

**O Coordenador de Núcleo do Conservatório
Escola Profissional das Artes da Madeira
Liderança e motivações**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Filipe Manuel Varela Teixeira

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

janeiro | 2016

**O Coordenador de Núcleo do Conservatório
Escola Profissional das Artes da Madeira
Liderança e motivações**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Filipe Manuel Varela Teixeira

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

ORIENTADOR
Nuno Miguel da Silva Fraga

Agradecimentos

Aos meus colegas de mestrado (Clara, Cecília, Élia, Filipe, Luz, Manuel, Patrícia, Petra, Rute) pela partilha de momentos, incentivos e amizades que jamais serão esquecidas.

Ao Professor Doutor Nuno Fraga, pela orientação, atenciosa, escrupulosa e exemplar desta dissertação. Pela confiança. Pela disponibilidade. Pelo “olho de falcão”. Pelo verdadeiro orientador!

Aos restantes Docentes (Prof. Doutor António Bento; Prof. Doutora Jesus Maria Sousa; Prof. Doutor Carlos Fino; Prof. Doutora Liliana Rodrigues; Prof. Doutora Alice Mendonça; Prof. Doutor Ricardo Fabrício) com quem tive o privilégio de aprender e absorver mais e melhor Educação.

Aos Coordenadores de Núcleo do Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.º Luíz Peter Clode (CEPAM), pela disponibilidade e atenção incondicional quando solicitados.

A Diretora do CEPAM, pela abertura gentil e autorização sem reservas desta minha investigação na instituição à qual preside.

À minha família, em especial aos meus pais, que sempre acreditaram e mostraram o melhor caminho para alcançar os meus sonhos.

À Carina, pela paciência, pelo *Ser* maravilhoso que é, pela luz que iluminou este trabalho, pela honra de poder ter-lhe para sempre no meu coração.

A todos, fica aqui registada a minha mais profunda gratidão!

A voz de um amigo é a nota mais suave na orquestra da vida!

(Autor desconhecido)

Resumo

Sendo os núcleos do CEPAM, e conseqüentemente os coordenadores de núcleo, um caso único no panorama educativo regional e sem paralelo ao nível nacional, este estudo reveste-se de primordial importância no sentido de evidenciar a pertinência dum cargo intermédio (de coordenador de núcleo) numa estrutura *divizionalizada* como o CEPAM.

Neste estudo de caso, pretendeu-se dar a entender as verdadeiras funções do cargo de coordenador de núcleo do CEPAM, bem como compreender os seus limites, o seu raio de ação e os constrangimentos contíguos a esta incumbência. Por outro lado, pretendeu-se verificar ainda, quais as motivações manifestadas pelos coordenadores de núcleo para o exercício do encargo supracitado, aliadas ao reconhecimento dado pelos diversos atores da comunidade educativa, não esquecendo as relações interpessoais entretanto fomentadas.

O cargo de coordenador de núcleo, segundo a diretora do CEPAM, é tido como um cargo de Liderança intermédia, pese embora a larga maioria dos coordenadores em funções considerarem que tal cargo, na realidade, ostenta os pergaminhos de gestão intermédia. No entanto, esta perceção, algo desalinhada, acaba por refletir uma panóplia de entendimentos diferenciados, dos diferentes sujeitos, relativamente ao modo de estar e de agir enquanto coordenadores de núcleo.

Palavras-chave: Coordenador de Núcleo; CEPAM; Liderança; Motivação; Organização; Estudo de caso.

Abstract

Being the CEPAM branches, and consequently the branch coordinators, a unique case in the regional educational panorama and unparalleled nationally, this study is of utmost importance in order to demonstrate the relevance of an intermediate position (branch coordinator) in a *divizionialized* (sectionalized) structure such as CEPAM.

In this case study, it was intended to make clear the real duties of the CEPAM branch coordinator position and understand its limits, radius of action and the attached constraints to this task. On the other hand, the aim was to also verify what the motivations expressed by core coordinators for the exercise of the abovementioned task are, combined with the recognition given by the various players of the educational community, not forgetting the interpersonal relationships meanwhile fomented.

The position of branch coordinator, according to the Director of CEPAM, is considered a position of intermediate leadership, despite the vast majority of coordinators in office consider that this post, in fact, bears the scrolls of middle management. However, this perception, somehow misaligned, ends up reflecting a range of different individual understandings relative to the way of being and doing as branch coordinators

Keywords: Branch coordinator; CEPAM; Leadership; Motivation; Organization; Case study.

Résumé

Les établissements scolaires décentralisés du CEPAM (Conservatoire & Ecole Professionnelle des Arts de Madère), et par conséquent leurs coordinateurs respectifs, représentent un cas unique dans le panorama éducatif régional, sans pareil au niveau national. C'est pourquoi cette étude revêt une importance primordiale dans l'optique de mettre en évidence la pertinence d'une prise en charge intermédiaire (assumée par le coordinateur) au sein d'une structure *divisionnalisée* comme le CEPAM.

Dans cette étude de cas, il a été prétendu de faire comprendre les véritables fonctions de prise en charge du coordinateur d'établissement scolaire sous l'égide du CEPAM, mais aussi de prendre conscience de ses limites, de son rayon d'action, ainsi que les contraintes contiguës liées à cette tâche. Par ailleurs, il a été prétendu de vérifier quelles sont les motivations manifestées par les coordinateurs des établissements scolaires pour l'exercice de la prise en charge sus-mentionnée, alliées à la reconnaissance donnée par les divers acteurs de la communauté éducative, sans oublier la prise en compte de relations interpersonnelles soutenues.

La prise en charge de coordinateur, selon la directrice du CEPAM, est conçue comme une responsabilité d'acteurs en fonction, détient les "parchemins" de la gestion "intermédiaire". Cependant, cette perception quelque peu désalignée, reflète en fin de compte, une panoplie d'entendements différenciés, des divers sujets, relatifs à la manière d'être et d'agir en tant que coordinateurs d'établissements scolaires décentralisés.

Mots-clés: coordinateur d'établissement scolaire décentralisé; CEPAM; conduite / leadership; motivations; organisation; étude de cas.

Resumen

Siendo el núcleo del CEPAM y en consecuencia los coordinadores del núcleo, un caso único en el panorama educativo regional y sin precedentes a nivel nacional, este estudio es de suma importancia con el fin de demostrar la pertinencia de un puesto intermedio (de coordinador del núcleo) una estructura *divisionalizada* como el CEPAM.

En este estudio de caso, se procuró demostrar las funciones reales del puesto de coordinador del núcleo del CEPAM y comprender sus límites, su campo de acción y las restricciones inherentes a esta misión. Por otra parte, se pretendió verificar, sin embargo, cuáles las motivaciones expresadas por los coordinadores del núcleo en el ejercicio del cargo antes mencionado, junto con el reconocimiento dado por los distintos actores de la comunidad educativa, sin olvidar las relaciones interpersonales incentivadas.

El puesto de coordinador del núcleo, de acuerdo con la Directora del CEPAM, se considera una posición de liderazgo intermedio, pese a que la gran mayoría de los coordinadores consideran que tal posición, de hecho, cuenta con la capacidad de gestión intermedia. Sin embargo, esta percepción, algo descompuesta, termina reflejando una gama de diferentes interpretaciones de los distintos sujetos, por la forma de estar y de actuar como coordinadores del núcleo.

Palabras clave: Coordinador del Núcleo; CEPAM; Liderazgo; Motivación; Organización; Estudio de caso.

Siglas e abreviaturas

Art.º	Artigo
B-on	Biblioteca do Conhecimento Online
CEPAM	Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira
Cit.	Citado
Coord.	Coordenação
Ed.	Edição
ERG	<i>Existence, Relatedness and Growth</i>
Et al.	e outros
Ibidem	Na mesma obra
Idem	Igual à anterior
Org.	Organizador
p.	Página
pp.	Páginas
RAM	Região Autónoma da Madeira
RCAAP	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
RI	Regulamento Interno
S.d.	Sem data
Vol.	Volume

Índice de Quadros

Quadro 1 - Mundos e características principais.....	21
Quadro 2 - Princípios e competências morais da Inteligência Moral.....	35
Quadro 3 - Os 5C da Inteligência Conetiva.....	36
Quadro 4 - Categorias e Modelos CxQ de pessoas coletivamente inteligentes.....	36
Quadro 5 - Seis estilos de Liderança primal.....	37
Quadro 6 - Cinco componentes de Liderança de Michael Fullan.....	41
Quadro 7 - Práticas e mandamentos da Liderança exemplar.....	42
Quadro 8 - Algumas diferenças entre líderes e gestores.....	44
Quadro 9 - Alguns dados relativos aos núcleos do CEPAM.....	56
Quadro 10 - Redução de serviço letivo dos Coordenadores de Núcleo.....	60
Quadro 11 - Tipos de entrevistas semi-estruturadas.....	62

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Nacionalidade (à nascença) dos coordenadores de núcleo do CEPAM...	76
Gráfico 2 - Habilitações dos coordenadores de núcleo do CEPAM.....	77
Gráfico 3 - Exercício de função docente dos coordenadores de núcleo.....	77
Gráfico 4 - Anos letivos em que os entrevistados coordenam núcleos.....	78

Índice de Figuras

Figura 1 - Níveis de planeamento dos núcleos do CEPAM..... **103**

Figura 2 - Depósito e necessidade de confiança do coordenador de núcleo.....**126**

Índice

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO E PROBLEMÁTICA A ESTUDAR	1
1. INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
2.1 A ESCOLA ENQUANTO ORGANIZAÇÃO	9
2.2 O CONSERVATÓRIO DE MÚSICA ENQUANTO ORGANIZAÇÃO	17
2.3 CONFIGURAÇÕES ESTRUTURAIS DAS ORGANIZAÇÕES.....	22
2.4 MOTIVAÇÃO.....	24
2.4.1 <i>Teorias de Conteúdo</i>	26
2.4.1.1 Teoria da Hierarquia das Necessidades.....	26
2.4.1.2 Teoria ERG.....	27
2.4.1.3 Teoria das Necessidades Adquiridas.....	28
2.4.1.4 Teoria Bifactorial.....	28
2.4.1.5 Teoria X e Y	29
2.4.1.6 Modelo das Características do Trabalho	30
2.4.2 <i>Teorias de Processo</i>	30
2.4.2.1 Teoria do Reforço	30
2.4.2.2 Teoria da Equidade	31
2.4.2.3 Teoria da Fixação de Objetivos	31
2.4.2.4 Teoria das Expectativas	32
2.4.2.5 Teoria da Avaliação Cognitiva	33
2.4.2.6 Modelo de Sinergia Motivacional.....	33
2.4.3 <i>Inteligências</i>	34
2.4.3.1 Inteligência Emocional	34
2.4.3.2 Inteligência Moral.....	35
2.4.3.3 Inteligência Conectiva	35
2.5 LIDERANÇA.....	37
2.5.1 <i>Concepções de Liderança</i>	37
2.5.1.1 Liderança Primal.....	37
2.5.1.2 Liderança Positiva	38
2.5.1.3 Liderança Transformacional versus Liderança Transacional.....	39
2.5.1.4 Cinco componentes de Liderança	40
2.5.1.5 Cinco Práticas de liderança exemplar	41
2.5.2 <i>Liderança ou gestão</i>	43
2.5.3 <i>Liderança nas escolas</i>	44
CAPÍTULO III – FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	48
3.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	48
3.2 ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO	50

3.2.1. <i>Caracterização do Local de Pesquisa</i>	53
3.2.1.1 O Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.º Luíz Peter Clode (CEPAM)	53
3.2.1.2 Das Extensões aos núcleos	56
3.2.2 <i>Público-alvo</i>	57
3.2.2.1 Coordenadores de Núcleo.....	59
3.3 TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	60
3.3.1 <i>Entrevista</i>	61
3.3.2 <i>Análise documental</i>	65
3.3.3 <i>Revisão de Literatura</i>	66
3.4 TÉCNICAS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	67
3.4.1 <i>Análise de Conteúdo</i>	67
3.4.2 <i>Triangulação</i>	70
CAPÍTULO IV – FUNDAMENTAÇÃO PRÁTICA	75
4.1 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	75
4.1.1 – <i>Caracterização da amostra</i>	75
4.1.1.1 – Coordenadores de núcleo.....	75
4.1.1.2 – Diretora do CEPAM	78
4.2 – ANÁLISE DESCRITIVA – LIDERANÇA.....	80
4.2.1 – <i>Liderança, Gestão e Administração educacional</i>	80
4.2.1.1 – Formação e a sua importância.....	80
4.2.1.2 – Liderança ou Gestão?.....	83
4.2.2 – <i>Poder e Autonomia</i>	86
4.2.2.1 – A função do coordenador de núcleo	88
4.2.2.2 – O raio de ação e limites de competência do coordenador de núcleo	92
4.2.2.3 – Constrangimentos	95
4.2.3 – <i>Relações interpessoais</i>	98
4.2.3.1 – Coordenador e Direção do CEPAM.....	98
4.2.3.2 – Coordenador e restante comunidade educativa do CEPAM	100
4.2.4 – <i>Estratégias e planos de ação para os núcleos</i>	102
4.2.4.1 – Potencialização dos núcleos.....	104
4.2.4.2 – Envolvimento da equipa docente	108
4.3 – ANÁLISE DESCRITIVA – MOTIVAÇÃO	112
4.3.1 – <i>Motivações</i>	112
4.3.1.1 – Desafio e motivação para coordenar um núcleo	113
4.3.1.2 – Recompensas	120
4.3.2 – <i>Processo de seleção dos coordenadores de núcleo</i>	124
4.3.2.1 – Modelo de seleção	124
4.3.2.2 – Perfil	128
4.3.3 – <i>Importância e reconhecimento do cargo de coordenador de núcleo</i>	131

4.3.3.1 – Perspetiva do coordenador de núcleo.....	132
4.3.3.2 – Importância e reconhecimento dada pela Direção do CEPAM.....	134
4.3.3.3 – Importância e reconhecimento dada pelos Restantes docentes	137
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	139
5.1 – CONCLUSÕES.....	139
5.2 – RECOMENDAÇÕES	147
5.3 – IMPLICAÇÕES E LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO	150
5.4 – SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES	151
REFERÊNCIAS	155
LEGISLAÇÃO	160
ANEXOS.....	162

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO E PROBLEMÁTICA A ESTUDAR

1. Introdução

As instituições de índole escolar têm sido ao longo dos tempos alvo das mais diversas investigações, gerando uma multiplicidade de estudos nos seus variados campos de ação. Uma instituição escolar confina em si uma panóplia de particularidades advindas da realidade inerente ao meio onde se encontra, influenciando e determinando assim o seu *modus operandi* organizativo. Logo, deste modo, podemos arrematar que cada escola é uma realidade e tem as suas especificidades. Estas circunstâncias consubstanciam terminantemente a pluralidade e diversidade das investigações produzidas no âmbito escolar, sejam elas de carácter pedagógico, organizativo, diretivo, comportamental, social, etc.

Nesta lógica, o Conservatório de música sendo uma organização de natureza educacional que reúne todos os pressupostos atrás mencionados, constitui no seu âmago um natural e apetecível campo de pesquisa. As suas características, envoltas em significativa complexidade, torna-o numa instituição *sui generis* no campo educacional cujas especificidades são por demais evidentes, motivando uma série de questões pertinentes que granjeiam por respostas concretas e incisivas.

Contudo, dada a dimensão generalizada dos Conservatórios de música, propõe-se nesta investigação incidir somente no seio do Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira (CEPAM) que por si só apresenta um raio de ação tido como vasto e complexo. No entanto, numa perspetiva racional e coerente optou-se por delimitar e focar esta pesquisa nos seus Núcleos (polos de pequena dimensão) e particularmente às figuras que os coordenam.

Tendo o campo de ação para esta investigação bem delimitado e sabendo de antemão qual o seu principal enfoque, foi avançada a seguinte **pergunta de investigação:**

Qual a objetividade funcional e respetivas motivações do Coordenador de Núcleo, enquanto agente de gestão intermédia no seio do esquema organizacional do Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira (CEPAM)?

Já foi respondida?

A investigação em sítios da especialidade (RCAAP; b-on e outros repositórios) e daquilo que é do conhecimento da própria instituição de ensino artístico a ser investigada, demonstrou não haver qualquer estudo ou outro tipo de investigação no âmbito do próprio Conservatório – Escola das Artes nem dos respetivos Núcleos. Pressupõe-se que esta é uma pergunta que, na sua essência, nunca foi objeto de qualquer investigação.

Que interesse para a comunidade científica?

Atendendo às linhas de pesquisa definidas pelo Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira consideramos que a questão em causa vai ao encontro direto com uma das linhas relacionadas com a administração educacional, através de “estudos relacionados com as motivações e dinâmicas dos professores que desempenham funções de administração e gestão nas escolas.”

Objetivo geral

1. Verificar a pertinência do cargo de coordenador de núcleo, as suas motivações e articulação com a hierarquia superior e demais intervenientes no núcleo atribuído.

Objetivos específicos

1. Entender a importância atribuída ao cargo de coordenador de núcleo, quer por parte do órgão máximo da hierarquia do CEPAM, quer pelos docentes que coordena.
2. Analisar se existe um perfil de professor para o exercício do cargo de coordenador de núcleo.
3. Apurar o grau de motivação por parte dos docentes no exercício do cargo de coordenador de núcleo.
4. Conhecer a opinião dos coordenadores e respetivos docentes quanto ao modelo de seleção do coordenador de núcleo.
5. Compreender os constrangimentos que se colocam ao pleno desenvolvimento das funções inerentes ao cargo de coordenador de núcleo.

6. Enquadrar a existência de estratégias a curto, médio e longo prazo para os diferentes núcleos.
7. Averiguar o raio de ação e respetivo limite atribuído ao coordenador de núcleo no exercício das suas funções.
8. Perceber se no exercício da sua atividade o coordenador exerce gestão ou liderança.

Perante este cenário de investigação, cuja definição do problema, as respetivas questões e seleção de amostra estavam já bem delimitadas, optou-se por caminhar sob a égide da pesquisa qualitativa. Repare-se que dadas as características inerentes à problemática a investigar, com elevado teor descritivo, no seio de uma instituição de índole educacional, este tipo de pesquisa mostrou-se ser a mais adequada.

Por outro lado, o facto da particularidade desta investigação incidir sobre a figura do coordenador de núcleo do CEPAM, que é assumida por múltiplos atores espalhados um pouco por toda a Região Autónoma da Madeira, permitiu que se elesse o estudo de caso múltiplo como a abordagem metodológica mais apropriada para esta pesquisa. De acordo com Yin (2001), esta estratégia de pesquisa múltipla prima essencialmente pela sua consistência nas suas conclusões. Note-se que, à partida, vislumbrou-se a possibilidade de poder integrar o universo dos (nove) coordenadores de núcleo nesta investigação. No entanto, esta pretensão gorou-se, em parte, pelo facto de um dos coordenadores, no momento desta investigação, estar de baixa prolongada. Porém, este constrangimento não retirou robustez nem consistência a esta investigação, visto que os restantes oito coordenadores forneceram um manancial de dados suficientes, interessantes e convincentes que garantiram desde logo qualidade e credibilidade a esta pesquisa.

No que concerne à elaboração escrita desta dissertação, refira-se que para além deste capítulo introdutório, esta apresenta uma divisão estratégica em quatro capítulos, a saber: fundamentação teórica; fundamentação metodológica; fundamentação prática; conclusões e recomendações.

O capítulo relativo à fundamentação teórica consubstancia-se sobre uma revisão de literatura adequada e aprofundada relativamente à problemática a estudar, tomando sempre especial atenção aos objetivos (geral e específicos) entretanto propostos. Incidimos a nossa busca, na literatura da especialidade, sobre três dimensões capitais

para o entendimento e justificação do tema escolhido – a dimensão organizacional; a dimensão motivacional; e a dimensão de liderança.

A dimensão organizacional recai primeiramente sobre o enquadramento da escola, de modo genérico, enquanto organização, onde nos socorremos das imagens organizacionais da escola de Costa (1996), para uma elucidação premente dos vários cenários metafóricos que podem ser atribuídos à escola. Num seguimento lógico e estrito deste enquadramento (e *lato* deste trabalho), decidiu-se recorrer ao trabalho de Vasconcelos (2002), profundo conhecedor da realidade dos Conservatórios em Portugal, de modo a percebermos as características *sui generis* vincadas nestas organizações educacionais, através de cinco perspetivas metafóricas diferenciadas do conservatório enquanto organização, sem esquecer os paralelismos existentes entre as instituições de ensino genérico e as instituições de ensino artístico. Numa terceira fase, seguindo, em parte, uma das linhas de pensamento de Vasconcelos (2002), optou-se por abordar as configurações estruturais das organizações defendidas por Mintzberg (1995), de modo a aferirmos os reais atributos estruturais e organizativos do CEPAM.

