de Sistemas e da Teoria da Contigência, em que os colaboradores colaboram enquanto equipa para a prática do trabalho de grupo, num sistema de liderança aberto à comunicação, confiável e com delegação de tarefas.

Silva (2010), defende que a responsabilidade individual é o fator essencial para o funcionamento eficaz de uma organização, na medida em que há uma dedicação com fim a um objetivo, salientando-se que esta responsabilidade só se expressa de forma significativa e verdadeira quando assumida de forma coletiva, existindo muitas expectativas, oportunidades, estando assim, a escola, enquanto organização sujeita às mais diversas interações “algumas das quais potenciam a sua acção enquanto outras as limitam, e é neste processo não linear que o futuro obrigatoriamente se vai construindo” (p.27).

Reddin (1978, citado por Chiavenato, 1999) defende que as organizações também devem ser tidas em linha de conta segundo dois parâmetros díspares: a eficiência e a eficácia. Nas organizações que se pautam pela eficiência há um cumprimento de tarefas, obrigações, resolução sistemática de problemas que surgem, liderados acostumados, e valorização dos meios utilizados; enquanto que, as organizações que prezam pela eficácia otimizam os seus recursos com vista à obtenção de resultados, sobre os quais recai ênfase, cumprimento de objetivos, mas também valorizando a eficácia dos liderados.

No sentido de obter eficácia administrativa pois, esta conduz à eficácia organizacional, Negandhi, baseando-se em Argyris, Likert e outros (Chiavenato, 1999), considera imprescindível boas relações departamentais, bem como interpessoais; esforço para o cumprimento de objetivos delineados; rendimento profissional; motivação e satisfação da equipa para canalizar esforços adequados ao trabalho pois, “a produtividade é uma questão de organização social: a maior produtividade não virá através de um trabalho mais árduo, mas de uma visão corporativa associada à confiança” (Chiavenato, 1999, p.151). Concomitantemente, José Silva (2010) acrescenta que o sucesso de uma organização escolar passa pelas suas importantes decisões pedagógicas e educativas, pelos modelos organizacionais, e fundamentalmente pela autonomia, gestão e liderança, sendo a “combinação dinâmica de uma liderança de transformação forte e imaginativa (...) que perspetiva o futuro” (p.40), tendo um «“papel crucial o líder visionário, possuidor de fortes valores claramente expressos e de uma percepção apurada da missão

de organização”» (Beare, Caldwell & Milikan, 1992, como citados em Silva, 2010, p. 40).

1.2 Gestão e Liderança

Cada vez mais, o mundo assume diferenças comparativamente a gerações antigas: a informação facilitada, as redes sociais e os pequenos ecrãs tornaram as salas de aulas do século XXI demasiado pequenas para alunos e professores. Estas novas salas de aula, onde reina uma aprendizagem ativa, multidimensional e em rede; apresentam um conceito que ultrapassam a fronteira física e abraçam recursos virtuais, as famílias e a comunidade e é um local onde o professor assume permanentemente, o papel de gestor de conhecimento e interação, levando ao “processo de aprendizagem mais participado e ativo “24 horas por dia”” (Almeida dos Santos et al., 2009, p.13). Neste sentido, e enfatizando as vantagens deste novo modelo de sala de aula e de aprendizagem para o professor, salienta-se a interação e a aprendizagem com os alunos; o papel de “maestro” (p.13) reforça naturalmente o seu papel de líder; uma melhoria nos comportamentos dos alunos pelo facto de não sentirem que a sala de aula é um limite.

As escolas e as organizações aprendentes, ao longo do tempo, vão sentido a necessidade de mudanças, ajustes e evoluções, quer ao nível de infraestruturas e da organização dos recursos (humanos e tecnológicos), quer ao nível de estruturas formais, justificado pelo facto de estas estarem inseridas num contexto económico, social, demográfico, cultural, cujas especificidades ao longo do tempo vão sendo alteradas, havendo, desta forma a necessidade de a escola e as organizações acompanharem estas alterações, objetivando o sucesso escolar e educativo (Chambel & Curral, 2008, citados em Magalhães et al., 2018).

As equipas de gestão escolar, no que concerne a aspetos de liderança, devem estar capacitadas de competências essenciais à tarefa, nomeadamente: a gestão de projetos, gestão de finanças, inovação, planeamento e controlo. Pensamento estratégico que estão contempladas nas “*hard skills*”, ou seja, habilidades mais difíceis ou complexas; bem como a gestão de conflitos, a angariação e gestão de parcerias, a comunicação interna e externa, a influência positiva e a gestão e motivação de equipas constituem as “*soft skills*”, que refletem as habilidades sociais (Almeida dos Santos et al., 2009, p.15). Deste

modo, Almeida dos Santos et al., considera que todas estas aptidões são imprescindíveis para uma boa gestão e influência positiva das equipas escolares, membros integrantes de uma comunidade.

De Pree (1989) defende que a liderança é uma arte que não se aprende nos livros apresentando-a como uma teia de relacionamentos. Através da sua experiência, apresenta um conceito de liderança bastante distinto, pois defende que não é através da voz que um líder motiva os seus liderados, mas tendo claras as suas convicções e ao minimizar os obstáculos que podem constituir uma barreira ao desempenho dos mesmos, potencializando todas as suas aptidões e qualidades, libertando, deste modo, “as pessoas para fazer o que se lhes pede da maneira mais eficiente e humana possível” (De Pree, 1989, p.17). Para isto ser possível, o líder assume um papel de servidor de relações, de eficiência, de valores, de herança organizacional, tendo a oportunidade de impactar a vida dos liderados, e os liderados têm de estar dedicados e envolvidos no processo, de modo a poderem melhorar e evoluir.

Os líderes são servidores da herança organizacional na medida em que assumem responsabilidade pela liderança futura, devendo “identificar, desenvolver e acarinhar futuros líderes” (De Pree, 1989, p.31), prezando transições e mudanças de qualidade, mantendo um compromisso com a empresa/organização valorizando a continuidade e a herança institucional pois, só “um grupo de pessoas que partilham um conjunto de conhecimentos e aprendem continuamente juntas pode permanecer vital e viável” (De Pree, 1989, p.32).

Uma liderança de sucesso nas organizações, sejam elas de que tipo for, deve ser transformacional e forte, estabelecendo projetos que deve ser um projeto comum à equipa, devendo ser partilhado por todos, de modo que todos colaborativamente atinjam determinado objetivo e respondam às necessidades e desafios impostos (Almeida dos Santos et., 2009). Foram apontadas por Almeida dos Santos et al. (2009), algumas práticas importantes ao nível de liderança e gestão escolar, que assentam em quatro pilares fundamentais nomeadamente a definição de uma conceção de escola que deverá ser motivadora e partilhada pelo esforço de todos (alunos, pais, professores, comunidade escolar); estabelecimento de valores e normas de conduta, pelos líderes escolares, adequando sempre de acordo com a situação; motivação por parte da direção da equipa educativa dos docentes e não docentes, bem como investimento na formação; coordenação e envolvimento de entidades externas da comunidade.

Conseguir-se criar uma cultura de escola é uma tarefa exigente e demorada, no entanto imprescindível para o sucesso de qualquer organização escolar, tendo a liderança um contributo importante (Almeida dos Santos et al., 2009). Neste sentido, os autores ressaltam, igualmente, a importância da motivação e no nível de satisfação do Pessoal Docente e Não Docente para a criação de uma cultura de escola, refletindo-se na estabilidade da equipa educativa, na qualidade do ensino, na produtividade, proatividade e contributos prestados à escola, no estabelecimento de contacto com os pais e famílias.

Moura (2021) defende que a Liderança é um princípio essencial para a definição de uma organização educativa de qualidade, sendo várias perspetivas apontadas para a definição deste conceito de tanta importância. Uma das perspetivas defendidas por Estanqueiro (2011, citado em Moura, 2021, p.3) é que a liderança é “o processo de influenciar pessoas, para que realizem uma tarefa ou atinjam um objetivo, em determinada situação”, sendo os objetivos, as estratégias, a estruturação do trabalho, a motivação, o incentivo às relações de cooperação e apoio também influenciado pelo líder (Pereira, 2004, citado em Moura, 2021).

Para que um líder possa exercer a sua influência o grupo tem de aceitar e estar aberto/predisposto a esta autoridade, sendo esta aceite de forma livre e voluntária (Lourenço, 2000 citado em Moura, 2021). Neste sentido, é essencial garantir que os recursos humanos sejam capazes de cumprir este requisito, e sendo que o líder irá também influenciar os comportamentos sociais dos influenciados, devem também possuir determinadas características para garantir uma boa liderança, nomeadamente: fluência ao nível do discurso; criatividade, intuição, inteligência e adaptação emocional; capacidade de adaptação; iniciativa; capacidade de trabalhar em equipa; preocupação com o bem estar dos outros; persistência e resiliência; responsabilidade; ambição; capacidade de resistência ao stress; entre outros (Pereira, 2004, citado em Moura, 2021).

O trabalho colaborativo é um fator de elevada importância no processo da liderança, no sentido em que todos devem partilhar um objetivo comum, sendo então um dever do líder ajudar a equipa a crescer, assegurando as necessidades de cada elemento pois, assente numa relação de interação pois, tal como preconiza Blanchard (2010, citado em Moura, 2021, p.4), “a liderança não é algo que se faz aos outros, mas algo que se faz com os outros”.

No que concerne aos estilos de liderança, Kurt Lewin, Lippitt e White (Batista & Weber, 2012, citado em Moura, 2021) defendem a existência de três tipos possíveis de liderança: liderança autocrática, liderança liberal e liderança democrática. A liderança autocrática caracteriza-se por um líder autoritário com uma postura centralizadora dos seus poderes, na medida em que todas as decisões são definidas por si. Na liderança liberal encontra-se um líder que delega a responsabilidade e a competência da organização educativa na sua equipa, confiando na maturidade e autogestão da mesma, sendo, portanto, mais omissivo. Quanto à liderança democrática, é possível verificar-se que existe um trabalho em equipa com o líder, tendo este uma postura motivadora e de incentivo à comunicação e ao bom relacionamento interpessoal.

Estanqueiro (2011, citado em Moura, 2021) defende que a liderança pode assumir dois modelos que considera eficazes: o estilo diretivo, em que a comunicação centra-se no líder, no sentido em que toma as decisões que considera necessárias, nomeadamente “o que fazer, como fazer e quando fazer” (p.4) explicando-as posteriormente ao grupo, motivando o mesmo; e o estilo participativo ou democrático que, por sua vez o líder não se assume como o centro do processo comunicativo, mas que considera que o grupo deve participar e contribuir para a tomada de decisões, respeitando as características individuais de cada um.

A teoria situacional ou contingencial considera que não há um modelo de liderança eficaz, sendo tidos em conta o nível de desenvolvimento pessoal, empenho, motivação e maturidade dos liderados, sendo o comportamento e postura do líder adaptados a estes fatores (Blanchard, 2004 citado em Moura, 2021). Nesta linha de pensamento, são definidos quatro tipos de liderança: direção, treinamento, apoio e delegação; e quatro estágios de desenvolvimento de liderados: “principiante entusiasta” que evidencia pouca competência e empenho, ligando-se a uma liderança de direção; “aprendiz desiludido” que apresenta um baixo nível de competência e compromisso, ligando-se a uma liderança de treinamento, de modo a que possa ganhar vontade e confiança em ultrapassar dificuldades; “executante capaz mas cauteloso”, ligando-se a uma liderança de apoio que se caracteriza por um líder preocupado, que dá *feedback* e elogia, proporcionando confiança para o liderado estruturar soluções; “realizador autónomo” ligando-se a uma liderança de delegação que fomenta a tomada de decisões de forma autónoma e eficaz, contribuindo para um excelente desempenho profissional (Blanchard, 2004 citado em Moura, 2021, p.5).

Tendo em conta os diversos estilos de liderança explanados, conclui-se, como já referido anteriormente, que não existe um modelo perfeito que funcione em qualquer instituição, sendo da responsabilidade do líder a implementação do modelo que melhor se adequa à sua equipa de liderados, fomentando as competências de cada um (Moura, 2021).

A escola, segundo Formosinho (1985, citado em Moura, 2021, p. 6) apresenta-se como uma “organização específica de educação formal, caracterizada pela sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal direto e prolongado, certificando os saberes que proporciona através de um título ou grau”, com função educacional e de realização pessoal de cada aluno e da comunidade. A escola, enquanto organização tem autonomia para se adaptar à realidade, desafios e às dificuldades impostas pela comunidade, devendo ser gerida de forma eficiente de modo a dar respostas a estas necessidades, sendo o papel do líder e a sua gestão escolar preponderante para esta eficácia e para a qualidade escolar (*idem*).

Chiavenato (2002, citado em Moura, 2021, p.7) defende que para existir uma organização existem três condições que se devem verificar, nomeadamente a “interação entre duas ou mais pessoas, desejo e disposição para a cooperação e finalidade de alcançar um objetivo comum”. Este objetivo comum é mais facilmente alcançado se existir uma eficaz delegação de tarefas, de forma coordenada, para que os liderados assumam diferentes tarefas; tendo presente que a gestão de uma escola é uma tarefa árdua pelos imprevistos que podem surgir (Castro, 1994, citado em Moura, 2021).

Em contexto escolar, segundo Blase (1995, citado em Moura, 2021) existem três tipos de liderança: liderança normativo-instrumental, liderança facilitadora e a liderança emancipadora ou democrática. Na liderança normativo-instrumental, semelhante à liderança autoritária, a direção define objetivos sem envolver os professores neste processo, e estes apenas os implementam. Na liderança facilitadora, a tomada de decisões apresenta-se como uma tarefa conjunta em que os docentes se envolvem de forma ativa dando o seu contributo. A liderança emancipadora ou democrática assemelha-se à liderança democrática, apresentada anteriormente, uma vez que privilegia a cooperação, participação, igualdade e reflexão entre professores (Blase, 1995, citado em Moura, 2021).

O líder deve-se adaptar à sua equipa, ajustar o seu modelo de liderança em função do meio envolvente, da equipa, dos objetivos, de modo a fomentar e estimular a aquisição de competências essenciais às variadas tarefas e ao sucesso educativo (Lança, 2012, citado em Moura, 2021).

Existem várias definições apresentadas para o ato de liderar, e para a função de um líder. Neste sentido, Moura (2021, p. 8) defende que os líderes são “os responsáveis por orientar, organizar, desenvolver a missão, a visão e os valores necessários para o sucesso de uma instituição”, devendo planificar, analisar, orientar, executar, interagir, supervisionar, retificar, com base numa relação cooperativa de harmonia para atingir um determinado fim.

Nem só de um líder e da sua liderança se consegue uma mudança educacional, tendo os professores um papel bastante ativo e importante neste processo, devendo todos os agentes de mudança estarem focados no objetivo delineado, cabendo aos líderes intermédios a delineação de estratégias e o envolvimento dos professores (Moura, 2021).

Para que tudo isto seja possível, é essencial que todos os órgãos trabalhem de forma colaborativa e articulada, para que seja possível um exercício de envolvimento na tomada de decisões, de partilha, reflexivo e comunicativo para a promoção de mudanças (Moura, 2021).

As lideranças intermédias são compostas pelo coordenador de escola e pelo coordenador de departamento, responsáveis pela componente organizativa e pela fusão entre o líder e o grupo de professores, devendo estas serem “capazes de criar condições para alterar as práticas pedagógicas, de estimular a partilha de informação, motivar a equipa e de contribuir para a obtenção dos recursos necessários e ajudar a identificar e resolver problemas” (Moura, 2021, p.12).

O papel do líder é de grande importância, no entanto é imprescindível uma articulação com os líderes intermédios, promovendo o trabalho colaborativo em equipa, assente no diálogo, escuta, partilha, reflexão, tomada conjunta de decisões. Este trabalho colaborativo influencia o modo como a equipa atua, no sentido em que existe uma motivação, uma estimulação de partilha de saberes e experiências, que contribui para a qualidade educativa (Moura, 2021). Silva (2010) acrescenta que a

liderança é a acção que assegura a condução do grupo na direcção prevista, o líder é aquele que corporiza a liderança, que aponta o caminho, que cimenta o espírito do grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na acção de todos os elementos. (p.53)

1.3 Supervisão Pedagógica

Um dos obstáculos encontrados atualmente na escola, prende-se com uma barreira na identidade profissional do docente e no desfoque do mesmo em relação à sala de aula e ao trabalho de qualidade desenvolvido, devido ao excesso de burocracia. Neste sentido, Azevedo (2012, citado em Almeida, 2016) e Roldão (2012, citado em Almeida, 2016), defendem que a sala de aula deve ser encarada como um estímulo para a construção e desenvolvimento de aprendizagens, prioridade do docente.

Numa tentativa de melhoria contínua das práticas pedagógicas e, consequentemente, da qualidade das aprendizagens surge o conceito de supervisão pedagógica à qual é atribuída uma conotação negativa e estereotipada: “a “aversão”, “a utopia”, “mais do mesmo”, “a avaliação das minhas aulas”, a “avaliação de desempenho”, a “formação inicial” (Almeida, 2016, p.144). Segundo Roldão (2012, citado em Almeida, 2016), esta aversão deve-se ao facto do receio por parte do docente face ao julgamento, à crítica por parte dos seus pares e dos órgãos superiores e à inexperiência/déficé do conhecimento profissional. A presente resistência é justificada por comportamentos de controlo por parte dos supervisores que não refletem a conduta de um supervisor pedagógico.

A supervisão, segundo a infopédia, assume-se como o “ato ou efeito de supervisionar, coordenar ou inspecionar”. Concomitantemente, e complementando com a opinião fundamentada por Gaspar et al. (2012), a supervisão está relacionada com conceitos como fiscalizar, inspecionar, avaliar, regular, orientar, acompanhar e liderar. Neste sentido, o papel da supervisão pedagógica deve ser encarado como uma forma de direcionamento e acompanhamento das práticas docentes.

Sá-Chaves (2000, citado em Oliveira, 2008) defende que a supervisão pedagógica deve ter por base uma relação triangular entre supervisor pedagógico, conhecimento e formando/professor supervisionado, na medida em que o supervisor pedagógico oriente a docência, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento do formando ou do professor (...) [e] inscreve-se fundamentalmente na mesma estrutura subjacente a qualquer processo de ensino/aprendizagem em que o desenvolvimento, a docência, o ensino e a aprendizagem emergem como elementos inseparáveis. (Alarcão & Tavares, 2010. p.47)

Posto isto, e defendendo a relação triangular supramencionada, a supervisão deve ser uma prática que “reflete, desafia, interroga, questiona, interage, constrói, lança pontes, monitoriza, avalia, organiza, comunica, mobiliza e melhora” com vista à valorização do trabalho colaborativo, interação, visão, avaliação e trabalho comum objetivando a melhoria da realidade educativa (Almeida, 2016, p.146).

De acordo com o Alarcão e Canha (2013), a supervisão pretende acompanhar e regular uma atividade, independentemente da sua natureza, através da gestão, coordenação e liderança, assente em processos de monitorização, regulação e avaliação. Para esta dinâmica ocorrer, a prática da supervisão contempla variadas etapas, nomeadamente a observação, a troca de diálogo, a reflexão na ação e experimentação, de modo a compreender e a transformar práticas educativas (Alarcão & Canha, 2013, citados em Almeida, 2016).

O conceito de supervisão pode ser aplicado em diversos contextos ou dimensões, nomeadamente, a supervisão organizacional. Esta dinâmica, sustenta-se na estrutura organizacional da escola, na sua missão e nas diversas lideranças; numa visão reflexiva, cujo objetivo é “construir uma escola aprendente” (Almeida, 2016, p.145).

A supervisão organizacional emerge da atribuição de um novo significado à gestão escolar, não devendo ser organizativa ou burocrática, mas que “reflete, desafia, interroga, questiona, interage, constrói, lança pontes, monitoriza, avalia, organiza, comunica, mobiliza e melhora” (Almeida, 2016, p.146). Consequentemente, surge uma mudança de paradigma, sendo a organização burocrática substituída pela organização aprendente que

valoriza o trabalho colaborativo, interação, visão, avaliação e trabalho comum objetivando a melhoria da realidade educativa (Almeida, 2016).

Segundo Alarcão e Canha (2013, citados em Almeida, 2016), a prática da supervisão contempla variadas etapas, nomeadamente a observação, a troca de diálogo, a reflexão na ação e experimentação, de modo a compreender e a transformar práticas educativas. Referenciando os supracitados autores, a prática da supervisão pode-se revelar de diversas formas: “supervisão de tipo vertical”, supervisão de projetos, monitorização de indicadores de avaliação, monitorização do ensino-aprendizagem, supervisão das práticas pedagógicas” (p.147).

A supervisão caracteriza-se como um processo de caráter formativo e inovador que, através da orientação e monitorização da ação do supervisionado, da “(...) observação, (...) ação, (...) experimentação, (...) investigação, (...) avaliação, (...) reflexão sobre uma ação” (Moura, 2021, p.9) constitui um momento de aprendizagem com objetivo à melhoria pessoal e à melhoria da qualidade na educação. A respetiva relação interpessoal entre supervisor e supervisionado deve ser assente numa vertente colaborativa, na medida em que o supervisor deve ter empatia, saber escutar o outro e comunicar numa perspetiva humanista, incentivador do crescimento pessoal e profissional, solidário, ético de modo a proporcionar inovação e evolução para ambos (Day, 2001, citado em Moura, 2021).

Concomitantemente, a supervisão valoriza o ambiente escolar e a formação, a aprendizagem dos indivíduos e respetiva atribuição de significado, devido ao facto de existir um foco na planificação, no questionamento e na reflexão pré e pós ação. Paralelamente é estimulada uma autorrenovação na cultura de trabalho, determinada pelas atitudes, procedimentos, conhecimentos e competências dos docentes (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002, citado em Magalhães, 2022). Concluindo e segundo Almeida (2016, p.150, citado em Magalhães et al., 2018, p.63), “a liderança de topo da escola e as lideranças intermédias possuem um papel fundamental na promoção de ambientes comunicacionais, potenciando... uma partilha organizativa, reflexão, análises conjuntas, reuniões planificadas, encontros informais, apoio aos docentes, saber ouvir e dar feedback.”

Almeida (2016), comprova através do seu estudo o papel importante que a supervisão desempenha nas organizações escolares, na medida em que promove nos profissionais momentos de reflexão e identificação de aspetos a melhorar, caminhos a seguir, ou a partilha de sugestões, estratégias e preocupações; salientando sempre a

importância dos coordenadores/líderes. Estes têm o dever de coordenar, partilhar, liderar o processo de observação de aulas e outros momentos formativos, planejar, promover espaços de discussão, de modo a: melhorar a prática pedagógica; ultrapassar dificuldades; inovar e a “ajuda (r) o professor a valorizar-se e a crescer pessoalmente” (p.160).

Assim, considera-se necessária uma reformulação quanto à forma de gestão das escolas, ao modo de supervisão pedagógica, bem como à formação para os docentes ao nível de estratégias do desenvolvimento do trabalho colaborativa para que este cumpra o seu propósito e permita o diálogo e a interação entre pares, na medida em que promove a capacidade de reflexão criando condições para ultrapassar possíveis problemas e assim desfrutarem de uma aprendizagem mútua, pois os seres humanos desenvolvem-se através das suas relações (Damiani, 2008).

1.4 Reflexão e *feedback*

Posto isto, é atribuída à escola uma visão de organização aprendente no sentido de “fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 2012, p.23, citado em Almeida, 2016, p.148), quer sejam alunos ou docentes, aquando da receção de *feedback*, reflexão e melhoria da prática educativa.

As potencialidades da reflexão docente tem sido sustentadas ao longo do tempo por diversos autores de referência como Isabel Alarcão, João Pedro da Ponte, Maria do Céu Roldão, Donald Schon, entre outros; por esta prática se caracterizar como um pilar basilar para a análise investigadora da e na prática profissional, na medida em que através desta revisão o docente irá reestruturar o seu conhecimento profissional e pessoal, envolvendo-se na autoconstrução da sua formação contínua, tendo por base o “conhecimento na acção” [que] consiste num “saber fazer” (Schon 1987,1992, citado em Reis, 2011 p.54).

O *feedback* advém de uma comunicação eficaz, promovida pelo líder (Diretor da escola/agrupamento), sendo esta essencial para uma organização de qualidade, refletindo-se na inovação escolar. A comunicação define-se como a “capacidade de escutar, de partilhar, de inovar e de profetizar” (Almeida, 2010, pp.164-165, citado em Almeida, 2016, p.149), sendo que a escuta, o acompanhamento, a revisão da ação, a empatia, a clarificação da linguagem, a confiança e a motivação reveladas e a criação de

oportunidades, aumentam a capacidade comunicativa (Chiavenato, 2005, citado em Almeida, 2016). Deste modo, dar *feedback* apresenta-se como uma ação imprescindível para uma reflexão e maior rendimento da comunicação, e posterior ação educativa entre docentes.

1.5 Trabalho colaborativo

A formação e o respetivo desenvolvimento profissional dos professores, ou seja, a aprendizagem do exercício da docência implica sempre uma prática pedagógica baseada numa relação, quer seja ela com crianças ou com adultos, existindo uma valorização social passando pelo “fortalecimento do convívio profissional, no aprender com os outros a reformular práticas e identidades” (Pacheco, 2008, citado em Mesquita & Machado, 2019, p.43). Desta forma, de acordo com Flores (2014), este processo de se tornar professor caracteriza-se como um processo longo, construtivo, reunindo saberes teóricos e práticos, não descurando habilidades pessoais, capacidades sociais, com base na constante relação e empowerment na equipa.

Refletindo acerca da relação e empowerment na equipa, pela conjunta tomada de decisões pela mesma, pela interajuda, apoio, e pelas culturas de colaboração, torna-se impreterível aprofundar as culturas de trabalho docente. Neste sentido, destacam-se as culturas de trabalho cooperativo e trabalho colaborativo (Fullan & Hargreaves, 2001).

Segundo Pacheco (2019), o trabalho cooperativo, após a Primeira Guerra Mundial, aparece associado a nomes como o de Dewey, Cousinet, Maria Montessori, bem como a teorias construtivistas e do sociointeracionismo, baseadas nos processos de colaboração e cooperação, defendidas por Piaget e Vygotsky. Os conceitos de cooperação e colaboração são bastante contíguos, assentando essencialmente num trabalho em grupo, no entanto a forma como é desenvolvido é diferente para ambos os conceitos. Deste modo, a Academia das Ciências de Lisboa (2001, citado em Pacheco, 2019, p.77) defende que cooperar consiste no ato de “dar o seu contributo ou ajuda para um determinado fim específico; dar colaboração ou cooperação” e colaborar define-se como, “trabalhar com uma ou mais pessoas para atingir um objetivo comum”.

Fuks et al. (2002) perspetivam a cooperação como “a operação conjunta dos membros do grupo no espaço partilhado visando a realização das tarefas gerenciadas

pela coordenação”, podendo, neste tipo de trabalho, serem hierarquizadas as relações, sendo atendidos objetivos individuais, ao invés de objetivos comuns, com vista à simplificação do produto final (p. 4, citado em Serra, 2012, p.15). Neste sentido, referenciando Gomes (2013), no trabalho cooperativo são divididas e atribuídas tarefas a cada elemento do grupo, sendo da sua responsabilidade aquela parte do trabalho, constituindo um momento individual, não valorizando a troca de informação e construção conjunta, essencial para a obtenção de qualquer meta.

Contrapondo, o trabalho colaborativo, segundo Day (2001), tem como princípios a igualdade e a interajuda, no sentido em que todos os intervenientes trabalham e colaboram entre si, para um objetivo comum, com base na negociação, tomada de decisão conjunta, diálogo; não sendo dado enfoque às relações de poder e aos papéis hierarquizado. Assim, a colaboração é vista como uma importante forma de desenvolvimento profissional.

O trabalho colaborativo apresenta-se como um princípio regulador do currículo do ensino básico e do ensino secundário, sendo da responsabilidade dos professores e das escolas, a tomada de todas as decisões curriculares e pedagógicas. Neste sentido, os referentes documentos orientadores sugerem a criação de equipas educativas, de modo a aproveitar o rendimento do trabalho docente e direcioná-lo para os alunos. Destaca-se, ainda, a partilha de saberes e experiências e a qualidade educativa (Alves et al., 2022). Concomitantemente, para que possa existir flexibilidade curricular, é essencial que os docentes sejam “reflexivos, autónomos e detentores de um espírito colaborativo e aberto à mudança e à inovação profissional” (Alves et al., 2022, p.211).