As dimensões da motivação e da liderança, muito em voga na atualidade, incidem particularmente sobre os propósitos emanados na pergunta de investigação para a objetivação deste estudo. Na dimensão da motivação, debruçamo-nos sobre as mais conhecidas e variadas teorias da motivação humana advindas a reboque da teoria comportamental, de modo a ajudar-nos a perceber em que medida é que a motivação influencia a aceitação e desempenho dos coordenadores de núcleo, no exercício do respetivo cargo. Numa ótica de organização estruturada deste subcapítulo, decidiu-se aplicar o modelo de classificação de Campbell e Pritchard (1976), fazendo uma distinção entre as teorias de conteúdo e teorias de processo. À cabeça das teorias de conteúdo, surge a famigerada teoria da hierarquia das necessidades de Maslow (1943), sendo precedida de outras teorias igualmente importantes tais como: teoria bifatorial de Herzberg (1959); teoria ERG de Alderfer (1972); teoria das necessidades adquiridas de McClelland (1961); teoria X e Y de McGregor (1960); e Modelo das características do trabalho de Hackman e Oldham (1976). No que respeita às teorias de processo, a nossa pesquisa recaiu sobre teorias como a teoria das expectativas de Vroom (1964); teoria da avaliação cognitiva de Deci (1975); teoria do reforço de Skinner (1953); teoria da equidade de Adams (1963); teoria de fixação de objetivos de Locke e Latham (1990); e modelo de sinergia motivacional de Amabile (1996).

No decorrer deste trabalho, e na procura incessante na literatura da especialidade, de material que ajudasse a atestar convincentemente os propósitos da nossa pesquisa, percebeu-se que o processo de liderança poderá influenciar liminarmente a motivação, e como tal, a aplicação das chamadas ‘inteligências’ pelos líderes poderão ajudar na potencialização de uma atitude positivista com reflexos óbvios na motivação dos colaboradores. Neste sentido, considerou-se que o emprego de um subcapítulo dedicado às referidas inteligências revestir-se-ia de considerável pertinência neste trabalho, funcionando como conexão entre a motivação e a liderança, para além de possibilitar uma acrescida exploração de novas tendências contemporâneas inerentes a estes dois conceitos.

A dimensão da liderança explanada nesta dissertação reparte-se em três partes distintas (embora complementares) – concepções de liderança; liderança ou gestão; liderança nas escolas. Nas concepções de liderança, perante um considerável manancial de teorias e conceitos na literatura da especialidade, optou-se estrategicamente por fazer uma abordagem contemporânea sobre a arte de vivenciar e aplicar a liderança (que se quer consistente), recorrendo a autores como Goleman *et al.* (2011); Fullan (2003); Kouzes e Posner (2009); Bass (1985); e Rego e Cunha (2013). De seguida, decidiu-se abordar o incontornável e (ao mesmo tempo) discutível confronto entre a liderança e a gestão, ajudando-nos a compreender, mais adiante, a real posição do coordenador de núcleo do CEPAM. A completar a trilogia desta vertente, fez-se o óbvio enquadramento da liderança nas escolas, referenciando alguns trabalhos de autores da especialidade com especial incidência sobre a liderança sustentável de Hargreeves e Fink (2007).

No capítulo dedicado à fundamentação metodológica, onde se debruça particularmente sobre a metodologia aplicada nesta investigação, começamos por evidenciar o método qualitativo, que orienta os pressupostos subjacentes a esta pesquisa, socorrendo-nos de trabalhos de Fortin, Côté e Filion (2006); Flick (2005); Bogdan e Biklen (1991); entre outros, para justificar esta nossa opção metodológica. Seguidamente dedicou-se um trecho ao estudo de caso múltiplo onde se fundamenta a opção por esta estratégia formal de pesquisa neste trabalho, alicerçada em dois autores de referência no âmbito do estudo de caso, como Yin (2001) e Stake (2012).

Sendo apanágio num trabalho com as características da presente investigação, a caracterização do local de pesquisa reveste-se de primordial importância no sentido em

que nos dá uma base e ferramentas substanciais para a percepção do local onde o nosso objeto em estudo age e se movimenta. Para tal, reservamos um espaço neste capítulo onde se caracterizou o CEPAM de modo genérico, passando pela sua história sem esquecer o seu objeto educativo, e de modo específico sobre os núcleos e as suas particularidades inerentes. Numa espécie de afunilamento, e dando sequência à caracterização enunciada, prosseguiu-se com uma incidência sobre o público-alvo para este estudo, os coordenadores de núcleo.

Postas estas caracterizações (de local e público-alvo), enveredou-se pelas técnicas de recolha de dados, da qual se descortina a entrevista e análise documental como sendo as técnicas adequadas e privilegiadas para esta investigação. Recorrendo primordialmente aos trabalhos de Flick (2005, 2009a, 2009b), apurou-se que o género de entrevista mais adequado a implementar neste trabalho seria a entrevista semi-estruturada, sendo esta do tipo focalizada, embora comungasse de alguns aspetos inerentes à entrevista semi-padronizada. Por sua vez, na análise documental, auxiliamo-nos não só dos contributos de Bell (2010) e Bogdan e Biklen (1991), como também de Stake (2012).

Quanto às técnicas de análise e interpretação de dados, mais propriamente a análise de conteúdo e triangulação, apoiamo-nos em autores de referência para justificar as nossas ações neste âmbito. No que concerne à análise de conteúdo recorreu-se maioritariamente ao trabalho de Bardin (2008), sem descurar os contributos de Bogdan e Biklen (1991) e de Flick (2009), entre outros. Já a triangulação alicerçou-se essencialmente sob os trabalhos de Flick (2009a; 2009b) sendo igualmente complementado com asserções de Stake (2012).

No capítulo IV, dedicado à fundamentação prática inerente a esta dissertação, foi onde se apresentou e analisou os resultados entretanto recolhidos. Este capítulo inicia-se com a devida caracterização da amostra, tanto dos coordenadores de núcleo do CEPAM como da sua diretora. De seguida procedeu-se à primeira parte da análise descritiva dos dados recolhidos relativos à liderança. Aqui analisou-se os entendimentos dos entrevistados referentes à importância dada à liderança, gestão e administração educacional, no âmbito das competências próprias da função de coordenador, bem como à percepção do poder e autonomia entretanto atribuído a este cargo. Não obstante, tomou-se ainda o pulso às opiniões dos coordenadores de núcleo, na primeira pessoa,

relativamente às relações interpessoais incutidas, tanto com a direção como com a restante comunidade educativa, e finalizou-se esta primeira parte da análise descritiva destinada à liderança com um apanhado geral sobre possíveis estratégias e planos de ação para os núcleos, fomentados pelos próprios coordenadores ou pelo CEPAM de modo genérico.

A segunda parte da análise descritiva prende-se essencialmente com aspetos relacionados com a motivação, ou seja, neste espaço estão explanados os motivos que movem os coordenadores de núcleo a aceitar o cargo (ou não), bem como as recompensas daí advindas. Nesta parte, analisou-se também as opiniões dos entrevistados relativamente ao processo de seleção dos mesmos, sem esquecer a questão do perfil subjacente à função a desempenhar. Não menos importante, e ainda no prisma da motivação, registou-se e examinou-se as perceções dos coordenadores de núcleo relativamente à importância e reconhecimento pelo cargo de coordenador quer pelos próprios, quer pelos corpos diretivos, como também pela restante comunidade educativa.

Por fim, reservou-se um capítulo dedicado às ansiadas e desejadas conclusões e respetivas recomendações que no fundo justificam, de modo literal, todo o processo atrás descrito. Da análise entretanto efetuada, conseguiu-se extrair vinte e duas conclusões que permitem vislumbrar ilações de pertinência inequívoca. A primeira delas prende-se com o facto de não conseguirmos obter uma conclusão magna e generalizável no seio desta investigação. No entanto, podemos afirmar que existem pontos em que a convergência de entendimentos é notória, embora sem a unanimidade dos entrevistados. O único ponto onde se lobra uma opinião unânime dos intervenientes está relacionado com a importância e pertinência do coordenador de núcleo no seio de uma instituição como o CEPAM.

Destaque ainda para algumas conclusões da qual urge referenciar, como a constatação de que três dos oito coordenadores de núcleo entrevistados não indicaram qualquer tipo de motivação para o exercício do cargo, demonstrando claramente o desejo em enjeitar o encargo; a maioria dos coordenadores de núcleo não tem um conhecimento sustentado dos documentos basilares da instituição, sendo esta realidade atestada pela própria diretora do CEPAM; a maioria dos coordenadores de núcleo não tem qualquer formação nas áreas da liderança, gestão ou administração educacional,

fundamentando as suas práticas na experiência profissional adquirida; os coordenadores de núcleo têm uma clara limitação de competências, gozando de uma autonomia decretada.

Perante este cenário resumido de conclusões, conjuntamente com as restantes não enunciadas neste capítulo introdutório (mas igualmente relevantes), apresentou-se uma série de recomendações baseadas nas evidências explanadas na fundamentação prática que nos parecem ser as mais indicadas para uma melhoria substancial dos pontos fracos entretanto detetados nesta investigação e a manutenção, ou até potencialização, de alguns aspetos que merecem os melhores aplausos e incentivos, como a relação existente entre os coordenadores de núcleo e a direção do CEPAM, que é tida como pacífica, profícua e colaborativa; e entre os coordenadores de núcleo e a restante comunidade educativa, que é vista como forte, muito boa, saudável e até recomendável.

CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A escola enquanto organização

A escola ao longo da sua história foi objeto de inúmeras transformações sejam elas sociais, humanas ou tecnológicas, embrenhando-a num turbilhão de intrincadas mutações, obrigando a um olhar atento e perspicácia ao nível da reação sem precedentes. Este pressuposto fez com que a escola enquanto organização seja tida como “uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos” (Costa, 1996, p. 7), não espantando o facto de a escola ser na atualidade objeto de inúmeros estudos ao nível da investigação educacional advindos em grande parte do rodopio de mudanças operadas historicamente no sistema educativo. (Lima, 2011).

António Nóvoa refere que a investigação no âmbito das ciências da educação teve ao longo do século XX uma evolução sintetizada em cinco fases fundamentais: a primeira delas, até aos anos 50, debruça-se essencialmente sobre a figura do aluno enquanto indivíduo, seguida de uma segunda fase (anos 50/60) cujo foco incide sobre as interações fomentadas na sala de aula. A terceira fase (anos 60/70) centra-se claramente no sistema educativo sendo precedida de uma quarta fase (anos 70/80) que volta a se inclinar sobre a turma-sala de aula através de novas ideias e práticas pedagógicas. A quinta fase, sobretudo a partir da década de 80 do século XX, debruça-se preferencialmente sobre o domínio da escola enquanto organização (Nóvoa, 1995). Repare-se que, foi precisamente nesta quinta fase que surgem iniciativas e leis basilares no seio do sistema educativo português, tais como a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei n.º 46/1986, ou no caso do ensino artístico em particular, o Decreto-Lei n.º 310/83, que reestrutura o ensino da música, dança, teatro e cinema; um longo debate sobre a reforma do sistema através da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), bem como o aprofundamento do conceito de autonomia das escolas.

Foi nesta última fase que um número significativo de investigadores centrou as suas atenções, dada a riqueza e complexidade inerente ao conteúdo em que a temática está embebida.

O facto de haver um consenso, diríamos pacífico, no entendimento da escola enquanto organização, tanto nas áreas da análise organizacional como da administração educacional (Costa, 1996), curiosamente não afastou os investigadores das ciências da

educação em relação ao tema em questão visto que o próprio conceito de organização é passível de múltiplas interpretações na sua definição. Costa (1996) entende que este conceito “assume conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo” (p. 12). Esta tenuidade própria do termo “organização” bem como da própria escola deu azo a uma multiplicidade de estudos recentes, tais como: Lima (1998); Lima (2011); Formosinho, Fernandes, Machado e Ferreira (2005) relacionados com a escola no âmbito de uma organização.

Em boa verdade, e segundo Lima (1998) “é difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola, ou até mesmo uma ilustração ou exemplificação dessas definições que não incluía a escola” (p. 48). Desta abundância de conceitos em virtude de diversos estudos e investigações, tais como, Costa (1996); Lima (2011) desencadeou-se uma proliferação de interpretações e perspectivas diferenciadas em relação à própria noção de organização, dando assim origem a uma complexificação da sua própria definição.

Costa (1996) diz que uma definição de organização pode ser apresentada simultaneamente de forma simples e complexa. Simples, se perante uma panóplia de conceptualizações expostas pelos diversos autores da especialidade aceitássemos uma definição como perentória e consensualmente aceite. Por outro lado, será complexa quando na incessante procura quiséssemos encontrar consenso para uma definição que será sempre “alvo” interpelações de vária ordem.

Reforçando a ideia da definição complexa de organização, Licínio Lima (1998) apresenta-nos uma variante que exemplifica a sua complexidade (e ao mesmo tempo) estratificação verdadeira do termo, prendendo-se com o facto de na literatura da especialidade a palavra organização estar quase sempre atrelada a um epíteto ou um qualificativo, delimitando assim a própria definição do conceito, sendo organização social; organização formal; organização informal; organização normativa; organização de serviços, exemplos dessa vicissitude.

Contudo, há que referir que a utilização do epíteto “complexa”, agregada ao termo organização, tem sido recorrentemente associada ao círculo da escola.

Thompson (1967) incluiu a escola, a par de outras organizações como fábricas, hospitais e exército, no universo das organizações complexas, salientando que estas são

omnipresentes nas sociedades modernas, mas que no entanto são compreendidas de modo limitado e segmentado (cit. Lima, 1998). Com a contemporaneidade, a escola viu-se na obrigação de se adaptar ao carácter complexo, ambíguo e paradoxal emanado por uma sociedade em constantes mutações. O imediatismo é palavra de ordem em organizações como a escola, impondo deste modo uma pronta reação e raciocínio organizacional por parte dos corpos diretivos e professores no desempenho de funções administrativas, quer na leitura de eventuais problemas que surgem no dia-a-dia quer na sua própria resolução. O desafio que se impõe, face a toda esta vivência social acelerada patente numa sociedade insaciável e por vezes leonina, é que todos os atores que desempenhem funções de carácter organizacional estejam preparados para lidar com tamanha complexidade (Ferreira, 2005).

Não obstante de toda a complexidade explanada anteriormente, é necessário ter em atenção que a escola tem características e especificidades inerentes ao seu objeto social que a diferenciam em larga medida de outras organizações e que devem ser tidas em consideração, como veicula Sergiovanni (2004) ao afirmar que “as escolas devem ser tratadas como casos especiais porque servem como locais de transição para a criança. Estas situam-se entre o ambiente subjetivo e protegido da família e o ambiente objetivo e exposto do mundo lá fora” (p. 8).

Em virtude da perceção gradual da ligação existente entre a escola e esfera das organizações, bem como da sua complexidade acoplada, não é de estranhar o facto de vários autores apresentarem diversas tipologias respeitantes à organização e administração escolar que desembocaram num vasto leque de terminologias tais como teorias, perspetivas, modelos, marcos e paradigmas, que em muito permitem uma perceção mais abrangente do conceito organizacional da escola (Costa, 1996). Neste contexto, para além das terminologias atrás mencionadas, outros autores como Morgan (1986) numa vertente generalizada das organizações e Costa (1996) numa vertente exclusiva da escola enquanto organização, basearam-se em metáforas para uma melhor explicação e compreensão sistemática das suas teorias relacionadas com as organizações. As metáforas são geralmente entendidas como “uma força primária através da qual os seres humanos criam significados usando um elemento de sua experiência para entender outro” (Morgan, 2002, p. 21). Contudo, Ferreira (2005) partilha a opinião reforçada de que:

As metáforas são, portanto, ferramentas que podem ajudar a entender o carácter complexo das organizações, revelando nuns casos formas habituais de pensar e noutros casos perspectivas novas que ajudam a ver e a transformar. O seu uso está associado, portanto, a modos de ver, de pensar e de agir no mundo, na organização social e, em particular, nas organizações educativas e nos processos de administração da educação, permitindo diversificar as possibilidades de compreensão e transformação das condições de vida, de trabalho e de aprendizagem. (p. 166).

Neste caso importa referenciar e sublinhar o trabalho efetuado por Costa (1996), que ao conjugar propostas apresentadas por outros autores tais como Baldrige e Deal (1983); Glatter (1987); Beare, Caldwell e Millikan (1989); Cood (1989), deu um passo significativo no campo da administração educacional ao sistematizar seis modos distintos de perspetivar a escola enquanto organização, através de metáforas da qual apelidou-as de imagens organizacionais da escola, estando organizadas do seguinte modo: a) Escola como empresa; b) Escola como burocracia; c) Escola como democracia; d) Escola como arena política; e) Escola como anarquia; f) Escola como cultura.

A imagem organizacional da **Escola como Empresa** inspira-se nos princípios fundadores da Teoria da Administração Científica de Frederick Taylor e da Administração industrial e geral de Henri Fayol, onde a divisão do trabalho, uniformização, padronização, produtividade, rigor e metodologia são tidas como palavras de ordem no cerne de uma organização cujo foco incide sobre a eficiência e eficácia. Assim sendo, e nesta perspetiva de escola como uma organização empresarial, o aluno será entendido “como matéria-prima a ser moldada” (Costa, 1996, p. 25). No entanto, Lima (1998) congrega várias opiniões de diversos autores, tais como Kats & Kahn (1980); Cortis (1980); Abreu (1988); Godinho (1984); Toffler (s.d.); Illich, (1977); da qual conseguimos vislumbrar através de uma perspetiva descritiva e explicativa uma associação inequívoca da escola como empresa, assemelhando-a “à fábrica, as aulas a linhas de montagem, os alunos, a matéria-prima, os tempos, os espaços e os currículos a tecnologias padronizadas, os diplomas a produtos standardizados” (Costa, 1996, p. 32).

Já a imagem organizacional da **Escola como Burocracia** fundamenta-se na base do pensamento teorizado do sociólogo Max Weber sobre burocracia. Ao estar subordinada às diretrizes emanadas pelas cúpulas de poder, as escolas são desde logo conduzidas ao paradigma estanque e contagioso do Estado burocrático. Segundo Max

Weber (1982) O “Estado moderno é absolutamente de uma base burocrática. Quanto maior é o Estado e principalmente quanto mais é, ou tende a ser, uma grande potência, tanto mais incondicionalmente isso ocorre” (p. 246). Esta lógica burocrática que vai se disseminando pelas diferentes funções administrativas estatais ecoam por simpatia nas diversas organizações da administração educacional, que por sua vez veiculam no seio das próprias instituições uma reprodução imaculada de tal fenómeno. A formalização, centralização e hierarquização de toda a estrutura organizacional patente nos diversos estabelecimentos de ensino, bem como a obsessão pela documentação escrita que carece na maior parte das vezes de certificação ou(e) duplicação (Costa, 1996), são exemplos paradigmáticos de que a burocracia está amplamente difundida no âmago das organizações educacionais.

No caso concreto do CEPAM, a implementação e difusão das designadas “notas internas” poderá ser entendido como um exemplo paradigmático desta imagem organizacional, visto que grande maioria das decisões diretivas são somente tomadas em consideração mediante tal documento escrito.

A imagem organizacional da **Escola como Democracia** encontra estro na Teoria das Relações Humanas de Elton Mayo e das posteriores novas abordagens advindas da Teoria Comportamental (ou Teoria behaviorista) e da corrente do Desenvolvimento Organizacional. A vertente democrática no panorama educacional teve como principal difusor o reconhecido e influente pedagogo e filósofo John Dewey. Este era do entendimento que a escola deveria servir “como comunidade de vida em miniatura que, refletindo o funcionamento global da sociedade, prepare (...) o indivíduo para a vida social” (Costa, 1996, p. 62) e estas por sua vez “deverão ser organizadas (...) de acordo com um modelo de funcionamento democrático que valorize a participação do educando nos processos pedagógicos” (idem, p. 63). Segundo Etzioni (1964), para além de Elton Mayo, registre-se que John Dewey (embora indiretamente) e Kurt Lewin foram considerados como percussores da Teoria das Relações Humanas no campo educacional. A Teoria das Relações Humanas, embora não renegasse alguns aspetos resultantes das teorias clássicas de Taylor e Fayol, centrava-se “sobretudo nos aspetos informais das organizações e nas condições sociais e psicológicas dos indivíduos, pondo em causa a racionalidade ilimitada subjacente à teoria clássica” (Vasconcelos, 2002, p. 155). Já a Teoria Comportamental, revelou uma forte oposição à ligação existente entre a Teoria das Relações Humanas e a Teoria Clássica (Administração Científica) sendo

este o passo terminante para a separação umbilical entre estas duas teorias. Refira-se que na Teoria Comportamental, tal como na Teoria das Relações Humanas, a ênfase continua nas pessoas, mas dentro de um contexto organizacional mais amplo e profundo (Chiavenato, 2004). Embora haja uma forte ligação, digamos de continuação mas com as devidas adaptações, entre a Teoria das Relações Humanas e Teoria Comportamental, esta última nunca deixou de transparecer apreciações austeras em relação à primeira, tal como sustentado por Chiavenato (2004):

A teoria Comportamental representa um desdobramento da teoria das relações Humanas, com a qual se mostra eminentemente crítica e severa. Se bem que compartilhe alguns dos conceitos fundamentais, utilizando-os apenas como ponto de partida ou de referência e reformulando-os profundamente, a Teoria Comportamental rejeita as concepções ingênuas e românticas da teoria das Relações Humanas. (p. 328).

Foram vários os autores que através dos seus trabalhos perpetuaram esta teoria tais como Kurt Lewin com os seus trabalhos relacionados com dinâmicas de grupo, embora fortemente enraizados na Teoria das Relações Humanas; Rensis Likert com a implementação da classificação de quatro sistemas de administração (Autoritário coercitivo, Autoritário benevolente, Consultivo, Participativo); Chester Barnard com a sua Teoria da Cooperação; Herbert Simon através da Teoria das Decisões. Importa aqui referir que um dos fatores de primordial importância no sustento da Teoria Comportamental tem essencialmente a ver com a motivação, sendo reconhecido como um poderoso instrumento de melhoramento funcional das organizações. Para tal, outros autores deram preponderantes contributos neste campo como foram os casos de Abraham Maslow através da hierarquia das necessidades (necessidades fisiológicas, necessidades de segurança, necessidades sociais, necessidade de estima e necessidades de auto-realização); Frederick Herzberg com a teoria de dois fatores (fatores higiénicos e fatores motivacionais) e Douglas McGregor com a Teoria X e Teoria Y (Chiavenato, 2004).

No entanto, toda esta panóplia de teorias, sistemas ou trabalhos subjacentes à Teoria Comportamental está na origem de uma posterior “abordagem moderna, democrática e variada ao desenvolvimento planeado das organizações” (Chiavenato, 2004, p. 370) designada por Desenvolvimento Organizacional. Contudo, este movimento (ou corrente) não se caracteriza como mais uma teoria administrativa mas antes como um desdobramento prático e operacional da Teoria Comportamental,

afirmando-se assim como resposta aos múltiplos desafios impostos pelas organizações cada vez mais complexas após a década de 50 do século XX. O Desenvolvimento Organizacional primou essencialmente pela apresentação de novos conceitos, de cultura e de mudança organizacional, fazendo desta uma alternativa democrática e participativa para a renovação e revitalização das organizações (Chiavenato, 2004).

Perante as alusões atrás mencionadas relativamente ao enquadramento da escola como democracia, considera-se o Conselho da Comunidade Educativa, enquanto órgão responsável pela definição da política educativa da escola explanado na Lei de Bases do Sistema Educativo português, como um exemplo claro e inequívoco dos princípios democráticos e participativos patentes nesta imagem organizacional.

A **Escola como Arena Política** é tida como uma metáfora algo provocadora cujo conteúdo está intimamente ligado à complexidade comportamental dos indivíduos pertencentes às instituições de índole educativa. A pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e grupos no seio destas instituições desencadeiam uma série de conflitos gerados por interesses (individuais ou coletivos) numa luta, por vezes desenfreada, pelo poder que carecem naturalmente de negociação, não admirando assim a alusão a estes quatro elementos – interesses, conflito, poder e negociação – como palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional (Costa, 1996). A complexidade vivida no seio de qualquer organização moderna dá origem a uma luta pelo poder, movida muitas das vezes por interesses vários, podendo esses mesmos interesses ser coletivos, ou então de cariz particular da qual Mintzberg (1995) sintetiza do seguinte modo:

Todos os membros de uma organização procuram tipicamente o poder, quando não para controlar os outros membros pelo menos para controlar as decisões que afectam o seu próprio trabalho. (p. 322).

Esta procura pelo poder assume um papel central nesta conceptualização organizacional de escola caracterizada, e situada no sentido figurativo, em terrenos de “areias movediças”. O conflito latente entre os diversos atores da organização, impelidos pelos interesses atrás mencionados e conseqüentes negociações, converge no sentido de uma clara conceção de sistemas políticos em miniatura – micropolítica – no íntimo da escola, dando assim corpo e sustento à existência da imagem metafórica da escola enquanto arena política. (Costa, 1996).

Paradoxalmente às imagens organizacionais apresentadas anteriormente, onde a racionalidade e previsibilidade estão de certa forma bem delimitadas, surge uma noção de imagem organizacional que se distingue pela ambiguidade, imprevisibilidade e incerteza subjacentes ao funcionamento organizacional da escola entendida por **Escola como Anarquia** (Idem). O facto de a escola estar integrada numa realidade cada vez mais complexa onde a ambiguidade é latente, que obriga muitas vezes a um planeamento desordenado baseado no imprevisto dada a tamanha imprevisibilidade, tem reflexos óbvios nas organizações educacionais. Como é perceptível nos discursos de Cohen e March (1974) citados por Costa (1996), a ambiguidade é uma característica chave em organizações que estejam sob vigência desta imagem organizacional.

A existência de outras conceptualizações teóricas acopladas à imagem anárquica das organizações educacionais, cujo conteúdo metafórico é bem vincado e ao mesmo tempo dúbio, tais como: a escola como anarquia organizada; a decisão organizacional como caixote do lixo; escola como sistema debilmente articulado; escola como sistema caótico, deixa-nos a percepção clara de que a escola contemporânea está entranhada no caos, na incerteza e na imprevisibilidade. Daqui depreende-se que, a referida escola, necessita de uma adaptação perentória aos tempos modernos, onde a irracionalidade e a loucura poderão se tornar os *handicaps* necessários para tornear o amontoado de problemas advindos da contemporaneidade (Ibidem).

A **Escola como Cultura** advém claramente do conceito de cultura organizacional embutido na esfera empresarial. A origem deste conceito verificou-se em finais da década de 70 do século XX tendo sido amplamente desenvolvida no decorrer da década de 80 do mesmo século, dada a novidade fortemente aceite pela investigação na área organizacional, não só pela sua importância mas também pela controvérsia então gerada (Costa, 1996; Gonçalves, 2012; Neves, 2011). Saliente-se que o carácter polissémico advindo da própria noção de cultura é suficiente para uma multiplicidade de interpretações relacionadas com o próprio termo, não admirando, por isso, o facto de que “tentar uma definição de cultura organizacional que seja minimamente clarificadora e que obtenha alguma concordância por parte dos seus utilizadores afigura-se, portanto, uma tarefa inglória” (Costa, 1996, p. 116). No entanto, Neves (2011) constata com base numa análise da literatura antropológica que inicialmente (na primeira metade do séc. XX) o conceito de cultura era entendida como:

Uma componente do sistema social que se manifesta no modo de vida, nos artefactos, um todo complexo no qual se inclui o saber, a crença, a arte, a moral, a lei, os costumes, os hábitos, etc., adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade. (p. 508).

Recentemente, de acordo ainda com o mesmo autor, o pensamento antropológico evoluiu na forma de entender e conceber o próprio conceito de cultura, adiantando que está no presente:

É vista como um sistema de padrões cognitivos aprendidos que auxiliam as pessoas nos processos de perceber, sentir, actuar e, como tal, encontra-se localizada na mente das pessoas e como um sistema partilhado de símbolos e de significados, patente nos pensamentos e nos significados partilhados pelas pessoas de uma sociedade. (Neves, 2011, p. 509).

Como perceptível na citação anterior, a investigação produzida sobre cultura (neste caso organizacional) centrou-se nas formas de pensar, sentir e agir dos intervenientes nas organizações, alimentando assim a própria noção de excelência (Gonçalves, 2012).

No caso concreto da Escola, o termo ‘cultura’ é tido como uma identidade própria de cada escola, uma forma de diferenciação em relação às restantes na qual são representados os seus valores, crenças, linguagem, heróis, rituais e cerimónias (Costa, 1996).

2.2 O Conservatório de música enquanto organização

O Conservatório de música não diverge em nada, ou pelo menos não deveria divergir, do cenário atrás relatado, pois tratando-se de uma instituição de ensino – das artes, nomeadamente da música – deverá ser entendido no seu todo como uma escola, sendo por inerência uma organização educacional. António Vasconcelos (2002), um dos grandes investigadores portugueses no domínio do ensino e organização dos Conservatórios descreve o Conservatório de música (citando Juan Muñoz) como um “microcosmos social complexo”, deixando assim subentender a particularidade deste tipo de instituição educativa enquanto organização. Este mesmo autor adianta ainda que o Conservatório:

Resulta de uma combinação de múltiplos factores que advêm, num plano interno, dos modos como os diferentes actores produzem uma acção organizada, pelas racionalidades predominantes, pelos jogos de poder existentes, pelo sistema de acção histórico. Simultaneamente, o Conservatório é resultado das múltiplas influências que advêm do ambiente

externo com o qual estabelece relações de concorrência, parceria ou de isolamento, bem como das tecnologias utilizadas. (Vasconcelos, 2002, p. 147).

Daqui depreendemos que o Conservatório de música tem os condimentos necessários para ser entendido como uma instituição com predicados relativos à organização e administração educacional.

Contudo, os Conservatórios têm em si acopladas características muito próprias, tais como a seleção dos alunos a admitir e organização de aulas individuais, fazendo com que estas instituições sejam entendidas como “unidades diferenciadas” no seio do sistema educativo que não coadunam com o ensino de massas (Vasconcelos, 2002). Não obstante a este facto, refira-se que os conservatórios estão “entalados” entre dois modelos organizacionais, o industrial e o pós-industrial. O primeiro está essencialmente baseado nos princípios *Taylorianos*, tais como a especialização de tarefas, a divisão e compartimentação do trabalho, nas formalizações de procedimentos e comportamentos e as hierarquias, que por sua vez, convergem de modo natural com o paradigma da tradição clássico-romântica do ensino da música há muito enraizada nestas instituições onde se evidencia uma clara predominância de currículos e métodos de ensino standardizados e impessoais. Por outro lado, o modelo pós-industrial incide particularmente sobre o indivíduo, a fragmentação funcional, os princípios em detrimento do formalismo, regras e impessoalidade característica do modelo industrial. Este modelo encontra eco nos novos paradigmas emergentes nos Conservatórios que procuram inverter (ou pelo menos diminuir) a hegemonia paradigmática clássico-romântica através de uma aprendizagem individualizada, holística e flexível (Vasconcelos, 2002).

Não obstante a todas as características mencionadas anteriormente e para uma melhor perceção e conseqüente avaliação do *modus operandi* organizativo dos Conservatórios em Portugal, em Fevereiro de 2007 foi apresentado ao Ministério da Educação um “Estudo de avaliação do ensino artístico” em Portugal, coordenado por Domingos Fernandes que arrasa literalmente o funcionamento administrativo e pedagógico dos Conservatórios em Portugal Continental, enunciando graves falhas organizacionais transversais a todos os níveis hierárquicos, desde a cúpula de poder governativo (Ministério da Educação), passando pelas lideranças e gestão escolares até ao nível dos docentes.

Este relatório é perentório no que respeita à fraca posição estatal em relação a estas instituições que “há anos (...) parece ter-se demitido de assumir integralmente responsabilidades que são suas, pelo menos de acordo com as leis existentes” (Fernandes, 2007, p. 21). Ao nível local, mais propriamente ao nível das lideranças e gestão administrativa dos Conservatórios, as referências não são de todo as melhores, visto que “as escolas, na ausência de clareza dos normativos e do devido acompanhamento, acabam por usufruir de uma “autonomia” que (...) é já histórica, que lhes permite ir fazendo o que melhor lhes parece, caso a caso, desenquadradas de qualquer visão integrada e estratégica” (idem, p. 44).

Perante toda esta opacidade organizacional vivida nos Conservatórios até então, e na ausência de um verdadeiro currículo proposto ao nível nacional, os docentes ao sopro do livre arbítrio foram institucionalizando e perpetuando um sortido de modos de operacionalização e de culturas sem qualquer sustentação científico-pedagógica, que para além de elaborarem o programa das suas disciplinas individualmente, baseiam as suas práticas e estratégias tidas como irrefutáveis e indiscutíveis apenas em (quicá respeitáveis) crenças (Fernandes, 2007).

Tomando em consideração todas as variáveis em torno dos Conservatórios, cujos “vícios” já vêm de longa data, bem como a sua própria estruturação organizacional, Vasconcelos (2002) define cinco perspetivas metafóricas diferenciadas do conservatório enquanto organização, numa espécie de “imagens organizacionais do Conservatório”. Estas perspetivas (ou imagens) são definidas do seguinte modo: a) O Conservatório uma organização contingente; b) O Conservatório um campo estratégico policentrado; c) O Conservatório como compromisso entre diferentes “mundos”; d) O Conservatório como uma Organização Profissional; e) O Conservatório como organização em rede.

O Conservatório (como) uma organização contingente, assenta essencialmente sobre as teorias de contingência que emergiram na década de 60 do séc. XX em rotura com as Teorias Clássicas e Teorias das Relações Humanas em voga até então. As organizações escolares estão sujeitas a muitos fatores advindos do ambiente externo que influenciam terminantemente o seu funcionamento. Os ambientes mais ou menos hostis, turbulentos, ambíguos, instáveis e complexos são exemplos pragmáticos dessa realidade que tendem a se manifestar com mais incidência. Para tal, as organizações escolares como os conservatórios assumem determinadas características contingentes que

permitem estabelecer uma relação de equilíbrio entre a escola e o meio envolvente (Vasconcelos, 2002). Baseado nos trabalhos de Mintzberg, no âmbito das estruturas organizacionais, Vasconcelos (2002) determina diferentes fatores de contingência que influenciam o *modus* organizativo do Conservatório, tais como: idade e dimensão; sistema técnico; meio ambiente; poder; profissionalidade docente; contaminação burocrática; disfuncionamento político-administrativo; campo artístico. Todos estes fatores evidenciam de modo perentório a especificidade aliada a um Conservatório enquanto organização complexa e compósita.

O Conservatório (como) um campo estratégico policentrado, assenta sobretudo na ideia de uma organização com múltiplos centros de poder autónomos e semiautónomos que coabitam simultaneamente com o centro de decisão, cujos atores aplicam estratégias e jogos de poder diferenciados com o intuito de controlar as designadas zonas de incerteza existentes neste tipo de organização, potencializando um funcionamento anárquico por interação espontânea (Vasconcelos, 2002). Fazendo um paralelo com as Imagens Organizacionais da Escola de Costa (1996), esta perspetiva encontra ressonância na Imagem da Escola como Arena Política. De acordo com Costa (1996) estas organizações, embutidas em realidades complexas onde proliferam diferentes interesses individuais ou grupais, proporcionam ambientes favoráveis ao estabelecimento de estratégias concertadas, mobilizam-se poderes e influências, desencadeiam-se situações de conflito, de coligação e de negociação com o desígnio de uma clara consecução dos objetivos destes centros de poder (Costa, 1996).

O Conservatório como compromisso entre diferentes “mundos”, parte do princípio que este tipo de organização educativa poderá ser definido como diferentes mundos “virtuais” que funcionam “como um dispositivo mental que permite não só orientar a ação dos atores sociais, culturais, pedagógicas, como também um referencial nos modos de coordenação da ação organizada dentro do conservatório” (Vasconcelos, 2002, p. 166). Estes por sua vez são definidos como mundos da visibilidade, da intuição, comunitário e de funcionamento em parceria, alicerçados por distintos elementos de referência qualificados como princípios orientadores (ou comuns) desses mundos, imagem simbólica predominante, modo de racionalidade, modo de investimento, lugar comum e elemento menos valorizado (Vasconcelos, 2002).

Elementos Principais	Mundos			
	Visibilidade	Intuição	Comunitário	Parceria
Princípios orientadores	Ser conhecido	Individualidade	Família	Diferença
Imagem simbólica	Audiência	Imaginário	Meio	Interatividade
Racionalidade	Especificidade	Singularidade	Relações pessoais	Persuasão
Modo de investimento	Renuncia ao secreto	Diferença	Dever	Participação
Lugar comum	Notoriedade	Ser artista	Consenso	Mudança
Elemento menos valorizado	Não ser conhecido	Rotina Vulgaridade	Dissensão	Estagnação

Quadro 1 – Mundos e características principais. Adaptado de Vasconcelos (2002)

O Conservatório como uma organização profissional assenta na íntegra sobre um dos modelos organizacionais propostos por Mintzberg (1995) já referidos anteriormente neste trabalho. No entender de Vasconcelos (2002), esta opção justifica-se pelo facto do Conservatório ser uma organização eminentemente profissional, que apoia-se nas competências, conhecimentos e saberes dos professores com formação especializada, proporciona um elevado grau de autonomia, embora com fraca interdependência entre docentes, lida com constrangimentos de liderança relacionados com as necessidades organizativas, em oposição com as necessidades dos profissionais e confronta-se com questões problemáticas relacionadas com o poder, autonomia, mudança e inovação (Vasconcelos, 2002).

O Conservatório como uma organização em rede advém da perspectiva do conservatório na era pós industrial sendo fundamentada na premissa de que “as redes e alianças foram algumas das características importantes na criação no desenvolvimento destas escolas” (Vasconcelos, 2002, p. 183). Desde sempre houve uma necessidade óbvia de estabelecer uma série de alianças estratégicas com diversos tipos de instituições ou estruturas musicais, como as orquestras ou promotores de espetáculos de modo a saciar a vertente formativa e da inserção socioprofissional dos formandos destas escolas de ensino artístico. Esta perspectiva incide principalmente sobre a ideia que um aluno que frequente este tipo de instituição educativa não pode ser “considerado como um consumidor de aprendizagens, reproduzidor de uma determinada tradição, mas um criador de determinados bens e serviços” (Idem). Este facto obriga em determinados momentos a utilização de um conjunto de recursos que muitas vezes o Conservatório

não dispõe no seu âmago, sendo para isso importante a consolidação de uma perspectiva organizativa em rede, salvaguardando assim a manutenção de uma formação condigna aos seus formandos, alicerçada nos complexos e diferenciados pergaminhos do ensino artístico.

2.3 Configurações estruturais das organizações

As organizações por mais simples ou complexas que sejam, normalmente têm uma estrutura definida consoante a sua dimensão. Neste contexto, Mintzberg (1995) definiu cinco configurações estruturais das organizações – Estrutura simples; Burocracia mecanicista; Burocracia profissional; Estrutura Divisionalizada; Adhocracia – com diferentes mecanismos de coordenação e tipologias de descentralização tendo em conta as cinco componentes básicas da organização (vértice estratégico; tecnoestrutura; centro operacional; linha hierárquica, funções logísticas).

A Estrutura simples, como o próprio nome indica aplica-se em organizações simples e de pequena dimensão e que não carecem duma estrutura elaborada. Nestas organizações o poder de decisão concentra-se no vértice estratégico (ex.: director-geral) e comumente centralizada tanto horizontal como verticalmente. A tecnoestrutura é praticamente inexistente ou pouco desenvolvida, o apoio logístico é garantido por poucos funcionais e a divisão do trabalho é imprecisa (Mintzberg, 1995).

Já a Burocracia mecanicista partilha dos princípios das Teorias clássicas da administração científica, cujo principal mecanismo de coordenação está focado na estandardização dos processos de trabalho. Esta configuração estrutural caracteriza-se pela aplicação de:

Tarefas operacionais rotineiras e muito especializadas, procedimentos muito formalizados no centro operacional, uma proliferação de regras, regulamentos e uma comunicação formalizada em toda a organização, unidades muito grandes ao nível operacional, o agrupamento das tarefas baseado nas funções, uma centralização relativamente importante dos poderes de decisão, uma estrutura administrativa elaborada e uma distinção nítida entre os operacionais e os funcionais. (Mintzberg, 1995, p. 346).

Refira-se que a tecnoestrutura assume um papel preponderante no seio de uma organização que aplique esta configuração estrutural, garantindo desde logo o bom funcionamento de todos os processos atrás caracterizados, pois a “burocracia mecanicista é uma estrutura dominada por uma obsessão: o controlo” (idem, p. 350).

Por seu turno a Burocracia profissional alicerça-se sobretudo no centro operacional, prima pela especialização horizontal do trabalho e assume hierarquicamente uma descentralização horizontal e vertical. Destaque-se que esta configuração apoia-se inevitavelmente na estandardização das qualificações (Formação), ou seja, burocracia profissional recruta profissionais que são devidamente formados social e profissionalmente (pelas Universidades por exemplo) para efetuarem determinadas tarefas no seio da organização. O caso dos professores e dos médicos são exemplos pragmáticos desta realidade, pois estes são formados pelas Universidades para uma determinada função, e ao entrarem no mercado de trabalho executam tarefas já previamente estruturadas, mas no entanto gozam de uma autonomia no seu modo de atuação, ou seja, “o profissional, que controla o seu trabalho atua de maneira relativamente independente dos seus colegas, mas continua próximo dos clientes que serve” (Mintzberg, 1995, p. 380).