Refletindo nas diferentes culturas de trabalho docente, Alves et al., (2022) sustentadas em Hargreaves (1998) e Marcelo (2009), apresentam a cultura do individualismo, na qual, se realiza autonomamente e independentemente a sua ação educativa e respetiva interação pedagógica com os alunos. Esta prática individualista é justificada pelo facto das áreas curriculares se apresentarem fragmentadas, assim como o seu tempo letivo; espaços limitados; carga excessiva de trabalho não letivo; pouca disponibilidade/interesse docente. Neste sentido, são evidenciadas consequências relacionadas com a barreira no desenvolvimento profissional, no conhecimento e na metodologia, análise reflexiva, o que dificulta o desenvolvimento de boas práticas educativas, retardando mudanças educativas significativas (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998, Alves et al., 2022).

Outra cultura de trabalho docente apresentada é a cultura de balcanização, sustentada em práticas colaborativas, dinamizada em pequenos grupos, partilhada por profissionais de uma determinada área curricular com convicções fixas de metodologias e dinâmicas revelando “um contributo limitado no desenvolvimento profissional e organizacional” (Day, 2001, citado por Alves et al., 2022, p.213).

A cultura de trabalho de colaboração confortável, visa uma definição de partilha de materiais e práticas, no entanto não existe uma ação reflexiva ou de julgamento sobre a mesma, não compartilhando esforços para a resolução problemas. A colaboração confortável não acrescenta benefícios significativos à melhoria e evolução das práticas educativas e do processo de ensino e aprendizagem (Alves et al., 2022).

Concebe-se uma cultura de colegialidade artificial, defendida por Fullan e Hargreaves (2001), quando a colaboração é definida e estipulada pelos órgãos de gestão escolar, quanto a planificações conjuntas de atividades letivas e não letivas. Esta imposição colaborativa revela baixa autonomia e flexibilidade por parte dos docentes, no entanto possibilita uma primeira abordagem na construção de práticas mais espontâneas e colaborativas (Alves et al., 2022).

A cultura de colaboração verdadeiramente voluntária e genuína, é sustentada por uma “reflexão conjunta e sistemática sobre as práticas, em interação dialógica e democrática e com partilha de conceções e experiências complementares, tendo em vista propósitos coletivamente definidos” (Martins, 2016; Silva, 2002, citados em Alves et al. 2022, p. 213). Este tipo de cultura apresenta-se como uma peça chave para o desenvolvimento docente, para a reflexão e discussão entre profissionais, para a eficiência de práticas educativas significativas e para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem; refletindo renovações e evoluções na dinâmica das organizações escolares (Abelha & Machado, 2018; Macedo, 2016, citados Alves et al., 2022).

Apesar do trabalho colaborativo visar o trabalho em pares ou em equipa, Roldão (2007) defende que este tipo de cultura de trabalho contempla igualmente momentos de trabalho individual para enquadrar e planificar o trabalho colaborativo. Este tipo de trabalho sustenta-se numa prática entre equipa objetivando uma finalidade comum, compartilhando reflexões, esforços e os conhecimentos de cada um dos intervenientes, sendo construída uma aprendizagem ao nível profissional, de forma conjunta (Alves et al., 2022).

Dentro da dinâmica da colaboração, as autoras apresentam diversas potencialidades para esta prática, nomeadamente, segundo Alves et al. (2022):

a redução da sobrecarga de trabalho docente, (...) promoção da partilha de tarefas e responsabilidades, (...) aumento da eficiência ao nível da articulação e coordenação das atividades, (...) mitigar a repetição e a redundância de professores e disciplinas, (...) poder de afirmação (...) [da] classe profissional, (...) reforça a segurança e percepção de autoeficácia. (p.215)

Paralelamente, Little (1990, citado em Fullan & Hargreaves, 2001) defende que este tipo de colaboração resulta em ligações profissionais, pessoais e emocionais mais fortificadas, pelo facto de criar uma maior ligação e interdependência entre os recursos humanos, sendo esta ligação refletida no espaço envolvente, nas brincadeiras, no desenvolvimento do trabalho, no interesse demonstrado, nos gestos, na manifestação de afeto e na comunicação.

Segundo Lima (2002), é da responsabilidade dos Diretores de escolas e dos líderes de equipa a promoção do trabalho colaborativo, que fomenta a interação entre docentes. Bennis e Nanus (1985, citado em Magalhães, 2022) consideram que a principal chave da liderança assenta na partilha de ideias através de uma verdadeira comunicação clara e significativa, revelando aprendizagem e êxito na dinâmica organizacional. Assim, e tendo presente o trabalho colaborativo na sua essência, é fundamental atribuir responsabilidade, delegar tarefas, devendo a comunicação criar significados para os elementos da organização escolar, pois o sucesso deve-se ao facto de todos conhecerem a mensagem e “São os indivíduos e os pequenos grupos de professores e directores que terão de criar as escolas e as culturas profissionais que desejam” (Fullan & Hargreaves, 2001, p.180).

1.6 Desafios nas relações/ Práticas

As equipas, segundo Cunha et al. (2018), distinguem-se de um grupo por este se caracterizar como um conjunto de pessoas que com um objetivo conjunto, no entanto cada pessoa desenvolve a sua tarefa de modo individualista e dependente; enquanto que uma

equipa consiste num coletivo de pessoas que partilham um objetivo comum e trabalham de forma cooperativa, numa relação de interdependência, sendo imprescindível um sentido de identificação e pertença à organização pois “sem identificação e sem entrega, é provável que a equipa seja mais uma coleção de indivíduos do que uma verdadeira equipa” (p.35). Neste sentido, uma característica importante nas equipas é a questão emocional visto que, existindo equilíbrio a este nível, o relacionamento interpessoal, a autoconfiança, a cooperação, a criatividade e a relação entre líder e liderados será positiva, proveitosa, coesa e eficaz.

Silva (2010), assume a importância do clima de trabalho evidenciado, podendo ser este fechado ou aberto. O clima de trabalho fechado transpõe-se a um ambiente de trabalho autocrático, rígido, constrangedor; enquanto que o clima de trabalho aberto pauta-se pelo reconhecimento, valorização, participação, incentivo e sentimento de pertença a um ambiente que fomenta e proporciona condições ao aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional e pessoal, na medida em que o “todo não é a simples soma das partes, mas a resultante das interações que um grupo (...) estabelece num determinado contexto organizacional, social e motivacional” (p.46).

Com o objetivo de atingir uma equipa de sucesso, existem determinados fatores que se consideram primordiais, nomeadamente a criatividade individual e coletiva; liderança partilhada e coletiva; humildade; respeito, atenção e escuta mútua; interação elevada e coordenada entre todos os elementos; gosto pela atividade desenvolvida; características e talentos individuais; objetivos ambiciosos; dedicação e persistência; receção de *feedback*; sendo que “o exemplo dos líderes é crucial para motivar os membros das equipas” (Cunha et al., 2018, p.74).

Deste modo, e tentando constituir equipas de sucesso, Cunha et al. (2018), defende que os líderes devem assumir determinada postura e ter em linha de conta diversos parâmetros como: escolher os melhores indivíduos e dar a possibilidade incentivar a desenvolverem-se e a crescer profissionalmente, garantindo segurança psicológica; determinar e estimular a equipa a atingir conquistas viáveis; inovar e gratificar novas ideias que resultem, ouvindo, elogiando e recompensando a equipa; dar o exemplo e estar presente ativamente em todas as tarefas da equipa, partilhando conquistas e fracassos, focando na solução do problema e não em atribuir culpas; demonstrar empenho e fomentar a entrega da equipa; instaurar regras e orientações clarificadoras, sendo o primeiro a dar o exemplo e a cumprir as mesmas; estimular a confiança, organização,

coesão e união da equipa; responsabilizar a equipa; ser assertivo, direto, determinado, responsável e resiliente, liderando pelo exemplo, pois “a criação e o desenvolvimento de boas equipas requerem liderança competente e exemplar. As ações comunicam mais do que as palavras” (Cunha et al., 2018, p.91).

O trabalho em equipa é o foco de uma certa importância pois, no processo de liderança, estão presentes quatro funções desenvolvidas pelos seus membros: navegação, engenharia, integração social e ligação/conexão (Cunha et al., 2018). Na função de navegação, há um direcionamento, propositadamente, da equipa, onde a equipa focaliza o que é essencial e persiste perante as advertências; no papel de engenharia, os papéis dos membros estão bem definidos, tal como as suas responsabilidades e funções, sendo esta estrutura adaptada às necessidades diárias; quanto à integração social assiste-se a uma organização da equipa de forma coerente, de modo a manter a manutenção e desenvolvimento da mesma, sendo essencial que a equipa comunique, peça ajuda, interaja, acredite na possibilidade de atingir o objetivo, de modo que, através do construtivismo, se giram os diversos conflitos; e por fim, a ligação/conexão preza pelas relações com *stakeholders* importantes, de modo a obter-se mais recursos e apoios externos (Cunha et al., 2018). Posto isto, perante os mesmos autores, a liderança partilhada tem uma grande responsabilidade e interferência no desenvolvimento de boas equipas, bem como das suas características, levando a que, só assim, esta liderança seja aceite e implementada na medida em que, “liderar significa, neste caso, prescindir da liderança” (Cunha et al., 2018, p.243).

Como consequência de uma boa liderança, os indivíduos sentem-se mais valorizados e respeitados, identificando-se com a equipa desenvolvendo uma maior aprendizagem, confiança e autoestima que culminam num maior desempenho e dedicação à tarefa, obtendo assim bons resultados e uma liderança eficaz (Cunha et al., 2018). Neste sentido, uma liderança eficaz reflete-se na vontade dos liderados pertencerem à equipa, no seu empenho, perseverança e resiliência alcançando assim, conjuntamente, uma valiosa aprendizagem, sendo que as “equipas aprendem quando partilham o que sabem no seu interior, mas também quando interagem (...) quando procuram apoio e quando testam a reação dos outros às suas ideias (...) Uma equipa isolada tem dificuldade em aprender” (Cunha et al., 2018, p. 111).

Assim, e tendo presente uma escola reflexiva, associa-se um professor reflexivo, que deve ser muito para além de um orientador, promovendo uma cultura e práticas colaborativas, estimulando as relações interpessoais, fomentando a dimensão cultural e atentando na importância da formação contínua (Sacristán, 2008, citado em Gonçalves & Pinto, 2015). Deste modo, através de práticas assentes na reflexividade, na avaliação e na ação consegue-se a escola pretendida que, para se tornar eficaz necessita de uma liderança instrutiva bem vinculada “capaz de apoiar os professores nos recursos metodológicos de um ensino efectivo, (...) centrar as tarefas do currículo, supervisioná-las e dinamizar o trabalho conjunto dos professores” (Bolívar, 2003, citado em Gonçalves & Pinto, 2015, p.1052).

O professor deve ter então a capacidade de promover a aprendizagem, o desenvolvimento, o espírito de cidadania, não descurando a partilha de experiências e de saberes com os outros docentes, contribuindo para um profissionalismo interativo (Nóvoa, 1991, citado em Gonçalves & Pinto, 2015). Neste sentido, referenciando a teoria da aprendizagem social de Bandura, “os profissionais aprendem na interação com os seus colegas, tornando-se bem mais evidente, neste caso, a aliança entre supervisão e colaboração” (Alarcão & Canha, 2013, citados por Pedras & Seabra, 2016, p. 302).

1.7 Comunicação

Dentro das várias características inerentes à liderança, de acordo com Max De Pree (1989), verifica-se a liderança errante que é uma peça chave para a rotina diária do processo participativo e colaborativo, sendo o líder errante eficiente e fundamental na vida dos liderados. A Liderança errante prima-se por uma orientação para uma determinada situação e uma partilha e tomada de posse de um problema ou de uma dificuldade, tendo por base a interdependência, a disciplina, a confiança e a partilha com os liderados, pois “quando pensamos naqueles com quem trabalhamos, de quem dependemos, verificamos que, sem cada indivíduo, não iremos muito longe como grupo. Sozinhos, sofremos limitações graves. Juntos podemos ser algo de maravilhoso” (p.56).

Neste sentido, não se pense que é uma tarefa simples trabalhar em equipa pois, é necessário criar intimidade profissional, pessoal e organizativa com o trabalho e com os liderados, refletindo-se diretamente na responsabilidade e nos resultados do trabalho

pessoal e da equipa, sendo o ingrediente chave a paixão pela profissão. Quando os líderes não possibilitam ritmo, foco, continuidade, a capacitação dos liderados, os laços e a intimidade são comprometidos e traídos (De Pree, 1989).

O laço anteriormente referido baseia-se na “interdependência, interesse mútuo, contribuições entrecruzadas e simples alegria” (De Pree, 1989, p. 93), características basilares na arte da liderança, devendo, através de uma boa comunicação, serem mantidas e reforçadas. Esta comunicação deve ser saudável, aberta, honesta, devendo os aspetos serem partilhados de forma livre e rigorosa, para uma melhoria das relações organizativas, sendo o comportamento igualmente valorizado. Assim, para Max De Pree (1989), “a boa comunicação não é simplesmente transmitir e receber (...) Por muito boa que seja, se ninguém escuta, perde-se tudo. A melhor comunicação obriga a escutar (...) A boa comunicação significa um respeito pelos indivíduos” (p.94).

Lickert (1976, citado em Silva, 2010), reforça a importância da comunicação, acrescentando que os líderes mais eficazes devem manter relações de apoio e confiança, de modo a desenvolver uma maior auto-estima; bem como ouvir e solicitar a participação dos liderados na tomada de decisões; e estabelecer objetivos de ação/intervenção com a sua equipa; só assim é possível caminhar para uma liderança transformacional, pautada por “uma capacidade dos líderes para elevar a motivação e o compromisso dos seguidores” (p.61).

O líder é responsável por uma boa comunicação libertando os liderados para executar de forma eficiente as suas tarefas; bem como também deve, segundo De Pree (1989):

[ter] integridade consistente e merecedora de confiança, [manifestar] heterogeneidade e diversidade, [procurar] a competência, [estar] aberto a opiniões contrárias, [comunicar] com facilidade a todos os níveis, [compreender] o conceito de equidade e [advoga-lo] de forma coerente, [liderar] ao mesmo tempo que serve, [ser] vulnerável à perícia e talentos dos outros, [possuir] um conhecimento íntimo da organização e do seu trabalho, [conseguir] abarcar o panorama geral (para além da sua própria área específica), [ser] bom orador e

diplomata, [poder] ser um contador de histórias tribais (maneira importante de transmitir a (...) cultura empresarial), [indicar] mais porquê do que como. (p.119)

Posto isto, ressalva-se a importância da comunicação grupal, na medida em que é uma ferramenta essencial para o bom funcionamento de uma organização escolar pois, “sem comunicação, não pode haver organização, gestão, cooperação, motivação” (Cunha et al., 2007, p. 354)

Capítulo 2 – Metodologia de Investigação

2.1 Tema

Neste capítulo é apresentada a investigação, desenvolvida ao longo do 2.º ano da frequência do mestrado referido anteriormente, que se centra num estudo com o objetivo de compreender de que forma é que uma gestão eficaz promove contributos para uma liderança de qualidade e uma escola feliz, identificando a postura do líder ao nível da liderança educativa: comunicação, gestão emocional/organizacional da equipa e supervisão.

2.2 Investigação qualitativa

O presente estudo centra-se numa abordagem de investigação qualitativa pois, este tipo de investigação foca-se, essencialmente, nos fenómenos sociais: descrição, compreensão e interpretação do processo, tendo em conta o contexto/realidade social em que se inserem os indivíduos envolvidos. Este paradigma baseia-se na premissa de que a realidade é construída socialmente e, portanto, deve ser interpretada no seu contexto específico (Denzin & Lincoln, 2011).

Segundo Creswell (2013), a investigação qualitativa reúne várias características fundamentais, destacando-se entre elas a particularidade/subjetividade e a experiência humana. As metodologias qualitativas têm como objetivo primordial compreender o processo e o modo como os envolvidos interpretam as suas experiências e lhes atribuem significado. Contrariamente, na investigação quantitativa utilizam-se metodologias que se centralizam na objetividade dos factos e nas generalizações estatísticas.

Quanto aos instrumentos a que se recorrem na investigação qualitativa, destes fazem parte as entrevistas (semiestruturadas), grupos de foco ou *focus groups*, observações (participante ou não participante), análise documental; cujo principal objetivo destes métodos é a possibilidade de uma recolha de dados mais alargada e pormenorizada (Patton, 2002). Na perspetiva de Kvale (1996), através da realização de entrevistas em profundidade, o investigador consegue explorar e analisar as diferentes perspetivas e significados que os entrevistados/participantes atribuem a diversas situações

ou acontecimentos, dando assim a possibilidade ao investigador de uma compreensão profunda e conclusão acerca de determinado aspeto ou contexto.

Concomitantemente, a análise dos dados obtidos através da investigação qualitativa é maioritariamente indutiva, partindo do específico para uma generalização, possibilitando o surgimento de novas temáticas e de novas direções a seguir, partindo dos dados recolhidos, sendo este um processo natural e não imposto pelo investigador (Braun & Clarke, 2006). Este processo natural e flexível constitui uma grande vantagem do paradigma interpretativo, no sentido em que não é um processo estanque, pois abre a possibilidade a novas ideias, questões ou perspetivas que possam surgir ao longo do processo de investigação.

Apesar de tais vantagens acima mencionais serem valorosas, segundo Silverman (2016), à investigação qualitativa também estão associados alguns aspetos menos positivo ou desvantagens, nomeadamente: a inexistência de generalização dos resultados do estudo; a hipótese de julgamentos parciais faltando assim à neutralidade e à objetividade; tendência para formar opiniões ou seguir pontos de vista previamente estruturados pelo pesquisador. Com o objetivo de não enveredar por tais situações, é imprescindível que o investigador recorra a métodos exigentes de seleção, validação e triangulação dos dados, de modo a certificar a credibilidade, veracidade e autenticidade dos dados (Lincoln & Guba, 1985).

Concluindo, a abordagem centrada numa investigação qualitativa é bastante vantajosa e importante, na medida em que existe uma análise e assimilação da complexidade das vivências humanos ou dos seres investigados. Neste sentido, quando existe uma centralização na interpretação e na atribuição de significado, a metodologia qualitativa promove importantes e significativos contributos para a evolução do conhecimento na área das ciências humanas e sociais.

Partindo desta perspetiva sobre a investigação qualitativa e reconhecendo as suas múltiplas vantagens, considera-se que esta abordagem se adequa ao estudo desenvolvido no âmbito do presente projeto de investigação. O problema orientador “Qual a importância da liderança e das posições de chefia na gestão de recursos humanos das escolas?”, visa compreender de que forma uma gestão eficaz pode potenciar práticas de liderança de qualidade, contribuindo simultaneamente para o desenvolvimento de uma escola mais motivada e feliz.

2.3 Participantes no estudo

2.3.1 Perfil dos inquiridos

O grupo em estudo compreendeu sete docentes e sete não docentes de uma instituição educativa privada na zona Norte do País. Aquando da realização do estudo houve alguns aspetos que receberam especial atenção tal como: o género dos inquiridos; idade; situação profissional: área de formação, experiência profissional, vínculo à entidade patronal; satisfação pessoal/profissional, bem como a motivação; e liderança educativa, gestão e supervisão.

Figura 1

Género dos inquiridos (Pessoal Não Docente)

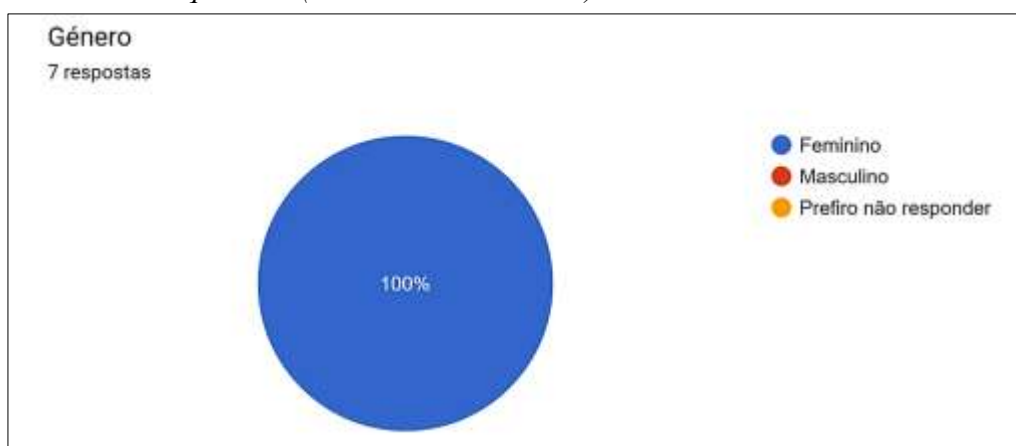


Figura 2

Género dos inquiridos (Pessoal Docente)

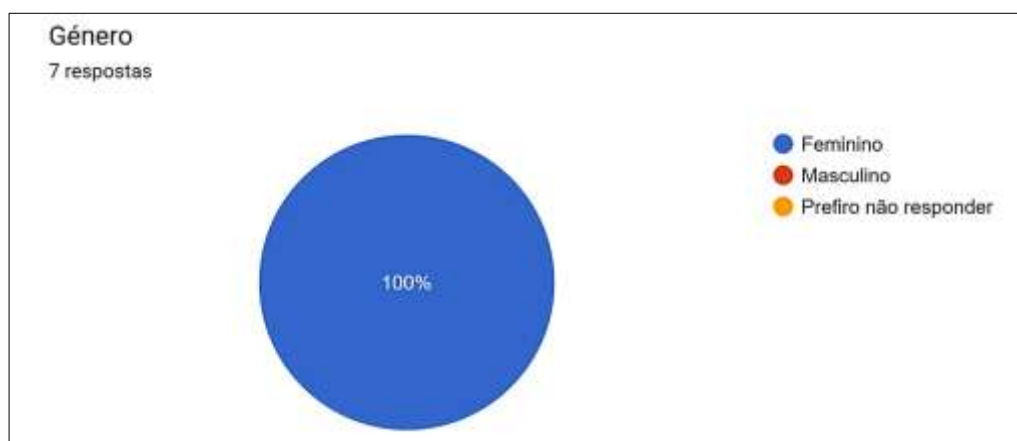


Figura 3

Idade dos inquiridos (Pessoal Não Docente)

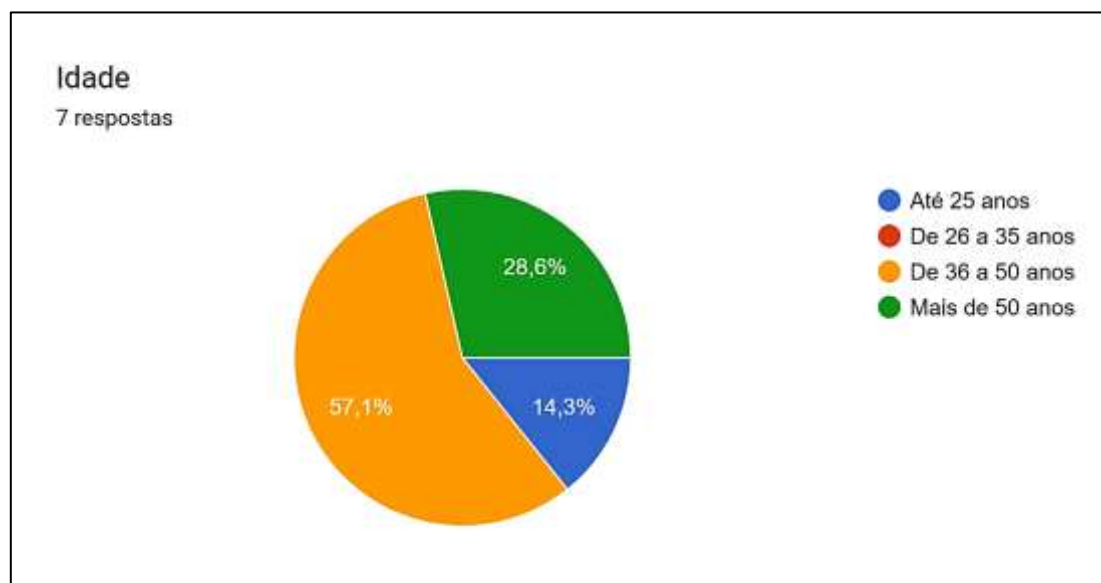
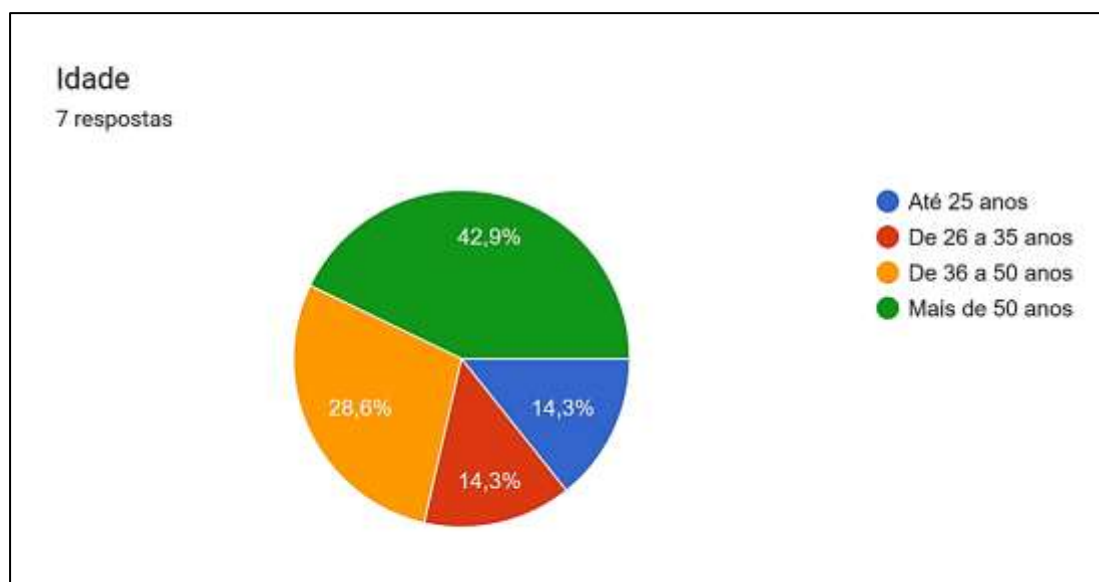


Figura 4

Idade dos inquiridos (Pessoal Docente)



2.3.2 Perfil do entrevistado

A entrevista foi realizada a um/uma Diretor/a com funções de supervisão. Seguidamente apresenta-se uma tabela com as características: idade, habilitações académicas, especialização, tempo de serviço, tempo de serviço na função de Diretor/a.

Tabela 1

Características do entrevistado

Código	Idade	Habilitações académicas	Especialização	Tempo de serviço	Tempo de serviço na função de Diretor
E	61 anos	Licenciatura	Sem especialização	37 anos	27 anos

2.4 Instrumentos de recolha de dados

Com a realização da presente investigação pretende-se compreender de que forma é que a gestão escolar promove contributos para uma liderança de qualidade e uma escola feliz.

Neste sentido, é imprescindível analisar e compreender o papel de cada interveniente no processo, bem como as suas crenças, perspectivas, objetivos, modos de atuação. Comparativamente, é também essencial para uma melhor compreensão e resposta às questões da investigação, o questionamento dos profissionais de ação educativa (Pessoal Docente e Não Docente) que são geridos pelo já referido líder.

Assim sendo, recorrendo à recolha de dados pretendemos reunir a informação para o presente estudo, de modo a atingir os objetivos do estudo, respondendo às questões da investigação. Erickson (1986, citado em Hébert e Boutin, 1994) analisa:

O conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é sim, uma fonte de dados. As notas de trabalho, as gravações em

vídeo e os documentos respeitantes ao local do estudo não são dados. Mesmo as transcrições das entrevistas não o são. Tudo isto constitui material documental a partir do qual os dados serão constituídos graças aos meios formais que a análise proporciona. (p. 107)

Acrescenta-se então que a recolha de dado para posterior análise, será recolhida através da realização de uma entrevista a um/a Diretor/a de escola e de inquéritos ao Pessoal Docente e ao Pessoal Não Docente.

2.4.1 A entrevista

A entrevista semiestruturada constitui uma das ferramentas mais utilizadas na metodologia de investigação qualitativa, pelo facto de ser bastante versátil e rica ao nível da interpretação. Estrela (1986) refere que “a finalidade das entrevistas (...) consiste, em última instância, na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo” (p. 308). Segundo Quivy & Campenhoudt (2008), habitualmente os investigadores recorrem a esta técnica quando querem entender as perceções de um dado contexto, bem como as experiências decorrentes do mesmo e interpretações realizadas pelos participantes, de acordo com determinada vivência.

Este modelo de entrevista pauta-se pela sua flexibilidade ao nível da sua estrutura pois, reúne perguntas previamente estabelecidas com a hipótese de realização de novas perguntas que possam surgir ao longo da conversa, decorrentes da possibilidade de exploração de novos temas ou hipóteses (Quivy & Campenhoudt, 2008). Bell (1997) defende que “os tópicos têm de ser selecionados, as questões elaboradas, os métodos de análise considerados e preparado e testado um plano (...) a linguagem (...) compreensível para todos os entrevistados” (p. 119).

Esta possibilidade corrobora a rigidez do guião a ser utilizado numa entrevista estruturada, o que possibilita ao investigador a adaptação da sequência da entrevista, bem como a reformulação ou criação de novas perguntas, dado o contexto do entrevistado e as respostas assumidas pelo mesmo (Bogdan & Biklen, 1994). Neste seguimento, esta técnica fomenta uma inter-relação mais orgânica e fluída, incitando o entrevistado, a que

de forma mais natural e sincera, partilhe as suas vivências, experiências e reflexões, o que faz com que os dados recolhidos sejam mais autênticos e verdadeiros na sua essência. Assim o diálogo, o ambiente e a relação estabelecida entre entrevistado e entrevistador é mais favorável e motivante, conduzindo assim à riqueza dos dados obtidos.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), a realização de levantamento de dados recorrendo à entrevista é uma abordagem que facilita a profunda análise e compreensão das ocorrências sociais, levando a que o entrevistado possa ter um discurso pautado de uma maior liberdade e desenvoltura, sem nunca descurar a seriedade e o foco de investigação. Paralelamente, esta abordagem também apresenta outra importante vantagem que corresponde à perícia ao nível da adaptação quer seja a diferentes contextos ou realidade, nomeadamente temas mais sensíveis, quer seja aos perfis dos participantes/entrevistados (Fortin, 2009).

Tendo por base Fortin (2009), a entrevista semiestruturada assume uma particular utilidade em áreas como as ciências sociais, a educação, a saúde, onde o principal objetivo é conhecer verdadeiramente as diferentes visões e os distintos pontos de vista dos indivíduos envolvidos, relativamente a vários aspetos como dinâmicas sociais, práticas, valores. Neste sentido, o papel do entrevistador assume uma grande importância na medida em que este deve ser dotado de competências como: sensibilidade, escuta ativa, empatia, mediação, capacidade de improviso/adaptação, de modo a conseguir atingir os objetivos do estudo através uma recolha de dados fidedigna.

Vilelas (2017) reconhece os importantes contributos que advém desta técnica enquanto ferramenta metodológica, no entanto realça a importância de uma cuidadosa organização e elaboração de um guião de entrevista de onde deve constar informações gerais, objetivos gerais, tópicos de questionamento, objetivos específicos e um formulário de questões; bem como uma posterior análise dos dados de forma criteriosa e rigorosa recorrendo à análise da temática com base em fundamentação teórica, ou através de técnicas de análise de conteúdo.

Na construção do guião da entrevista houve determinados objetivos que foram tidos em consideração, nomeadamente:

- I. Conhecer o perfil do entrevistado (percurso académico e profissional);
- II. Conhecer o contexto escolar, bem como as suas dinâmicas, nomeadamente a organização escolar e, respetivamente a organização dos recursos humanos;

- III. Compreender como o papel do líder se reflete na sua equipa;
- IV. Avaliar o impacto das decisões do líder na organização escolar;
- V. Conhecer qual o modelo/tipo de liderança adotado por cada Diretor/a;
- VI. Perceber de que forma é que a comunicação pode interferir no ambiente laboral;
- VII. Compreender de que forma a supervisão contribui para a gestão dos recursos humanos.

Antes de avançar com a realização da entrevista, o guião da mesma foi verificado e validado, atestando assim a pertinência das questões, mas também a adequação, clareza e congruência das mesmas.

A entrevista realizou-se no espaço escolar onde o/a Diretor/a entrevistado/a exerce funções, numa hora e numa data previamente combinada.

A realização da entrevista semiestruturada ao/à Diretor/a de uma instituição educativa privada aconteceu em 2025, tendo esta uma duração de aproximadamente quarenta minutos. Importa referir que, num primeiro momento, foi legitimada a entrevista no sentido em que se informou, mais uma vez, o entrevistado sobre a natureza e objetivos do projeto; garantiu-se a confidencialidade dos dados.

De seguida, foi realizada a transcrição integral da entrevista realizada e, após a transcrição, e procedeu-se à análise de conteúdo das respostas do entrevistado.

Ainda sob a perspetiva de Vilelas (2017), esta ferramenta metodológica dá a possibilidade ao entrevistador/investigador de analisar e explorar detalhadamente a mensagem transmitida pelo entrevistado de forma subentendida, o que é essencial em investigações cuja finalidade é compreender dinâmicas de grupo ou de organizações, práticas de uma instituição ou entidade e representações sociais. Concomitantemente, é impreterível acrescentar que a entrevista semiestruturada, quando combinada com outras técnicas de investigação e de recolha de dados, como por exemplo inquérito por questionários, a observação e a análise documental, simplifica a triangulação de dados o que sustenta a credibilidade do estudo.

De forma a concluir, a entrevista semiestruturada é uma ferramenta metodológica que possibilita uma harmonia entre a estrutura previamente definida e espontaneidade, ao acrescentar flexibilidade à análise criteriosa de dados. Assim considera-se uma oportuna

opção para estudos de caso cujo objetivo é conhecer os contextos, compreender significados e realidades a partir das perspetivas dos participantes.

2.4.2 Inquérito por questionário

A técnica do inquérito por questionário é uma ferramenta à qual se recorre com muita frequência na área dos estudos científicos, nomeadamente na investigação quantitativa, pelo facto de este instrumento possibilitar a recolha de dados de um modo rápido, eficaz e padronizado no seio de grupos populacionais em grande número. Este instrumento de recolha de dados baseia-se na elaboração e aplicação de uma estrutura combinada de questões, onde o objetivo primordial é a recolha e reunião de dados sobre as características, visões, comportamentos, opiniões, atitudes vivenciadas em determinado contexto sociodemográfico dos inquiridos (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Existem inúmeras vantagens na realização e aplicação dos inquéritos, uma delas, segundo Vilelas (2017), centra-se na oportunidade de analisar estatisticamente os resultados recolhidos, o que simplifica a concetualização dos dados de uma amostra mais vasta, desde que a mesma seja representativa. Paralelamente, esta valiosa ferramenta gratuita facilita uma obtenção de respostas mais sinceras, nomeadamente no que toca a temas mais delicados, pelo facto de existir a possibilidade de a recolha de respostas ser de forma anónima.

A aplicação dos inquéritos por questionário pode ser realizadas de diferentes formas: via correio, via telefone, presencialmente ou através de plataformas/aplicações digitais, o que concerne uma mais-valia pelo facto de se ajustar a diferentes contextos quer da investigação, quer sociais (Fortin, 2009). O mesmo autor defende que a pertinência dos resultados e respetiva eficácia do instrumento metodológico está diretamente relacionada com a organização, linguagem, clareza e pertinência das perguntas realizadas que devem ser estrategicamente direcionadas e acessíveis ao público-alvo.

O inquérito na sua construção pode segmentar-se em perguntas fechadas, como por exemplo respostas de escolha múltipla que se tornam um recurso de fácil quantificação e comparação; e em perguntas abertas e/ou de desenvolvimento em que é dada a

possibilidade de o inquirido se expressar com maior liberdade e aprofundamento, sendo que, no que toca à análise de respostas, é uma tarefa mais complexa para o investigador.

De modo a proceder à recolha de dados tendo por base a metodologia da investigação qualitativa, foi elaborado quer um guião de entrevista (Apêndice 2), quer um guião do inquérito por questionário. Foram inquiridos sete professores (Pessoal Docente) e sete funcionários (Pessoal Não docente), que exercem funções numa escola particular dum concelho do distrito do Porto.

Importa destacar que, apesar das imensas vantagens, este importante recurso evidencia algumas limitações, nomeadamente a possibilidade de inexistência de profundidade nas respostas constitui um risco na implementação de um inquérito por questionário; bem como o risco de enviesamento, se as questões não estiverem devidamente estruturadas e realizadas, de modo a serem compreendidas pelos participantes (Pardal & Lopes, 2011).

Concluindo, o inquérito por questionário apresenta-se como uma importante ferramenta na recolha de dados práticos, baseados na experiência e na experiência; à qual se recorre com muita frequência em estudos sociais, educativos, de mercado. Assim sendo, devem estar devidamente estruturadas as suas questões pois, Peres (1999) defende que “o tempo gasto na preparação da investigação é tempo ganho na análise e apuramento dos resultados” (p. 301), bem como a sua aplicação deve ser rigorosa, metodológica e ética.

2.4.3 Análise documental

Segundo Quivy & Campenhoudt (2008), a análise documental consiste numa prática basilar na metodologia de investigação pela sua polivalência, podendo ser utilizada quer nos estudos qualitativos, quer nos estudos quantitativos. Esta prática consiste numa sistemática e metódica recolha de documentos, seleção e compreensão dos mesmos, com o objetivo de interpretar determinado fenómeno ou contexto educativo, institucional ou educativo. Desta recolha de documentos, são passíveis de se incluir documentos oficiais, planos de atividades, projetos educativos, regulamentos, atas, relatórios, entre os demais, que possam transmitir determinada informação contextualizada ou temporal (*idem*).

A recolha documental, de acordo com Fortin (2009), tem de respeitar determinados critérios, nomeadamente: credibilidade, pertinência, autenticidade, de modo a salvaguardar a adequação dos documentos selecionados e analisados, aos objetivos do estudo. Assim sendo, esta etapa é de um enorme rigor pela necessidade de selecionar fontes credíveis, assegurando desta forma a confiabilidade e credibilidade dos dados obtidos.

Findada a primeira etapa, procede a análise de conteúdo, cujo objetivo principal centra-se na interpretação dos dados obtidos do material documental, de forma clara, objetiva e organizada. Bardin (2013) assume que este método consiste na codificação, categorização e dedução de interpretações presentes no material recolhido, com o intuito de encontrar pontos em comum e de os agrupar: tendências, temas, padrões. Esta etapa pode ser de índole qualitativa, quando há como objetivo a compreensão do sentido inerente às mensagens, ou de índole quantitativa quando existe uma contabilização de acontecimentos, termos ou expressões.

O sistema de codificação que foi elaborado e seguido, foi de extrema importância e seguiu várias etapas tal como defendem Bodgan e Biklen (1994):

o desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. (p.221)

Os dados foram obtidos através da realização de uma entrevista e de inquéritos por questionários que, à posteriori, foram organizados e interpretados. A análise e interpretação dos dados de acordo seguirá a categorização.

A análise documental tem como vantagem primordial, a hipótese de ter acesso a dados já existentes, não interferindo assim com a pesquisa empírica, possibilitando a triangulação com outras recolhas de dados como questionários ou entrevistas (Vilelas, 2017). Paralelamente, é possível obter uma conceção institucional e histórica do objeto de estudo, sendo bastante útil em estudos relacionados com práticas organizacionais, gestão escolar e políticas educativas.

Concluindo, a análise documental é um instrumento versátil e preciso que, em conjunto com a análise de conteúdo, oferece a possibilidade de transformação de informações em dados de interpretação com bastante significado, o que origina uma compreensão mais profunda dos contextos investigados.

2.5 Análise e tratamento de dados

A análise e tratamento de dados pauta-se pela sua importância na investigação científica, pelo facto de esta fase ter o poder de converter os dados recolhidos em informações significativas à investigação, de modo a orientar a interpretação e consecutivamente, construir o conhecimento. Segundo Fortin (2009), é nesta fase que o investigador separa, interpreta, agrupa e relaciona os dados, de acordo com os objetivos e as hipóteses da investigação, até poder chegar à fase final pretendida pelo investigador: obter conclusões de forma fundamentada.

No que concerne ao processo da análise de dados, este pode assumir diferentes variantes de acordo com o tipo de investigação: quantitativa, qualitativa ou mista. Nas investigações quantitativas, são usadas técnicas de estatística que possibilitam a descrição, comparação e dedução de relações entre variáveis; recorrendo-se com frequência a programas informáticos para calcular e organizar frequências, percentagens, médias, entre outros; tendo sempre como objetivo uma análise generalizada e fiável (Vilelas, 2017).

De acordo com Bardin (2013), o processo da análise de dados nas investigações qualitativas segue um carácter indutivo e interpretativo, centralizando-se na compreensão de experiências dos participantes e atribuição de significados. A análise de conteúdo, segundo Bardin (2013) destaca-se por ser uma das técnicas mais utilizadas, envolvendo a leitura meticulosa e precisa, codificação e categorização dos dados e uma triangulação dos mesmos, sendo que ao proceder-se à triangulação dos dados, segundo Yin (2005) está-se equilibradamente a amplificar a validade e o rigor do estudo em questão.

Todo este processo tem o intuito de reconhecer e seleccionar tema e padrões de relevância, requerendo no investigador uma postura pautada pela reflexividade e pensamento crítico, na medida em que necessita de equiponderar a exposição criteriosa dos dados e a sua fundamentação teórica (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Afonso (2005) refere que:

A recolha de dados consiste apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efetiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimento científico) decorre com a organização e o tratamento destes dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação. (p.111)

Na tabela seguinte (tabela 2), é possível observar-se a designação dos códigos atribuídos aos dados recolhidos, consultados e tratados:

Tabela 2

Designação dos códigos atribuídos aos dados recolhidos e tratados

Código	Designação
E	Entrevista
I ₁ até I ₇	Inquéritos ao Pessoal Não Docente
I ₈ até I ₁₄	Inquéritos ao Pessoal Docente
UR	Unidades de Registo
UC	Unidades de Contexto

A entrevista, como fora referido, foi realizada à Diretora da instituição de ensino onde o estudo foi realizado.

A tabela 3, abaixo apresentada, exhibe os códigos atribuídos a cada um dos inquiridos do Pessoal Não Docente, as suas idades, género, vínculo à entidade patronal, anos de serviço na instituição, função desempenhada, na qualidade de entrevistados.

Tabela 3*Categorização dos inquiridos do Pessoal Não Docente*

Código do Inquirido	Idade	Género		Vínculo à entidade patronal	Tempo de serviço	Categoria
		Masculino	Feminino			
I ₁	De 36 a 50 anos		X	Contrato sem Termo	De 4 a 10 anos	Auxiliar de serviços gerais
I ₂	Até 25 anos		X	Contrato sem Termo	De 4 a 10 anos	Ajudante de Ação Educativa
I ₃	De 36 a 50 anos		X	Contrato sem Termo	Mais de 20 anos	Animadora Cultural
I ₄	De 36 a 50 anos		X	Contrato a Termo Incerto	Até 3 anos	Auxiliar de serviços gerais
I ₅	Mais de 50 anos		X	Contrato sem Termo	Mais de 20 anos	Ajudante de Ação Educativa
I ₆	De 36 a 50 anos		X	Contrato a Termo Certo	Até 3 anos	Auxiliar de serviços gerais
I ₇	Mais de 50 anos		X	Contrato sem Termo	Mais de 20 anos	Chefe de economato

A tabela 4, abaixo exibida, apresenta os códigos atribuídos a cada um dos inquiridos do Pessoal Docente, as suas idades, tempo de serviço na instituição, habilitações literárias e categoria/ funções desempenhadas na qualidade de entrevistados.

Tabela 4*Categorização dos inquiridos do Pessoal Docente*

Código do Inquirido	Idade	Género		Habilitações académicas	Vínculo à entidade patronal	Tempo de serviço	Categoria
		Masculino	Feminino				
I ₈	De 26 a 35 anos		X	Mestrado	Contrato sem Termo	De 4 a 10 anos	Educadora de Infância
I ₉	Mais de 50 anos		X	Licenciatura	Contrato sem Termo	Mais de 20 anos	Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico

I ₁₀	De 36 a 50 anos		X	Licenciatura	Contrato a Termo Certo	Mais de 20 anos	Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico
I ₁₁	Mais de 50 anos		X	Licenciatura	Contrato a Termo Certo	Mais de 20 anos	Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico
I ₁₂	Mais de 50 anos		X	Licenciatura	Contrato sem Termo	Mais de 20 anos	Educadora de Infância
I ₁₃	Até 25 anos		X	Mestrado	Contrato a Termo Certo	Até 3 anos	Educadora de Infância
I ₁₄	De 36 a 50 anos		X	Mestrado	Contrato sem Termo	De 11 a 20 anos	Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Os dados obtidos através da realização dos inquéritos por questionário e da entrevista foram classificados e organizados dando-se início à respetiva categorização e codificação apresentadas nos Apêndices 3, 4 e 5, e as diversas afirmações de opinião foram organizadas gráfico, que facilitam a leitura resumida de todas as respostas e dados às questões investigadas.

As categorias foram construídas a partir dos dados oriundos da Revisão de Literatura, e, à posteriori, dos dados obtidos através da recolha de diferentes instrumentos de recolha de dados:

- I.** Satisfação Pessoal/Profissional
- II.** Liderança Educativa
- III.** Gestão Escolar
- IV.** Supervisão e Acompanhamento.
- V.** Aspetos finais.

O capítulo seguinte, Apresentação e Análise de Dados, iniciar-se-á com uma breve caracterização do campo de estudo, descrevendo, sucintamente o contexto e âmbito da pesquisa. Posteriormente apresentar-se-ão os dados provenientes dos inquéritos por questionários seguidos dos dados provenientes da entrevista. Concomitantemente, serão interpretados os dados recorrendo à triangulação e ao confronto com referências teóricas.

Capítulo 3 – Apresentação e Análise de Resultados

3.1 Âmbito da pesquisa

Com o intuito de caracterizar o âmbito em que o estudo investigativo foi realizado, foi necessário analisar alguns documentos de modo a ter acesso a diversas informações, objetivando assim uma maior veracidade e rigor nos dados recolhidos para alcançar a caracterização do contexto de pesquisa e dos recursos humanos envolvidos.

Tendo em conta que esta investigação se enquadra num modelo investigativo de natureza qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), o contexto natural onde o investigador se centra, vai ser a ferramenta primordial constituindo a melhor fonte direta de dados. Deste modo, o estudo deve ser descritivo e deve ser dada primazia à análise de forma indutiva dos factos e dos resultados obtidos, com a finalidade de elaborar a caracterização real dos investigados e do campo de estudo.

É deste campo de estudo que provêm os dados decorrentes da investigação. O campo de estudo é definido, segundo Bogdan e Biklen (1994), como “loais onde sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas, sendo este ambiente natural, por excelência, o objeto de estudo dos investigadores” (p. 113). Neste sentido, o campo da presente investigação realizada é o contexto organização de uma instituição de educação que será abordado ao longo do presente capítulo.

3.1.1 Campo de estudo

Este estudo tem como campo de investigação uma instituição educativa de natureza privada, no distrito do Porto, estando a cidade inserida na região do Norte e na sub-região do Tâmega e Sousa, sobre a qual se passará a fazer um enquadramento.

3.1.2 Protagonistas do estudo

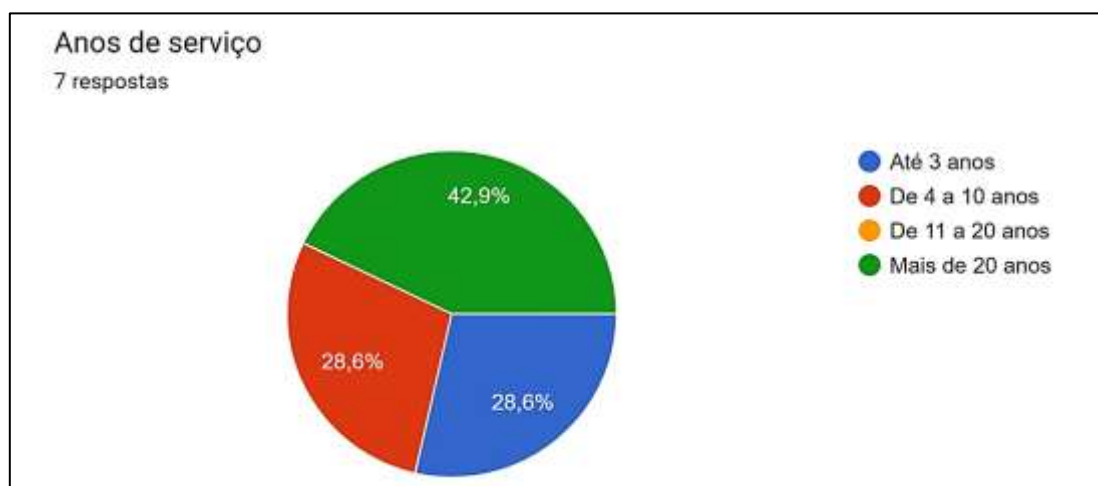
Tendo em conta que um dos objetivos deste estudo se centra na análise e retrato do desempenho do líder de uma organização escolar e dos efeitos na gestão dos recursos humanos, a seleção dos protagonistas do estudo prendeu-se com o facto de todos os

envolvidos exercerem funções laborais no mesmo local, estando ambos no seu ambiente natural a desempenhar os papéis de líder e liderados, sendo portanto fontes diretas de dados da investigação qualitativa que se pretende realizar (Bodgan & Biklen, 1994).

Os sete protagonistas, ao nível do Pessoal Não Docente, têm idades compreendidas entre os vinte e quatro anos e os sessenta e quatro anos de idade e possuem entre um a mais de 20 anos de serviço.

Figura 5

Anos de serviço (Pessoal Não Docente)

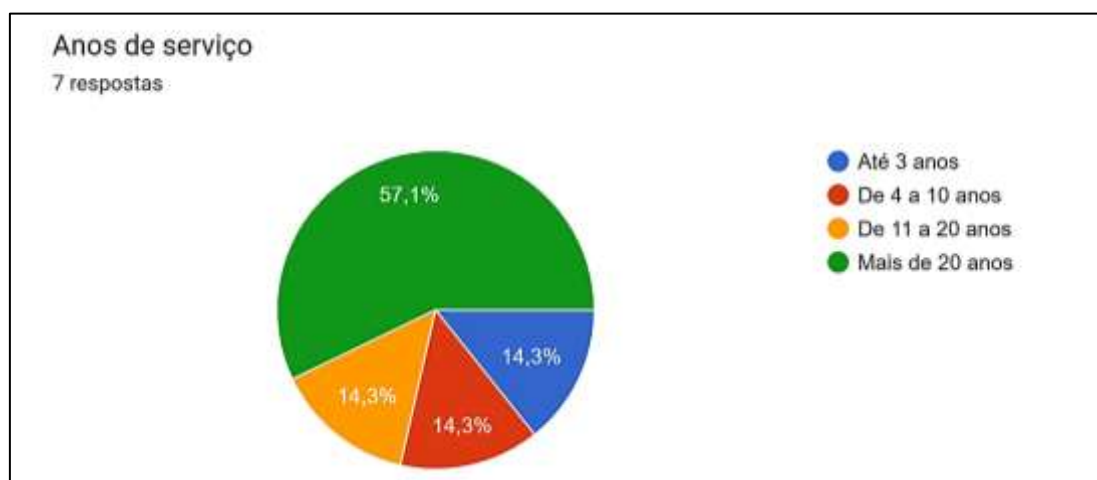


Relativamente às funções desempenhadas, responderam ao inquérito por questionário três auxiliares de serviços gerais, duas auxiliares de serviços educativos, uma animadora sociocultural e uma chefe de economato. Importa acrescentar que compõe o Pessoal Não Docente oito profissionais, tendo apenas não respondido ao inquérito por questionário um elemento.

Quanto aos inquéritos por questionários realizados ao Pessoal Docente, os protagonistas têm idades compreendidas entre os vinte e quatro anos e os cinquenta e dois anos de idade e possuem entre dois anos a mais de vinte anos de serviço.

Figura 6

Anos de serviço (Pessoal Docente)



Quanto às habilitações académicas, quatro destes educadores e professores possuem licenciatura em Educação de Infância ou Professores do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, dois destes profissionais possuem Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e um docente possui Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Educação Especial.

Desta forma, o corpo docente é formado por onze profissionais do sexo feminino, tendo sete profissionais respondido ao inquérito por questionário. Quanto às funções desempenhadas pelos elementos do corpo docente, este é constituído por uma Diretora do 1.º Ciclo, responsável pela gestão e coordenação pedagógica desta valência, assumindo também a função de professora titular; três Educadoras de Infância; quatro Professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico; uma Professora do apoio educativo que assume também a função de Coordenadora da Equipa de Educação Especial e leciona as aulas de Artes Visuais; uma professora de Inglês, uma Professora de Educação Física e uma Professora de Educação Musical/Dança que lecionam em ambas as valências.

Os elementos do corpo docente e não docente estão comprometidos na dinâmica organizacional educativa e pedagógica da instituição, com o objetivo de alcançar o sucesso comum e melhorar a qualidade educativa, objetivando o sucesso educativo assente em princípios morais e de cidadania.

3.1.3 Caracterização do campo

A Instituição Educativa é um projeto de 1985, construído com o objetivo de corresponder às necessidades das crianças daquela região. O terreno possui uma área de 4.200 m², foi doado pela Câmara Municipal no ano de 1984, destinado ao ensino, sendo que a obra foi concluída em outubro de 1990, entrando em funcionamento no ano letivo 1990/1991. No que diz respeito ao estado de conservação do imóvel este classifica-se como boa, e após trinta e quatro anos da sua construção, anualmente são feitas obras de melhoramento e requalificação dos espaços, não se apresentando assim um espaço degradado.

A escola é constituída constituído por um pequeno gabinete; cinco salas de aula/atividades; um dormitório; um salão polivalente partilhado por dois grupos; uma sala de computadores que também serve como centro de apoio à aprendizagem; uma copa; uma cozinha; uma cantina; uma lavandaria; uma despensa; quatro casas de banho; um parque infantil equipado; um espaço exterior com uma área coberta e área descoberta, envolvendo uma horta pedagógica.

A instituição escolar encontra-se localizada numa avenida no centro da cidade, que possui diversas instituições e variados serviços, ligados a diferentes áreas da atividade económica e social. Nesta avenida é possível encontrar comércio tradicional e nacional, escritórios, bancos, correios, loja do cidadão, entre outros. Importa salientar que é nesta avenida que ocorrem diversos eventos sociais nomeadamente os desfiles escolares e outras tradições relacionadas com a cultura da cidade e com a religião.

3.2 Dados oriundos do inquérito por questionário

3.2.1 Pessoal Não Docente

Os dados oriundos dos inquéritos por questionário ao Pessoal Não Docente serão apresentados e interpretados de acordo com as seguintes categorias:

- I.** Satisfação Pessoal/Profissional
- II.** Liderança Educativa
- III.** Gestão Escolar
- IV.** Supervisão e Acompanhamento

I. Categoria “Satisfação Pessoal/Profissional”

Através da análise das figuras 7, 8 e 9 é possível verificar que ao longo dos últimos três anos, a motivação profissional, bem como a satisfação profissional de 57,1% dos profissionais manteve-se (I₂, I₃, I₆, I₇) e 28,6% diminuiu (I₄, I₅). Neste momento, a satisfação profissional do pessoal não docente é moderada, reunindo 71,4% das respostas (I₂, I₃, I₅, I₆, I₇).