Outra das configurações estruturais consignadas neste ponto é precisamente a Estrutura Divisionalizada que tem como principal mecanismo de coordenação a estandardização dos resultados, tendo a linha hierárquica como componente básica da organização e assenta sobre uma descentralização vertical limitada. Este tipo de modelo estrutural caracteriza-se essencialmente pela repartição da organização em várias divisões, e cada uma dessas divisões tem a sua própria estrutura. No entanto, estas divisões, embora dotadas de plena autonomia na tomada de decisões, dependem sempre da sede em relação aos resultados dessas decisões (Mintzberg, 1995). Contudo, o mesmo autor argumenta que “a comunicação entre estes dois níveis é em grande parte de natureza formal, limitada à transmissão das normas de desempenho da sede para as divisões e da transmissão dos resultados do desempenho no sentido inverso” (Mintzberg, 1995, p. 415).

A Adhocracia é por excelência a mais complexa e não muito estruturada das cinco configurações estruturais definidas por Mintzberg (1995). Esta é considerada uma estrutura orgânica com elevada capacidade de inovação. O termo Adhocracia, como confessa o próprio autor, foi tomada por empréstimo a Alvin Toffler (1970) que difundiu-a na sua marcante obra “O choque do futuro”. Este autor designava a Adhocracia como uma organização do futuro que acabaria por suplantar a burocracia, sendo ironicamente acusada de “esmagar-nos a todos com o seu peso mas que irá

também gemer nas garras da mudança.” (Toffler, 1970, p. 127). Em jeito de reforço, Mintzberg (1995) qualifica esta estrutura como sendo:

Uma estrutura muito orgânica com pouca formalização do comportamento; uma especialização horizontal elevada, baseada na formação; uma tendência para agrupar os especialistas em unidades funcionais para a gestão do pessoal, e para o desdobrar em pequenas unidades (grupos de projecto) para a realização do trabalho; uma utilização importante dos mecanismos de ligação para encorajar o ajustamento mútuo (trata-se do principal mecanismo de coordenação) no interior das equipas e entre as equipas; e uma descentralização selectiva no sentido destas equipas e no interior destas equipas que estão situadas em vários locais da organização e que agrupam as várias “combinações” dos quadros hierárquicos e dos peritos operacionais. (p. 458).

Não obstante a esta qualificação, Morgan (2001) advoga que esta configuração estrutural caracteriza essencialmente aquelas organizações que são temporárias por natureza e que são adequadas no desempenho de tarefas complexas e incertas em ambientes turbulentos. Estas, por sua vez geralmente abarcam “equipas de projeto formadas para realizar uma tarefa que desaparecem quando a tarefa termina e seus membros se reagrupam em outras equipas devotadas a outros projetos” (Morgan, 2001, p. 71).

2.4 Motivação

A motivação é vista, desde algum tempo, como uma das chaves mestras para a eficiência no trabalho e ao mesmo tempo, apontada como uma vantagem indissociável ao atual contexto competitivo não sendo por acaso o interesse manifestado por diversos autores/investigadores neste domínio, tais como, Gomes e Borba (2011). Segundo Carlotto e Braun (2014) “a motivação humana foi um dos primeiros temas de investigação da psicologia e permanece até hoje como uma questão que tem merecido incontáveis pesquisas e reflexões” (p. 126).

Durante o advento das Teorias Clássicas, este item, embora importante, nunca foi considerado como uma peça primordial na engrenagem da máquina organizacional, embora reconhecidamente Taylor tivesse considerado e proporcionado incentivos aos trabalhadores através de melhores remunerações em consonância com a produtividade. Contudo, estes incentivos advindos da Teoria da Administração Científica basearam-se fundamentalmente no conceito de *Homo economicus* que veiculava o princípio de que o homem só trabalhava pelo simples facto de receber um salário como meio de subsistência. Estando cientes desta circunstância a Administração Científica

fundamentava que o homem era essencialmente motivado a trabalhar pelo medo que tinha da fome e a necessidade subjacente de ter dinheiro para viver (Chiavenato, 2004).

Este pressuposto de aproveitamento de uma das necessidades básicas do homem estava a explorar claramente um tipo de motivação designada como extrínseca, que assenta sobretudo na realização de tarefas para obtenção de resultados, sendo um desses resultados a recompensa pecuniária. Este é o tipo de motivação que pode ser mais facilmente influenciado pelas organizações e cuja sua ação poderá potencializar a realização de tarefas por parte dos seus colaboradores influenciando deste modo, positivamente os seus objetivos e metas (Carvalho, Bernardo, Sousa & Negas, 2014). No entanto, essa necessidade motivacional extrínseca não deverá ser tida como uma circunstância para que o trabalhador se mova com prazer e gosto nas tarefas que executa. Em muitos casos, os trabalhadores executam as suas funções, como já referido anteriormente, como garantia para o recebimento de um salário, mesmo não contemplando qualquer gosto pela sua execução, ou seja, o trabalhador poderá ter um défice de motivação intrínseca. Segundo Carvalho *et al.* (2014), este tipo de motivação define-se como “a motivação interna do indivíduo para executar as suas tarefas o melhor possível, empregando nelas todas as suas capacidades e potencial, porque tem prazer no que faz” (p. 178).

Neste sentido, a Teoria das Relações Humanas, precedendo as Teorias clássicas, acabou por incidir sobre a vertente mais intrínseca da motivação humana. A experiência de Hawthorne, para além de demonstrar que o ser humano não era motivado por estímulos salariais e económicos, mas sim por recompensas sociais e simbólicas (Chiavenato, 2004), afirmou-se como marco primordial no delineamento dos princípios básicos da Escola das relações humanas. A partir de então a motivação passou a fazer parte do léxico do estudo e investigação organizacional tal como a liderança, a comunicação, a organização informal, dinâmica de grupo, etc., ou seja:

Subitamente, explora-se o reverso da medalha. O engenheiro e o técnico cedem lugar ao psicólogo e ao sociólogo. O método e a máquina perdem a primazia em favor da dinâmica de grupo. A felicidade humana passa a ser vista sob um ângulo diferente, pois o *homo economicus* cede lugar para o homem social. Essa revolução na Administração ocorreu nos prenúncios da segunda Guerra Mundial, ressaltando o carácter democrático da Administração. A ênfase nas tarefas e na estrutura é substituída pela ênfase nas pessoas. (Chiavenato, 2004, p. 116).

Todavia, foi em meados do séc. XX que surgiram as teorias cujo foco incide principalmente sobre a motivação humana no âmbito da Teoria Comportamental. Para tal, surgiram diversos contributos teóricos que ajudaram a compreender o sentido motivacional dos indivíduos em funções laborais. Porém, segundo Gomes e Borba (2011):

A evolução da investigação e o desenvolvimento conceptual não correspondem a uma cronologia ou a uma sucessão temporal das diversas teorias. Muitas teorias aprofundam e aproveitam conceitos de outras. Por isso, as linhas de divisão entre elas são, por vezes, ténues. Neste sentido, é difícil considerar uma teoria mais evoluída que outra, como é difícil conseguir chegar a uma série parcimoniosa de critérios através dos quais fazer uma tal avaliação. (p. 252).

Nesta perspetiva, importa aqui referenciar as teorias que se destacaram na esfera motivacional segundo o modelo de classificação proposto em 1976 por Campbell e Pritchard, estabelecendo uma distinção clara entre as **Teorias de Conteúdo** que focam-se principalmente na identificação de fatores associados à motivação e as **Teorias de Processo**, que como o próprio nome indica, enfatizam o processo que a motivação implica, não se cingindo somente aos aspetos responsáveis pela ativação do comportamento (Gomes & Borba, 2011).

2.4.1 Teorias de Conteúdo

2.4.1.1 Teoria da Hierarquia das Necessidades

A Teoria da Hierarquia das Necessidades de Abraham Maslow é uma das teorias mais conhecidas e divulgadas pelos psicólogos e outros profissionais que se dedicam à temática da motivação (Gomes & Borba, 2011). Esta teoria apresenta cinco níveis distintos de necessidades motivacionais que são geralmente visualizadas numa pirâmide. Na base dessa pirâmide constam as necessidades fisiológicas básicas que representam as necessidades instintivas que já nascem com os indivíduos relacionadas com a sua sobrevivência, tais como as necessidades de dormir e de comer (Chiavenato, 2004). Ao nível organizacional, estas necessidades refletem-se na obtenção de um salário que assegure a sua sobrevivência bem como a garantia de conforto mínimo para a realização do trabalho (Carvalho *et al.*, 2014). No segundo nível da pirâmide surgem as necessidades de segurança que correspondem aos sentimentos de estabilidade, proteção, ausência de pressões geradas pelo medo, ansiedade e caos que vão propiciar ao indivíduo uma sensação de autopreservação (Chiavenato, 2004; Carlotto & Braun,

2014), sendo que ao nível organizacional manifesta-se com a manutenção do posto de trabalho e não ser alvo de qualquer tipo de discriminação (Carvalho *et al.*, 2014). As duas necessidades atrás referidas são consideradas por Maslow como necessidades primárias do indivíduo onde se manifestam implicações de sobrevivência. No terceiro patamar da pirâmide surge a primeira das necessidades secundárias - as necessidades sociais (também designadas como de amor e relacionamento ou pertença) - onde se expressa um desejo de integração, de ser aceite e de ser amado, desencadeando deste modo sentimentos de relacionamento e de apoio por parte dos outros. Quando estas necessidades não são satisfeitas o indivíduo torna-se resistente e hostil dando origem a sentimentos de inadaptação social e de solidão (Carlotto & Braun, 2014). O quarto nível da pirâmide é ocupado pelas necessidades de estima que estão eminentemente relacionadas com aspetos que visam o reconhecimento, estatuto, prestígio e reputação, ou seja, esta necessidade está intimamente ligada a uma autoapreciação e autoconfiança do indivíduo que carece de uma consolidação do seu *status* perante os demais (Chiavenato, 2004; Carlotto & Braun, 2014). No topo da pirâmide surgem as necessidades de realização pessoal (ou de autorealização) que representam as aspirações do indivíduo que “quer crescer mais, desenvolver-se mais e estar constantemente a ultrapassar-se para atingir todos os seus objetivos” (Carvalho *et al.*, 2014, p. 180). Note-se que todos os níveis de necessidades têm uma ordem de desbloqueamento, “somente quando um nível inferior de necessidades está satisfeito é que o nível imediatamente mais elevado surge no comportamento da pessoa” (Chiavenato, 2004, p. 331).

2.4.1.2 Teoria ERG

Decorrente da Teoria atrás mencionada, em 1972, Clayton Alderfer propõe uma revisão das cinco necessidades designadas por Maslow e apresenta uma redefinição das mesmas em somente três categorias – Existência, Relacionamento e Crescimento – dando origem à Teoria ERG, acrónimo para *Existence, Relatedness and Growth*. Esta redefinição consistiu em fundir os dois primeiros níveis da pirâmide de Maslow (necessidades fisiológicas e de segurança) na categoria designada de Existência e o nível intermédio (necessidades sociais) na categoria de Relacionamento. A categoria de Crescimento equiparou-se às necessidades de estima e de autorealização (Teixeira, 2013). Contudo refira-se que, relativamente ao enquadramento das necessidades de estima, não existe uma definição clara quanto ao seu posicionamento na categoria de

Crescimento, pois existem autores, como Rocha (2010), que defendem o princípio de que a necessidade de estima pertence à categoria de Existência.

2.4.1.3 Teoria das Necessidades Adquiridas

Outro contributo significativo na esfera da motivação foi apresentado por David McClelland através da sua Teoria das Necessidades Adquiridas. Este modelo assenta em três forças/necessidades dominantes socialmente adquiridas – realização, poder e afiliação – sendo que estas são determinadas pelo ambiente cultural na qual o indivíduo se expõe (Carlotto & Braun, 2014; Teixeira, 2013). A necessidade de realização resume-se como “um impulso de realização em direção a um conjunto de padrões, em que se insere o desejo de querer ser excelente e ser bem-sucedido em situações de competição” (Ferreira *et al.*, 2006, p. 189), estando desde logo subjacente que esta necessidade influi diretamente no afínco com que as pessoas desenvolvem o seu trabalho e na obtenção de resultados desejados. Já a necessidade de poder assenta sobre o desejo de influência e até de controlo sobre o comportamento dos outros em proveito da ascensão estatutária, de prestígio e influência sobre os outros, privilegiando as situações de competição para alimento dessa mesma ambição (Ferreira *et al.*, 2006; Carlotto & Braun, 2014).

2.4.1.4 Teoria Bifactorial

Outra das Teorias aliada à motivação no âmbito da abordagem comportamentalista foi a Teoria dos dois fatores ou teoria bifactorial de Frederick Herzberg. Esta teoria baseava-se em dois fatores – higiénicos e motivacionais – que explicavam o comportamento face ao trabalho. Com esta teoria, Herzberg demonstrou que os fatores que produzem efeitos positivos em ambiente laboral não são os mesmos que provocam efeitos negativos nesse mesmo campo de ação (Carvalho *et al.*, 2014).

Os fatores higiénicos, também designados por fatores extrínsecos são todos aqueles fatores que não estando presentes, geram natural insatisfação nos trabalhadores, mas que no entanto por si só não são suficientes para gerar um aumento motivacional clarividente (*idem*). Os principais fatores higiénicos que circundam o ambiente externo do indivíduo são: o salário, os benefícios sociais oferecidos pela organização, o tipo de liderança à qual o trabalhador está submetido, as condições físicas e ambientais de trabalho, as políticas e diretrizes organizacionais, o clima e cultura organizacional

(Chiavenato, 2004; Carlotto & Braun, 2014). Tradicionalmente eram estes os fatores que eram utilizados para a motivação dos trabalhadores, nomeadamente nas organizações defensoras das teorias clássicas da administração.

Por outro lado, os fatores motivacionais ou fatores intrínsecos são aqueles que estão relacionados com o conteúdo inerente ao cargo e natureza das tarefas que o indivíduo realiza e da qual exerce um controlo efetivo daquilo que faz ou desempenha. (Chiavenato, 2004; Carvalho *et al.*, 2014; Carlotto & Braun, 2014). Os fatores motivacionais estão essencialmente envolvidos em sentimentos de satisfação pessoal, crescimento individual, reconhecimento profissional e de autorealização, isto é, os fatores motivacionais, ao invés dos fatores higiênicos, estão direcionados para o *como* o indivíduo se sente em relação ao seu cargo (intrínseco) e não em relação à empresa (extrínseco). (Chiavenato, 2004).

Em modo representativo, Chiavenato (2004) compara os fatores higiênicos aos três primeiros níveis da pirâmide Maslow e os factores motivacionais aos dois níveis de topo dessa mesma pirâmide (Gomes & Borba, 2011).

2.4.1.5 Teoria X e Y

Douglas McGregor, um dos pensadores mais influentes no âmbito da abordagem comportamental e fortemente influenciado pelos estudos de Mayo e Maslow, propôs duas teorias – Teoria X e Teoria Y - cujo conteúdo tem uma conceção antagónica baseadas na teoria tradicional, mecanicista e paragramática por um lado (Teoria X), e inspirada nas abordagens modernas em voga no que diz respeito ao comportamento humano por outro (Teoria Y). A Teoria X partia do pressuposto de que o ser humano era preguiçoso, não gostava de trabalhar, faltava-lhe ambição, resistente à mudança e altamente dependente, e por esses motivos deveriam ser controlados e motivados através da persuasão, coação, punição ou incentivos pecuniários. A Teoria X assenta sobre os estilos e características típicas das Teorias de Taylor, Fayol e Weber e sobre os fatores higiênicos defendidos por Herzberg (Chiavenato, 2004; Carvalho *et al.*, 2014). Numa perspetiva mais moderna e coadunando com os princípios da conceção comportamentalista, a Teoria Y parte da hipótese que os indivíduos poderão ter prazer no seu trabalho, têm capacidades e potencial para assumir responsabilidades e são criativos, bastando para isso que as administrações proporcionem condições organizacionais e métodos de operação corretas de maneira que os indivíduos se sintam

intrinsecamente motivados para atingir os seus objetivos pessoais e, conseqüentemente, dirigir os seus esforços em prol dos objetivos da empresa (Ibidem). Em suma, a Teoria Y sugere um estilo de gestão participativa com base nos valores humanos e sociais, permitindo deste modo um envolvimento regular dos trabalhadores nos processos de tomada de decisão (Ibidem).

2.4.1.6 Modelo das Características do Trabalho

Em 1976, Hackman e Oldham apresentam o modelo das características do trabalho (ou de função) cujo ênfase recai, como a própria designação indica, sobre cinco características essenciais para que o trabalho seja motivante, sendo elas caracterizadas como variedade, identidade, significado, autonomia e *feedback* (Gomes & Borba, 2011). A variedade, neste caso de competências, refere-se sobretudo às aptidões e conhecimentos específicos que se requer para a realização de uma determinada função, sendo que a sua verificação terá efeitos positivos no desempenho do trabalhador. Por outro lado, a identidade refere-se à identificação da tarefa desde o início à sua conclusão permitindo assim que o trabalhador tenha uma percepção visível e palpável dos resultados. Já o significado da tarefa reporta a importância ou impacto de uma determinada tarefa dentro ou fora da organização. A autonomia alude à liberdade do trabalhador na programação e execução do seu trabalho, elevando assim o seu sentido de responsabilidade e comprometimento perante a organização. Por fim, o *feedback* reflete o recebimento de informações diretas e clarividentes sobre o desempenho do trabalhador, possibilitando assim uma avaliação do seu próprio desempenho (Gomes & Borba, 2011; Carlotto & Braun, 2014). De acordo com Carlotto e Braun (2014), este modelo evidenciou o facto das organizações contemporâneas não proporcionarem atividades laborais suficientemente atraentes, criativas e desafiadoras perante os seus colaboradores.

2.4.2 Teorias de Processo

2.4.2.1 Teoria do Reforço

Teoria do Reforço ou modificação do comportamento organizacional foi outro dos importantes contributos ao nível das teorias motivacionais que aqui importa referir. Esta teoria foi desenvolvida pelo psicólogo B. F. Skinner na sequência das suas investigações em torno da psicologia comportamental (Teixeira, 2013). Esta teoria parte do pressuposto que o ambiente externo é que determina o comportamento do indivíduo

e não as suas necessidades, desejos ou anseios anteriores (Michel, s/d), ou seja, esta teoria assenta no princípio de que os comportamentos recompensados – reforçados positivamente – tendem em ser reiterados enquanto os comportamentos punidos – reforçado negativamente – tendem em ser eliminados (Michel, S.d; Teixeira, 2013). De acordo com Michel (s/d), a essência desta teoria não prima em “compreender a razão profunda que faz com que um determinado indivíduo adote tal comportamento, mas antes de constatar que felicitando-o ou enviando-lhe estímulos que reforcem a ação, é possível provocar os comportamentos esperados” (p. 25).

A técnica fundamental subjacente a esta teoria é a modificação do comportamento organizacional e baseia-se essencialmente sob dois conceitos, sendo que o primeiro deles apoia-se na premissa que os indivíduos agem de forma que pessoalmente seja mais recompensadora. O outro conceito firma-se na ideia que o comportamento do indivíduo poderá ser desenvolvido, modificado e determinado pelo controlo das recompensas a ele associadas (Teixeira, 2013).

2.4.2.2 Teoria da Equidade

Em 1963, John Stacy Adams apresenta a Teoria da Equidade que consiste basicamente num modelo assente na comparação que um indivíduo faz em relação ao seu comportamento e resultados obtidos em relação aos demais indivíduos, ou seja, daqui surge uma comparação efetiva entre os contributos efetuados e as recompensas conseguidas pelo indivíduo, interagindo assim de forma decisiva no seu grau de motivação (Carlotto & Braun, 2014; Carvalho *et al.*, 2014; Gomes & Borba, 2011). Ressalve-se que a pessoa ao perceber que existe uma igualdade equitativa e efetiva de esforços, haverá um reforço na certeza da equidade e no tratamento com justiça, porém se assim não for, o processo motivacional da pessoa será determinantemente influenciado pelo sentimento de injustiça. (Carlotto & Braun, 2014).

2.4.2.3 Teoria da Fixação de Objetivos

Em finais da década de sessenta, Edwin Locke e Gary Latham expõe a sua Teoria da fixação de objectivos (*goal-setting theory*). Inicialmente, esta teoria não foi tida propriamente como uma teoria da motivação do trabalho mas antes considerada como uma técnica, tendo os próprios autores admitido em ocasiões distintas, que se trata de “uma teoria de natureza indutiva, que foi sendo elaborada e que se consolidou,

enquanto corpo teórico, a partir de múltiplas contribuições derivadas de estudos empíricos relacionados com o tema” (Gomes & Borba, 2011, p. 298). Consubstancialmente, esta teoria parte do princípio que o comportamento humano é influenciado consideravelmente pelas intenções e objetivos determinados pelos indivíduos (Gomes & Borba, 2011).