Figura 7

Motivação Profissional nos últimos 3 anos (Pessoal Não Docente)

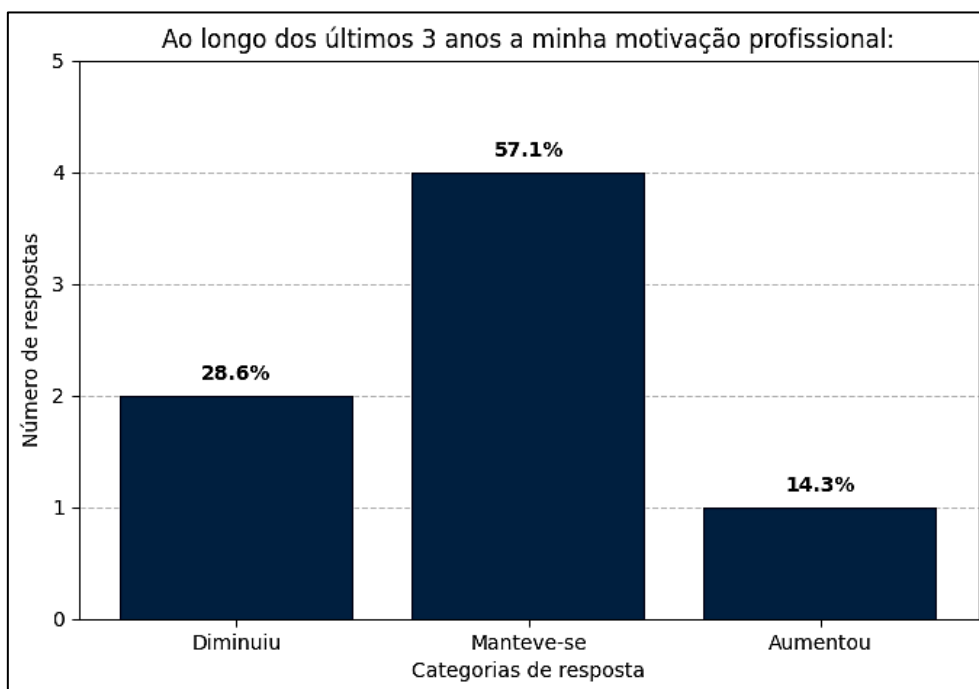


Figura 8

Satisfação Profissional nos últimos 3 anos (Pessoal Não Docente)

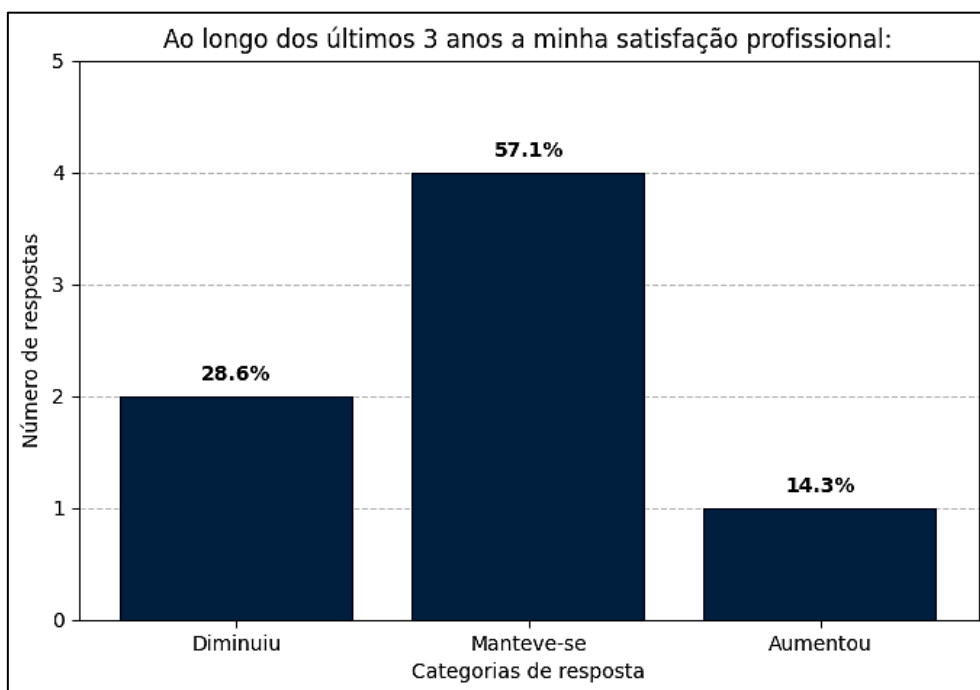


Figura 9

Satisfação Profissional atual (Pessoal Não Docente)

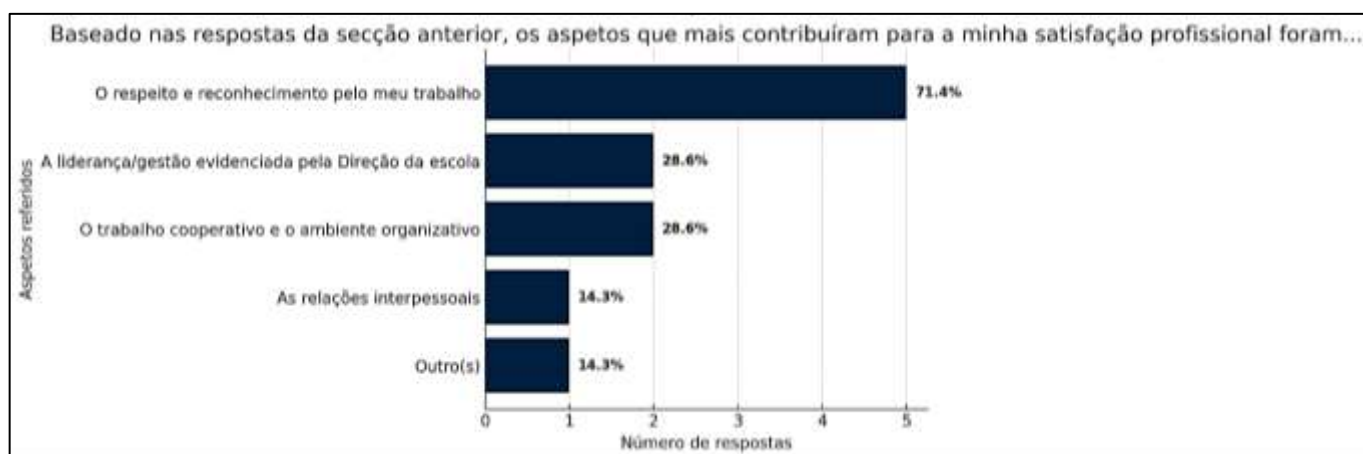


Através da análise da figura 10 é perceptível concluir que um dos aspetos que mais contribuiu para a satisfação profissional dos inquiridos foi o respeito e o reconhecimento do trabalho do Pessoal Não Docente, com 71,4% das respostas reunidas (I₁, I₂, I₃, I₅, I₇). Paralelamente, houve alguma incidência na “liderança/gestão evidenciada pela Direção da escola” (I₁, I₃) e no “trabalho cooperativo e o ambiente organizativo” (I₁, I₄).

É possível constatar, através da análise das respostas abertas dos inquiridos por questionário ao Pessoal Não docente (Apêndice 3), que um inquirido seleccionou a opção “outro(s)” indicando “a confiança colocada pelos pais” (UR01).

Figura 10

Aspetos que contribuíram para a satisfação profissional (Pessoal Não Docente)



Para além destes contributos, tornou-se impreterível conhecer os aspetos que menos contribuíram para a satisfação profissional, destacando-se com 57, 1% “as lacunas ao nível do trabalho cooperativo e do ambiente organizativo” (I₂, I₃, I₄, I₇); e logo de seguida destaca-se as relações interpessoais com 42,9% das respostas (I₁, I₂, I₅), respostas visíveis no gráfico de barras presente na figura 11.

À semelhança da questão anterior, houve inquiridos que seleccionaram a opção “outro(s)” destacando como aspetos que menos contribuíram para a satisfação profissional a “falta de coerência” (UR02) e a “falta de trabalho em equipa” (UR03).

Figura 11

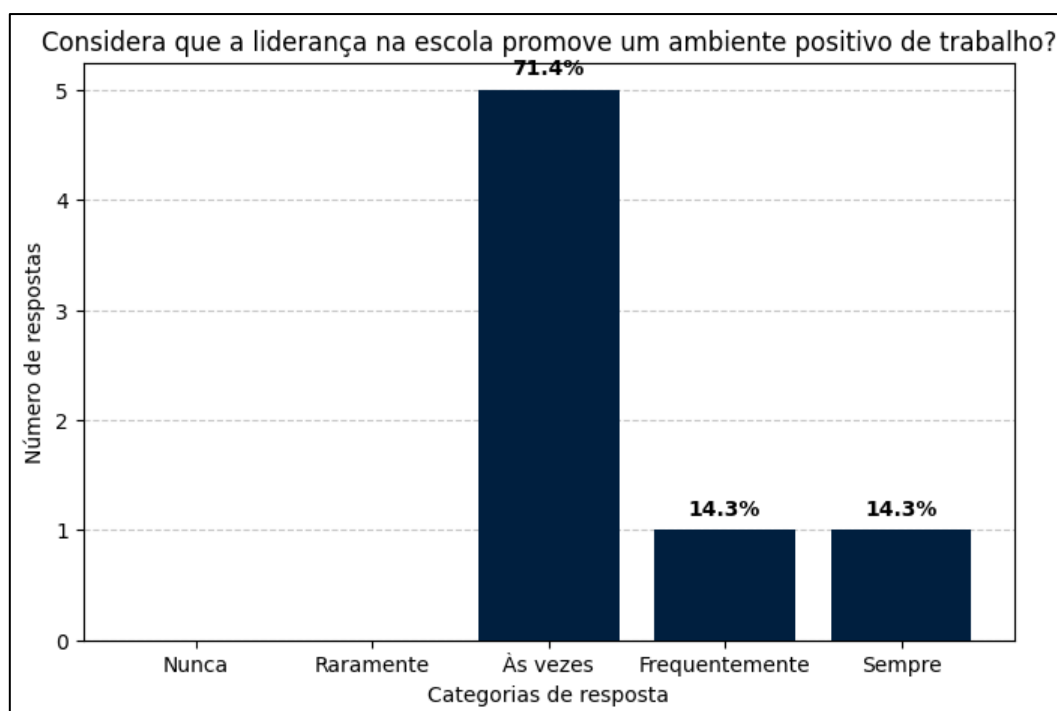
Aspetos que menos contribuíram para a satisfação profissional (Pessoal Não Docente)



II. Categoria “Liderança Educativa”

Figura 12

Promoção de um ambiente positivo de trabalho (Pessoal Não Docente)

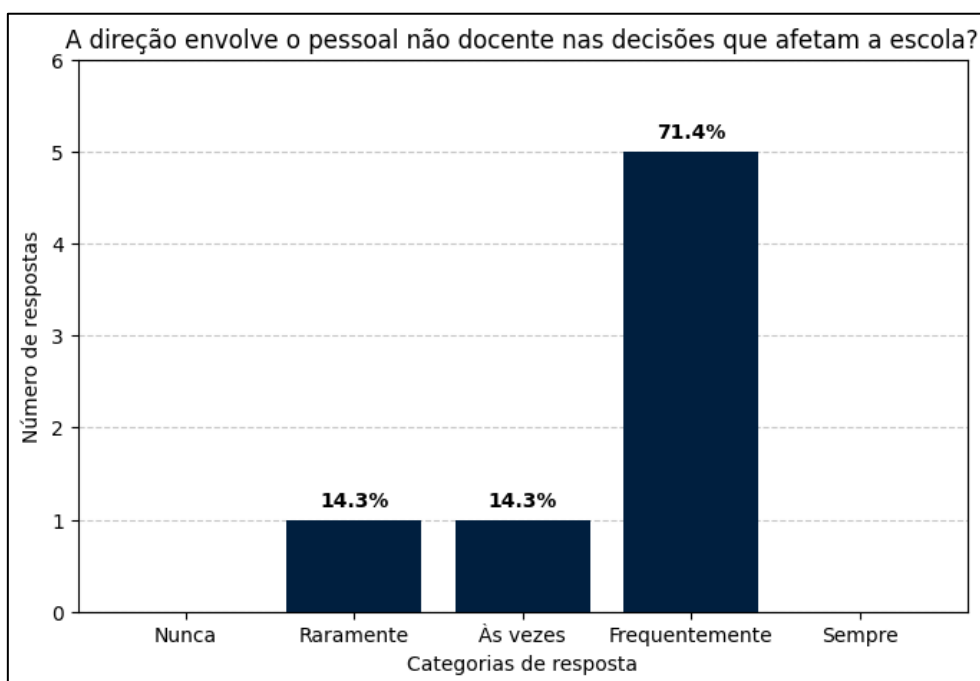


Na primeira questão desta categoria, acima apresentada, na figura 12, é possível verificar que 71,4% ou seja cinco inquiridos (I₂, I₄, I₅, I₆, I₇), responderam que “às vezes” é promovido um ambiente positivo de trabalho por parte da liderança.

Quanto à segunda questão acerca da envolvimento do pessoal não docente na tomada de decisões, explanada na figura 13, 71,4% dos inquiridos, ou seja, cinco dos sete inquirido assinalaram a opção “frequentemente” (I₁, I₃, I₄, I₆, I₇), tendo apenas um inquirido respondido “às vezes” e “raramente”.

Figura 13

Envolver na tomada de decisões (Pessoal Não Docente)



No que diz respeito à acessibilidade e recetividade da liderança face a sugestões de mudanças e/ou melhorias, é possível verificar no gráfico da figura 14 que 42,9% dos inquiridos, ou seja, três inquiridos (I₃, I₄, I₇) assinalaram a resposta “frequentemente” e 28,6% dos inquiridos, ou seja, duas pessoas (I₂, I₅) assinalaram a opção “raramente”.

Quanto à preocupação demonstrada pela liderança escolar face às preocupações do pessoal não docente, 42,9% dos sete inquiridos, ou seja, três inquiridos referiram que é algo que acontece “frequentemente” (I₁, I₃, I₄), informação visível na figura 15.

Figura 14

Acessibilidade e recetividade da liderança face a sugestões (Pessoal Não Docente)

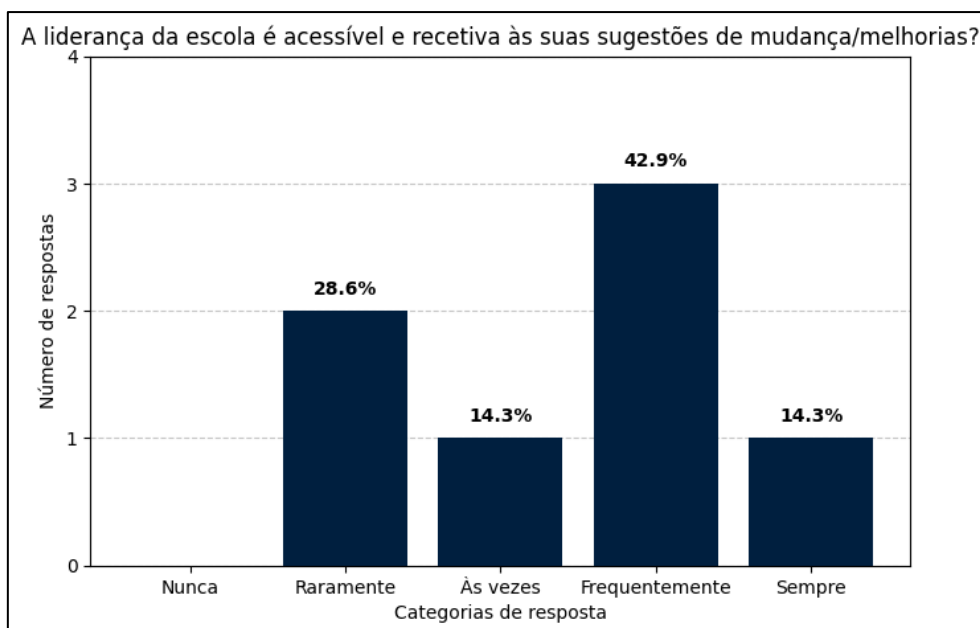
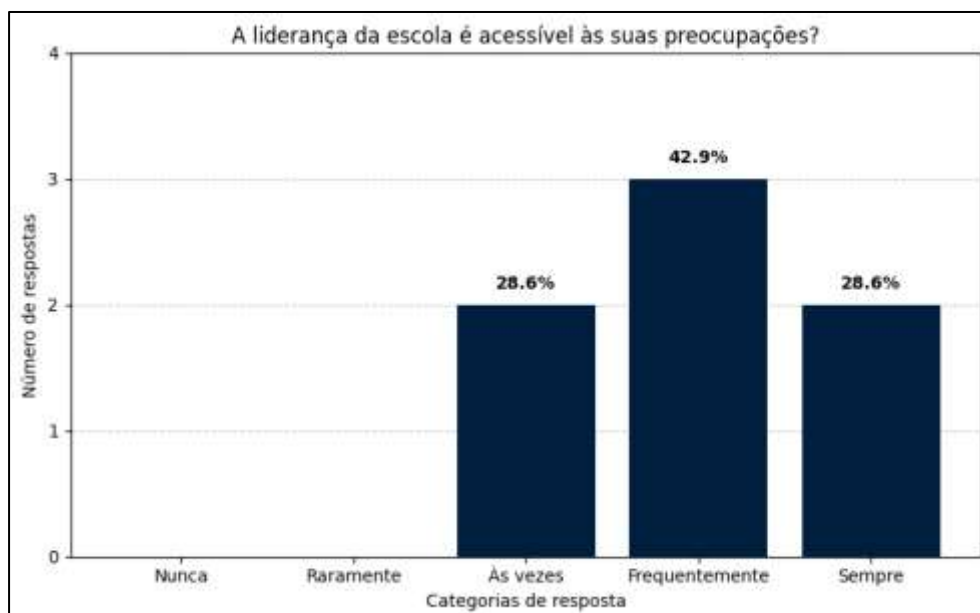


Figura 15

Acessibilidade a liderança face a preocupações (Pessoal Não Docente)



Analisando a questão “A liderança da escola motiva os colaboradores a melhorar o seu desempenho?”, explanada na figura 16, é possível verificar que existiram três categorias de resposta “Raramente”, “Frequentemente” e “Sempre” que reúnem três respostas cada uma, ou seja 28,6% dos questionados

Figura 16

Motivação da melhoria do desempenho (Pessoal Não Docente)

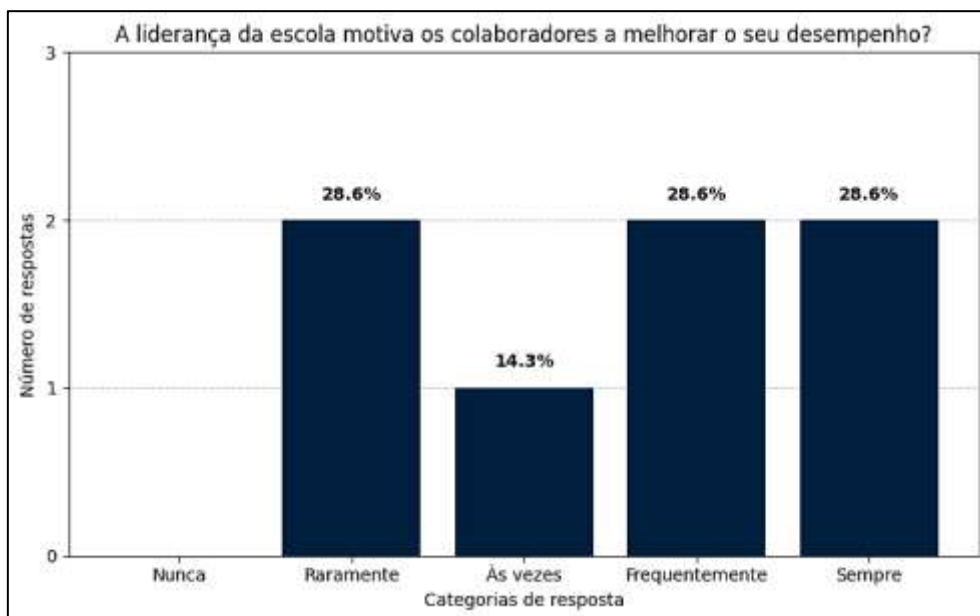
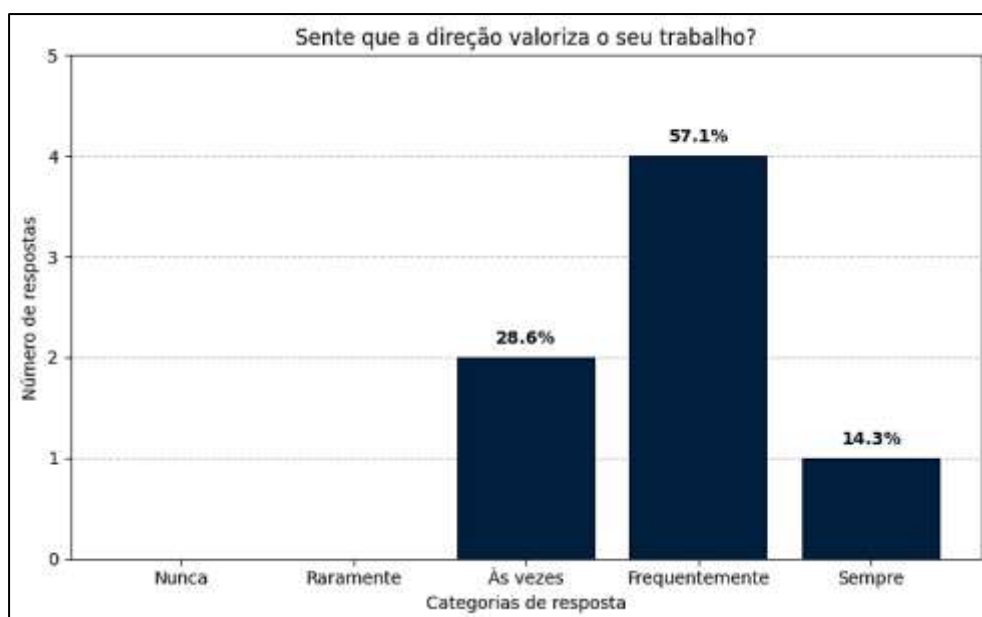


Figura 17

Valorização por parte da direção (Pessoal Não Docente)



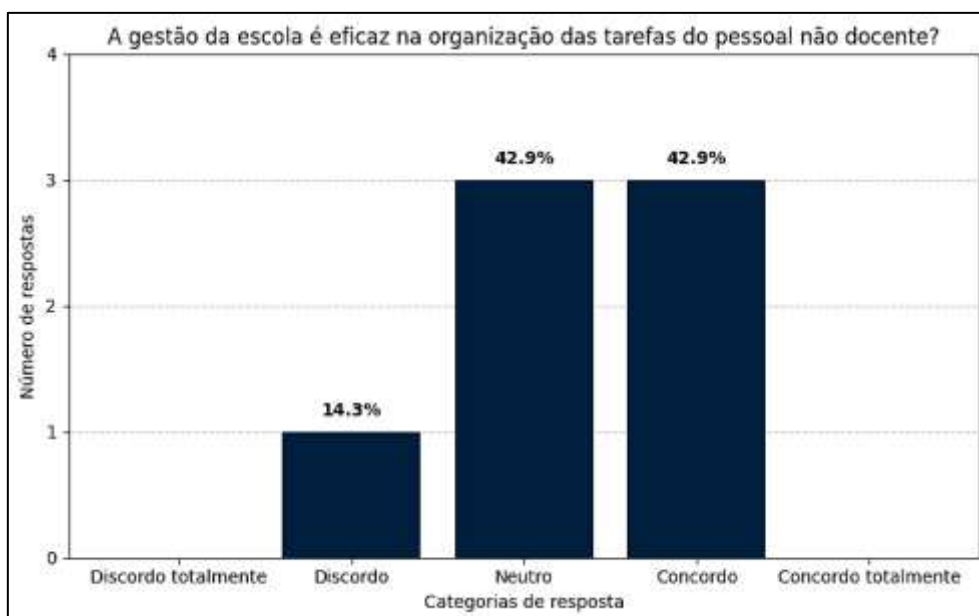
No que concerne à valorização do Pessoal Não Docente, é evidenciado que “frequentemente” a direção promove o reconhecimento destes profissionais, reunindo 57,1%, ou seja, quatro respostas (I₁, I₃, I₄, I₆) visíveis na figura 17.

III. Categoria “Gestão Escolar”

Quanto à gestão evidenciada pela direção escolar, e tendo em conta a eficácia sentida na organização das tarefas, é possível verificar na figura 18 que as respostas se dividem essencialmente entre “Neutro” e “Concordo”, com 42,9% e três respostas em cada uma das categorias mencionadas.

Figura 18

Gestão escolar na organização das tarefas (Pessoal Não Docente)



Neste sentido, e analisando a figura 19 que tem como aspeto fulcral a gestão e a capacidade dos recursos materiais para o desempenho das funções do pessoal não docente, verificasse uma não unanimidade nas respostas obtidas sendo que, 42,9%, ou seja três inquiridos (I₃, I₅, I₆) assinalaram a opção “Neutro”.

Figura 19

Gestão dos recursos materiais (Pessoal Não Docente)

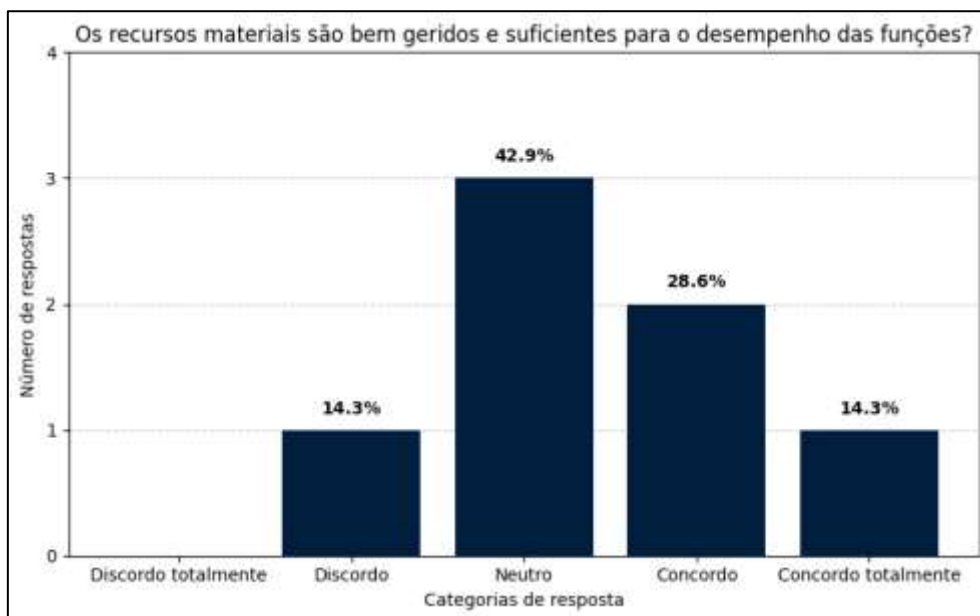
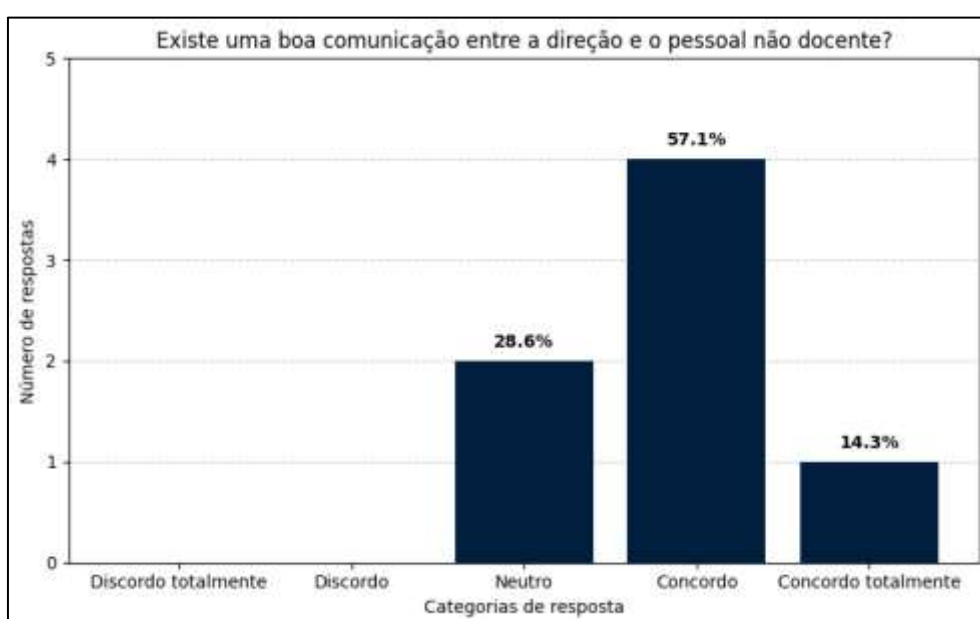


Figura 20

Comunicação entre a direção e o Pessoal Não Docente



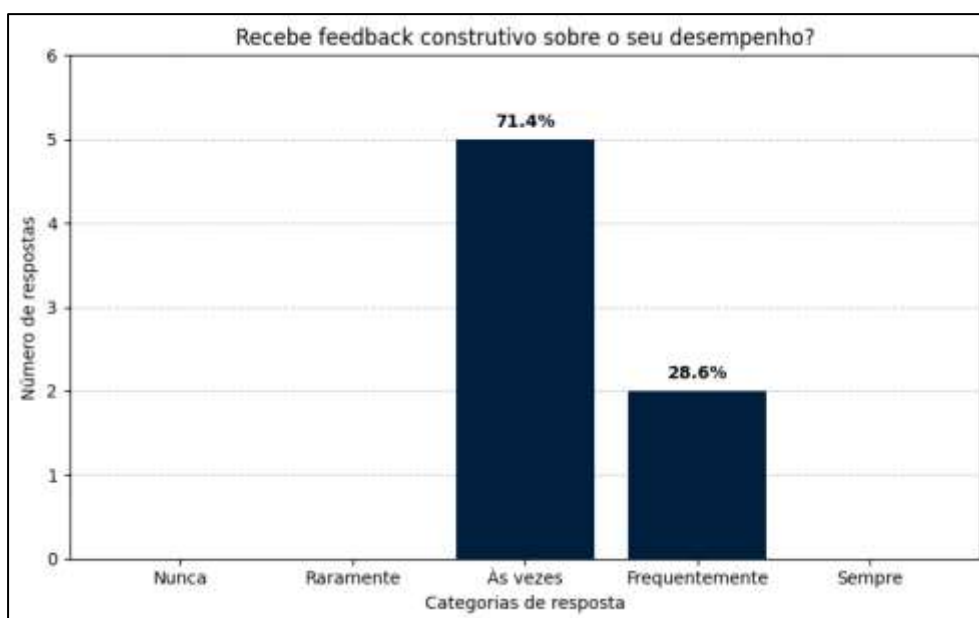
A categoria “Gestão Escolar” termina com a análise da figura 20 e a resposta à pergunta “Existe uma boa comunicação entre a direção e o pessoal não docente?”, tendo sido obtidas as respostas “Concordo” com 57,1%, ou seja, quatro inquiridos (I₃, I₄, I₅, I₇); “Neutro” com 28,6%, ou seja, dois inquiridos (I₂, I₆); “Concordo totalmente” com apenas 14,3%, ou seja, um inquirido (I₁).

IV. Categoria “Supervisão e Acompanhamento”

No que diz respeito à supervisão e ao acompanhamento prestada pela direção do campo de estudo, mais concretamente no *feedback* evidenciado, há uma notória opinião acerca deste tema pois, cinco dos sete inquiridos (I₂, I₄, I₅, I₆, I₇), ou seja 71,4% das respostas apontam para a receção de *feedback* construtivo “Às vezes”; visível no gráfico da figura 21.

Figura 21

Feedback acerca do desempenho (Pessoal Não Docente)



Com base na análise da figura 22, e quanto à existência de igualdade e justiça sentidas nos momentos de supervisão por parte da liderança, a maioria das respostas divide-se entre “Raramente” (I₄, I₆) e “Às vezes” (I₅, I₇), com 28,6% dos inquiridos a assinalarem cada uma destas opções, ou seja, duas pessoas.

Figura 22

Opinião acerca da supervisão da liderança (Pessoal Não Docente)

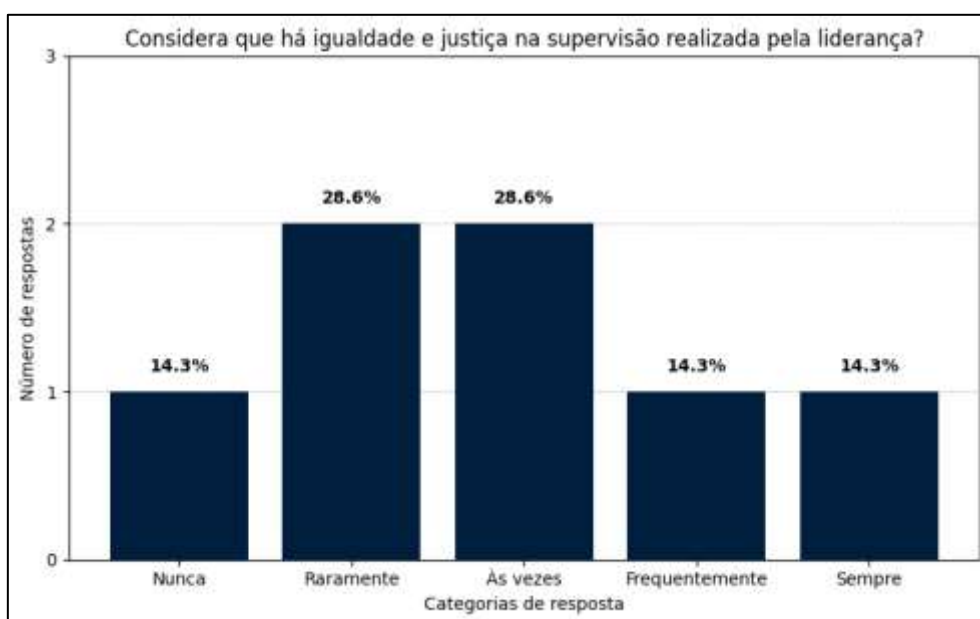


Figura 23

Acompanhamento e orientação na execução das tarefas (Pessoal Não Docente)

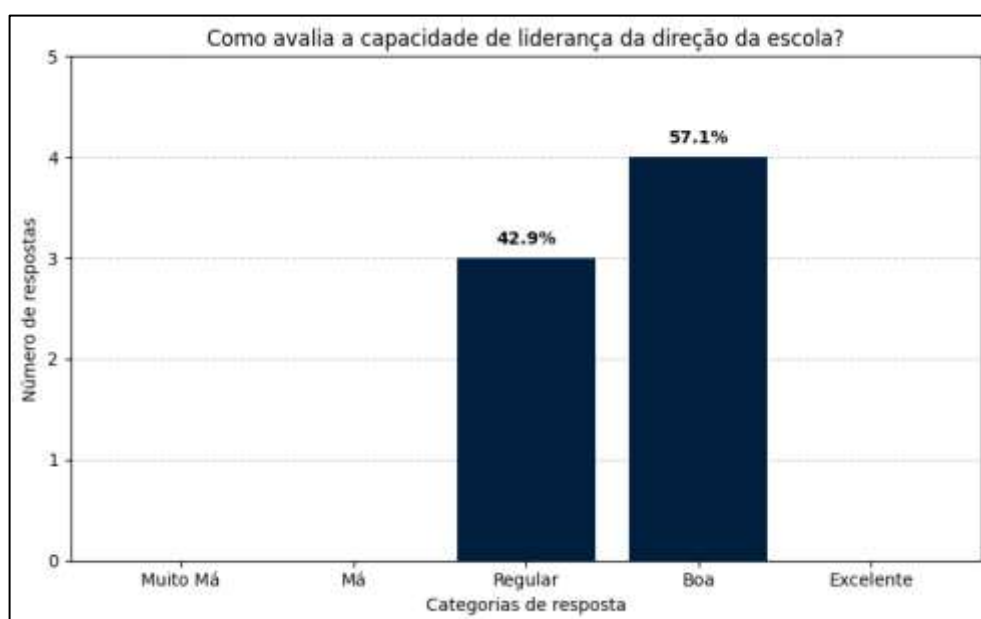


No que concerne ao acompanhamento e orientação por parte da direção, na execução das tarefas por parte do pessoal não docente, as respostas assinaladas dividem-se, maioritariamente, da mesma forma por três categorias “Raramente”, “Às vezes” e “Sempre”, com dois inquiridos, ou seja, 28,6% a assinalarem cada uma destas opções, presentes na figura 23.

Quanto à avaliação da capacidade da liderança escolar, observável na figura 24, as respostas dividem-se entre duas categorias: “Boa” com quatro respostas (I₁, I₃, I₄, I₇), reunindo assim 57,1%; e “Regular” com três respostas (I₂, I₅, I₆), reunindo assim 42,9% das respostas.

Figura 24

Capacidade de liderança da escola (Pessoal Não Docente)



Ao categorizarmos as respostas abertas dos inquéritos por questionário ao pessoal não docente, denota-se que à “Na sua opinião, o que poderia ser melhorado na liderança e gestão da escola?”, houve vários aspetos mencionados que envolvem vários aspetos como a comunicação: “A coerência nas decisões tomadas, a forma como que fala com as pessoas.” (UR07); as relações interpessoais: “O pessoal não docente saber trabalhar mais em equipa” (UR09) e “Deveria pensar no bem estar do não docente” (UR04); e a gestão e organização dos recursos humanos na medida em que os inquiridos consideram que não

devia existir uma sobrecarga de tarefas “(...) a direção da escola não devia misturar tarefas isto é o pessoal não docente não devia fazer serviço administrativo (...) (UR05) e deveria existir uma atribuição clara das tarefas e responsabilidade de cada um pois “ (...) seria mais fácil delegar mais responsabilidade no pessoal docente e ter a capacidade de delegar tarefas pois acredito que é uma carga muito grande só para uma pessoa (...) (UR06).

3.2.2 Pessoal Docente

Os dados oriundos dos inquéritos por questionário ao Pessoal Docente serão apresentados e interpretados de acordo com as seguintes categorias:

- VI. Satisfação Pessoal/Profissional
- VII. Liderança Educativa
- VIII. Gestão Escolar
- IX. Supervisão e Acompanhamento
- X. Aspetos finais

I. Categoria “Satisfação Pessoal/Profissional”

Figura 25

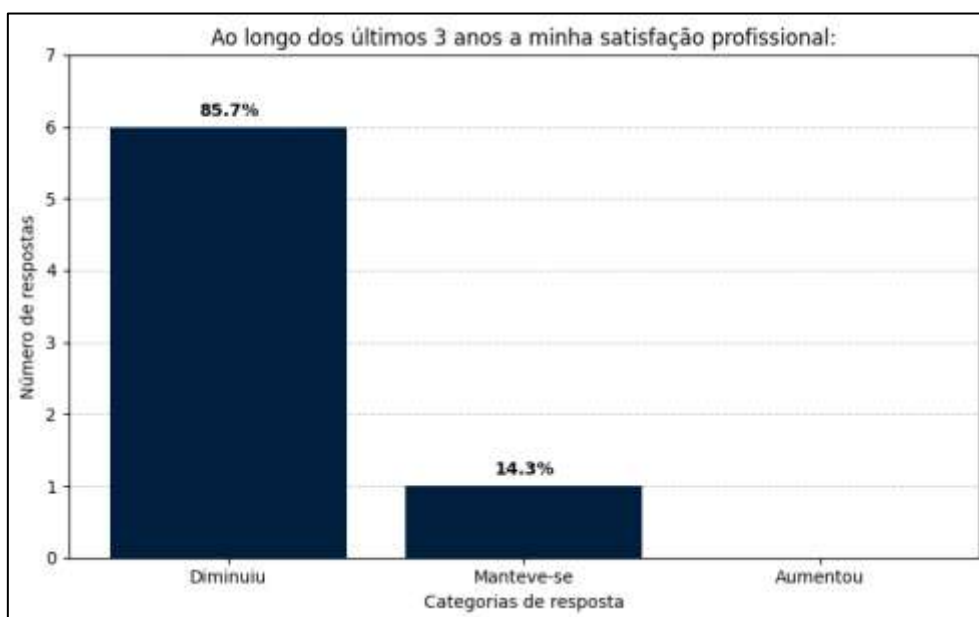
Motivação Profissional nos últimos 3 anos (Pessoal Docente)



Quanto ao questionamento acerca da motivação do Pessoal Docente nos últimos três anos, é possível verificar através da análise da figura 25, que 57,1%, ou seja, quatro respostas (I₈, I₉, I₁₂, I₁₃) direcionaram-se a “Manteve-se”; 42,9%, ou seja três pessoas (I₁₀, I₁₁, I₁₄) consideraram a opção “Diminuiu”; não existindo respostas atribuídas à opção “Aumentou”. A maioria (57,1%) demonstra segurança na motivação profissional, o que sugere que a liderança e a gestão escolar têm mantido um nível básico de satisfação. No entanto pode-se concluir uma ausência de crescimento motivacional pois, nenhum profissional demonstrou aumento motivacional, sendo um sinal de estagnação emocional e profissional; verificando-se ainda uma acentuada diminuição da motivação dos profissionais de educação.

Figura 26

Satisfação Profissional nos últimos 3 anos (Pessoal Docente)



No que diz respeito à satisfação profissional sentida ao longo dos últimos três anos, observável na figura 26, não há margem para dúvidas pois, 85,7% das respostas obtidas, ou seja, seis dos sete inquiridos (I₈, I₉, I₁₀, I₁₁, I₁₃, I₁₄) consideram que esta diminui. O gráfico divulga um cenário preocupante de queda genérica da satisfação profissional, evidenciando fragilidades na liderança e na gestão escolar.

Figura 27

Satisfação Profissional atual (Pessoal Docente)



Observando a figura 27, é possível verificar que 57,1% das respostas, ou seja, quatro inquiridos (I₉, I₁₂, I₁₃, I₁₄) sentem que a sua satisfação profissional é moderada; e observam-se três respostas, ou seja, 42,9% dos inquiridos (I₈, I₁₀, I₁₁) classificam como “baixa” a sua satisfação profissional. O gráfico revela uma satisfação profissional moderada a baixa, sem qualquer expressão de elevada satisfação.

Verifica-se então uma linha descendente na satisfação e na motivação ao longo dos últimos anos, revelando um cansaço e uma pouca valorização dos profissionais.

Através da análise da figura 28 é perceptível concluir que um dos aspetos que mais contribuiu para a satisfação profissional dos inquiridos foram “as relações interpessoais” com 71,4% das respostas reunidas (I₈, I₉, I₁₁, I₁₃, I₁₄), refletindo a importância da qualidade das relações humanas na escola, podendo-se considerar um dos pilares do bem-estar docente; e o “desempenho/resultados obtidos” pelo grupo de alunos com 57,1% das respostas reunidas (I₈, I₉, I₁₂, I₁₃), reforçando que o sentido de missão pedagógica é um importante fator para a motivação.

Paralelamente, as categorias com menos expressão estatística foram “a avaliação de desempenho docente”, “a liderança/gestão evidenciada pela Direção da escola” e “o

trabalho cooperativo e o ambiente organizativo”, com um inquirido a selecionar cada uma destas opções, traduzindo-se em 14,3%.

Figura 28

Aspetos que contribuíram para a satisfação profissional (Pessoal Docente)

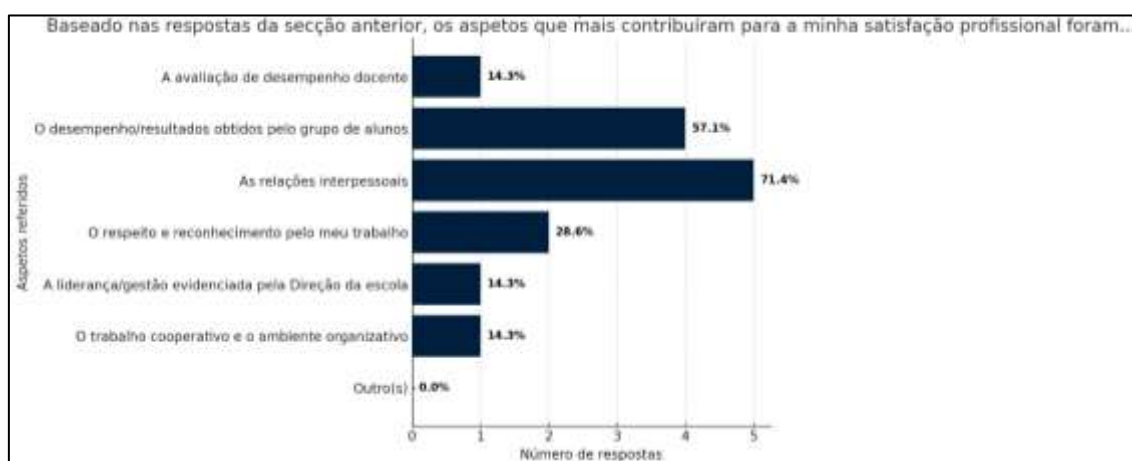
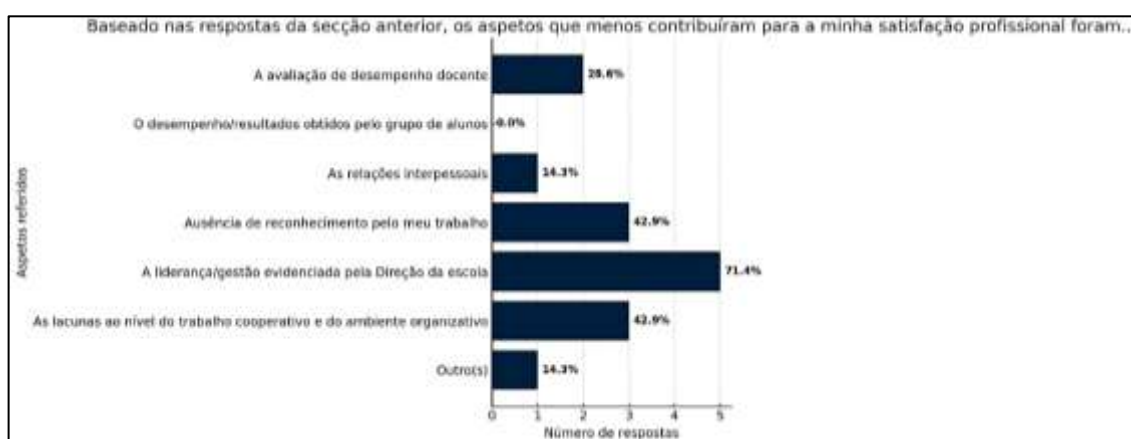


Figura 29

Aspetos que menos contribuíram para a satisfação profissional (Pessoal Docente)



Em contraste com os resultados apresentados no gráfico anterior, o elemento estatístico presente na figura 29, oferece uma visão esclarecedora sobre os fatores que influenciam a satisfação profissional dos docentes. Destaca-se como principal motivo de insatisfação “A liderança/gestão evidenciada pela Direção da Escola”, mencionada por mais de dois terços dos participantes (71,4%) (I₈, I₉, I₁₀, I₁₁, I₁₃). Este resultado sugere a

importância de refletir sobre o modelo de gestão vigente, promovendo uma liderança transformacional, alicerçada na confiança, na participação e na valorização humana e de competências.

Para além deste motivo, a “Ausência de reconhecimento pelo meu trabalho” surge novamente como um fator de desmotivação importante, em linha com os gráficos anteriores, reunindo 42,9% dos respondentes; assim como “As lacunas ao nível cooperativo e do ambiente organizativo” constituem um fator de fragilidade quanto à satisfação profissional dos docentes.

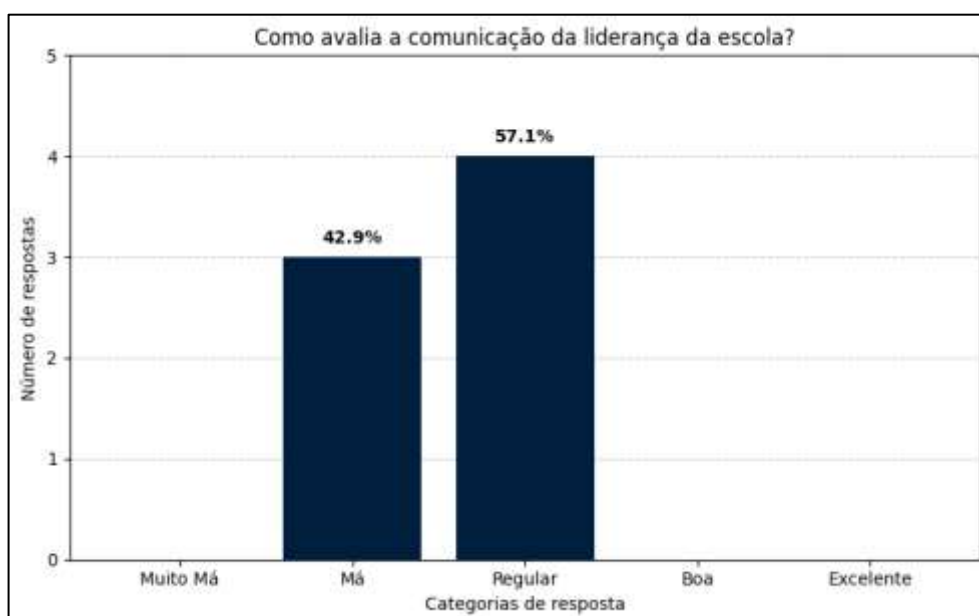
É possível constatar, através da análise das respostas abertas dos inquiridos por questionário ao Pessoal Docente (Apêndice 4), que um inquirido selecionou a opção “outro(s)” indicando a “Inconsistência das regras implementadas pela direção da Escola.” (UR10), remetendo para a necessidade de reflexão do modelo de gestão vigente.

II. Categoria “Liderança Educativa”

Nesta segunda categoria, todas as respostas apresentadas no inquérito por questionário foram de carácter misto, o que quer dizer que os respondentes depois de selecionarem determinada resposta à questão colocada, tiveram de indicar os motivos que o levaram a assinalar determinada opção, havendo a necessidade de categorização de respostas abertas.

Figura 30

Comunicação da liderança escolar (Pessoal Docente)

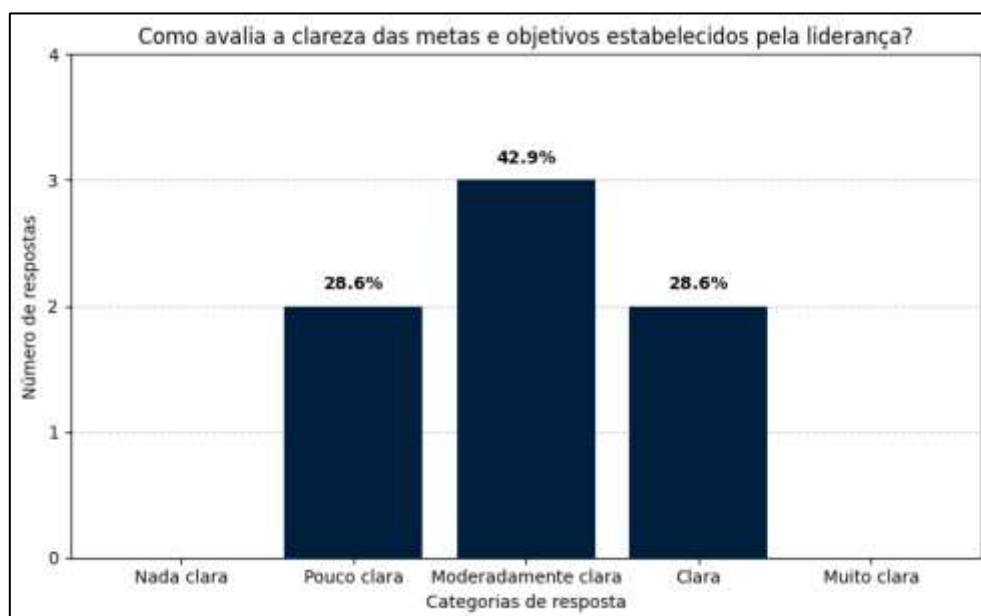


Iniciando a análise da liderança educativa pela avaliação da comunicação, é perceptível, através da análise da figura 30, que 57,1% dos inquiridos (I₁₀, I₁₂, I₁₃, I₁₄) consideram a comunicação regular, o que reflete aceitação e não aprovação pois, existe uma ausência total de respostas positivas (0% para “boa” ou “excelente”) revelando fragilidades na comunicação da liderança. Concomitantemente, é evidente a classificação da comunicação, por três dos sete inquiridos (I₈, I₉, I₁₁), como “Má”; sendo clara a necessidade de repensar um dos pilares fundamentais de uma organização: a comunicação pois, é através deste importante canal que a liderança motiva e orienta os liderados.

Através da análise das respostas abertas que sustentam os motivos pelos quais foram selecionadas determinada categoria de respostas nesta questão, apresentam-se alguns fatores como: “Insegura, instável e não coerente” (UR11); “Desvalorização do papel de professor titular, travando as ideias, dinâmicas ou iniciativas dos professores e desautorizando-os perante os alunos.” (UR12); “(...) dificuldade em aceitar opiniões divergentes.” (UR14).

Figura 31

Clareza das metas e objetivos (Pessoal Docente)



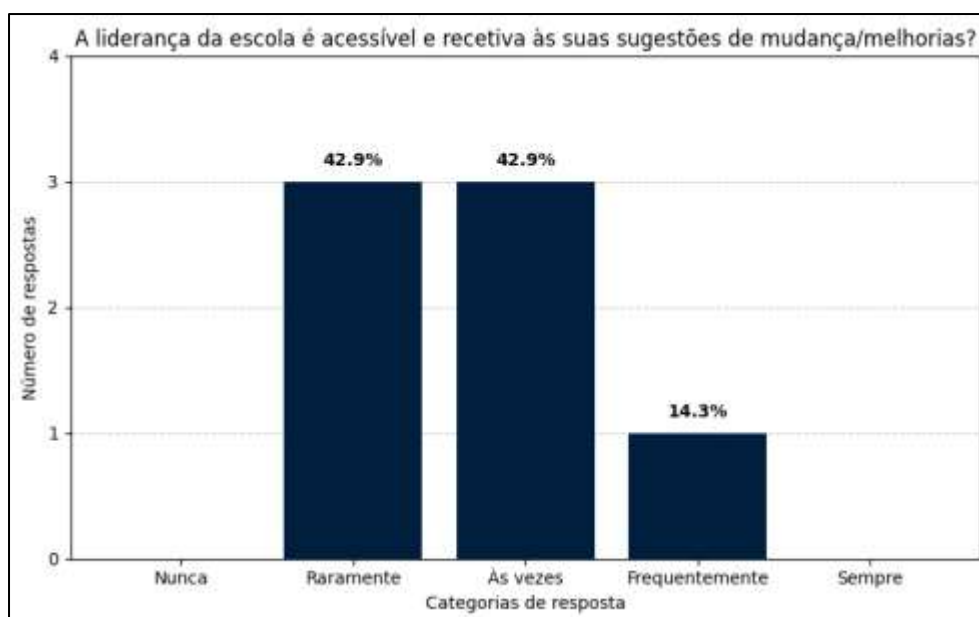
No que concerne à clareza das metas e objetivos estabelecidos pela liderança, 42,9% dos inquiridos (I₈, I₉, I₁₃), consideram que estas são moderadamente claras, sugerindo que

os docentes compreendem parcialmente as metas definidas pela liderança, mas não de forma total. Um terço dos respondentes, 28,6% (I₁₀, I₁₁), considera que as metas e objetivos definidos pelos líderes são pouco claros e outro terço dos respondentes (I₁₂, I₁₄), considera que as mesmas são claras, demonstrando, desta forma que a clareza não é uma experiência coletiva e geral a todos os envolvidos no processo.

A análise das respostas abertas apontam alguns fatores que fundamentam a análise estatística anterior, tais como: “ (...) imposições pouco esclarecedoras e que nem sempre servem de todos os interesses dos docentes.” (UR17), “ (...) os objetivos têm de ser feitos em conjunto com todo o pessoal docente e não é.” (UR18), “Enquanto profissional em início de carreira, procurei compreender com maior clareza as metas e objetivos da instituição, recorrendo ao apoio de outros docentes, dado que a liderança não identificou.” (UR19).

Figura 32

Acessibilidade e recetividade a sugestões (Pessoal Docente)



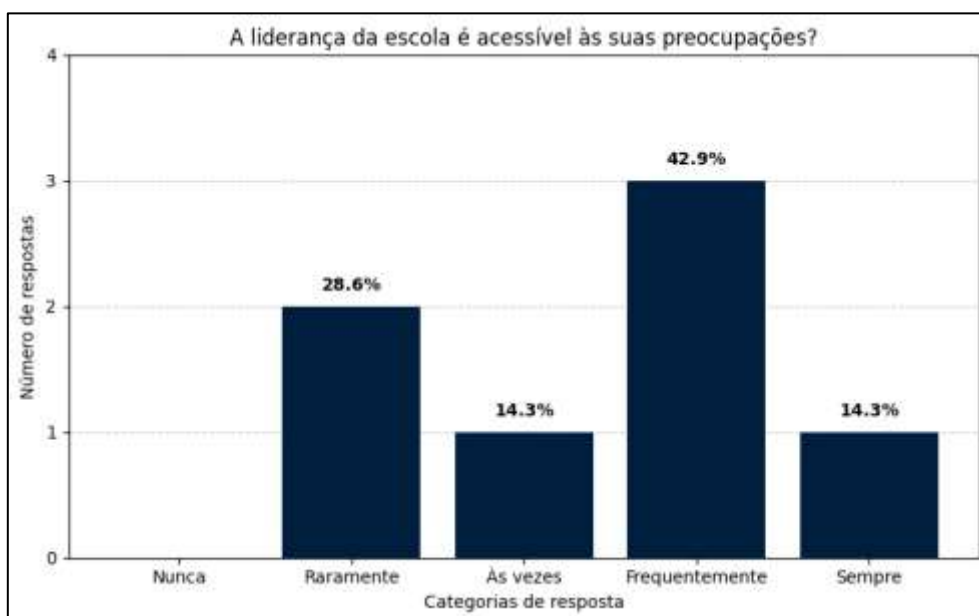
Analisando a acessibilidade e recetividade da liderança face às sugestões de mudança/melhoria dos docentes, 42,9% dos inquiridos consideram que tais ações acontecem “Raramente” (I₉, I₁₀, I₁₁) e “Às vezes” (I₈, I₁₂, I₁₄), com três respostas em cada categoria; sugerindo assim que a liderança se mostra pouco recetiva às sugestões da

equipa, o que revela um padrão de participação limitado. Apenas uma minoria 14,3% verifica uma liderança frequentemente acessível e recetiva, e ninguém respondeu “sempre”.