As pesquisas efetuadas e resultados obtidos permitiram uma recolha de dados profícua onde se vislumbram os elementos/conclusões centrais para esta teoria. O primeiro desses elementos aponta que a motivação é influenciada por objetivos específicos e quando fixados de forma precisa resultam numa estimulação no desempenho. Outro dos elementos advindo destas pesquisas prende-se com o facto de que os objetivos deverão comportar um grau moderado de dificuldade, nem demasiado simples nem demasiado complexo, devendo representar um desafio atingível para o indivíduo. O terceiro elemento central nesta teoria sustem que o *feedback* constitui um estímulo motivacional para o indivíduo. O último dos elementos referenciados nesta teoria indica que a motivação será influenciada positivamente se as tarefas a realizar exigirem aptidões, conhecimentos ou competências que o indivíduo julga deter (Carlotto & Braun, 2014).

2.4.2.4 Teoria das Expectativas

Em 1964, o psicólogo Victor Vroom surge com um modelo teórico denominado como Teoria das Expectativas que se alicerça numa abordagem cognitiva aliada a uma escolha consciente que determinará o comportamento e desempenho do indivíduo (Carlotto & Braun, 2014). Em jeito de reforço, Vroom defende que “a motivação é um processo que determina as escolhas de um indivíduo entre formas alternativas de atividade voluntária” (Gomes & Borba, 2011, p. 287). Para tal, esta Teoria apoia-se em componentes chaves – Valência; Instrumentalidade; Expectativa – que influenciarão a motivação individual. A valência é o valor subjetivo do foro individual relacionado com um incentivo ou recompensa, ou seja, a valência relaciona-se com o que o indivíduo julga ou acredita que conseguirá. A instrumentalidade relaciona-se com a perceção do indivíduo tem quanto à probabilidade de alcançar as recompensas desejadas de acordo com o esforço despendido. A expectativa baseia-se na esperança de obtenção dos resultados (ou recompensas) desejados. (Carlotto & Braun, 2014; Rocha, 2010; Gomes & Borba, 2011). Esta Teoria é tida como contingencial, pois a motivação é variável de

pessoa para pessoa e esse pressuposto influenciará todos os fatores atrás referidos de forma diferenciada (Carlotto & Braun, 2014).

2.4.2.5 Teoria da Avaliação Cognitiva

Em 1975, Edward Deci apresenta a teoria de avaliação cognitiva baseada em “estudos que visavam testar a hipótese de um efeito aditivo em relação a fatores e/ou recompensas intrínsecas e extrínsecas” (Gomes & Borba, 2011, p. 274). Saliente-se que os resultados nos referidos estudos constituíram uma verdadeira surpresa para a comunidade científica, pois verificou-se que a presença de recompensas extrínsecas aliadas a alguns fatores externos como os prazos e vigilância, influíram negativamente sobre a motivação intrínseca (Gomes & Borba, 2011). Mais tarde, Deci conjuntamente com Richard Ryan (1985), associaram duas necessidades básicas a esta teoria que influenciam o comportamento motivacional intrínseco do indivíduo. A primeira delas está relacionada com a necessidade de competência que reflete o desejo interior de ser capaz de realizar uma tarefa sem sentir qualquer tipo de dependência exterior. A segunda necessidade denominada como autodeterminação está intimamente ligada ao sentimento intrínseco que liberta o indivíduo de pressões externas tornando-se, deste modo, responsável pelo seu próprio comportamento. Em súpula, e de acordo com Gomes & Borba (2011) “a tese defendida por estes autores é a de que os indivíduos necessitam de sentir-se autónomos e competentes para que vivenciem motivação intrínseca” (p. 275).

2.4.2.6 Modelo de Sinergia Motivacional

Mais recentemente, Teresa Amabile propõe um modelo que resulta de uma combinação positiva entre a motivação intrínseca e extrínseca aliada à criatividade, designada por Sinergia Motivacional. Este modelo resulta da partilha de visões abordadas por Deci e Ryan e Herzberg, mas com a ressalva de que as motivações intrínsecas e extrínsecas poderão ser complementares e conseqüentemente gerar criatividade (Amabile, 1996; Carlotto & Braun, 2014). De acordo com Amabile (1996) “quaisquer motivadores extrínsecos que apoiam o senso de competência individual sem minar o senso de autodeterminação devem contribuir positivamente para a motivação intrínseca” (p. 7). Assim sendo, nesta perspetiva, a recompensa, o reconhecimento e o feedback quer na confirmação de competência quer no fornecimento de informações pertinentes para o melhoramento de competências são encarados como fatores

motivacionais extrínsecos que interagem positivamente com a motivação intrínseca, aumentando desse modo o envolvimento da pessoa com o trabalho (Amabile, 1996). Por outro lado, é reconhecido que existem alguns fatores extrínsecos que nunca vão combinar positivamente com a motivação intrínseca, quando acompanhados de restrições ou outro tipo de controlo e de influência (Idem).

2.4.3 Inteligências

Importa aqui fazer referência a uma das vertentes motivacionais, embora não diretamente relacionada com as teorias atrás mencionadas, que poderão servir de ponte entre a motivação dos indivíduos e as lideranças. É sabido que vários tipos de motivações (já aqui referenciadas) poderão ser fortemente influenciadas por intervenções de terceiros e conseqüentemente terão impactos na determinação e entusiasmo do trabalhador, no desempenho das suas funções. Estas intervenções poderão ser baseadas nas proclamadas ‘inteligências’ aliadas à liderança.

2.4.3.1 Inteligência Emocional

Goleman, Boyatzis e McKee (2011) estabelecem um conceito de liderança que congrega todas estas vicissitudes de modo integrado com a Inteligência Emocional designado por Liderança Primal. Este tipo de liderança baseia-se essencialmente nas emoções através da ressonância. A palavra ressonância implica ressoar ou fazer eco através de uma vibração sincronizada, sendo que a transposição para o ser humano é verificada através do mesmo comprimento de onda emocional entre dois ou mais indivíduos (Goleman *et al.*, 2011). É com base neste pressuposto que “os líderes emocionalmente inteligentes seguem uma via mais duradoura para a motivação, evocando ressonância positiva: mobilizam as pessoas em torno de um objectivo meritório” (Goleman *et al.*, 2011, p. 43), ou seja, influenciam o comportamento dos subordinados e conseqüentemente o seu desempenho através de uma vibração sincronizada que prolonga o tom emocional positivo (Idem). Curiosamente, estes mesmos autores defendem que a aplicação da cólera ou medo poderão ser eficazes para vencer uma crise momentânea, mas que no entanto não surtirão efeitos prolongados, pois tratam-se de fatores de motivação de curtíssima duração (Ibidem). A preservação destes fatores dissonantes no seio de uma organização terão efeitos nefastos junto dos subordinados e concludentemente nos resultados da própria organização.

2.4.3.2 Inteligência Moral

Não muito longe do que defende Goleman *et al.* (2011), surge uma concepção de inteligência alicerçada nas crenças acerca da conduta humana que são comuns a todas as culturas do mundo, conhecidas por princípios humanos universais, designada por inteligência moral. Este conceito sustentado por Lennik e Kiel (2009) baseia-se em quatro princípios-chave para uma liderança eficaz: Integridade; Responsabilidade; Compaixão; e Perdão.

Associado a cada um destes princípios, orbitam algumas competências morais que nos ajudam a perceber a sua verdadeira fundamentação:

Princípios	Competências morais relacionadas
Integridade	<ul style="list-style-type: none">- Agir em consonância com princípios, valores e crenças (base para todas as outras)- Dizer a verdade- Defender o que está certo- Cumprir promessas
Responsabilidade	<ul style="list-style-type: none">- Responsabilizar-se por escolhas pessoais- Admitir erros e fracassos- Assumir a responsabilidade de servir os outros
Compaixão	<ul style="list-style-type: none">- Interessar-se ativamente pelos outros
Perdão	<ul style="list-style-type: none">- Esquecer os próprios erros- Esquecer os erros dos outros

Quadro 2 - Princípios e competências morais da Inteligência Moral. (Lennik & Kiel, 2009, p. 104)

Refira-se que, numa primeira e leve análise, qualquer um dos princípios, e respetivas competências, assume um carácter que poderá ser entendido como lógico. Porém, e de acordo com os mesmos autores, os líderes que tendencialmente “ignoram descaradamente os princípios universais provocam enorme dano aos círculos que lideram e, em última análise, a si próprios.” (Lennik & Keil, 2009, p. 106).

2.4.3.3 Inteligência Conectiva

Numa ótica de adaptação aos novos tempos e ao tão proclamado paradigma da mudança, surge uma visão contemporânea de inteligência classificada liminarmente como inteligência conetiva. De acordo com as investigações desenvolvidas por Dhawan e Joni (2015), verificou-se que indivíduos conetivamente inteligentes, com sustida

frequência, alicerçam as suas atitudes em cinco atributos patenteados como os 5C da inteligência conetiva:

Curiosidade	Capacidade de enquadrar e fazer perguntas a partir de diversos contextos para ganhar novas perspectivas.
Combinação	Capacidade de pegar em diferentes ideias, recursos ou produtos e combiná-los para criar novos conceitos, novas maneiras de pensar e obter resultados surpreendentes.
Comunidade	Capacidade de juntar pessoas para criar, desencadear novas ideias e desenvolver atenção e entendimento.
Coragem	Capacidade de se aventurar, preservar e aguentar incertezas, medos ou até perigos ao ligar ideias ou encetar conversas difíceis, bem como a coragem de manter ideias e ligações vivas e de as amplificar onde for necessário.
Combustão	Capacidade de mobilizar e gerir diversas redes para agir na prossecução de um objectivo.

Quadro 3 - Os 5C da inteligência conetiva. (Dhawan & Joni, 2015, p. 186).

No âmbito de um aprofundamento demarcado das suas investigações, as autoras acabaram por descortinar três diferentes categorias de pessoas conetivamente inteligentes – Pensadores; Promotores; e executantes de Ligação. Por sua vez, cada uma destas categorias congrega modelos específicos de pessoas (designados por modelos CxQ) com características próprias de direcionamento, distribuídos do seguinte modo:

Pensadores	Promotores	Executantes de ligação
<ul style="list-style-type: none"> • Sonhadores • Aventureiros • Inquiridores 	<ul style="list-style-type: none"> • Líderes inspirados • Paladinos • Indivíduos de empresas criativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Mestres em misturas • Ativistas • Empreendedores empáticos • Perturbadores

Quadro 4 - Categorias e Modelos CxQ de pessoas conetivamente inteligentes. (Dhawan & Joni, 2015, p. 191).

Repare-se que, numa perspetiva de liderança, todos estes modelos poderão fazer parte do perfil dum líder, embora uns mais adequados que outros. No entanto, não podemos deixar de referenciar, o posicionamento estratégico do ‘líder inspirado’ perante todo este cenário de conexão. Sendo considerado um promotor (por excelência), cabe-lhe a si, enquanto iniciador de mudanças positivas, encetar diligências que ajudem os seus colaboradores a criar um plano para alcançar metas ambiciosas e usar a sua influência para fazer a diferença na vida das pessoas. (Dhawan & Joni, 2015).

2.5 Liderança

2.5.1 Concepções de Liderança

Ao longo dos últimos tempos, o conceito de Liderança tem vindo a conhecer uma ramificação profícua de estilos com intuito óbvio de potencializar a arte de bem dirigir. Múltiplos investigadores têm-se desdobrado em estudos e teorias em redor desta temática basilar das organizações. No entanto, de acordo Afonso (2011), esta proliferação, embora extensa, não responde de forma objetiva a todas as questões de investigação na liderança. Este autor, curiosamente, entende que neste caso percebe-se “uma tendência para tentar reinventar a roda, quando na realidade apenas se desenvolvem réplicas da existente.” (p. 13).

Contudo, esta multiplicidade de conceitos de liderança trouxe à luz da realidade organizativa uma panóplia de entendimentos diferenciados ao nível de conteúdo, mas convergentes no princípio da potencialização da Liderança. Neste sentido, importa aqui referenciar alguns desses contributos tão importantes para a cultura organizacional.

2.5.1.1 Liderança Primal

Goleman *et al.* (2011), no âmbito do seu trabalho em torno da Liderança Primal aliada à inteligência emocional e respetiva ressonância, baseado no estudo desenvolvido com 3871 gestores, onde foram avaliados os fatores que mais influenciam o ambiente de trabalho, concluiu que os líderes mais eficientes, agem de acordo com um ou mais de seis estilos diferentes de liderança, a saber:

Estilo visionário	Como o próprio nome indica, o líder orienta os indivíduos para visões e sonhos partilhados.
Estilo conselheiro (<i>coaching</i>)	O líder converge os desejos dos indivíduos com os objetivos da organização.
Estilo relacional (ou afiliativo)	O líder promove o relacionamento harmonioso entre os indivíduos.
Estilo democrático:	O líder respeita e valoriza o contributo de cada um fazendo com que estes se sintam envolvidos nos objetivos da organização.
Estilo pressionador:	O líder, através do exemplo, apresenta elevado grau de desempenho, e quer que os outros façam o mesmo.
Estilo dirigista (ou coercivo)	O líder exige obediência imediata às ordens. Adequado em situações de emergência.

Quadro 5 - Seis estilos de liderança primal. Baseado em Goleman *et al.* (2011).

Porém, os mesmos autores sustentam que os líderes com maior índice de sucesso tendem em aplicar mais do que um estilo de liderança, consoante as circunstâncias, primando por não cristalizar os seus princípios diretivos somente num dos estilos acima mencionados. A título de exemplo, Goleman *et al.* (2011), no decorrer da sua investigação depararam-se com líderes que:

No mesmo dia ou na mesma semana, chegavam a usar seis estilos diferentes em função das necessidades, graduando a utilização de cada um deles e passando fluentemente de um para outro. (p. 76).

Deste exemplo, somos do entendimento que, numa primeira análise, não existem estilos de liderança certos ou errados (Fraga, 2014), nem devem ser usados somente uns em detrimento de outros. Podemos aferir que “a eficácia de um estilo depende pontualmente da tarefa, da pessoa e da situação em causa. Todos os estilos de liderança são eficazes em circunstâncias específicas.” (Idem, p. 156).

2.5.1.2 Liderança Positiva

Numa ótica particular de encarar e vivenciar a liderança, surge um conceito esperançoso apresentado por Rego e Cunha (2013) designado por Liderança Positiva. Este conceito baseia-se na reversão da incontornável premissa de que “o negativo é mais forte que o positivo. As pessoas tendem a prestar mais atenção aos eventos negativos do que aos positivos.” (Rego & Cunha, 2013, p. 20). Aliás, esta é uma realidade que é atestada pela psicologia geral e pela psicologia organizacional, em particular. (Idem).

Perante este cenário, cabe ao líder encabeçar e encetar diligências, torneadas de positividade, que efetivamente invertam a tendência na força dos polos. Para que tal aconteça, o líder terá de encarar o negativismo como fonte para um potencial crescimento e desenvolvimento, quer ao nível pessoal quer organizacional. A assunção de um líder positivo não significa negligenciar o negativo. O facto da negatividade estar presente em todas as vertentes da vida, exorta o líder a encará-la com realismo, aprendendo com os erros cometidos, derrubando adversidades e encontrando nichos de oportunidade onde outros normalmente vislumbram contrariedades. (Idem).

O conceito de liderança positiva não se alicerça propriamente na conceção estilística de liderança, assenta sobretudo numa forma peculiar de estar, encarar e

vivenciar o quotidiano de uma organização. Deste modo, a espiritualidade (sem confundir com religião) pode ser tida como uma dessas formas, sendo vista como um fator de potencialização da assunção positivista de um líder. Neste sentido, um líder que incorpore uma atitude espiritualista será bafejado por uma ‘força interior’ necessária em momentos conturbados e decisões difíceis. (Ibidem).

Em jeito de remate, refira-se que numa perspetiva de liderança positiva é essencial interiorizar que:

Os humanos são seres racionais emocionais e espirituais. Para além do dinheiro e sucesso, procuram significado para a vida. Os líderes não escapam a essa realidade e, quando respeitam essa faceta das pessoas, capacitam-nas para mais elevados níveis de bem-estar e desempenho. (Rego & Cunha, 2013, p. 52).

2.5.1.3 Liderança Transformacional versus Liderança Transacional

A génese dos estilos de Liderança Transformacional e Liderança Transacional surge no seguimento de trabalhos desencadeados no final da década de 70 do século XX por J. M. Burns, cuja incidência recaía sobre a liderança política. (Rego & Cunha, 2007). No entanto, foi com a teoria de Bass (1985) que estes conceitos com processos distintos, embora complementares, tiveram repercussões notórias na esfera organizacional. (Idem).

A Liderança transformacional tem a particularidade de desencadear sentimentos de confiança, admiração, lealdade e respeito pelo líder, pois este move influências no sentido de consciencializar os seguidores para a importância dos objetivos da organização, para além de apelar à transcendência dos seus autointeresses em prol dos interesses organizacionais. (Rego & Cunha, 2007; Afonso, 2011). Este estilo de liderança prima sobretudo pela consideração ética na medida em que desencadeia níveis elevados de moralidade mútuos, através da convergência de objetivos e partilha de valores (Pelletier, 2007, cit. Afonso, 2011).

Com os ingredientes atrás citados, não será de provocar estranheza o facto da abordagem transformacional estar intimamente acoplada ao carisma e o seu poder de influência, sendo inclusive o binómio transformacional – carismático considerado um dos elementos peculiares da teoria de Bass. (Rego & Cunha, 2007).

Porém, no entendimento de Fullan (2003), o caráter positivista atribuído ao carisma e ao estilo de líder carismático poderá ser posto em causa. Neste sentido, e justificando as suas reservas, o mesmo autor aduz que:

Sem querer, os líderes carismáticos acabam por ser mais prejudiciais do que benéficos, isto porque, na melhor das hipóteses, proporcionam melhoramentos esporádicos a que se segue uma dependência frustrada ou debilitada. Os líderes sobre-humanos também nos prestam outro péssimo serviço: constituem modelos exemplares que jamais poderão ser iguados pelo comum dos mortais. (p. 13).

Nesta perspetiva, considera-se que poderá existir, efetivamente, uma diferenciação do paradigma transformacional em relação à liderança carismática.

Por sua vez, a Liderança transacional distingue-se pela atribuição de recompensas por parte dos líderes aos colaboradores em troca da sua obediência. Neste caso, o líder reconhecendo as necessidades e desejos dos seus colaboradores, elucida-os como pode satisfazê-las em troca da execução das tarefas e desempenho desejado. (Rego & Cunha, 2007; Afonso, 2011). O processo de influência subjacente a este estilo de liderança reveste-se de cariz instrumental. O sujeito cumpre os desejos emanados pelo líder, porque deseja obter recompensas ou evitar punições. Por conseguinte, nesta situação, os sujeitos possivelmente, acabam por obedecer embora sem empenho, para além de não interiorizarem os valores consagrados pelo líder e pela organização. (Rego & Cunha, 2007).

Contudo, reconhece-se que os líderes poderão recorrer de modo camaleónico aos estilos atrás traçados consoante os momentos ou situações, não sendo de descartar ainda a possibilidade de simultaneidade dos dois estilos. (Rego & Cunha, 2007; Afonso, 2011). Curiosamente, numa perspetiva mais arrojada, Robbins (2008) veicula que a liderança transformacional se alicerça sobre a abordagem transacional indo além da simples recompensa, estimulando uma atitude de esforço e dedicação sobre os colaboradores. Neste sentido, segundo Bass (1999, cit. Rego & Cunha, 2007) “a liderança transformacional incrementa a eficácia da transacional – não a substitui”. (p. 239).

2.5.1.4 Cinco componentes de Liderança

A Liderança em si, normalmente tem de lidar com os processos de mudança e suas consequências. Nesta perspetiva, Fullan (2003), acreditando na existência de uma

notável convergência de teorias, bases de conhecimento, ideias e estratégias que ajudam a encarar e resolver problemas complexos, apresenta-nos cinco componentes de Liderança para uma mudança positiva que importam aqui realçar:

Objetivo moral	Assenta sobretudo na necessidade de provocar uma diferença positiva na vida dos funcionários, clientes e sociedade como um todo.
Compreender a mudança	Baseia-se em seis linhas de orientação de formas de pensar o processo de mudança: 1) o objetivo é não inovar demasiado; 2) não basta ter as melhores ideias; 3) apreciar a depressão pré-implementação; 4) redefinir resistência; 5) a ordem é criar uma nova cultura; 6) lista de verificação nunca, complexidade sempre.
Construção de relações	Baseia-se no princípio básico de que, quando o relacionamento evolui positivamente, tudo melhora.
Formação e partilha de conhecimento	Parte de uma convergência dos três componentes anteriores, ou seja, a transformação da informação em conhecimento é um processo social, e como tal torna-se necessário haver bons relacionamentos. Este componente fomenta o investimento na partilha e criação de conhecimento, para além do investimento em tecnologia e formação.
Criação de coerência	Este componente gravita em torno do caos, limiar onde reside a criatividade e se esconde a anarquia. Para que haja uma liderança eficaz, terá de haver uma tolerância à ambiguidade de modo a não secar a fonte da criatividade, com dose quanto baste de coerência.

Quadro 6 - Cinco componentes de Liderança de Michael Fullan. Baseado em Fullan (2003).

Em jeito de síntese e de acordo com o mesmo autor, podemos asseverar que:

O objetivo moral está relacionado com o rumo e os resultados; compreender a mudança, construir relacionamentos e cimentar o conhecimento honram a complexidade e descoberta dessa viagem; por outro lado a capacidade de criar coerência permite extrair os padrões genuinamente valiosos que vale a pena reter. (Fullan, 2003, p. 18)

2.5.1.5 Cinco Práticas de liderança exemplar

As cinco práticas de liderança exemplar (Mostrar o caminho; Inspirar uma visão conjunta; Desafiar o processo; Permitir que os outros ajam; Encorajar a vontade) firmam-se num modelo baseado em evidências, no âmbito do desafio da liderança, desenvolvido por Kouzes e Posner (2009). Estas práticas distinguem-se essencialmente pela sua simplicidade, mas que no entanto nem sempre são evidentes no âmago de uma liderança que se quer consistente.

Todas as práticas indiciam a necessidade de uma atitude aliada à congregação de ‘inteligências’ (atrás mencionadas) por parte do líder exemplar, seja na aplicação de ressonância, no firmamento dos princípios morais ou na sua capacidade conectiva com os seus colaboradores. Neste sentido, são criadas condições transparentes para a consolidação e sustentação do princípio-base da liderança, defendido por Kouzes e Posner (2009), a credibilidade.

Reforce-se que a estas cinco práticas de liderança exemplar, os mesmos autores indicam uma série de comportamentos que podem servir como base para aprender a liderar, conhecidos como os dez mandamentos da liderança.

Práticas	Mandamentos
<i>Mostrar o caminho</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Clarificar valores, encontrando a própria voz e estabelecendo ideais comuns. • Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns.
<i>Inspirar uma visão conjunta</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Conceber o futuro, ao imaginar possibilidades excitantes e enobrecedoras. • Atrair os outros numa visão comum ao apelar às inspirações comuns.
<i>Desafiar o processo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar. • Experimentar e correr riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência.
<i>Permitir que os outros ajam</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações. • Dar força aos outros aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo as competências.
<i>Encorajar a vontade</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual. • Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade.

Quadro 7 - Práticas e mandamentos da Liderança exemplar. (Kouzes e Posner, 2009, p.48)

Refira-se ainda que, de acordo com as descobertas vislumbradas no cerne das pesquisas de Kouzes e Posner (2009), a liderança assenta sobretudo numa relação e não advém de um gene ou uma simples herança, ou seja, ela está por todo o lado. A ideia de que a liderança poderá ser personificada somente por algumas ilustres personagens, é laconicamente errada. (Kouzes & Posner, 2009). Por esse motivo, apontam-nos estas cinco práticas, e respectivos mandamentos, na convicção de que a liderança é “um conjunto identificável de capacidades e competências que estão disponíveis para todos nós.” (Idem, p. 46).

2.5.2 Liderança ou gestão

De um modo geral, ao olharmos estes dois vocábulos, “colossos” da gíria organizacional, podemos constatar que são efetivamente e significativamente distintos. Segundo alguns investigadores dedicados à temática organizacional (e não só), os conceitos de liderança e gestão são perfeitamente diferenciáveis. A título de exemplo, Bennis e Nanus (1985) argumentam que o exercício de liderança consiste em exercer influência, guiar, orientar, enquanto o exercício de gestão consiste em provocar, realizar, assumir responsabilidades, comandar. (Rego & Cunha, 2007). Contudo, numa perspetiva de contraditório, Fullan (2003) admite que os dois conceitos acabam por se sobrepor e que ambos têm qualidades necessárias a uma liderança consistente. No entanto, não deixa de realçar uma grande diferença, “a liderança é necessária para os problemas que não têm respostas fáceis.” (Fullan, 2003, p. 14).

As caracterizações destas duas realidades diretivas são, desde logo, notórias e bem vincadas de tal modo que podemos assumir que a liderança pressupõe um relacionamento mais carismático, de influência, criativo e acima de tudo visionário. Em outra perspetiva, a gestão assume uma posição mais burocrática, cuja eficiência, planeamento e controlo estão bem patentes. Na opinião de Fachada (2014) o ato de “gerir implica alcançar resultados através da utilização e do controlo de todos os recursos necessários e existentes.” (p. 33), demonstrando assim, de forma clara e inequívoca, que um gestor é talhado para obtenção de resultados. Em contraponto com esta mentalidade diretiva, a mesma autora defende que “liderar implica predominantemente uma concentração nas pessoas. O líder tem como preocupação predominante desenvolver, motivar, e conseguir o empenho das pessoas, comprometendo-as com a missão, a visão e os objetivos da organização.” (Ibidem). Já Goleman *et al.* (2011) acrescenta que uma das principais funções proeminentes de um líder “é gerar entusiasmo, otimismo e paixão pelo trabalho a realizar, assim como cultivar um ambiente de cooperação e confiança (Goleman *et al.*, 2011, p. 49).

Pelas razões apontadas anteriormente, e indo ao encontro da perspetiva de Bento e Ribeiro (2013) torna-se evidente “que nem todos os gestores são líderes e nem todos os líderes são gestores. Um gestor não é líder só porque lhe foi atribuído, formalmente, um cargo.” (p. 19).

Importa neste ponto referir uma perspetiva (de todo) interessante e perspicaz trazida à luz das nossas considerações por Nicholas Hayek (Presidente da Swatch), em

relação à dicotomia entre o empreendedorismo (entenda-se neste caso como liderança) e a gestão. Fazendo uma analogia à música erudita, este líder com visão empreendedora refere que:

Um empreendedor é como Mozart. Como compositor, ele constrói e cria coisas. Escuta e vê coisas que as outras pessoas não ouvem nem veem. Um gestor é como Herbert von Karajan. Como maestro, ele executa e implementa a música. Pode tornar verdadeira uma visão. É muito raro encontrar alguém que possa realizar com sucesso ambos os papéis. Normalmente as pessoas conseguem notabilizar-se apenas num deles: ou são compositores ou maestros, gestores ou empreendedores. (Rego & Cunha, 2007, pp. 176-177).

Esta belíssima analogia resume de maneira simples e eficaz a ótica de que um líder não terá obrigatoriamente de ser um gestor e vice-versa. O achamento dum perfil que reúna este *Santo Graal* organizacional é tido como uma raridade, embora reconheçamos que, possivelmente hajam organizações de várias ordens, cujos líderes demonstram uma aproximação inequívoca desta realidade.

Em suma e em jeito de remate, importa fazer referência à interessante ótica de Chiavenato (2004) em relação a esta distinção de conceitos:

O Gestor (ou gerente)	O Líder
Administra	Inova
É uma cópia	É o original
Mantém	Desenvolve
Concentra-se no sistema e na estrutura	Concentra-se nas pessoas
Baseia-se no controle	Inspira confiança
Tem uma visão de curto prazo	Tem uma perspectiva de longo prazo
Pergunta como e quando	Pergunta o que e o por que
Tem os olhos nos resultados	Enxerga o horizonte
Aceita o <i>status quo</i>	Contesta o <i>status quo</i>
É o clássico bom soldado	É sua própria pessoa
Faz as coisas corretamente	Faz a coisa certa

Quadro 8 – Algumas diferenças entre líderes e gestores. Adaptado de Chiavenato (2004, p. 358)

2.5.3 Liderança nas escolas

A escola na atualidade, tal como a própria liderança, advém de uma clara transposição das práticas implementadas na área da produção industrial. Esta imagem de escola colada ao conceito empresarial “encontra a sua fundamentação conceptual nos

modelos clássicos de organização e administração industrial, designadamente nos trabalhos de Frederick Taylor e Henri Fayol” (Costa, 1996, p. 25). Neste contexto e atendendo a todas as contingências inerentes a esta colagem, podemos verificar que o conceito de liderança escolar tem características indissociáveis à imagem empresarial.

No entanto, não descurando da realidade atrás referida, existem características específicas que devem ser tomadas em linha de conta, no âmbito de uma liderança escolar. Sergiovanni (1984) aponta cinco estilos de liderança que se adaptam de forma terminante à realidade escolar: o líder técnico; líder educativo; líder humano; líder simbólico; líder cultural. (Bento & Ribeiro, 2013). Resumidamente, o líder técnico é tomado como burocrático e administrativo; o líder educativo incide sobre a formação e orientação de professores e o currículo; o líder humano preocupa-se e proporciona o bem-estar dos liderados; o líder simbólico determina os comportamentos, metas e objetivos a implementar na escola; e o líder cultural preocupa-se em fortalecer a identidade da escola. (idem).

Outros autores tais como Blase e Anderson (1985) apontam outros estilos de liderança cujo enfoque atende determinantemente à realidade escolar, tais como a Liderança Normativo-instrumental; Liderança facilitadora e Liderança emancipadora. A liderança normativo-instrumental prima pela eficácia no cumprimento por parte dos professores de objetivos definidos pelos líderes ou entidades externas, mas peca pela falta de envolvimento dos liderados no processo de decisão, promovendo deste modo a desmotivação dos mesmos. Em contraponto com o referido estilo está a liderança facilitadora cuja abordagem é mais democrática e participativa. Não muito distante deste tipo de liderança, a liderança emancipadora para além de promover a participação de todos de forma equitativa, imprime um clima de aceitação, de colaboração entre todos. (Ibidem).

Leithwood, Begley e Cousins (1990) são outros autores que importam ser referidos no âmbito da liderança escolar. Porém, estes propõem quatro estilos de liderança com pareências muito notórias a outros já identificados e cuja sua identificação é inconclusiva, ou seja, denominaram estes estilos como A, B, C e D. O estilo de liderança A é muito idêntico ao estilo de liderança emancipadora proposto por Blase e Anderson (1985), onde a cooperação, colaboração e relações interpessoais estão bem presentes. O estilo de liderança B coloca uma atenção especial sobre o bem-estar

dos alunos e nos seus resultados. Note-se que este estilo de liderança destaca-se pela diferença em relação aos demais estilos de liderança, pois este demonstra enfoque no produto (aluno) e não no processo. Em contrapartida, o estilo de liderança C centra-se nos mesmos princípios explanados pelo líder educativo de Sergiovanni (1984), onde a preocupação na eficácia dos programas e a formação docentes são bem notórias. O estilo de liderança D distingue-se pela focagem sobre os processos administrativos, não descolando muito da imagem de liderança técnica apontada igualmente por Sergiovanni. (Bento & Ribeiro, 2013).

Por outro lado, e numa perspetiva holística de liderança nas escolas, Hargreaves e Fink (2007) apresentam uma conceção muito própria de liderança, designada por liderança sustentável. Estes defendem que:

A liderança e a melhoria educativa sustentável preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro. (Hargreaves & Fink, 2007, p. 31).

O conceito de liderança sustentável, em vez de caracterizar um estilo próprio de liderança, baseia-se em sete princípios que nortearão tal sustentabilidade, designados por: Profundidade; Durabilidade; Amplitude; Justiça; Diversidade; Disponibilidade de recursos; e Conservação. Cada um destes princípios assenta sob premissas estruturadas e bem definidas.

A Profundidade incide sobre o “propósito moral fundamental de uma aprendizagem profunda e alargada para todos” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 32).

Já a Durabilidade recai atenciosamente sobre persistência e sucessão. Neste princípio existe uma preocupação dedicada à constância do legado deixado pelas lideranças antecedentes, preservando e desenvolvendo os aspetos mais valiosos entretanto aprendidos e da vida ao longo do tempo.

A Amplitude apoia-se no paradigma de uma liderança distribuída, ao invés de uma possível delegação de competências. Na liderança sustentável não existem líderes solitários, mas sim uma liderança disseminada pelos diversos atores de uma organização.

O princípio da Justiça na liderança sustentável prima pelo melhoramento do ambiente circundante sem provocar danos, ou seja, é tida como socialmente justa.

A liderança sustentável distingue-se pela coesão na Diversidade, evitando a estandardização de políticas. Este tipo de liderança estimula e aprende com a diferença, para além de a encarar como uma riqueza.

Por fim, a Disponibilidade de recursos afigura-se como uma imagem de prudência e sustentabilidade (no sentido estrito do termo) neste tipo de liderança, primando pelo não esgotamento de recursos sejam eles humanos ou materiais. (Idem).

Perante este manancial de estilos e conceitos de liderança, cujas características vistas num sentido lato acabam por se cruzar e até chocar, diferenciando-se somente nas especificidades, conseguimos discernir que uma liderança que se quer de sucesso no seio de uma escola, terá de fomentar empatia e envolver a comunidade educativa quer no processo educativo da escola quer nas suas decisões. Bento e Ribeiro (2013) sintetizam que “um líder escolar deve ter a capacidade de definir uma visão pessoal para a escola, saber comunica-la a todos os elementos da comunidade educativa e conseguir que estes a adoptem e se mobilizem para a concretizar.” (p. 21).

CAPÍTULO III – FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

3.1 Pesquisa qualitativa

No que concerne à metodologia científica implementada para a realização deste trabalho, optou-se pelo método qualitativo. Embora muito em voga na atualidade, refira-se que este método só foi aplicável ao nível da educação nos finais do séc. XX, apesar de ser possuidor de uma longa e rica tradição. (Bogdan & Biklen, 1991).

A natureza deste trabalho insere-se no âmbito da investigação empírica em contexto educacional, e como tal, justifica-se a aplicação da pesquisa qualitativa. A provar tal justificação, tomando como referência as características da investigação qualitativa definidas por Bogdan e Biklen (1991), podemos afirmar que esta investigação reúne grande parte dos requisitos aí traçados. Desde logo, ressalta a essência descritiva da investigação onde o suporte de dados recolhidos recai sobretudo sob a forma de palavras ao invés dos números.

Segundo Fortin, Côté e Filion (2006), a pesquisa qualitativa permite “resumir, sob forma narrativa, a informação colhida junto dos participantes.” (p. 28). Já a pesquisa quantitativa baseia-se em dados, sob a forma de valores numéricos, que permitem ao investigador confirmar ou não a hipótese. (Idem). Ainda de acordo com os mesmos autores, a investigação quantitativa suporta-se na crença de que “os seres humanos são compostos por partes que podem ser medidas” (p. 29), denunciando deste modo a sua assunção positivista baseada na verdade absoluta advinda das ciências físicas. (Idem).

Em contracorrente com esta perspetiva quantitativa, orientada para os resultados e conseqüente generalização, está o paradigma naturalista (ou interpretativo) da pesquisa qualitativa. Este assenta sob a premissa de que existem várias realidades, e que cada uma dessas realidades é baseada na perceção dos indivíduos e que poderá mudar com o tempo. (Ibidem). Não obstante, Flick (2005) sentencia que, dada a acelerada mudança social e a conseqüente diversidade dos universos de vida, a investigação vê-se forçada “a recorrer a estratégias indutivas: em vez de partir das teorias para o teste empírico, o que se exige são ‘conceitos sensibilizadores’ para abordar os contextos sociais que se quer estudar.” (p. 2). Neste sentido, verifica-se efetivamente que a pesquisa qualitativa reúne os condimentos necessários para a lidar com a atual sociedade mutante.

Ainda de acordo com Flick (2005), uma das características inerentes à pesquisa qualitativa, prima pela possibilidade de reflexão do investigador sobre a investigação, ou seja, a subjetividade tanto do investigador como dos sujeitos estudados é parte integrante do processo de pesquisa. Mais se acrescenta que, tendo por base a variedade de abordagens e métodos na investigação qualitativa, a opinião dos sujeitos investigados poderá ser sempre tida como um ponto de partida, sendo precedido de um consequente estudo de construção e desenvolvimento das interações, e de uma posterior busca de reconstrução das estruturas do espaço social e significado dissimulado das práticas. (Flick, 2005).

A presente investigação regula-se fundamentalmente pelo *processo* e não propriamente pelos *resultados*, pese embora os resultados obtidos ajudem a consubstanciar a análise de dados e respetivas conclusões, sendo que esses dados foram devidamente tratados e consequentemente analisados de uma forma indutiva, sem que haja a tentação de confirmar ou infirmar hipóteses previamente determinadas. Este estudo centra-se no “aqui e agora” de uma organização complexa, cujos resultados não carecem de generalizações, mas antes se manifestam como fatores fundamentais à reflexão crítica interna no sentido de empoderar práticas e concertar estratégias de atuação.

Por outro lado, destaque-se a importância vital dada ao *significado* na abordagem qualitativa da investigação, dando assim valor aos distintos prismas vivenciados pelos investigados ao longo da sua experiência profissional, relevando de modo perentório as perspetivas participantes do público-alvo a ser estudado. (Bogdan & Biklen, 1991; Fortin *et al*, 2006).

Numa ótica epistemológica da metodologia qualitativa, podemos considerar esta investigação de acordo com o paradigma interpretativo, defendido por F. Erikson (cit. Lessard-Hérbert, M., Goyette, G. & Boutin, G., 2012), em congruência com o objeto dicotómico *ação-significado* onde “o investigador postula uma variabilidade das relações entre as formas de comportamento e os significados que os atores lhes atribuem através das suas interações sociais.” (Lessard-Hérbert *et al*, 2012, p. 39). Reforce-se, que o investigador qualitativo deverá organizar um conjunto de estratégias (ou técnicas) e de procedimentos que o ajude a interpretar e, acima de tudo, privilegiar as experiências do ponto de vista dos sujeitos da investigação, refletindo subtilmente uma

espécie de diálogo entre o investigador e o sujeito investigado. (Bogdan & Biklen, 1991).

Dadas as circunstâncias enunciadas bem como a especificidade da investigação e respetivo objeto em questão decidiu-se enveredar pelo Estudo de Caso Múltiplo (Yin, 2001) do qual passaremos de imediato a nos debruçar.

3.2 Estudo de Caso Múltiplo

De acordo com Bogdan e Biklen (1991), não é de estranhar a opção do investigador pelo estudo de caso numa primeira incursão pelo universo da investigação qualitativa pelo simples facto, de normalmente, a escolha de fontes de dados ser compatível com os tenros recursos e competências do próprio investigador. Não obstante a esta situação, Bell (2010) sustenta que o estudo de caso “é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo (...)” (p. 23).

No entanto, Yin (2001) observa que ao longo da sua maturação, o estudo de caso nem sempre foi encarado como uma estratégia formal de pesquisa. Como tal, era comumente considerado como um estágio exploratório de outro tipo de estratégia de pesquisa, sendo relegado para um patamar secundário da investigação, minimizando a sua importância a uma ou duas linhas de referência. Não sendo suficiente esta inferiorização perante os demais métodos de pesquisa, o estudo de caso foi, ainda no final da década de 80 do séc. XX, usualmente confundido com estudos etnográficos ou com a observação participante. Perante tal situação, existiu a necessidade de traçar uma definição clara, precisa e delimitativa que sustentasse a permanência do estudo de caso no campo das estratégias de pesquisa com estatuto próprio, sendo que a sua justificação se consubstancia na seguinte premissa:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos. (Yin, 2001, p. 32).

Atente-se que esta estratégia de pesquisa sustenta a sua definição em predicados holísticos, pois o estudo de caso não se trata apenas de uma técnica de recolha de dados,

nem tão pouco de uma estratégia de planeamento em si, mas sim de um método de pesquisa abrangente. (Idem).

Um estudo de caso em particular não deve ser visto (ou tido) como uma história ou descrição de um acontecimento ou circunstância, muito pelo contrário, o estudo de caso deverá enveredar pela busca e interação de fatores e acontecimentos que ajudem a compreender e determinar possíveis conclusões em estudo, bem como assumir uma grande diversidade de objetivos, quer sejam eles teóricos, abstratos ou (e) concretos. (Bell, 2010; Bogdan & Biklen, 1991).

Por outro lado, Stake (2012), de um modo brilhante e servindo-se da analogia quotidiana, dá um significado objetivo ao “caso”, no âmbito do estudo empírico descrito da seguinte forma:

Diz a tradição que nem tudo é um caso. Uma criança pode ser um caso. Um professor pode ser um caso. Mas ao seu método de ensino pode faltar a especificidade, a particularidade necessária para ser denominado caso. Um programa inovador pode ser um caso. Todas as escolas na Suécia podem ser um caso. Mas a relação existente entre as escolas, as razões para um ensino inovador ou as políticas de reforma escolar são menos frequentemente consideradas um caso. Estes temas são considerados generalidades em vez de especificidades. O caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento. (Stake, 2012, p. 18).

Note-se que este mesmo autor admite que não se devem impor definições precisas de casos ou de estudos de casos, advertindo ainda para o reconhecimento de que os outros nunca usarão as palavras ou métodos da mesma maneira que nós. (Stake, 2012).

Segundo Yin (2001), a estratégia de pesquisa acima referenciada está sujeita a duas variações quanto à sua génese, ou seja, poderão ser bordadas como estudo de caso único ou estudo de caso múltiplo. O mesmo autor sustenta que os mesmos pertencem à mesma estrutura metodológica sem que haja nenhuma distinção muito ampla entre ambos. Contudo, reconhece que o estudo de caso múltiplo contempla vantagens e desvantagens distintas em comparação com o estudo de caso único, para além de constatar que as conclusões resultantes dos estudos de caso múltiplos normalmente são consideradas como mais convincentes e robustas.