Referindo os motivos que levaram a selecionar tais opções de resposta, o Pessoal Docente evidenciou situações concretas como: “Algumas vezes foram negadas as minhas sugestões, pouco justificadas e por vezes pediu para guardar para outra altura essa mesma sugestão, sem acabar por ser aplicada.” (UR21), “Porque todas as sugestões que damos raramente são aceites.” (UR22), “Nem sempre existe recetividade às sugestões de melhoria.” (UR24).

Figura 33

Acessibilidade face a preocupações (Pessoal Docente)

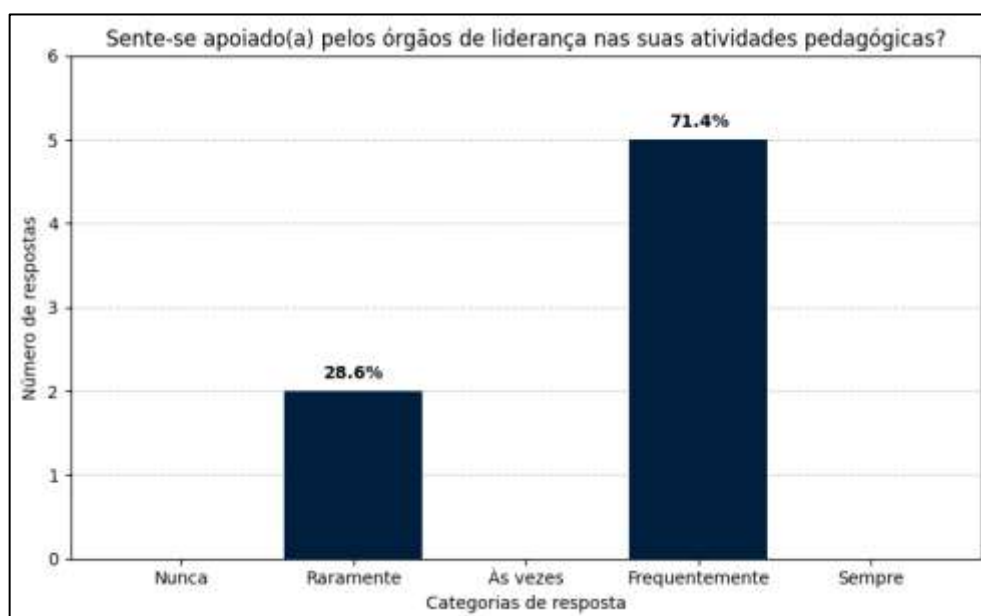


Observando a figura 33, e tendo como foco de análise a acessibilidade da liderança face às preocupações dos docentes, há um predomínio de perceções positiva, verificando-se que frequentemente, 42,9% das vezes essa acessibilidade acontece (I₈, I₁₃, I₁₄), indicando a existência de algum nível de abertura e disponibilidade por parte da direção. Contudo, e apesar do resultado maioritariamente positivo, quase metade dos respondentes (42,9%) considera que a liderança “Raramente” ou apenas “às vezes” é acessível às suas preocupações.

Não se verifica uma unanimidade nesta questão pois, é mencionado pelos docentes, através da análise das respostas abertas, que “Vi algumas vezes corresponder a preocupações colocadas, nomeadamente em relação aos alunos.”(UR26), “Raramente a liderança da escola não sabe das muitas preocupações, porque já soube nada fez.” (UR27), “Geralmente, escutam as preocupações apresentadas, embora nem sempre sejam atendidas.” (UR28).

Figura 34

Apoio nas atividades pedagógicas (Pessoal Docente)



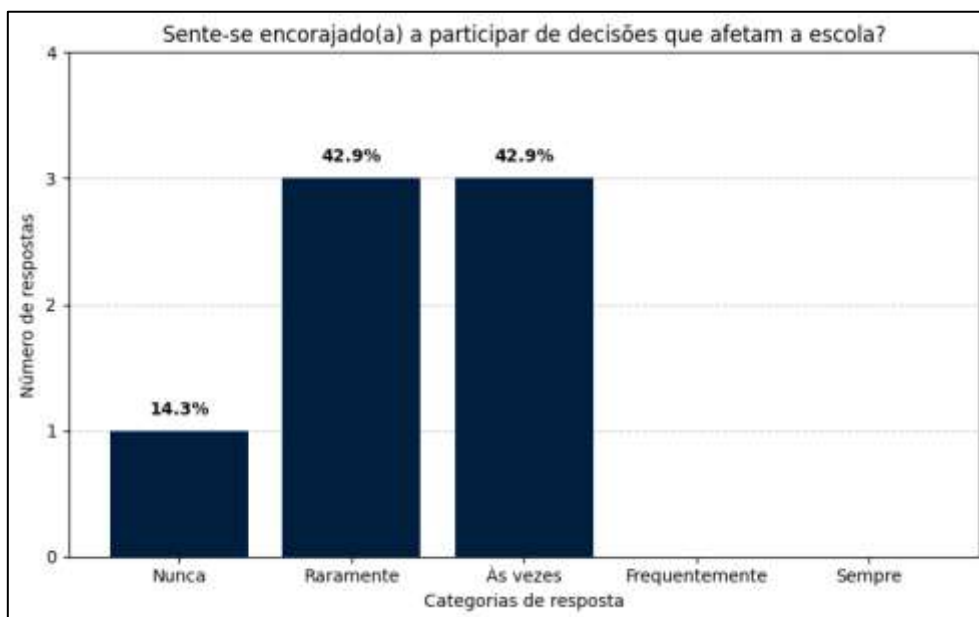
No que diz respeito ao apoio sentido aquando da proposta e realização de atividades pedagógicas, torna-se visível na figura 34, que existe um predomínio de perceção positiva pois, 71,4% dos sete inquiridos (I₈, I₉, I₁₂, I₁₃, I₁₄) considera um acontecimento “Frequente”, constituindo um indicador muito favorável do ponto de vista da gestão pedagógica. Apesar do resultado global positivo, cerca de 28,6%, ou seja, um terço dos participantes, afirma sentir-se raramente apoiado, o que pode conduzir a evidências ao nível da desigualdade na perceção de suporte.

É possível verificar através da categorização de respostas abertas que a opinião dos docentes não é unânime, havendo distintas referências: “Desde que fundamentadas e enquadradas no que acreditam” (UR30), “O apoio que nos dão é cobrado de alguma

maneira.” (UR32), “Em contexto de sala de atividades geralmente as minhas atividades pedagógicas são apoiadas e reconhecidas pelos órgãos de liderança.”(UR33); o que sugere disparidades no tipo de apoio prestado.

Figura 35

Encorajamento quanto à participação em decisões escolares (Pessoal Docente)



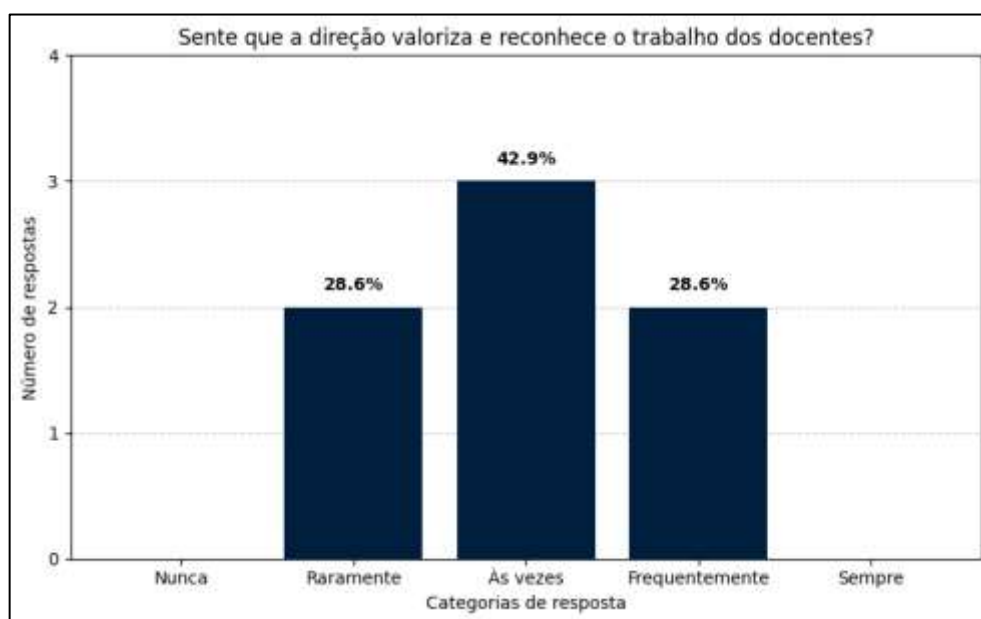
Analizando o encorajamento sentido quanto à participação na tomada de decisões que afetam a escola, apresentado graficamente na figura 35, é sugestivo a não promoção de uma participação efetiva nem sistemática do Pessoal Docente na tomada de decisões, dado que 42,9% dos respondentes assinalaram a opção “Raramente” (I₉, I₁₀, I₁₃) e a opção “Às vezes” (I₈, I₁₂, I₁₄), revelando que a maioria dos docentes (85,8%) sente-se pouco ou apenas ocasionalmente encorajada a participar nas decisões institucionais. 14,3% dos inquiridos evidenciam falta de inclusão nos processos decisórios pois, nunca se sente encorajados a participar nos mesmos.

Neste sentido, a maioria dos profissionais sente-se raramente ou apenas ocasionalmente encorajada a envolver-se nas decisões, apontando como justificativa: “Porque a liderança é quem manda e eu sou um número e não estou lá para decisões. É o que diz a liderança.” (UR37), “Nem sempre temos essa abertura” (UR35), “Em algumas decisões colocadas em conselho escolar, mas por vezes já tem a resposta desenhada e nós

apenas concordamos ou não.” (UR36), “Estas decisões normalmente não envolvem os docentes.” (UR38).

Figura 36

Valorização e reconhecimento do trabalho dos docentes (Pessoal Docente)



Na questão “Sente que a direção valoriza e reconhece o trabalho docente?”, O gráfico presente na figura 36, demonstra um predomínio de percepção intermédio por três inquiridos (I₈, I₉, I₁₄) ou seja, 42,9% responderem “Às vezes”, sugerindo que o reconhecimento por parte da liderança nem sempre é sistemático e consistente. Com 28,6% dos participantes (I₁₀, I₁₁) a responder “Raramente” e outros 28,6% (I₁₂, I₁₃) a responder “Frequentemente”, o grupo docente encontra-se dividido entre quem sente reconhecimento e quem não o sente, sugerindo assim uma percepção irregular.

Este gráfico mostra que a liderança escolar demonstra alguma intenção de reconhecimento, no entanto é fundamental a motivação, o reforço positivo e a valorização do contributo docente, devido a alguns fatores apontados pelos docentes serem: “Nem sempre o trabalho é reconhecido sobretudo o que é feito no horário pós-laboral.” (UR41), “(...) em tudo o que faço há erros. No seu ponto de vista.” (UR42), “(...) Relativamente a outras tarefas relacionadas com a profissão (planificação, relatórios,...) deveria ser reconhecido que o docente necessita de tempo letivo destinado à concretização dessas

tarefas.” (UR43), “Nem sempre sinto reconhecimento pelo meu trabalho e esforço em prol dos alunos e da escola.” (UR44).

Figura 37

Promoção de um ambiente colaborativo e de respeito (Pessoal Docente)



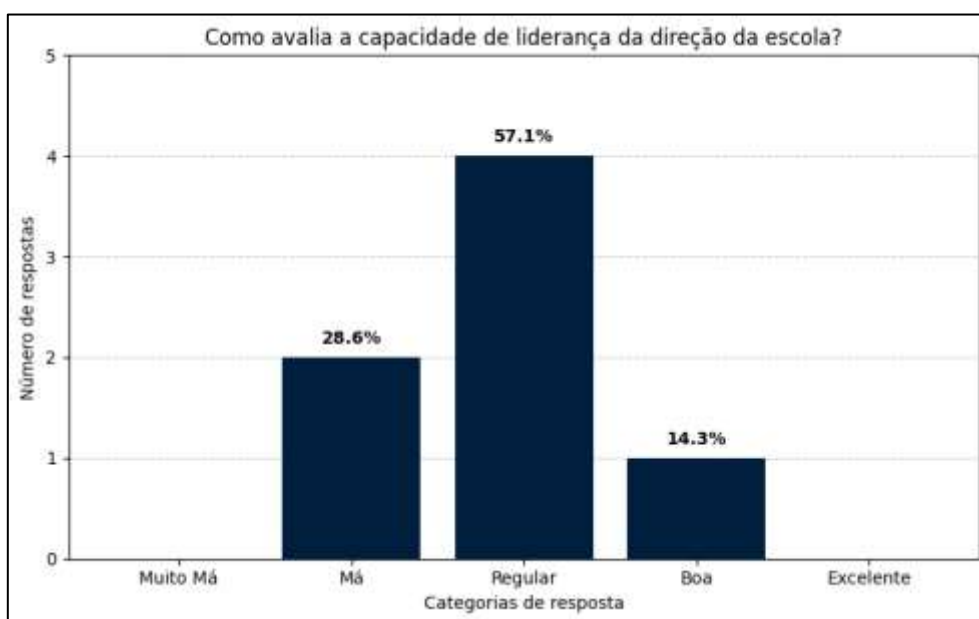
Quanto à promoção de um ambiente colaborativo e de respeito, existe uma percepção moderada de colaboração e respeito pois, mais de metade dos respondentes (I₈, I₁₁, I₁₃, I₁₄), 57,1% considera que a liderança “Às vezes” promove este ambiente, sugerindo que existem iniciativas e comportamentos positivos, mas que não são consistentes. A evidência dessa inconsistência surge por menos de um terço dos docentes sentir que a liderança frequentemente promove colaboração e respeito (28,3%) e embora minoritário, 14,3% dos docentes indicam que não se sentem integrados ou respeitados, o que pode apontar para algumas fragilidades na gestão das relações.

A título de exemplo, surgem na categorização de respostas abertas aspetos mencionados pelos docentes como: “Deve melhorar as questões colaborativas e dar mais autonomia aos docentes” (UR45), “Apesar de não nos ser dado facilidade ou tempo letivo para o fazer, sendo feito muitas vezes fora do horário letivo, há abertura para trabalharmos cooperativamente.” (UR46), “Quem não colabora é apontado em reuniões o que é

péssimo.” (UR47), “Respeito sim. Ambiente colaborativo nem sempre está presente/é promovido.” (UR48).

Figura 38

Avaliação da capacidade de liderança escolar (Pessoal Docente)



Observando a figura 38 que explana a avaliação realizada pelos docentes acerca da capacidade da liderança escolar é possível concluir que predominante esta é classificada como “regular” (I₁₀, I₁₂, I₁₃, I₁₄), com 57,1% isto é, suficiente para assegurar o funcionamento da escola, sugerindo uma liderança funcional, mas não transformacional. É notório que quase um terço dos respondentes, ou seja dois docentes (I₉, I₁₁), considera a liderança insatisfatória caracterizando-a como “Má”, e número reduzido de docentes vê a liderança de forma claramente positiva.

Houve vários motivos apontados pelos inquiridos que justificaram estas percepções, nomeadamente “Aspetos relacionais e de liberdade a melhorar” (UR50), “Trata-se de uma liderança pautada por necessidade de mandar, em vez de liderar, não inspira, mas sim dá ordens, em troca de obediência e o clima criado é de necessidade de aceitar, mesmo não concordando, gerando frustração e constante sensação que nunca fazemos suficientemente bem o nosso trabalho.” (UR51), “Porque estamos em constante pressão.”

(UR52), “Liderança envolve a equipa e uma escuta ativa dos profissionais. Nem sempre isso acontece na instituição, o que por vezes gera alguns constrangimentos.” (UR53).

Estes resultados sugerem a importância de refletir sobre o modelo de liderança vigente, sugerindo-se a transformação de uma liderança funcional numa liderança verdadeiramente inspiradora, pedagógica e transformacional, fortalecendo o comunicação, o reconhecimento e a participação docente.

Gibson et al. (2006) reconhecem a importância e a emergência da liderança e do líder transformacional, devido à:

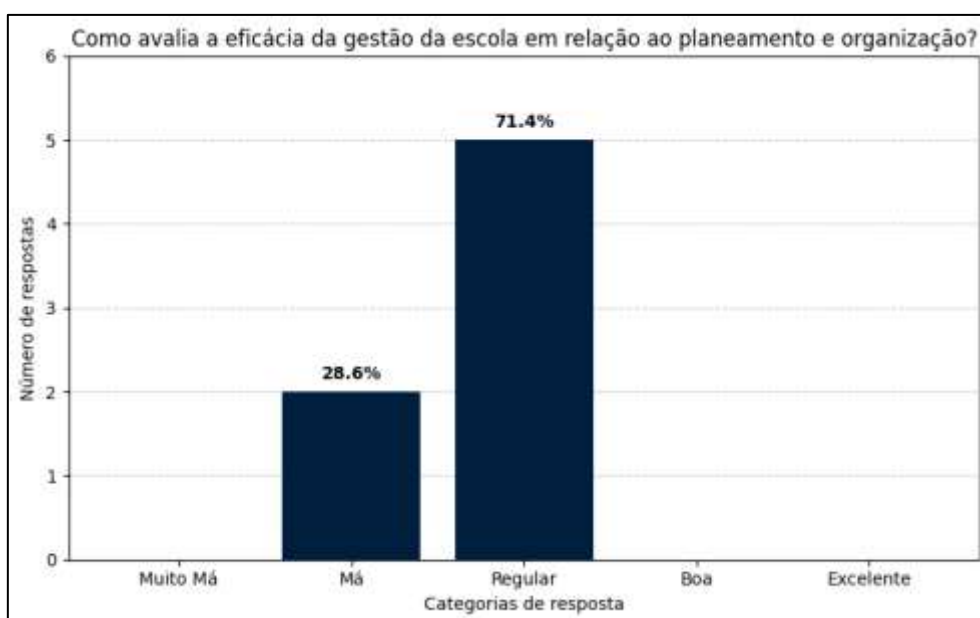
capacidade de inspirar e motivar os seguidores a alcançarem resultados superiores aos inicialmente planeados e a obterem recompensas internas. O líder transformacional ajusta metas, direção e missão, por questões práticas. Em contrapartida, ele realiza grandes mudanças na missão, na prática empresarial e na gestão de recursos humanos da organização, para concretizar a sua missão. (p.355)

III. Categoria “Gestão Escolar”

Nesta terceira categoria, todas as respostas apresentadas no inquérito por questionário foram de carácter misto, o que quer dizer existiu novamente a necessidade de categorização de respostas abertas, que se encontram nos apêndices.

Figura 39

Avaliação da eficácia de gestão quanto ao planeamento e organização (Pessoal Docente)



Analisando avaliação da eficácia de gestão escolar quanto ao planeamento e organização, visível no dado estatístico presente na figura 39, é possível concluir que a maioria dos docentes (71,4%) considera-os apenas medianos caracterizando essa eficácia como “Regular” (I₈, I₁₀, I₁₂, I₁₃, I₁₄), o que sugere um cumprimento de funções administrativas de forma básica, não almejando um efeito pleno. Quase um terço dos participantes (I₉, I₁₁), ou seja 28,6% considera a eficácia da gestão insatisfatória, assinalando a categoria de resposta “Má”. O facto de não existirem perceções positivas, ao nenhum participante ter considerado o planeamento e a organização bons ou excelentes é um indicador preocupante e que exige uma reflexão ao nível da gestão.

Existem diversos aspetos que motivaram os docentes a assumirem determinada posição, entre eles “É inconsistente, muda constantemente de estratégia e por vezes sem consultar os órgãos do conselho escolar na tomada de decisões, impondo apenas o que quer fazer.” (UR56), “Porque mudam as coisas sem comunicar e hoje é uma coisa, e amanhã é outra.” (UR57), “Por vezes o planeamento é realizado de forma tardia, o que compromete a eficácia da organização e gestão das ações desenvolvidas.” (UR58) e “A falta de trabalho em equipa conduz a alguma desorganização.” (UR59).

Figura 40

Nível de transparência nas decisões e processos (Pessoal Docente)



No que diz respeito ao nível de transparência da gestão escolar na sua tomada de decisões e processos verifica-se, através da figura 40, uma perceção equilibrada, mas sem unanimidade positiva pois, três respondentes, ou seja, 42,9% assinalaram as mesmas categorias: “Às vezes” (I₉, I₁₀, I₁₂) e “Frequentemente” (I₈, I₁₃, I₁₄) revelando que a maioria reconhece alguma transparência, mas sem consistência total. Um inquirido (I₁₁) categorizou a sua resposta como “Raramente”, e o facto de nenhum docente considerar a gestão “Sempre” transparente sugere que a transparência não é entendida como um valor consistente da gestão escolar.

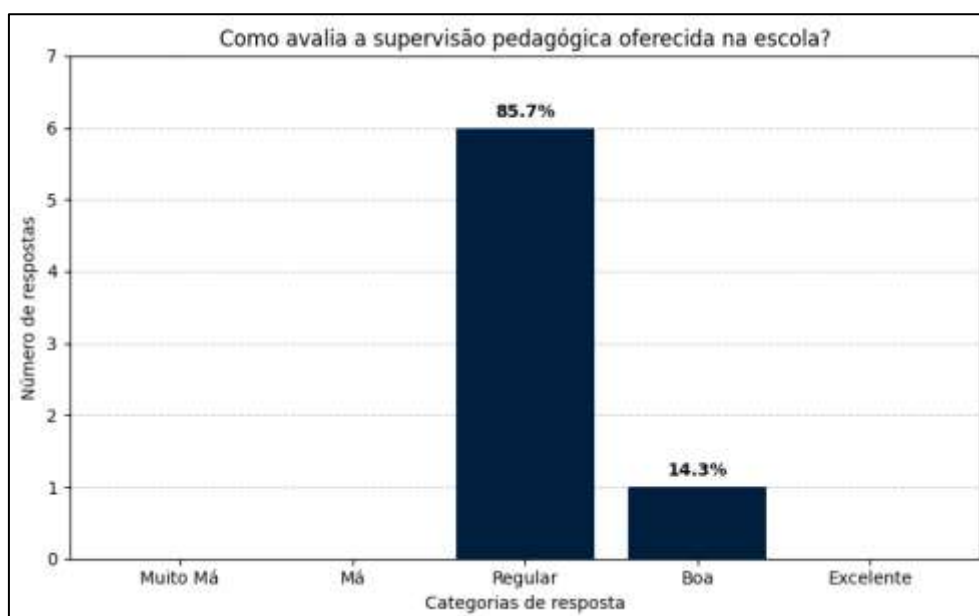
É possível verificar através da categorização de respostas abertas a opinião dos docentes quanto à questão analisada, havendo distintas referências: “Justificam e comunicam.” (UR60), “(...) autonomamente decide sem consultar ou envolver os docentes em decisões que dizem respeito a toda a equipa, como temas de festas.” (UR61), “Geralmente, informam das decisões tomadas, embora devessem questionar mais os docentes solicitando novas ideias e decisões pedagógicas. Incentivar mais o trabalho cooperativo e a comunicação entre profissionais.” (UR63).

IV. Categoria “Supervisão e Acompanhamento”

A quarta categoria, tal como as duas anteriores, contém referências provenientes da categorização de respostas abertas.

Figura 41

Avaliação supervisão pedagógica (Pessoal Docente)



Realizando uma análise estatística mais detalhada da figura 41, é possível concluir que a esmagadora maioria dos docentes considera que a supervisão pedagógica realizada na organização escolar é “Regular”, reunindo 85,7% dos inquiridos (I₈, I₉, I₁₀, I₁₁, I₁₂, I₁₄), isto é, cumpre minimamente as funções de supervisão e acompanhamento, mas sem evidências de um impacto transformador. Uma pequena parcela dos docentes, 14,3% (I₁₃) considera a supervisão é “Boa”, elemento revelador de práticas positivas e esforço de acompanhamento. A ausência de avaliações negativas constitui uma percepção positiva, evidenciando uma supervisão pedagógica presente.

Referindo os motivos que levaram a selecionar tais opções de resposta, o Pessoal Docente evidenciou situações concretas como: “Deveria de ser mais frequente, visível e com práticas mais enquadradas na supervisão” (UR65), “Há a meu ver aspetos desconsiderados, que para mim são relevantes, como as dinâmicas e estratégias na forma como são lecionados os conteúdos.” (UR66), “São realizadas 2 supervisões anuais. No final de cada supervisão a direção pedagógica reflete junto profissional sobre a atividade. Elogia alguns aspetos e sugere melhorar outros em práticas futuras.” (UR68).

Figura 42

Disponibilidade dos supervisores para orientação (Pessoal Docente)

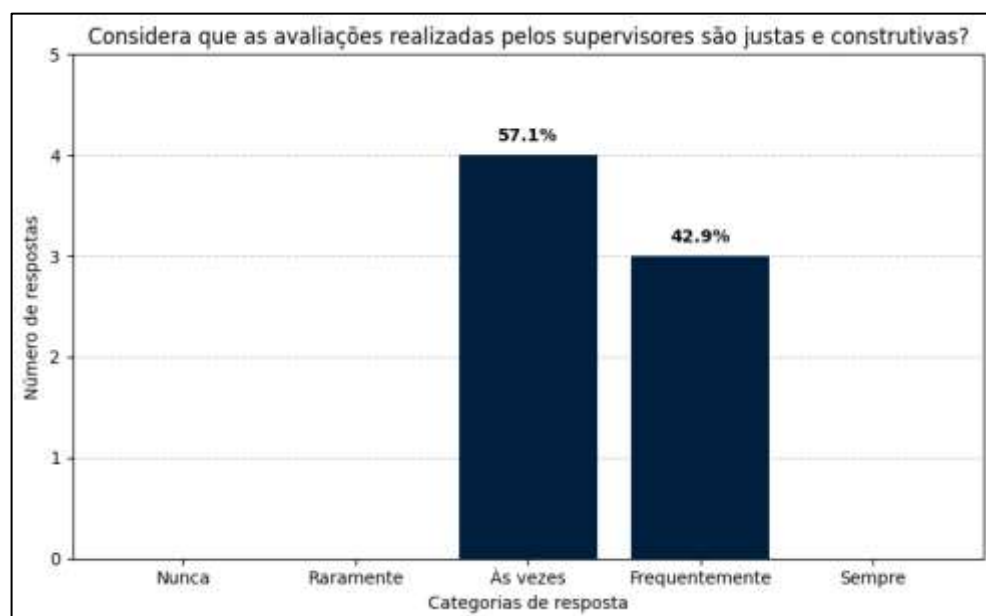


Observando as respostas à questão “Os supervisores estão disponíveis para oferecer apoio e orientação quando necessário?”, visíveis na figura 42 é possível verificar o predomínio da perceção intermédia com três docentes (I₁₁, I₁₃, I₁₄), 42,9% a assinalarem a categoria de resposta “Às vezes”, o que sugere a maioria dos respondentes sente que os supervisores nem sempre estão disponíveis, estando o apoio condicionado a momentos pontuais, faltando acompanhamento contínuo. Quase um terço dos inquiridos (I₉, I₁₀), 28,6% considera que os supervisores “Raramente” estão disponíveis para oferecer apoio e orientação quando necessário, o que reforça a ideia de distanciamento entre supervisores e supervisionados. Importa acrescentar que um pequeno grupo reconhece disponibilidade constante, assinalando “Sempre” ou “Frequentemente”, sugerindo boas práticas pontuais.

Vários motivos foram apontados pelos questionados, relacionados principalmente com a supervisão externa, que justificaram estas perceções, nomeadamente: “Quando a supervisão é externa, não temos qualquer contacto além do momento em que fazem a supervisão, o que é muito pouco tempo para qualquer tipo de *feedback* ou ajuda na melhoria de estratégias ou metodologias a melhorar.” (UR71), “Estão disponíveis para criticar.” (UR72), “Enquanto profissional em início de carreira acho que os supervisores poderiam ter dado mais orientação ao longo do ano letivo e não se cingirem às avaliações obrigatórias.” (UR73), “Na questão da avaliação externa, os supervisores apenas conhecem uma pequena parte do nosso trabalho e o *feedback* que recebemos é apenas de uma aula observada, pelo que não há grande apoio neste aspeto.” (UR74).