Já Stake (2012) apresenta três tipos de variações advindas do estudo de caso: o estudo de caso intrínseco, o estudo de caso instrumental; e o estudo de caso coletivo. O

estudo de caso intrínseco aplica-se quando o investigador tem um interesse focalizado numa situação específica. Embora haja uma aprendizagem generalizada, o interesse da investigação incide essencialmente sobre o caso em particular. Ao invés deste, o estudo de caso instrumental aplica-se quando o investigador tem uma necessidade de compreensão global ao estudar um caso em particular, ou seja, esta tipologia de estudo de caso visa alcançar algo mais do que compreender a especificidade do caso. O estudo de caso coletivo emprega-se quando o investigador sente uma necessidade de conhecimento profundo sobre um fenómeno através da comparação de vários casos instrumentais.

Assim sendo, os estudos de caso múltiplos (ou coletivos) podem assumir alguma variedade na forma como são abordados. Alguns poderão iniciar-se como estudo de caso isolado que posteriormente converte-se no primeiro de uma série de estudos e, conseqüentemente, numa espécie de orientador para a pesquisa de casos múltiplos. Noutros estudos de caso, os investigadores poderão optar por observações menos incisivas e menos amplas com o intuito de contemplar a sua generalização. (Bogdan & Biklen, 1991).

Noutras situações, os investigadores poderão aplicar estudos de caso comparativos que, como a própria terminologia indica, incide particularmente sobre a comparação e contrastação dos mesmos. (Idem).

Embora haja uma ‘predefinição’ quanto à forma dos estudos de caso anteriormente definidos, percebe-se que estes não devem de ser encarados como blindados, fechados ou até taxativos. Esta relativa abertura indicia uma adaptabilidade aliada à plasticidade que podem introduzir criatividade, nobreza e robustez à investigação.

A definição do tipo de estudo a aplicar numa determinada investigação depende sempre da especificação e complexidade do tema escolhido e sua conseqüente objetivação. Neste caso, após a escolha e delimitação precisa do tema a investigar, tendo em consideração o fenómeno e o seu contexto, enveredou-se naturalmente pelo estudo de caso múltiplo, visto estarmos perante uma organização educacional (neste caso o CEPAM) que prima pela descentralização do ensino artístico, estando presente em múltiplos locais, e cujo potencial de estudo está simultaneamente aliada a múltiplos sujeitos. Logo, daqui depreende-se a pertinência da escolha da metodologia de estudo de

caso múltiplo, visto tratar-se de um fenómeno contemporâneo (CEPAM), múltiplo (núcleos – coordenadores) e com um contexto preexistente (liderança e motivações) da qual urge explorar e compreender a sua inter-relação.

3.2.1. Caracterização do Local de Pesquisa

3.2.1.1 O Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.º Luíz Peter Clode (CEPAM)

Na década de quarenta do século XX a sociedade madeirense, nomeadamente a população cosmopolita da cidade do Funchal, sentiu uma necessidade intrínseca de ter uma programação cultural ao nível musical erudito. Para tal, formou-se uma ilustre “sociedade de concertos” que providenciava a contratação de músicos para concertos na cidade do Funchal. Nesta fase, era clarividente o facto da Região Autónoma da Madeira (RAM) não ter de uma Escola com o intuito de fomentar o gosto pela música e, ao mesmo, tempo formar músicos capazes de realizar tais concertos. No seguimento desta preocupação, em 1946 surgiu, por iniciativa do Eng.º Luíz Peter Clode, a Academia de Música da Madeira que posteriormente foi convertida na Academia de Belas Artes da Madeira, dando assim condições para a formação especializada de potenciais artistas madeirenses. No ano seguinte é finalmente concedido o alvará “autorizando definitivamente o funcionamento deste estabelecimento de ensino com 228 alunos, em conformidade com os programas oficiais do Conservatório Nacional.” (Projeto Educativo CEPAM, p. 10)

Após a revolução de abril de 1974, e em consequência da autonomia decretada pela República Portuguesa à RAM, a Academia de Belas Artes da Madeira passou a ser designada por Conservatório de Música da Madeira. No entanto, este Conservatório manteve-se sob a alçada do Ministério da Educação até finais do ano 1983, passando a depender do Governo Regional Madeira a partir de 1 de Janeiro de 1984, cabendo a estes efetuar as respetivas reestruturações conforme emanado no Decreto-lei n.º 310/83. Desde então, esta instituição passou a depender exclusivamente da Secretaria Regional da Educação, sob a designação de Conservatório de Música da Madeira - Escola Secundária de Ensino Artístico.

Em 2000, esta escola até então dedicada exclusivamente à música foi convertida em Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira (CEPAM), através do

Decreto Legislativo Regional n.º 2/2000/M de 31 de Janeiro. Em Fevereiro desse mesmo ano é também aprovada a Orgânica desta instituição através do Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2000/M, de 22 de Março. Esta conversão teve como propósito fundamental a criação de uma Escola Profissional no âmbito das expressões artísticas em geral, não se concentrando somente na música, mas também no teatro e dança, retomando assim, de certa forma, a prática vivenciada nos tempos da Academia de Belas Artes da Madeira.

Adiante-se que a partir de então, o Conservatório passou a estar dotado de autonomia administrativa e financeira e património próprio, mas sempre sujeito à tutela da Secretaria Regional com a pasta da Educação. Segundo o artigo 4.º do Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2000/M, de 22 de Março, a Direção passa a ser constituída por quatro elementos, sendo um deles Presidente e os restantes diretores sectoriais das áreas pedagógica, recursos humanos e financeira, por livre escolha do Secretário regional da tutela, em comissão de serviço, por três anos, sendo possível a sua renovação por iguais períodos, de acordo com a Lei Geral do Trabalho.

Refira-se que, embora tenha sido criada uma Escola Profissional à luz do Decreto-lei 4/98, de 8 de Janeiro, vocacionada para o ensino das artes, o Conservatório nunca deixou de ministrar o Ensino Artístico Especializado em regime supletivo, sendo este o curso que sempre absorveu a maior parte dos alunos, cerca de 90% do total.

A existência de duas vias de ensino, uma profissional e outra vocacional, com legislações próprias a serem ministradas na mesma instituição obrigou a uma alteração do Decreto Legislativo em vigor, visto não estarem reunidas as condições legais/jurídicas necessárias de acordo com a legislação em vigor para este propósito. Por esse motivo, em 2002, ocorre a primeira alteração do Decreto Legislativo Regional n.º 2/2000 de 31 de Janeiro, através do Decreto homónimo n.º 21/2002, de 29 de Outubro que preconiza o aumento e potencialização dos recursos humanos e técnicos existentes no CEPAM, adicionando ao ensino profissional a via de educação artística vocacional, alicerçada no n.º 3 do art.º 4.º do Decreto-Lei 344/90, de 2 de Novembro, que veicula que “as diferentes vias da educação artística podem, ainda que enquadradas em diferentes níveis de ensino, ser ministradas num mesmo estabelecimento de ensino, desde que este reúna os requisitos definidos no presente diploma e a rentabilização dos recursos existentes o aconselhe”. Em virtude desta alteração, houve a necessidade óbvia

(embora breve) de redefinição do n.º 3 do art.º 1.º de Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2000/M de 22 de Março, que passa a ter a seguinte redação no Decreto Regulamentar Regional n.º 15/2003/M de 12 de Junho: “O CEPAM tem como atribuição o ensino profissional e a educação artística vocacional, bem como a realização de cursos e ações de formação que se desenvolvam no âmbito das suas atribuições” (p. 3987).

Em 2004, por deliberação do Governo Regional da Madeira, o Conservatório – Escola das Artes da Madeira passou a ostentar na sua sigla o nome de um dos seus fundadores, Eng.º Luíz Peter Clode, reconhecendo desta forma, inequivocamente, os serviços prestados em prol desta instituição.

Em 2005, é criada e aprovada uma nova orgânica nesta instituição, através do Decreto Regulamentar Regional n.º 11/2005/M, de 30 de Março, a fim de assegurar maior operacionalidade à instituição em virtude da remodelação governativa regional e consequentemente da Secretaria Regional da Educação. Saliente-se que esta reorganização assentou sobretudo na estrutura orgânica do CEPAM, não alterando nem afetando o seu normal funcionamento pedagógico.

Desde então, até o ano de 2012, esta escola de ensino artístico vivenciou um período de estabilidade orgânica, sendo interrompida por dois Decretos Regulamentares Regionais no espaço de seis meses. O primeiro, o Decreto Regulamentar Regional n.º 13/2012/M de 22 de Junho advém essencialmente da reestruturação governativa regional verificada nesse período. Destaque-se o aproveitamento desta oportunidade para a introdução neste documento de um artigo no Capítulo I designado por Missão. Neste artigo, podemos discernir pela primeira vez de modo claro e inequívoco que “o CEPAM tem como missão formar a sociedade para as artes, promovendo o ensino e a divulgação das artes de palco” (p. 3152). O segundo, o Decreto Regulamentar Regional n.º 35/2012/M, de 14 de Dezembro introduz algumas (poucas) alterações à orgânica do CEPAM, sendo a de maior destaque a revogação de um dos cargos de direção sectorial, a área pedagógica. Refira-se que esta área sectorial fica a partir da publicação deste decreto sob a alçada do(a) Presidente da Direção, passando este(a) a dirigir pedagogicamente as atividades letivas do CEPAM, bem como as áreas curriculares da música, teatro e dança.

Em 2014, é elaborado e aprovado pela primeira vez em sede de Conselho Pedagógico o Projeto Educativo desta escola de Ensino Artístico correspondente ao quadriénio 2013-2017, sob a visão de “formar cidadãos para as artes e profissionais de excelência” (Projeto Educativo CEPAM, p. 17).

3.2.1.2 Das Extensões aos núcleos

Nos primeiros anos da década de 90 do século XX, a direção desta Escola de ensino artístico (ainda como Conservatório de Música da Madeira) dá corpo a uma pretensão antiga de criação de pequenos polos do Conservatório em diversos concelhos da RAM à qual designou primeiramente por Extensões do Conservatório. Dando seguimento à pretensão acima referenciada, procedeu-se à abertura de nove Extensões no espaço temporal de dez anos. Após este período de clara proliferação de Extensões um pouco por toda a RAM, deu-se espaço a um interregno de sensivelmente onze anos que foi interrompido pela criação da extensão de Câmara de Lobos, fazendo assim jus ao ponto 2 do artigo 3.º do Regulamento Interno (RI) do CEPAM em vigor, que refere que “o CEPAM pode criar noutras localidades da RAM as extensões que se revelem necessárias ao desenvolvimento das suas atribuições, após a aprovação das entidades competentes para o efeito.” (p.4)

Sustente-se que esta difusão do Conservatório um pouco por toda a região surtiu efeitos amplamente crescentes ao nível de alunos matriculados, correspondendo nos últimos anos a cerca de metade dos alunos inscritos nesta instituição.

Extensão (Núcleo)	Data de criação	Número de alunos (ano letivo 2014/15)	Número de docentes (ano letivo 2014/15)	Número de funcionários (ano letivo (2014/15))
Santana	Setembro de 1992	50	7	2
Machico	Fevereiro de 1995	131	17	3
São Vicente	Janeiro de 1996	64	10	2
Ribeira Brava	Outubro de 1996	90	15	2
Calheta	Outubro de 1997	89	10	2
Canico	Outubro de 1999	106	12	3
Porto Santo	Mai de 2000	34	3	1
Camacha	Fevereiro de 2002	41	8	2
Ponta do Sol	Setembro de 2002	34	8	2
Câmara de Lobos	Julho de 2013	81	11	2

Quadro 9 – Alguns dados relativos aos núcleos do CEPAM.

No entanto, por questões administrativas e necessidade de uniformização de todos os espaços físicos sob tutela do CEPAM, nomeadamente edifício Sede, Extensões e Polo dos Cursos de Teatro e Dança na Escola Profissional de São Martinho passou-se a designar, a partir de Outubro de 2013, todos estes espaços por Núcleos.

3.2.2 Público-alvo

Dada a especificidade da problemática a estudar incidir particularmente sobre um foco já predeterminado, neste caso sobre os Coordenadores de Núcleo, o público-alvo está já previamente delimitado. No entanto, segundo Quivy e Campenhoudt (2008), após a delimitação do campo de análise evidenciam-se três possibilidades ao investigador:

 Ou recolhe dados e faz incidir as suas análises sobre a totalidade da população coberta por esse campo, ou a limita a uma amostra representativa desta população, ou estuda apenas algumas componentes muito típicas, ainda que não estreitamente representativas, dessa população. (p. 160).

Postas estas possibilidades, e o facto de o público-alvo ser relativamente reduzido, optou-se pela primeira possibilidade, ou seja, estudar a totalidade da população, pois esta opção, de acordo com os mesmos autores, pode ser aplicada “quando a população considerada é muito reduzida e pode ser integralmente estudada” (Idem, p. 161). Repare-se que neste caso, o conceito de população deve ser entendido no sentido mais lato do termo, sendo visto como o conjunto de elementos constituintes de um todo (Ibidem). Esta possibilidade de congregação é designada por Flick (2005) como uma estratégia de amostra total no âmbito da investigação qualitativa. Esta estratégia prima pela exequibilidade, principalmente em estudos regionais. (Flick, 2005).

No entanto, e por constrangimentos inerentes ao próprio funcionamento atual do Núcleo do Porto Santo, não se encontrou condições para proceder à integração do Coordenador deste núcleo nesta investigação, pelo simples facto do mesmo estar (no momento desta investigação) com baixa prolongada. Constate-se que o referido cargo, durante o ano letivo 2014/15, em circunstância alguma foi restituído, pese embora a própria diretora do CEPAM considere os docentes (dois), em serviço, como representantes deste Núcleo, mas sem lhes conferir a atribuição do cargo de Coordenador.

Acrescente-se que, por uma questão de delimitação, circunscrita ao Ensino Artístico Especializado, optou-se ainda por não considerar, nesta investigação, o Coordenador do Núcleo dos Cursos de Teatro e Dança na Escola Profissional de São Martinho, por este estar sujeito a especificidades e particularidades inerentes aos Cursos Profissionais que não tem paralelo entre os seus pares.

Por outro lado, por uma questão de enriquecimento e de consistência da investigação em causa, decidiu-se integrar o contributo da diretora do CEPAM neste trabalho, dando-nos assim oportunidade em obter informações privilegiadas relativamente ao tema em estudo, bem como a sua perspetiva pessoal (ou oficial) contígua à problemática a estudar.

Relativamente a este ponto metodológico a aplicar, para além da pertinência quanto à conveniência do estudo escolhido, é importante considerar quais as implicações resultantes dessa escolha no público-alvo associado. Esta problemática acusa-se de modo premente quando os investigadores embarcam em estudos que envolvem colegas, amigos, conhecidos ou parentes. De um modo geral, os investigadores que estão intimamente embebidos num determinado ambiente, têm dificuldade em se abstrair do conhecimento prévio que possuem das situações. (Bogdan & Biklen, 1991; Goodson & Sikes, 2010). Por outro lado, em situações de proximidade ou de afinidade, o investigador tem de estar ciente que os informadores poderão fazer uma seleção criteriosa da informação a facultar, pelo facto de, por exemplo, não considerarem a imparcialidade do investigador ou por este representar uma determinada corrente de opinião e determinados interesses. (Idem).

Contudo, embora considerem que conduzir uma investigação com um público-alvo conhecido possa ser confuso e embaraçoso, Bogdan e Biklen (1991) veiculam que o investigador poderá sempre avançar com uma investigação do género com o público-alvo e características atrás mencionadas, sem que haja algum impedimento para tal. Por sua vez, estimulam os investigadores nas referidas circunstâncias do seguinte modo:

Você, principiante, pode achar que é suficientemente experiente ou que tem com os seus colegas uma relação tal que não vai ter de se preocupar com as questões referidas. Força! Pode tentar: se obtiver bons resultados, ótimo (...) (Bogdan & Biklen, 1991, p. 87).

3.2.2.1 Coordenadores de Núcleo

O facto dos Núcleos (ou Extensões) do CEPAM estarem disseminados um pouco por toda a RAM, com as respetivas distâncias, obrigou às sucessivas Direções a optarem pela figura de Coordenador de Núcleo (ou Extensão) para assegurarem uma presença ‘diretiva’ nas respetivas extensões. Segundo o artigo 8.º do RI do CEPAM em vigor, considera-se Coordenador “o responsável pela coordenação das atividades a desenvolver pelos docentes, no domínio científico/pedagógico com os alunos, nas diferentes extensões do CEPAM, bem como colaborar na organização de funcionamento da extensão, em articulação com a Direção do CEPAM.” (p. 5). Porém, ao analisarmos o Projeto Educativo aprovado em 2014, verificamos uma ligeira alteração, embora sob a mesma diretriz, na atribuição das funções de coordenador “cuja função é gerir os espaços e a formação que aí se desenrola.” (p. 15). No artigo 18.º do Regulamento já referenciado, podemos verificar que o Coordenador de Núcleo (ou Extensão) é nomeado pela direção de entre os docentes a lecionarem na respetiva Extensão e têm um mandato de um ano letivo, podendo ser renovado se as partes interessadas (Direção e Coordenador nomeado) assim o entenderem. Mais adianta que são competências do Coordenador de Extensão:

- a)** Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos às situações concretas das extensões que coordena;
- b)** Promover a articulação com as outras extensões e com a própria sede do CEPAM, de modo a desenvolver estratégias pedagógicas uniformes;
- c)** Propor à Direcção medidas adequadas à realidade da(s) extensões que coordena e destinadas a melhorar o seu bom funcionamento;
- d)** Planificar e acompanhar o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos, no contexto da(s) extensões que coordena;
- e)** Coordenar as provas de aferição da(s) extensões que coordena em articulação com os delegados dos grupos disciplinares, estabelecendo todos os contactos necessários para tal;
- f)** Desenvolver, em articulação com os delegados dos grupos disciplinares, estratégias de âmbito pedagógico sempre que necessário;
- g)** Assegurar à Direcção, através do economato, a informação sobre necessidades de reparação/manutenção dos bens materiais da(s) extensões que coordena;
- h)** Apresentar à Direcção no final de cada ano lectivo um relatório crítico, do trabalho desenvolvido. (p. 7).

Refira-se que, segundo o mesmo artigo do RI, os Coordenadores de Núcleo (ou Extensão) têm direito a uma redução de serviço letivo de acordo com o número total de alunos do Núcleo.

Número de alunos	Redução de serviço letivo semanal
Até 49 alunos	1 hora letiva
Entre 50 e 99 alunos	2 horas letivas
Entre 100 e 149 alunos	3 horas letivas
Entre 150 e 199 alunos	4 horas letivas
Mais de 200 alunos	5 horas letivas

Quadro 10 – Redução de serviço letivo dos Coordenadores de Núcleo. Adaptado do Regulamento interno do CEPAM (2011).

Acrescente-se ainda que os Coordenadores que tenham “à sua responsabilidade mais do que duas Extensões, terá direito, para além da redução prevista no número anterior, a uma hora por cada Extensão a mais.” (p. 7).

3.3 Técnicas de Recolha de Dados

Dada a especificidade do tema escolhido, foi decidido ainda incidir sobre outros dois instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a entrevista e a análise documental. Fundamentando esta escolha, e de acordo com Bogdan e Biklen (1991), podemos aferir que “a investigação científica implica um escrutínio empírico e sistemático que se baseia em dados. A investigação qualitativa preenche estes requisitos (...).” (p. 64).

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), existem quatro métodos distintos para a recolha de informações: o inquérito por questionário; a entrevista; a observação direta; e a recolha de dados preexistentes, sendo que cada uma destas técnicas é passível de múltiplas variáveis na sua génese. Já De Bruyne (cit. Lessard-Hébert *et al*, 2012) apresenta três grandes “modos” (ou grupos) de técnicas de recolha de dados – inquérito; observação; análise documental – onde se destaca a integração da entrevista e questionário no mesmo grupo, ou seja, no grupo do inquérito, justificando que o mesmo poderá tomar a forma oral, através da entrevista, e escrita, através do questionário.

Para além destas técnicas, outros autores veiculam outros métodos para a obtenção de dados igualmente válidos para as investigações qualitativas. Bell (2010) realça os diários como um valioso instrumento para a obtenção de informações sobre modelos de trabalhos e atividades dos indivíduos a estudar. Por outro lado, Bogdan e Biklen (1991) salientam a importância do emprego da fotografia, enquanto instrumento

de recolha de dados, na investigação qualitativa, permitindo de um modo simples e eficaz obter preciosos registos para futuro estudo e análise.

Não obstante a todas as técnicas anteriormente mencionadas, será de todo importante proceder a um exame crítico quanto à fiabilidade e validade dos métodos de obtenção de dados a utilizar. Segundo Bell (2010), existe a proeminente necessidade de certificar que, em qualquer ocasião sob condições constantes, os resultados serão sempre semelhantes, atestando a fiabilidade do método escolhido. Por outro lado, a mesma autora reforça que para além da referida fiabilidade deve de existir uma validação do método escolhido. A garantia de fiabilidade por si só não valida a aplicação de um método. (Bell, 2010).