Figura 43

Caraterísticas das avaliações realizadas (Pessoal Docente)



No que concerne às avaliações realizadas pelos supervisores e quanto à sua justiça e construtivismo, a maioria dos docentes (I₈, I₉, I₁₀, I₁₁), 57,1% considera que as avaliações são ocasionalmente justas e construtivas ao assinalarem a opção “Às vezes”, o que sugere inconsistência nas práticas avaliativas. Verifica-se a existência de uma predominância positiva, na medida em que 42,9%, ou seja, três inquiridos (I₁₂, I₁₃, I₁₄) consideram que “Frequentemente” existem avaliações justas e construtivas, sendo evidenciado algum esforço e credibilidade na avaliação das supervisões. Um aspeto positivo é que nenhum docente respondeu “Raramente” ou “Nunca”, o que mostra que não há recusa ou descrédito em relação à função avaliativa da supervisão.

Quanto aos motivos que levaram os participantes a apresentarem determinado posicionamento quanto às avaliações realizadas pelos supervisores, estes prendem-se, mais uma vez, essencialmente com a avaliação externa, sendo exemplo disso: “Dentro da escola sim. Fora nem por isso” (UR75), “Depende de quem as faz.” (UR76), “Muitas vezes não são.” (UR77), “Nas avaliações realizadas relativas à minha prática, considero que foram dadas críticas construtivas e justas.” (UR78), o que conduz à reflexão da necessidade de revisão da dinâmica do modelo de avaliação externa.

A supervisão, de acordo com Alarcão & Tavares (2003) deve-se assumir como “uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem” (pp.3-6), pelo que é imprescindível a ocorrência de diálogo, partilha, com o objetivo de delinear uma base sólida de atuação. Neste sentido, o supervisor deve assumir um papel de referência no contexto escolar, garantindo que os seus objetivos e estratégias de atuação estão claramente definidos. Assim sendo, o processo de supervisão não se reduz a um procedimento exclusivamente técnico, pautando-se necessariamente por uma dualidade entre as dimensões cognitivas e relacionais visando a melhoria contínua da escola enquanto estrutura organizacional e o desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional de todos os intervenientes (Alarcão, 2002).

V. Categoria “Aspetos finais”

A última categoria da apresentação e interpretação dos dados oriundos dos inquéritos por questionário ao Pessoal Docente, que foram recolhidos através de três perguntas de carácter aberto, o que implica uma necessidade de categorização de respostas.

Assim, e tendo em análise “Quais os aspetos de liderança que considera mais positivos?” estes relacionam-se essencialmente com a missão pedagógica, nomeadamente “Autonomia, flexibilidade, trabalho colaborativo” (UR80), “Antecipam possíveis problemas com intuito de os evitar/prevenir.” (UR83), “O facto de, na tomada de decisões, estar presente a necessidade de corresponder às necessidades dos alunos e da instituição, zelando pela qualidade de ensino que oferece.” (UR84). No entanto é perceptível uma falta de evidência de aspetos positivos na medida em que é referido “Sinceramente não me ocorre nenhum.” (UR81) e “Deveria saber ouvir e respeitar até ao fim as opiniões.” (UR82).

Observado e interpretando a questão “Quais os aspetos ou áreas que acredita que necessitam de uma melhoria?”, destaca-se um número mais elevado de respostas, com um grau de desenvolvimento superior, evidenciando a envolvimento dos docentes. Assim, foram mencionados diversos aspetos relacionados com a comunicação, liderança e gestão escolar, autonomia docente, trabalho colaborativo, envolvimento dos docentes e escuta ativa na tomada de decisões; que, segundo a opinião dos inquiridos, devem ser reestruturados, destacando; “Autonomia e liberdade. Excesso de trabalho desnecessário. Comunicação e abertura a mudança.” (UR85), “Haver mais receptividade e acolhimento das ideias a implementar nas nossas salas de aula, maior autonomia e reconhecimento de trabalho de toda a equipa de docentes.” (UR86), “A liderança. É necessário melhorar o aspeto de ouvir a equipa docente, de modo que a mesma se sinta valorizada e criar um ambiente justo onde as variadas opiniões são ouvidas e consideradas.” (UR87), “A liderança.” (UR88), “Trabalho colaborativo, liderar com mais escuta ativa dos profissionais, aceitar novas ideias seja no âmbito de sala de atividades como ao nível da instituição.” (UR89), “Maior valorização do trabalho desenvolvido, melhorar o espírito de equipa.” (UR90).

Por fim, quanto ao questionamento acerca da realização de sugestões ou comentários, três inquiridos responderam “Não” (UR91) (UR93) (UR94), e um inquirido expressou um desejo de mudança referindo “Este questionário é muito pertinente espero que faça a diferença.” (UR92).

Alguns autores corroboram as evidências empíricas deste estudo, salientando que a qualidade da liderança escolar está intimamente interligada ao clima organizacional e o bem-estar das equipas. Neste sentido, Al-Jabari (2014) reforça que uma liderança eficaz determina de forma decisiva o ambiente escolar, fomentando relações positivas, maior

colaboração entre os profissionais e condições que potenciam uma melhoria da prática educativa.

Em consonância, Nguyen et al. (2023), numa ampla análise acerca da liderança, cultura e clima escolar, destacam três dimensões estruturantes para a potenciação da motivação, satisfação e consequentemente, retenção docente, nomeadamente a construção de relações baseadas na confiança, o crescimento profissional permanente, e o reforço das condições de trabalho. Estes aspetos identificados corroboram a perspetiva identificada neste estudo, de que fragilidades na comunicação interna, no reconhecimento profissional e na participação e envolvimento dos docentes na tomada de decisões, se repercutem diretamente na motivação e satisfação, no nível de compromisso e no clima e na qualidade das relações, impactando de um modo significativo a consolidação de uma cultura colaborativa nas escolas.

3.3 Dados oriundos da entrevista

Após a análise da entrevista, e após a categorização das respostas da mesma (Apêndice 5) pode-se afirmar que através do discurso da entrevistada que existe um forte vínculo identitário com a instituição e uma visão consciente de missão “(...) caracterizo como um ambiente familiar (...) por ter uma ligação afetiva à instituição, fazendo tudo para que as coisas funcionem.” (UR95). Contextualizando no que diz respeito à composição dos recursos humanos, são identificadas características bastante positivas e de valorização, que contribuem para o bom funcionamento da escola, referindo que “(...) independentemente da categoria e da função de cada um, as pessoas tanto no não docente tentam-se harmonizar para dar a melhor resposta; como no docente da mesma forma.” (UR96), sendo “(..) o poder de adaptação de equipa, às vezes a várias circunstâncias.” (UR97), um ponto forte. Paralelamente, são identificadas algumas fragilidades na equipa, nomeadamente a resistência oferecida à mudança “(...) identifico alguma resistência à mudança, pronto nós em termos educacionais estamos sempre a mudar, temos de adaptar as nossas práticas a todos os níveis, e aí eu sinto alguma resistência à mudança. (...)” (UR98). Ao reconhecê-la, demonstra uma consciência organizacional e o desejo de fomentar uma cultura de inovação pedagógica, um dos pilares do desenvolvimento organizacional em educação (Alarcão & Tavares, 2003).

No que concerne à sua liderança, a entrevistada revela consciência da importância da sua função, na medida em que o a caracteriza como “Muito, mas muito importante (...) o diretor deve ser o exemplo e no fundo, um bocadinho e desculpe-me a expressão “a cara da instituição” (...)” (UR99), vendo-se assim como uma referência, assumindo a necessidade de equilíbrio entre autoridade e empatia. A sua conceção de liderança é evolutiva pois, “(...) ao longo dos anos eu também tenho vindo a mudar (...)”(UR100), revelando capacidade de reflexão e reposicionamento e aprendizagem sendo que “ (...) nunca parti do princípio de que estou sempre estou plenamente bem, estou recetiva à mudança e a partir do momento em que (...) tomo consciência de alguns aspetos que estão menos bem, eu mudo, sempre para melhor, aquilo que eu quero sempre é o melhor.” (UR101).

Neste sentido, existe por parte da liderança, uma perceção clara da necessidade de flexibilização, equilíbrio e compreensão pelo outro, referindo que “ (...) tem de haver alguma flexibilidade, no sentido de ouvir o outro e perceber o outro. (...) os processos não são isolados, são de equipa. Então nada melhor do que realmente as pessoas expressarem as suas opiniões e falarem aquilo que acham que pensam. (...) acho que todo o processo se constrói na diferença e não a dizermos sim a tudo.” (UR102). Emerge, assim, um estilo relacional alicerçado na proximidade e na coesão, onde o líder procura consonar as diferenças e gerir eventuais resistências.

Quanto ao impacto da liderança da entrevistada inicialmente foi desafiante responder à questão pois “ (...) é um bocadinho difícil de responder, porque se calhar os outros poderão responder melhor, não é? (...)” (UR103). Referiu ainda que, quanto a este impacto o objetivo “(...) é que o impacto seja o melhor, o meu objetivo é que efetivamente as pessoas entendam que eu quero o melhor para instituição (...)”(UR104). Apesar de a Diretora tentar atender às suas realidades individuais, simultaneamente estabelece uma posição com assertividade pois “ (...) tem que ser assim efetivamente e aquilo que eu pretendo sempre é defender instituição, a instituição ser a melhor (...) que tudo que passa para o exterior corra tudo sempre pelo melhor. (...) se calhar às vezes tenho que dizer coisas menos bonitas (...)” (UR105).

A entrevistada revela uma forte motivação intrínseca, o que se traduz numa intensa dedicação ao trabalho, referindo “efetivamente passo muitas horas, muitas horas aqui na escola (...)” (UR106), “(...) enquanto não atingir esses objetivos, digamos que não

descanso (...) ” (UR107), considerando que este é um dos pontos fortes na liderança. Como aspeto menos forte na sua liderança aponta o fator emocional “(...) ter outra tranquilidade nalguns momentos, eu sei que efetivamente nós não devemos ceder a pressões, nem ceder a outras situações (...)”(UR109) e o fator temporal e de gestão “(...) se calhar eu gostava de ter mais tempo, é difícil eu conseguir dar resposta plena (...)” (UR108), “ (...) eu acho que tenho uma ligação tão grande a isto, e estou tão envolvida nisto, que se calhar tenho alguma dificuldade em dosear (...)” (UR110) evidenciando uma autoexigência elevada, o que pode, paradoxalmente, conduzir a desgaste.

No que diz respeito ao tipo de comunicação estabelecida, a entrevistada refere que “(...) deve ser digamos que clara, portanto transparente e ao longo dos anos eu tenho vindo a mudar isso (...)” (UR111), “ (...) às vezes tenho que ser assim um bocadinho mais assertiva. (...)” (UR112), apresentando a comunicação como um eixo estruturante da sua gestão. Quanto aos contributos da comunicação para um ambiente escolar feliz, a Diretora salienta a envolvimento dos recursos humanos, apenas em determinados momentos referindo “(...) Nem sempre, depende do tipo de decisões. (...)”(UR116), “ (...) há situações que obviamente só dizem respeito ali à parte administrativa, mas as pessoas também têm que perceber um bocadinho o porquê de às vezes ser estabelecido um diálogo sobre este, ou aquele assunto (...)” (UR113), e também “(...) envolver não só a equipa, envolver os pais (...)” (UR114).

No âmbito do questionamento acerca da supervisão, a entrevistada entende a supervisão como “(...) orientar digamos que as pessoas no seu trabalho (...) conduzir o grupo, falar sobre as coisas, construir em conjunto (...) fazer uma supervisão sistemática (...)” (UR118), ressaltando assim a dimensão formativa e colaborativa da supervisão. Ao afirmar “(...) eu tento sempre estar a par de tudo, no sentido de acautelar se alguma coisa não está tão bem, internamente nós corrigimos de imediato (...)”(UR119) demonstra uma supervisão próxima e contínua, baseada no diálogo e na observação. Esta perspetiva enquadra-se na visão de Alarcão (2003), que assume a supervisão como um processo de desenvolvimento profissional partilhado e promotor de reflexão crítica. A entrevistada completa ainda que “(...) o ideal é sempre as pessoas, no fundo irem passando também a informação, quando surgem problemas proporem as soluções (...)” (UR120).

Quanto aos contributos da supervisão destaca a importância do *feedback*, “(...) na medida do possível elogiar (...) sentir que o seu trabalho é reconhecido. (...) ” (UR117)

“(...) dizer o que é que não está bem e o que é que está bem (...) aceitar aquilo que o outro me está a dizer e tentar compreender (...)” (UR121), bem como “(...) onde é que as pessoas eventualmente devem melhorar e porquê, quando se vai ver as aulas e quando se vai ver algum aspeto, eu acho que se trava esse diálogo, na medida do possível é travado esse diálogo.”(UR122).

Uma líder com elevada consciência ética e relacional, profundamente comprometida com a missão educativa da sua instituição. O seu estilo integra traços de liderança transformacional, pela capacidade de inspirar e mobilizar a equipa, e de liderança participativa, pela valorização do diálogo e da corresponsabilização.

De forma global, através do seu testemunho, a entrevistada evidencia resiliência e forte sentido de pertença institucional, embora reconheça limitações de tempo e a necessidade de gerir o *stress* decorrente das exigências do cargo. A gestão é centrada nas crianças como prioridade, e o relacionamento com os recursos humanos pauta-se por proximidade, exigência e empatia. A comunicação é percebida como eixo essencial da liderança; a colaboração, a motivação e a supervisão, como instrumento de crescimento profissional e institucional.

Considerações finais

A presente investigação teve como objetivo primordial compreender de que forma uma gestão escolar eficaz promove contributos para uma liderança de qualidade e para a construção de uma escola feliz, investigando e analisando o papel da liderança e da gestão escolar ao nível da supervisão pedagógica, da comunicação, da gestão organizacional e emocional da equipa de liderados. Tendo como ponto de partida uma metodologia de investigação centrada num paradigma interpretativo e numa abordagem qualitativa, a investigação centrou-se num estudo de caso realizado numa instituição de educação de carácter privado, localizada na região Norte do país recorreu-se à realização de inquéritos por questionário ao Pessoal Docente e não docente e de uma entrevista semiestruturada a uma Diretora. Por meio da análise de conteúdo e da organização e categorização dos dados, almejou-se a articulação das concepções dos variados intervenientes com o quando teórico, presente no Capítulo 1, elaborado em torno das organizações educativas, da gestão e liderança, da supervisão pedagógica, do trabalho colaborativo, das relações interpessoais e da comunicação.

Em traços gerais, os resultados demonstram, do ponto de vista da Diretora, uma liderança, de um modo formal, assumida como exigente, próxima, centrada nas crianças, pautada por características de uma liderança participativa e transformacional; por outro lado, na perspetiva do Pessoal Docente e não docente, são evidenciados claros sinais de desgaste; de fragilidades ao nível da comunicação, do reconhecimento e da participação genuína nos processos de decisão; e da estagnação motivacional. Os dados relativos à satisfação e motivação profissional, quer no Pessoal Docente como no Não docente, conduzem para trajetórias com predominância decrescentes nos últimos anos, com perceções que variam entre a motivação/satisfação “moderada” e “baixa”, sendo evidenciada uma falta de expressão de níveis elevados de satisfação. Simultaneamente, os questionados reconhecem como motivos de maior satisfação profissional o sentido de missão pedagógica, o clima relacional e o respeito interpessoal. No entanto, identificam como principais fatores de insatisfação a liderança/gestão evidenciada pela direção da escola, a ausência de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido e fragilidades ao nível do trabalho colaborativo e do ambiente organizativo.

No que concerne à prática da liderança educativa, os dados obtidos revelam a percepção de uma tensão entre as concepções dos inquiridos e a intencionalidade da liderança assumida pela Diretora. A entrevistada traça a sua prática profissional como profundamente comprometida com a missão da instituição, com um nível próximo de relação, alicerçada na flexibilidade, na escuta e numa perspetiva de evolução do cargo de direção; pautado pela autoexigência, reflexão e recetividade à mudança. Declara ver a liderança como “a cara da instituição”, adotando o dever de ser o exemplo, de defender o projeto educativo da instituição e de assegurar a qualidade e a imagem do que é transmitido para o exterior. Contudo, reconhece constrangimentos relacionados com a gestão do tempo, com a carga emocional relacionada com o cargo, e com a exigência atingir um equilíbrio entre assertividade e empatia.

Em contrapartida, uma parte significativa dos docentes caracteriza a comunicação estabelecida pela liderança como “regular” ou até mesmo “má”, realçando a clara ausência de respostas positivas e a urgência de reconsiderar um dos princípios estruturantes de qualquer organização: a comunicação interna. As concepções dos docentes baseadas na “inconsistência das regras”, na modificação de orientações “sem comunicar”, e na tomada de decisões “sem consultar os órgãos”, revelam uma percepção de insuficiência ao nível da transparência e de uma evidente escassez na participação da equipa de docentes no procedimento de tomada de decisões de âmbito do quotidiano pedagógico, que a todos dizem respeito. Similarmente, a insistência em alguns aspetos como “autonomia”, “reconhecimento”, “escuta ativa”, “espírito de equipa” e “valorização do trabalho desenvolvido” nas questões de resposta aberta dos inquiridos, demonstram que os profissionais reconhecem, explicitamente, os aspetos que necessitam de investimento e transformação por parte da liderança educativa.

A supervisão pedagógica, nesta investigação, emerge como elemento fundamental, ainda que ambíguo. Segunda a perspetiva da Diretora, esta concebe o processo de supervisão como um método pautado pela sistematicidade de acompanhamento, orientação, *feedback*, e pela construção em conjunta, tal como preconizam as referências teóricas onde a supervisão se assume como um instrumento de desenvolvimento profissional, reflexão crítica e construtiva e de aprendizagem. No entanto, as percepções dos docentes relativamente à supervisão pedagógica apontam-na como “regular”, existente, mas pouco transformadora, cingida aos pontuais momentos avaliativos e, limitada muitas vezes, pelos momentos de avaliação externa. As menções à necessidade

de “mais orientação ao longo do ano”, acompanhamento mais próximo, de reflexão e *feedback* que transcenda uma aula/prática observada, demonstram que a supervisão pedagógica não é vivida inteiramente como um processo formativo e contínuo, de modo a fomentar e desenvolver uma cultura de reflexão, melhoria e aprendizagem colaborativa.

Ao nível dos contributos para o âmbito da liderança e gestão escolar, esta investigação acentua o conceito que as organizações escolares são, primeiramente sistemas humanos complexos, sendo que o seu nível de eficiência está condicionado pela qualidade das interações e pela relação estabelecida entre pessoas e a estrutura. Através da análise do contexto é possível assegurar que a escola não pode ser só observada e estudada sob o prisma da sua estrutura formal, pois é impreterível direcionar uma atenção persistente à cultura organizacional e às dinâmicas relacionais, à forma como se assume o poder decisivo e ao papel que a liderança atribui aos diferentes profissionais intervenientes. Neste sentido, a liderança educativa não pode ser apenas conotada como prática de autoridade, mas sim como prática de construção de sentido partilhado, de mediação e de articulação entre valores, missão e práticas quotidianas.

Através da leitura dos resultados obtidos, evidencia-se a importância e a reafirmação da comunicação e da cooperação, um eixo estruturante para o funcionamento positivo e saudável das organizações educativas. O modo de comunicação, ao nível da consistência, da transparência, da clareza e das oportunidades, reflete-se diretamente na conceção de justiça, na disponibilidade dos profissionais para se envolverem em projetos comuns e na confiança nas decisões tomadas pela direção. O facto de os inquiridos insistirem em aspetos como a “abertura à mudança”, a “recetividade e acolhimento das ideias”, o “aceitar novas ideias” e o “trabalho em equipa” realçam que, mais do que as solicitações isoladas, impera a necessidade de cimentar uma cultura colaborativa, onde a corresponsabilização e o diálogo com os profissionais sejam efetivamente reais e não apenas mencionados.

Paralelamente, o estudo realça a importância do reconhecimento do papel dos líderes intermédios e de todos os profissionais, com o objetivo da construção de uma escola feliz. Com base na análise das respostas do Pessoal Docente e Não Docente, verifica-se que o bem-estar profissional está fortemente vinculado ao respeito, ao reconhecimento, à estabilidade das relações e à perceção do impacto que o trabalho tem no desenvolvimento das crianças, bem como no projeto educativo da instituição. Sempre que estes fatores evidenciam fragilidades, quer pela sobrecarga de tarefas, pela

indefinição de funções ou por práticas de comunicação pouco consistentes, pela ausência de reconhecimento, torna-se insustentável a obtenção de elevados níveis de motivação e de compromisso.

Considerando as implicações para a prática profissional educativa, os resultados acentuam a necessidade de a organização escolar apostar refletidamente na capacitação da liderança e da supervisão pedagógica como eixos indissociáveis da gestão de pessoas. Tal medida pressupõe, para além de outros aspetos, a clarificação de expectativas e de critérios relativamente à avaliação interna e externa; o estabelecimento regular e sistemático de diálogo e de auscultação da comunidade profissional; o aumento de estratégias de reconhecimento significativo do trabalho desenvolvido por docentes e não docentes; a dinamização de tempos e de espaços formais para trabalho colaborativo, planificação conjunta e reflexão sobre a prática; e a definição explícita de uma visão partilhada de escola, construída conjuntamente com os diferentes intervenientes.

É sugerido, através deste estudo, que uma liderança que tem como objetivos pautar-se por características participativas e transformacionais, deve procurar estratégias concretas e eficazes que façam espelhar esta intencionalidade nas vivências diárias dos profissionais. Através da análise do discurso da liderança e das conceções da equipa, verifica-se que a coerência entre ambos, depende essencialmente da forma como se envolvem os profissionais em processos de decisão, se aceita e se trabalha a diferença de opiniões e se lida com a resistência à mudança, e pela forma como se distribuem responsabilidades. O facto de se presenciar uma líder reflexiva, comprometida e consciente da importância do seu papel, sem dúvida que constitui um importante recurso; no entanto, a construção de uma organização escolar verdadeiramente aprendente e feliz exige que, este sentido de compromisso, seja estruturado e partilhado por uma consistência evidenciada nas práticas organizativas e de gestão.

Sob a perspetiva metodológica e conceptual, este estudo potencia uma visão aprofundada das perceções de um conjunto de profissionais de uma instituição específica, dando voz a docentes, não docentes e à líder educativa. A opção por um paradigma de investigação interpretativo e de uma abordagem qualitativa, recorrendo a um estudo de caso, viabilizou o acesso à densidade das representações, identificar pormenores e inconsistências, e estabelecer relação entre dados quantitativos simples (percentagens e frequências) e categorização de resposta, de onde constavam unidades de registo significativas. Esta metodologia demonstrou ser adequado ao problema em estudo,

possibilitando responder às questões de investigação e alcançar os objetivos formulados, particularmente no que se refere à identificação de fatores que potenciam ou fragilizam uma liderança de qualidade e a construção de um ambiente de trabalho mais feliz.

De um modo geral, este estudo reforça a importância da liderança educativa, na medida em que é um fator determinante na construção de organizações escolares capacitadas de dar resposta, com humanidade e qualidade, às exigências e necessidades atuais.

Uma escola feliz não depende exclusivamente da satisfação dos seus profissionais, mas não pode ser encarada e organizada, descurando o seu bem-estar, a qualidade das relações estabelecidas, o reconhecimento que os intervenientes recebem, e da capacidade que têm de participarem significativamente, na elaboração do projeto educativo. Deste modo, a supervisão organizacional e a gestão de pessoas constituem domínios indissociáveis da missão pedagógica pois, é mediante o cuidado e atenção dedicada aos profissionais, da justiça nas decisões e da construção de culturas colaborativas, da clareza na comunicação que se estabelecem condições para a criação de um ambiente estimulante, seguro, emocionalmente significativo, onde as crianças devem construir as suas aprendizagens.

Concluindo esta trajetória investigativa, reforça-se a ideia de que liderar e gerir uma instituição escola é muito mais que cumprir exigências externas ou simplesmente administrar recursos. Exige, essencialmente, assumir uma responsabilidade ética e relacional, ser capaz de mobilizar e de aprender com os outros, de escutar, de identificar fragilidades e de transformar conflitos em oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. Os resultados deste estudo evidenciam que, no contexto investigado, variados recursos humanos e recursos relacionais são suscetíveis de mobilização, com o objetivo de atingir uma cultura de participação, colaboração e reconhecimento. É da responsabilidade da liderança, em articulação próxima com os docentes e não docentes, estimular esses recursos, potenciando uma escola que vai muito para além de ensinar, sendo uma escola reflexiva, que se pensa e se constrói incessantemente da perspetiva de aprendizagem e bem-estar.

Limitações do estudo

Todavia, torna-se importante o reconhecimento das limitações do presente estudo. Primeiramente, trata-se de um estudo de caso único, focado numa instituição de ensino privada, com um número diminuto de participantes (sete Docentes, sete Não Docentes e uma Diretora), o que impossibilita qualquer generalização estatística dos resultados para outros contextos educativos.

Em segundo lugar, as conceções obtidas através da recolha de dados, referem-se a um período temporal específico, pautado por dinâmicas organizacionais e situações que podem evoluir ao longo do tempo; sendo que, neste sentido, os resultados devem ser interpretados considerando este enquadramento.

Em terceiro lugar, ainda que se tenha procedido a uma triangulação de fontes e análise de conteúdo criteriosas e cuidadas, as respostas dos participantes podem ser condicionadas por efeitos de desejabilidade social, por receios subjacentes ou por vivências individuais mais marcantes, o que exige cautela na extrapolação das conclusões.

Em último lugar, a investigação teve como foco, essencialmente os adultos da comunidade educativa, não incorporando de forma explícita a perspetiva dos alunos e das famílias, que são importantes intervenientes na construção de uma escola feliz.

Propostas de ação – desafios

Estas condicionantes, sugerem, no entanto, oportunidades relevantes para pesquisas futuras. Revelar-se-ia pertinente alargar o presente estudo a outros intervenientes da organização escolar, nomeadamente pais ou encarregados de educação e alunos, com intuito de incorporar numa mesma análise, variadas perspetivas sobre a cultura escolar, a liderança e as condições de bem-estar. Investigações de natureza longitudinal, acompanhando as transformações organizacionais ao longo de vários anos, permitiriam observar o impacto de mudanças na liderança, em políticas de supervisão ou nas dinâmicas de trabalho colaborativo.

Do mesmo modo, seria relevante a realização de estudos contrastivos entre instituições privadas e públicas com características semelhantes, a título de exemplo a amostra, com o objetivo de conhecer e interpretar em que medida os padrões aqui reconhecidos e mencionado, se diferenciam ou repetem.

Por fim, a criação e implementação de projetos de investigação-ação com equipas educativas comprometidas em reestruturar as suas práticas profissionais de liderança e supervisão poderia representar um caminho promissor para a articulação entre a construção de conhecimento e a mudança efetiva nas escolas.

Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Edições Asa.
- Alarcão, I. (2002b). *Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira – Formosinho (Org.). A supervisão na formação de Professores I – da sala à escola*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.
- Al-Jabari, B. (2014). The influence of effective leadership on school climate. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=2541105>
- Almeida dos Santos, A., Bessa, A. R., Simões Pereira, D., Mineiro, J. P., Dinis, L. L. & Silveira, T. (2009). *Escolas de futuro: 130 boas práticas de escolas portuguesas: para directores, professores e pais*. (1.^a ed.). Porto Editora.
- Almeida, J. (2016). Um projeto de supervisão pedagógica como aprendizagem organizacional num agrupamento. In C. Palmeirão & J. M. Alves (coord.), *Promoção do sucesso educativo: estratégias de Inclusão, Inovação e Melhoria – Conhecimento, formação e ação* (pp. 143-165). Universidade Católica Editora.
- Alves, S., Macedo, L., Madaleno, O. M., Martins, M. M., & Martins, M. (2022). Trabalho colaborativo docente para a melhoria da ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, 30(2022), 209-231. [file:///C:/Users/emanu/Downloads/11325-Texto-20381-1-10-20220331%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/emanu/Downloads/11325-Texto-20381-1-10-20220331%20(1).pdf)
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (11.^a ed.). Porto Editora.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Chiavenato, I. (1999). *Administração de recursos humanos: Fundamentos básicos*. (4^a ed.). Editora Atlas.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Cunha, M. P., Rego, A., & Rego, T. M. (2018). *Superequipas. Orientações para a criação de verdadeiras equipas*. (2.^a Ed.). Conjuntura Actual Editora.
- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão* (6^a edição). RH Editora.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, (Online), (31), 213-230. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- De Pree, M. (1989). *Liderar é uma arte*. (1.^a ed.). Difusão Cultural.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Estrela, M. T. (1986). *Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente*. In Revista Portuguesa de Pedagogia, vol. XX. pp. 301 – 309.
- Flores, M. A. (2014). Desafios atuais e perspetivas futuras na formação de professores: Um olhar internacional. In M. A. Flores (Org.), *Formação e desenvolvimento profissional de professores: Contributos internacionais* (pp. 217-238). Almedina.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2000). Autonomia, projecto e liderança. In J. Formosinho, F. I. Ferreira & J. Machado (Eds.), *Políticas educativas e autonomia das escolas* (pp.117-138). Edições ASA.

- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.
- Gaspar, M., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: Significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* (12), 29-57.
- Gibson, J., Ivancevich, J., Donnelly, J. e Konopaske, R. (2006). *Organizações: comportamento, estrutura e processos*. Mc Graw Hill.
- Gomes, H. (2013). *A aprendizagem cooperativa como ferramenta para a inclusão*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3134/1/A%20aprendizagem%20cooperativa%20como%20ferramenta%20para%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>
- Gonçalves, D., & Pinto, M. (2015, Julho). *Efeitos da observação de aulas entre pares na mudança de práticas pedagógicas*. [Conference Session]. Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas, Santiago de Compostela: Andavira. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2239/1/actas_poio_2015.pdf
- Hébert, M., & Boutin, G. (1994). *La recherche qualitative: Fondements et pratiques* (2^e éd.). Éditions Nouvelles.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Magalhães, M. (2022). Autoavaliação e supervisão pedagógica: Dispositivos que contribuem para o desenvolvimento profissional e organizacional. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento* (9), 93-100. http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_9.pdf
- Magalhães, M., Almeida, J., & Domingos, A. (2018). Um olhar sobre as Lideranças Intermédias – Contributos para a melhoria organizacional e aprendizagem dos alunos. *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento* (6), 58-79. http://www.joaodedeus.pt/documentacao/revistacientifica/ED_6.pdf

- Mesquita, E., & Machado, J. (2019). Formação, supervisão e reflexividade dos formandos sobre a prática profissional. In E. Mesquita, M. C. Roldão & J. Machado (Org.), *Prática Supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 41-72). Fundação Manuel Leão.
- Moura, A. (2021). *As estruturas intermédias de gestão e supervisão: Um estudo exploratório*. [Projeto de investigação/intervenção, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti]. Repositório Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/3149/1/Projeto%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3oANA%20RITA%20MOURA_julho21.pdf
- Nguyen, D., See, B. H., Brown, C., & Kokotsaki, D. (2023). *Reviewing the evidence base on school leadership, culture, climate and structure for teacher retention*. Disponível em: <https://eprints.soton.ac.uk/494088/1/Review-of-leadership-approaches.pdf>
- Oliveira, H. (2008). *O supervisor pedagógico enquanto mediador entre o aluno estagiário e o educador acompanhante: O caso específico do estágio na educação pré-escolar*. [Tese de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.
- Pacheco, J. (2019). *Trabalho cooperativo e colaborativo no ensino das ciências naturais do 2.º ciclo do ensino básico*. [Tese de mestrado, Escola Superior de Educação de Viseu]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/6051/1/Tese%20FINAL.pdf>
- Pardal, L., & Lopes, D. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social* (10.ª ed.). Areal Editores.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications.
- Pedras, S., & Seabra, F. (2016). Supervisão e colaboração: Contributos para uma relação. *Revista Transmutare*, (Online), 2 (1), 293-312. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/313678920_Supervisao_e_Colaboracao_contributos_para_uma_relacao
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. (2). Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>
- Serra, A. (2012). *O trabalho cooperativo entre professores nos diferentes grupos de Área disciplinar na mesma escola*. [Tese de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa]. Repositório Científico Lusófona. <https://core.ac.uk/download/pdf/48578767.pdf>
- Silva, J. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Fundação Manuel Leão.
- Silverman, D. (2014). *Doing qualitative research*. (4.^a ed.) Sage Publications.
- Vilelas, J. (2017). *Investigação – O processo de construção do conhecimento* (2.^a ed.). Edições Sílabo.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Bookman.

Apêndices

Apêndice 1 – Pedido de autorização para a realização do estudo

Ex.ma Presidente do Conselho Diretivo

Eu, Joana Cristina dos Santos Barbosa, aluna matriculada no Mestrado em Ciências de Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica da Escola Superior de Educação João de Deus, sob orientação do Professor Doutor José Maria de Almeida, encontro-me a efetuar um Projeto de investigação intitulado: “O papel da liderança educativa e o seu impacto na gestão de pessoas e na supervisão organizacional”.

Pretendo, com esta investigação, compreender de que forma é que a liderança educativa, a gestão e a supervisão impacta a dinâmica organizacional de uma escola.

Assim, solicita-se a autorização de Vossa Excelência para realizar o estudo nas instalações do XXXXXXXX, bem como a colaboração no mesmo. Mais informo que os estudo não engloba dados de alunos e os dados recolhidos serão confidenciais.

Pede deferimento,

XXXXXX, 13 de março de 2025

Nome do investigador

Aspetos importantes:

1. Aspetos da escola que estarão envolvidos: Diretor da escola, Pessoal Docente e Não Docente.
2. Calendarização das atividades previstas: última quinzena do mês de abril (data a combinar).
3. A abordagem metodológica centra-se no paradigma de investigação Interpretativo (Qualitativo), sendo que a recolha de dados será realizada através de uma entrevista (Diretor de Escola) e de um Inquérito por questionário (Pessoal Docente e Não Docente, de forma anónima).
4. Certifica-se que será garantido o cumprimento de questões éticas incluindo a privacidade e confidencialidade; ressalvando que as informações obtidas serão de carácter anónimo, confidencial e utilizadas unicamente para a investigação em curso e respetiva publicação científica, acautelando por uma Declaração de Consentimento.
5. Benefícios da investigação para a escola ou para o departamento educativo: retenção de dados de diagnóstico organizacional; realização de uma ação de formação no final para todos os professores e líderes.
6. No final todos os resultados da investigação serão partilhados com a escola.

Apêndice 2 – Guião da entrevista semiestruturada

Blocos	Objetivos específicos	Questões	Tópicos
A. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	- Legitimar a entrevista, informando o entrevistado sobre a natureza e objetivos deste trabalho; - Valorizar o contributo do entrevistado motivando a colaborar; - Garantir a confidencialidade dos dados; - Obter autorização para a gravação da entrevista; -Agradecer a participação.	- Autoriza a gravação desta entrevista? - Deseja saber mais alguma coisa acerca deste trabalho? Tem alguma pergunta a fazer?	- Informar acerca da ESEJD, finalidade da investigação, entre outras informações; - Posição do orientador da entrevista; - Importância da participação do entrevistado importante para a prossecução do trabalho; - Confidencialidade e anonimato das informações prestadas; - Definição do que se está interessado em pesquisar.
B. Perfil do entrevistado (percurso académico e profissional)	- Caracterizar o sujeito; - Conhecer o seu percurso académico e profissional.	- Em que consistiu a sua Formação inicial? - Como tem sido o seu percurso académico/profissional? - Quanto tempo de serviço tem?	- Formação Inicial – breve descrição; - Percurso académico e profissional; - Formação contínua.

		- Que cargos tem desempenhado? - Quantos anos de serviço tem como Diretora? - Adquiriu alguma formação específica para o exercício do cargo? - Como tem gerido a sua Formação Contínua?	
C. Contextualização	- Caracterizar a escola onde a entrevistada exerce funções; - Conhecer o contexto escolar; - Conhecer a organização escolar; - Conhecer os recursos humanos.	- Qual o seu vínculo laboral à instituição? - Como caracteriza a sua escola? - Como caracteriza a população escolar? - Como é composto o corpo docente? - Como estão organizados os recursos humanos? - Que projetos se encontram a decorrer?	- Contexto Escolar; - Corpo docente; - Organização dos recursos humanos; - Características da equipa.

		- Como caracteriza os pontos fortes e os pontos fracos da equipa? Identifique-os.	
D. Liderança	- Compreender qual o estilo de liderança adotado; - Compreender como o papel do líder se reflete na equipa; - Conhecer o impacto das decisões do líder na organização escolar; - Conhecer a forma de gestão dos recursos humano;	- Considera que um Diretor de uma organização tem um papel importante? Em que medida? - Como caracteriza a sua liderança? Descreva-a. - De que forma gere os recursos humanos da sua instituição? - De que forma o seu estilo de liderança tem impacto nos recursos humanos? - Quais são os pontos fortes que identifica na sua liderança? - Quais são os pontos que necessitam de uma melhoria, que identifica na sua liderança?	- Estilo de liderança; - Papel do líder; - Organização dos recursos humanos.

E. Comunicação	- Conhecer de que forma é estabelecida a comunicação; - Compreender o impacto da comunicação na organização escolar; - Avaliar de que forma as relações pessoais podem interferir numa comunicação eficaz.	- Como caracteriza o tipo de comunicação estabelecida com os recursos humanos? - Considera que o tipo de comunicação contribui para um ambiente escolar feliz? - Considera que existem interferências que prejudicam a eficácia da comunicação? A que níveis? - Como é que as decisões são tomadas? Há algum envolvimento do Pessoal Docente e Não Docente? - É transmitido algum tipo de feedback acerca do trabalho desenvolvido, regularmente?	- Estabelecimento da comunicação; - Tipos de comunicação; - Interferências na comunicação.
--	--	---	--

F. Supervisão	- Conhecer o conceito de supervisão; - Compreender a importância atribuída à supervisão; - Compreender de que forma a supervisão é realizada; - Conhecer de que forma a supervisão contribui para melhorias ao nível da prática docente.	- O que significa para si supervisão? - Acha que a supervisão é importante? Porquê? - Já fez supervisão? - Já foi supervisionada? Como se sentiu? - De que forma a supervisão contribuiu para ajudar o desenvolvimento pessoal e profissional da equipa docente? - De que forma costuma fazer supervisão? Pode mencionar alguns exemplos práticos?	- Supervisão; - Desenvolvimento profissional e pessoal.
G. Reflexão sobre a entrevista	- Compreender a avaliação do entrevistado a esta entrevista; - Terminar a entrevista.	- Em que medida esta entrevista lhe agradou? Gostou de falar da sua experiência? - Há alguma coisa que deseje acrescentar? - Tem alguma sugestão a fazer?	- Reflexão sobre a entrevista e sobre o trabalho. - Sugestões. - Informação acerca da transcrição da entrevista.

		- A seguinte entrevista será transcrita e a respetiva transcrição será aprovada para reflexão.	- Agradecimentos. - Ler e assinar a declaração de consentimento Garantir que os dados da entrevista são anónimos e confidenciais
--	--	---	---

**Apêndice 3 – Quadro de categorização das respostas abertas aos inquéritos por
Questionário (Pessoal Não Docente)**

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Satisfação Pessoal/ Profissional	Aspetos que mais contribuíram para a satisfação profissional	“A confiança colocada pelos pais” (UR01)	I ₂
	Aspetos que menos contribuíram para a satisfação profissional	“A falta de coerência” (UR02) “Falta de trabalho em equipa” (UR03)	I ₂ I ₆
Liderança educativa e gestão escolar	Aspetos a serem melhorados na liderança e gestão da escola	“Deveria pensar no bem estar do não docente” (UR04)	I ₄
		“(…) a direção da escola não devia misturar tarefas isto é o pessoal não docente não devia fazer serviço administrativo pois são atribuídas tarefas, mas se a funcionária está a fazer outro serviço logo não vai poder fazer a tarefa que lhe foi atribuída logo vai sobrecarregar as outras colegas (…)” (UR05)	I ₅
		“(…) penso que seria mais fácil delegar mais responsabilidade no pessoal docente e ter a capacidade de delegar tarefas pois acredito que é uma carga muito grande só para uma pessoa (…)” (UR06)	I ₅
		“A coerência nas decisões tomadas, a forma como que fala com as pessoas.” (UR07)	I ₂
		“Mais recursos humanos” (UR08)	I ₇
		“O pessoal não docente saber trabalhar mais em equipa” (UR09)	I ₆

Apêndice 4 – Quadro de categorização das respostas abertas aos inquéritos por
Questionário (Pessoal Docente)

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Satisfação Pessoal/ Profissional	Aspetos que menos contribuíram para a satisfação profissional	“Inconsistência das regras implementadas pela direção da escola.” (UR10)	I ₉
Liderança educativa	Comunicação	“Insegura, instável e não coerente” (UR11)	I ₈
		“Desvalorização do papel de professor titular, travando as ideias, dinâmicas ou iniciativas dos professores e desautorizando-os perante os alunos.” (UR12)	I ₉
		“Muitas das vezes sabemos as coisas no próprio dia.” (UR13)	I ₁₁
		“Reuniões de equipa pouco frequentes, dificuldade em aceitar opiniões divergentes.” (UR14)	I ₁₃
		“Por vezes existe falta de comunicação, falta de auscultação da equipa na tomada de decisões.” (UR15)	I ₁₄
	Clareza das metas e objetivos	“Por norma são claras e comunicadas à equipa.” (UR16)	I ₈
		“Por ter imposições pouco esclarecedoras e que nem sempre servem de todos os interesses dos docentes.” (UR17)	I ₉
		“Porque os objetivos têm de ser feitos em conjunto com todo o pessoal docente e não é.” (UR18)	I ₁₁

		“Enquanto profissional em início de carreira, procurei compreender com maior clareza as metas e objetivos da instituição, recorrendo ao apoio de outros docentes, dado que a liderança não identificou. É necessária mais orientação profissional nesse sentido.” (UR19)	I ₁₃
	Acessibilidade e receptividade a sugestões	“Por norma aceitam sugestões, mas não são sempre colocadas em prática” (UR20)	I ₈
		“Algumas vezes foram negadas as minhas sugestões, pouco justificadas e por vezes pediu para guardar para outra altura essa mesma sugestão, sem acabar por ser aplicada.” (UR21)	I ₉
		“Porque todas as sugestões que damos raramente são aceites.” (UR22)	I ₁₁
		“Em contexto de sala de atividades a minhas sugestões para melhoria da prática pedagógica, geralmente são aceites.” (UR23)	I ₁₃
		“Nem sempre existe receptividade às sugestões de melhoria.” (UR24)	I ₁₄
	Acessibilidade face a preocupações	“Ouvem e tentam ajudar” (UR25)	I ₈
		“Vi algumas vezes corresponder a preocupações colocadas, nomeadamente em relação aos alunos.” (UR26)	I ₉
		“Raramente a liderança da escola não sabe das muitas preocupações, porque já soube nada fez.” (UR27)	I ₁₁

		“Geralmente, escutam as preocupações apresentadas, embora nem sempre sejam atendidas.” (UR28) “A liderança procura ouvir as nossas preocupações.” (UR29)	I₁₃ I₁₄
	Apoio nas atividades pedagógicas	“Desde que fundamentadas e enquadradas no que acreditam” (UR30) “De forma geral quando apliquei atividades foram recetivos na colaboração de necessidades que tive.” (UR31) “O apoio que nos dão é cobrado de alguma maneira.” (UR32) “Em contexto de sala de atividades geralmente as minhas atividades pedagógicas são apoiadas e reconhecidas pelos órgãos de liderança.” (UR33) “Nada a referir” (UR34)	I₈ I₉ I₁₁ I₁₃ I₁₄
	Encorajamento quanto à participação em decisões escolares	“Nem sempre temos essa abertura” (UR35) “Em algumas decisões colocadas em conselho escolar, mas por vezes já tem a resposta desenhada e nós apenas concordamos ou não.” (UR36) “Porque a liderança é quem manda e eu sou um número e não estou lá para decisões. É o que diz a liderança.” (UR37) “Estas decisões normalmente não envolvem os docentes.” (UR38)	I₈ I₉ I₁₁ I₁₃

		“Nada a referir” (UR39)	I ₁₄
	Valorização e reconhecimento do trabalho dos docentes	“Poderiam reconhecer mais” (UR40) “Nem sempre o trabalho é reconhecido sobretudo o que é feito no horário pós-laboral.” (UR41) “Porque raramente em tudo o que faço há erros. No seu ponto de vista.” (UR42) “Geralmente as atividades que dinamizo com o grupo são valorizadas pela direção. Relativamente a outras tarefas relacionadas com a profissão (planificação, relatórios,...) deveria ser reconhecido que o docente necessita de tempo letivo destinado à concretização dessas tarefas.” (UR43) “Nem sempre sinto reconhecimento pelo meu trabalho e esforço em prol dos alunos e da escola.” (UR44)	I₈ I₉ I₁₁ I₁₃ I₁₄
	Promoção de um ambiente colaborativo e de respeito	“Deve melhorar as questões colaborativas e dar mais autonomia aos docentes” (UR45) “Apesar de não nos ser dado facilidade ou tempo letivo para o fazer, sendo feito muitas vezes fora do horário letivo, há abertura para trabalharmos cooperativamente.” (UR46) “Quem não colabora é apontado em reuniões o que é péssimo.” (UR47)	I₈ I₉ I₁₁

		“Respeito sim. Ambiente colaborativo nem sempre está presente/é promovido.” (UR48) “Deviam ser proporcionados mais momentos de partilha, incutido maior espírito de trabalho em equipa.” (UR49)	I₁₃ I₁₄
	Avaliação da capacidade de liderança escolar	“Aspetos relacionais e de liberdade a melhorar” (UR50) “Trata-se de uma liderança pautada por necessidade de mandar, em vez de liderar, não inspira, mas sim dá ordens, em troca de obediência e o clima criado é de necessidade de aceitar, mesmo não concordando, gerando frustração e constante sensação que nunca fazemos suficientemente bem o nosso trabalho.” (UR51) “Porque estamos em constante pressão.” (UR52) “Liderança envolve a equipa e uma escuta ativa dos profissionais. Nem sempre isso acontece na instituição, o que por vezes gera alguns constrangimentos.” (UR53) “Nada a referir” (UR54)	I₈ I₉ I₁₁ I₁₃ I₁₄
Gestão escolar	Avaliação da eficácia de gestão quanto ao planeamento e organização	“Tentam ter uma organização e planeamento delineado, mas por vezes pouco eficaz.” (UR55) “É inconsistente, muda constantemente de estratégia e por vezes sem consultar os órgãos do conselho escolar na tomada de decisões, impondo apenas o que quer fazer.” (UR56)	I₈ I₉

		“Porque mudam as coisas sem comunicar e hoje é uma coisa, e amanhã é outra.” (UR57) “Por vezes o planeamento é realizado de forma tardia, o que compromete a eficácia da organização e gestão das ações desenvolvidas.” (UR58) “A falta de trabalho em equipa conduz a alguma desorganização.” (UR59)	I₁₁ I₁₃ I₁₄
	Nível de transparência nas decisões e processos	“Justificam e comunicam.” (UR60) “Precisamente porque autonomamente decide sem consultar ou envolver os docentes em decisões que dizem respeito a toda a equipa, como temas de festas.” (UR61) “Há determinadas situações que nunca sei.” (UR62) “Geralmente, informam das decisões tomadas, embora devessem questionar mais os docentes solicitando novas ideias e decisões pedagógicas. Incentivar mais o trabalho cooperativo e a comunicação entre profissionais.” (UR63) “Nada a referir.” (UR64)	I₈ I₉ I₁₁ I₁₃ I₁₄
Supervisão e Acompanhamento	Avaliação supervisão pedagógica	“Deveria de ser mais frequente, visível e com práticas mais enquadradas na supervisão” (UR65) “Há a meu ver aspetos desconsiderados, que para mim são relevantes, como as dinâmicas e	I₈ I₉

		estratégias na forma como são lecionados os conteúdos.” (UR66) “A supervisão é desnecessária em alguns aspetos.” (UR67) “São realizadas 2 supervisões anuais. No final de cada supervisão a direção pedagógica reflete junto profissional sobre a atividade. Elogia alguns aspetos e sugere melhorar outros em práticas futuras.” (UR68) “Nada a referir.” (UR69)	I₁₁ I₁₃ I₁₄
		“São disponíveis” (UR70) “Quando a supervisão é externa, não temos qualquer contacto além do momento em que fazem a supervisão, o que é muito pouco tempo para qualquer tipo de feedback ou ajuda na melhoria de estratégias ou metodologias a melhorar.” (UR71) “Estão disponíveis para criticar.” (UR72) “Enquanto profissional em início de carreira acho que os supervisores poderiam ter dado mais orientação ao longo do ano letivo e não se cingirem às avaliações obrigatórias.” (UR73) “Na questão da avaliação externa, os supervisores apenas conhecem uma pequena parte do nosso trabalho e o feedback que recebemos é apenas de uma aula observada, pelo que não há grande apoio neste aspeto.” (UR74)	I₈ I₉ I₁₁ I₁₃ I₁₄
	Disponibilidade dos supervisores para orientação		

	Caraterísticas das avaliações realizadas	“Dentro da escola sim. Fora nem por isso” (UR75)	I ₈
		“Depende de quem as faz.” (UR76)	I ₉
		“Muitas vezes não são.” (UR77)	I ₁₁
		“Nas avaliações realizadas relativas à minha prática, considero que foram dadas críticas construtivas e justas.” (UR78)	I ₁₃
		“Na maioria sim.” (UR79)	I ₁₄
Aspetos finais	Aspetos de liderança considerados positivos	“Autonomia, flexibilidade, trabalho colaborativo” (UR80)	I ₈
		“Sinceramente não me ocorre nenhum.” (UR81)	I ₉
		“Deveria saber ouvir e respeitar até ao fim as opiniões.” (UR82)	I ₁₁
		“Antecipam possíveis problemas com intuito de os evitar/prevenir.” (UR83)	I ₁₃
		“O facto de, na tomada de decisões, estar presente a necessidade de corresponder às necessidades dos alunos e da instituição, zelando pela qualidade de ensino que oferece.” (UR84)	I ₁₄
	Aspetos de liderança a serem melhorados	“Autonomia e liberdade. Excesso de trabalho desnecessário. Comunicação e abertura a mudança.” (UR85) “Haver mais recetividade e acolhimento das ideias a implementar	I ₈

		nas nossas salas de aula, maior autonomia e reconhecimento de trabalho de toda a equipa de docentes.” (UR86)	I ₉
		“A liderança. É necessário melhorar o aspeto de ouvir a equipa docente, de modo que a mesma se sinta valorizada e criar um ambiente justo onde as variadas opiniões são ouvidas e consideradas.” (UR87)	I ₁₀
		“A liderança.” (UR88)	I ₁₁
		“Trabalho colaborativo, liderar com mais escuta ativa dos profissionais, aceitar novas ideias seja no âmbito de sala de atividades como ao nível da instituição.” (UR89)	I ₁₃
		“Maior valorização do trabalho desenvolvido, melhorar o espírito de equipa.” (UR90)	I ₁₄
	Sugestões ou comentários adicionais	“Não” (UR91)	I ₉
		“Este questionário é muito pertinente espero que faça a diferença.” (UR92)	I ₁₁
		“Não” (UR93)	I ₁₃
		“Não” (UR94)	I ₁₄

Apêndice 5 – Quadro de categorização das respostas da entrevista

Categoria	Subcategoria	Unidade de registro	Unidade de contexto
Contextualização	Caracterização da escola	“(...) caracterizo como um ambiente familiar (...) por ter uma ligação afetiva à instituição, fazendo tudo para que as coisas funcionem.” (UR95)	E ₁
	Composição do Corpo Docente e dos Recursos Humanos	“(...) independentemente da categoria e da função de cada um, as pessoas tanto no não docente tentam-se harmonizar para dar a melhor resposta; como no docente da mesma forma.” (UR96)	E ₁
	Caracterização dos pontos fortes da equipa	“(..) o poder de adaptação de equipa, às vezes a várias circunstâncias.” (UR97)	E ₁
	Caracterização dos pontos fracos da equipa	“(...) identifico alguma resistência à mudança, pronto nós em termos educacionais estamos sempre a mudar, temos de adaptar as nossas práticas a todos os níveis, e aí eu sinto alguma resistência à mudança. (...)” (UR98)	E ₁
Liderança	Importância do Diretor de uma organização	“Muito, mas muito importante (...) o diretor deve ser o exemplo e no fundo, um bocadinho e desculpe-me a expressão “a cara da instituição” (...)” (UR99)	E ₁
	Caracterização da liderança	“(...) ao longo dos anos eu também tenho vindo a mudar (...)” (UR100) “(...) nunca parti do princípio de que estou sempre estou plenamente bem, estou receptiva à mudança e a partir do momento em que (...) tomo consciência de alguns aspetos que estão menos bem, eu mudo, sempre para melhor, aquilo que eu quero sempre é o melhor.” (UR101)	E ₁

		“ (...) tem de haver alguma flexibilidade, no sentido de ouvir o outro e perceber o outro. (...) os processos não são isolados, são de equipa. Então nada melhor do que realmente as pessoas expressarem as suas opiniões e falarem aquilo que acham que pensam. (...) acho que todo o processo se constrói na diferença e não a dizermos sim a tudo.” (UR102)	
	Impacto da liderança nos liderados	“ (...) é um bocadinho difícil de responder, porque se calhar os outros poderão responder melhor, não é? (...)” (UR103) “ (...) é que o impacto seja o melhor, o meu objetivo é que efetivamente as pessoas entendam que eu quero o melhor para instituição (...)” (UR104) “ (...) tem que ser assim efetivamente e aquilo que eu pretendo sempre é defender instituição, a instituição ser a melhor (...) que tudo que passa para o exterior corra tudo sempre pelo melhor. (...) se calhar às vezes tenho que dizer coisas menos bonitas (...)” (UR105)	E ₁
	Pontos fortes na liderança	“ (...) a minha capacidade de trabalho, porque efetivamente passo muitas horas, muitas horas aqui na escola (...)” (UR106) “ (...) enquanto não atingir esses objetivos, digamos que não descanso (...)” (UR107)	E ₁
	Pontos menos fortes na liderança	“ (...) se calhar eu gostava de ter mais tempo, é difícil eu conseguir dar resposta plena (...)” (UR108) “ (...) ter outra tranquilidade nalguns momentos, eu sei que efetivamente nós	E ₁

		não devemos ceder a pressões, nem ceder a outras situações (...)" (UR109) " (...) eu acho que tenho uma ligação tão grande a isto, e estou tão envolvida nisto, que se calhar tenho alguma dificuldade em dosear (...)" (UR110)	
Comunicação	Tipo de comunicação estabelecido com os recursos humanos	" (...) deve ser digamos que clara, portanto transparente e ao longo dos anos eu tenho vindo a mudar isso (...)" (UR111) " (...) às vezes tenho que ser assim um bocadinho mais assertiva. (...)" (UR112)	E ₁
	Contributos da comunicação para um ambiente escolar feliz	" (...) há situações que obviamente só dizem respeito ali à parte administrativa, mas as pessoas também têm que perceber um bocadinho o porquê de às vezes ser estabelecido um diálogo sobre este, ou aquele assunto (...)" (UR113) " (...) envolver não só a equipa, envolver os pais (...)" (UR114)	E ₁
	Interferências que possam prejudicar a eficácia da comunicação	" (...) tem que haver muita comunicação e acho que às vezes as pessoas se reservam e não vêm ter comigo e pedir esclarecimento (...)" (UR115)	E ₁
	Envolvência dos recursos humanos na tomada de decisões	" (...) Nem sempre, depende do tipo de decisões. (...)" (UR116)	
	<i>Feedback</i> prestado	" (...) na medida do possível elogiar (...) sentir que o seu trabalho é reconhecido. (...)" (UR117)	E ₁

Supervisão	Significado	“(…) orientar digamos que as pessoas no seu trabalho (…) conduzir o grupo, falar sobre as coisas, construir em conjunto (…) fazer uma supervisão sistemática (…)” (UR118) “(…) eu tento sempre estar a par de tudo, no sentido de acautelar se alguma coisa não está tão bem, internamente nós corrigimos de imediato (…)” (UR119) “(…) o ideal é sempre as pessoas, no fundo irem passando também a informação, quando surgem problemas proporem as soluções (…)” (UR120)	E ₁
	Contributos da supervisão	“(…) dizer o que é que não está bem e o que é que está bem (…) aceitar aquilo que o outro me está a dizer e tentar compreender (…)” (UR121) “(…) onde é que as pessoas eventualmente devem melhorar e porquê, quando se vai ver as aulas e quando se vai ver algum aspeto, eu acho que se trava esse diálogo, na medida do possível é travado esse diálogo.” (UR122)	E ₁