Postas todas estas considerações relativamente às técnicas de recolha de dados, optou-se por considerar as duas técnicas que melhor se adequam à investigação em causa, sendo a entrevista e a análise de documentos internos do CEPAM as escolhidas.

3.3.1 Entrevista

No âmbito da investigação qualitativa, a entrevista é tida como um poderoso instrumento para obtenção de dados que se querem fidedignos. Repare-se que perante as características inerentes à metodologia escolhida, a entrevista, a par da observação participante (embora não aplicadas neste estudo), é a técnica mais representativa e até privilegiada de recolha de dados no âmbito de uma investigação qualitativa. (Bogdan & Biklen, 1991; Flick, 2005; Fortin *et al.*, 2009). A entrevista para além de ser um instrumento de recolhas de dados privilegiado, tendo em conta a sua adaptabilidade, pode nos fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria. (Bell, 2010). Como reforço desta opção, Bogdan e Biklen (1991) aludem para o facto de a entrevista ser “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” (p. 134).

A entrevista em si, segundo Flick (2005, 2009a, 2009b), no âmbito dos considerados dados verbais, está subdividida em vários géneros, sendo entendida como semi-estruturada, narrativa ou de grupos. Porém, todos estes géneros são tipificados mediante a sua especificidade.

Por sua vez, Fortin *et al.* (2009) consideram três tipos diferenciados de entrevistas: a entrevista dirigida; entrevista não dirigida e a entrevista semidirigida. Embora divergentes à partida, podemos verificar a existência duma aproximação evidente entre a entrevista semi-estruturada proposta por Flick (2005, 2009a) e a entrevista semidirigida mencionada por Fortin *et al.* (2009). Ambos são unânimes em considerar que este tipo de entrevista (semi-estruturada ou semidirigida), ao longo dos tempos, passou a ser amplamente utilizada no universo da investigação qualitativa. Fortin *et al.* (2009) considera que a entrevista semidirigida, sendo um tipo de entrevista colocada entre a entrevista dirigida e entrevista não dirigida, aplica-se quando um investigador quer, acima de tudo, compreender o significado de um determinado acontecimento ou de um fenómeno vivido pelos sujeitos (entretanto entrevistados).

Flick (2005, 2009a) por sua vez, no que concerne à entrevista semi-estruturada, indica alguns contributos de vários autores apresentados à comunidade científica da qual importa referenciar e focar:

Tipo de entrevista:	Desenvolvida por:
Focalizada	Merton & Kendall (1946)
Semi-padronizada	Sheele & Groeben (1988)
Centrada no problema	Witzel (1982; 1985)
De especialistas	Meuser e Nagel (1991)
Etnográfica	Spradley (1980)

Quadro 11 – Tipos de entrevistas semi-estruturadas. Adaptado de Flick (2005)

A entrevista focalizada, desenvolvida para a investigação dos meios de informação, obedece a quatro critérios essenciais: a não-diretividade, a especificidade, amplitude e profundidade. Neste caso a não-diretividade sustenta-se no facto do guião de entrevista ser comparado analogamente a um funil em que uma pergunta aberta dá lugar a um grau progressivo de estruturação das perguntas seguintes de modo a evitar que o entrevistador se imponha às opiniões do entrevistado. Já o critério da especificidade assenta sobre os elementos essenciais a serem estudados, evitando que haja um desvio da entrevista para informações generalizadas ou até sem interesse. Por sua vez, o critério da amplitude determina que haja uma garantia de que todos os temas com relevo para a investigação sejam abordados ao longo da entrevista. Por fim, o critério da profundidade, aliado ao contexto pessoal do entrevistado, visa o

asseguramento de respostas emocionais ricas em conteúdo que vá além das simples afirmações tais como, por exemplo, ‘sim’, ‘não’ ou ‘talvez’. (Flick, 2005).

A entrevista semi-padrionizada assenta sobre o método de reconstituição de teorias implícitas desenvolvidas por Scheele e Groeben (cit. Flick, 2005). A designação de teoria implícita alicerça-se no facto do entrevistado (potencial informador) ter um acervo substancial ao nível do conhecimento relativamente ao assunto a estudar. Os conteúdos desta teoria vão sendo reconstruídos ao longo da entrevista, sendo que todas as temáticas a abordar no decorrer da mesma são iniciadas por uma pergunta aberta. Seguidamente, surgem as perguntas impulsionadas pela teoria, orientadas pelas hipóteses entretanto formuladas e baseadas na literatura científica ou nos pressupostos teóricos do investigador. Por fim, emergem as perguntas confrontativas cuja finalidade incide sobre a confirmação criteriosa das informações facultadas pelo entrevistado até um dado momento. (Idem).

A entrevista centrada no problema, tal como a própria denominação indica, recai particular e exclusivamente sobre a problemática a estudar e assenta sobre três critérios nucleares incisivos: a centração no problema; a orientação para objeto; orientação processual. Neste tipo de entrevista existe um direcionamento premeditado do guião para que não haja espaço para estagnação da conversa ou encaminhamento para temas improdutivos. (Ibidem).

A entrevista de especialistas é tida como uma forma específica de entrevista semi-estruturada. Neste caso, o interesse está sobretudo focado na pessoa (entrevistado) enquanto perito no campo da sua atividade, relegando para segundo plano a importância da pessoa em si. Assim sendo, o leque de informações disponibilizadas pelo entrevistado poderá ser manifestamente inferior quando comparadas com outros tipos de entrevistas, contribuindo para tal facto a assertividade das questões a efetuar, excluído desde logo os temas considerados irrelevantes. (Ibidem).

A entrevista etnográfica é um distinto instrumento de recolha de dados no âmbito da investigação de campo em combinação com as estratégias de observação. Neste tipo de entrevista a delimitação do quadro local e temporal é menos preciso que em outras situações de entrevista, sendo que as oportunidades para a sua concretização poderão ser espontâneas ou até de surpresa conforme os seus contactos no terreno. Por outro lado, este tipo de entrevista goza de uma estrutura considerada como aberta,

podendo ser encarada ainda como uma série de conversas onde o investigador obtém os seus dados, mesmo não mantendo o formato ou situações atribuídas à entrevista. (Ibidem).

Repare-se que todos estes tipos de entrevistas obedecem à característica da incorporação de perguntas mais ou menos abertas. No entanto, no decorrer da entrevista, poderão surgir problemas de equilíbrio entre a estrutura do guião e os objetivos da investigação. Em determinadas situações o investigador terá, por momentos, de abandonar o guião de entrevista padronizado de modo a não perder pontos de vista subjetivos e relevantes para o tema a investigar. Estas decisões só poderão ser tomadas no decorrer da entrevista, e como tal, “o entrevistador tem, por isso, de decidir na entrevista que perguntas fazer, quando e em que ordem.” (Flick, 2005, p. 94). Daqui podemos depreender o sentido real da terminologia ‘semiestruturada’, pois esta promove uma abertura responsável relativamente ao guião entretanto estruturado. (Flick, 2005).

Dadas todas estas circunstâncias, neste trabalho foram efetuadas nove entrevistas semiestruturadas com objetivo de cruzar pontos de vista de pessoas distintas que ocupam o mesmo cargo, o de Coordenadores de Núcleo. De modo a complementar esta investigação, foi efetuada uma entrevista à Presidente da Direção do CEPAM, levando consequentemente a um cruzamento de dados com as entrevistas entretanto efetuadas com os Coordenadores de Núcleo. A tipologia empregue nas referidas entrevistas gira essencialmente em torno da entrevista focalizada, embora comungue de aspetos inerentes à entrevista semi-padronizada.

Visto se tratarem de nove entrevistas direcionadas para a obtenção de perspetivas tanto ao nível pessoal como ao nível institucional numa área tão abrangente quanto subjetiva, optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas orientadas para a informação, pois as mesmas são adotadas (enquanto investigadores) quando não se sabe qual a linha de conduta a adotar, até termos a possibilidade de verificar o género de informação que está disponível. (Lessard-Hébert *et al*, 2012). De acordo com estes mesmos autores, reforçamos ainda que este tipo de entrevista permite “ao entrevistado exprimir os seus sentimentos e os seus interesses sem receio de estar a ser manipulado pelo entrevistador.” (Lessard-Hébert *et al*, 2012, p. 163). Neste sentido, quando

pretendemos obter afirmações concretas sobre um determinado assunto, a estratégia mais eficiente é a entrevista semi-estruturada. (Flick, 2005).

Refira-se que as entrevistas foram sempre realizadas de acordo com a disponibilidade de agenda quer dos Coordenadores de Núcleo, quer da Presidente da Direção do CEPAM, fazendo assim jus às diretrizes enunciadas por Bell (2010) que “as pessoas que acederam a ser entrevistadas merecem alguma consideração; terá por isso de se adaptar aos seus planos, por inconvenientes que sejam para si.” (p. 144).

3.3.2 Análise documental

Outra das técnicas pretendidas para a elaboração deste trabalho é a análise documental com principal incidência sobre a legislação aplicável ao CEPAM, bem como a toda a sua documentação regulamentar interna. A análise documental está presente na maioria dos projetos de ciências da educação e nalguns casos complementa a informação obtida através de outros métodos. (Bell, 2010). Sendo a legislação uma fonte privilegiada para obter informações precisas e credíveis, cujo acesso na atualidade é notoriamente facilitado (através da internet), faz com que se alcance uma verosímil perspectiva quanto ao assunto nuclear em questão. Bell (2010) define este tipo de documentação como fontes inadvertidas que, por sua vez, são utilizadas pelos investigadores com uma finalidade bem diferente daquela para o qual foram geradas. A mesma autora adianta que estas fontes “resultam do funcionamento dos governos centrais e locais e nascem do trabalho quotidiano do sistema educativo.” (p. 105).

Por outro lado, a documentação gerada no cerne de uma instituição educacional constitui uma relevante fonte de análise com significativo interesse numa investigação qualitativa no âmbito das ciências da educação, enriquecendo-a em termos de conteúdo e de fiabilidade dada a fidedignidade imprimida em tais documentos. Bogdan e Biklen (1991) aludem que muitos investigadores excluem à partida este tipo de documentação, tidas como extremamente subjetivas, da categoria de “dados”. Porém, os mesmos autores, consideram que “é exactamente por estas propriedades (e outras) que os investigadores qualitativos os vêem de forma favorável.” (p. 180).

O facto da análise documental ser um instrumento de peso, com implicância na análise de conteúdo, que se debruça essencialmente sobre a documentação relativa a um local ou situação específica, poderá ser considerada, de um ponto de vista técnico, como

uma observação de artefactos escritos (Lessard-Hérbert *et al*, 2012). Embora se reconheça tal vicissitude, a verdade é que a “observação” aplicada no âmbito desta investigação será sempre considerada como análise documental. A finalidade aliada à análise documental é essencialmente esclarecer a especificidade e o campo de ação relativo à análise de conteúdo, sendo que o seu propósito a atingir debruça-se sobre:

O armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados (Stake, 2012, p. 47).

Sustente-se que a análise documental permite a passagem de um documento primário em estado bruto para um documento designado como secundário numa representação do primeiro. (Stake, 2012).

Alerte-se que, embora haja semelhanças nos procedimentos relativos à análise de conteúdo, existem diferenças consideradas como essenciais que devem ser tomadas em conta. Enquanto o objetivo da análise documental está assente sobre a representação condensada da informação para consulta e armazenamento, a análise de conteúdo debruça-se sobre a manipulação de mensagens (ou informação) para evidenciar os possíveis indicadores que entretanto permitem inferir sobre uma outra realidade não demonstrada na referida mensagem. (Stake, 2012).

A pertinência desta técnica aplicada nesta investigação justifica-se pela sua função de complementaridade na investigação de carácter qualitativo, pois é empregada com frequência para triangular os dados obtidos através da entrevista ou da observação. (Bell, 2010; Lessard-Hérbert *et al*, 2012; Quivy & Campenhoudt, 2008).

3.3.3 Revisão de Literatura

Por último, pretende-se completar o último vértice com a revisão de literatura entretanto já mencionada. Existe uma clara intenção de confrontação dos dados recolhidos com base nas técnicas enunciadas anteriormente com a literatura da especialidade existente. Segundo Hill e Hill (2012), a revisão da literatura supõe o encontro de uma (ou mais) hipótese geral para a investigação empírica sob um método, subdividido em quatro partes: descrição; avaliação; comparação e dedução de hipóteses. Porém, dada a dimensão do presente trabalho e comungando das afirmações de Bell

(1993), não será produzido um relato definitivo do tema selecionado. No entanto, será efetivada uma demonstração clara do mesmo através da leitura e respectivas citações de obras de referência e de outros documentos cuja pertinência seja evidente.

3.4 Técnicas de Análise e Interpretação de Dados

3.4.1 Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo, enquanto técnica de considerável importância, no campo da investigação qualitativa, é considerada como um dos procedimentos clássicos para a análise e interpretação de dados advindos de material textual. (Flick, 2009; Bardin, 2008). Henry e Moscovici (cit. por Bardin, 2008) reforçam, embora com as devidas aposiopeses, que tudo o que eventualmente seja dito ou escrito é passível de uma possível análise de conteúdo. Daqui depreende-se o quão vasto e diversificado poderá ser o campo de aplicação da análise de conteúdo. (Bardin, 2008).

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), a análise de conteúdo tem alcançado um espectro cada vez mais abrangente ao nível da investigação social, dado que oferece uma possibilidade de tratamento metódico das informações e (ou) testemunhos de considerável grau de profundidade e complexidade.

Repare-se que a análise de conteúdo ao longo dos tempos, desde a sua aplicação no campo da investigação qualitativa (e quantitativa), tem vindo a conhecer progressos significativos certamente encorajados pela preocupação conjunta entre o rigor e a profundidade da qual poderemos associar a necessidade de descobrir. (Quivy & Campenhoudt, 2008; Bardin 2008). Não obstante a estas condições, Bardin (2008) considera que a subtileza dos métodos de análise de conteúdo corresponde a dois objetivos distintos: a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura. A superação da incerteza incide particularmente sobre preocupação legítima na validação e generalização da visão pessoal do investigador, já o enriquecimento da leitura recai sobre a necessidade de descoberta. Neste sentido, segundo a mesma autora, a análise de conteúdo de mensagens possui duas funções que poderão ser ou não, consoante a pertinência, dissociadas: a função heurística – análise de conteúdo “para ver o que dá”; e a função de administração da prova – análise de conteúdo “para servir de prova”. (Bardin, 2008).

No que diz respeito à análise (prática) de conteúdo, é de todo pertinente e importante que o investigador tenha uma noção exata quanto à delimitação do campo de investigação e respectivas informações. Quando o objeto de análise e a natureza de interpretações forem invulgares ou até mesmo insólitas, com certeza existirão maiores dificuldades em recolher elementos proveitosos nas análises entretanto recolhidas para nelas se inspirar. (Idem).

A utilização de categorias, muito em voga na análise qualitativa de conteúdo, surge como uma forma de tratar e organizar a informações contidas nas mensagens. (Flick, 2009; Bardin, 2008; Bogdan & Biklen, 1994). As categorias funcionam como uma “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação construtivos da mensagem.” (Bardin, 2008, p. 39). Este método tem como principal objetivo a redução de material para que a análise se torne mais objetiva e menos fastidiosa. (Flick, 2009). No entanto, estas categorias, mediante a quantidade de informação recolhida, necessitam duma codificação incisiva de modo a superar as condições complexas impostas pela investigação qualitativa. Nesta perspectiva, Bogdan e Biklen (1994), embora reconheçam que existem múltiplas abordagens teóricas que podem ser utilizadas no desenvolvimento dos sistemas de codificação, apresentam alguns tipos (ou famílias) de codificação cuja pertinência é perentória, da qual passamos a considerar:

- Códigos de contexto: aplica-se quando o material disponibilizado permite uma ampla contextualização do estudo em causa.

- Códigos de definição de situação: aplica-se quando existe o interesse em saber a forma como os sujeitos definem determinadas situações ou questões particulares.

- Perspetivas tidas pelos sujeitos: embora muito parecida com a anterior, esta codificação emprega-se quanto estamos perante formas de pensamento partilhados por todos ou por alguns sujeitos.

- Pensamentos dos sujeitos sobre outras pessoas e objetos: Como o próprio tipo de codificação indica, esta família alude para a perceção que os sujeitos têm uns dos outros.

- Códigos de processo: aplica-se quando existe uma pretensão de categorizar sequências de acontecimentos, mudanças temporais, ou alterações de estatuto.

- Códigos de atividade: este tipo de código está dirigido para situações de comportamento que ocorrem com regularidade.

- Códigos de acontecimento: este género de código está intimamente relacionado com atividades específicas que se sucedem na vida ou no meio dos sujeitos entretanto entrevistados.

- Códigos de estratégia: referem-se sobretudo às estratégias, métodos ou técnicas utilizados conscientemente pelos sujeitos participantes na investigação.

- Códigos de relação e de estrutura social: incidem particularmente sobre os padrões regulares de comportamento entre os sujeitos.

- Códigos de métodos: este tipo de código identifica a pertinência do material para os procedimentos de investigação. Aplica-se normalmente quando um investigador torna a sua investigação num estudo da metodologia.

- Sistemas de codificação preestabelecidos: trata-se da vertente mais liberal da codificação de categorias, pois ao longo do estudo poderão surgir tópicos (de estudo) que se transformam em categorias de codificação. (Bogdan & Biklen, 1994).

Perante um possível manancial de informação a investigar, torna-se importante empregar alguns procedimentos que nos ajudem a verificar a qualidade da base de dados bem como a sua validade. Para tal, Bell (1993) alvitra-nos para a necessidade de uma análise crítica dos documentos entretanto recolhidos, sendo que essa análise deverá incidir sobre dois polos complementares: a crítica externa e a crítica interna. A crítica externa tem implicações diretas sobre a genuinidade e autenticidade dos documentos. O investigador deverá comprovar a veracidade e validade de toda a documentação e informação recolhida. Por outro lado, a análise crítica interna deve ocorrer perante o conteúdo da documentação, isto é, a documentação recolhida deverá ser alvo de uma análise rigorosa de modo a aferir a sua aplicação no estudo em causa. (Bell, 1993).

Na análise de conteúdo, tal como Bardin (2008) nos recorda “o interesse não está na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a outras coisas”. Através deste ponto de vista, percebemos a utilidade da inferência no seio de uma análise de conteúdo abrangente e que vá para além da evidência. Neste sentido, a inferência assume-se como um procedimento intermédio entre a descrição e a interpretação, permitindo assim uma passagem explícita e controlada das características do texto a analisar. (Bardin, 2008). A inferência obriga ao analista, para além de compreender o sentido da comunicação, a desviar o olhar para outra significação que se encontra num segundo plano. (Idem).

Por outro lado, relativamente à análise de conteúdo, importa realçar a diferenciação existente entre esta e a linguística. Embora aparentemente idênticas no seu objeto, na verdade, a linguística trabalha efetivamente sobre a língua propriamente dita (teoria), enquanto a análise de conteúdo reflete o trabalho sobre a fala (prática), ou seja, dito de outra forma:

A linguística estuda a língua para descrever o seu funcionamento. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A linguística é um estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens. (Bardin, 2008, p. 45).

Deste modo, podemos constatar que a análise de conteúdo é um método muito empírico que depende do tipo de “fala” dedicado e do tipo interpretação que se quer como objetivo. Por outras palavras, a análise de conteúdo visa o conhecimento de ordem psicológica, sociológica ou histórica através de um mecanismo de dedução baseado em indicadores retirados e reconstituídos a partir das informações fornecidas pelos sujeitos informantes. (Bardin, 2008). De um modo genérico, todas as iniciativas que consistam na explicitação e sistematização (e conseqüente expressão) do conteúdo das informações, entretanto recolhidas, pertencem ao domínio da análise de conteúdo. (Idem).

Em suma, perante a panóplia de procedimentos e de técnicas atrás referenciadas, a análise de conteúdo poderá (ou deverá) ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2008, p. 44).

3.4.2 Triangulação

A triangulação de dados no contexto de uma investigação, seja ela qualitativa ou quantitativa, surge numa perspectiva de sustentação coerente das interpretações que os investigadores trazem à luz da comunidade científica. A procura de rigor não se rege unicamente pelo contributo inestimável do senso comum, tem de ir à procura de explicações alternativas através de protocolos que confirmem, aumentem o crédito e alicercem a perspectiva em estudo. (Stake, 2012). Na investigação qualitativa estes protocolos, segundo Stake (2012) são designados como triangulação.

De acordo com Flick (2009a, 2009b), a triangulação é o termo usado para denominar a combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais para além das diferentes perspetivas teóricas que lidam com o fenómeno. Num panorama mais incisivo, a triangulação pode ser aplicada como uma abordagem para fundamentar, numa linha de ampliação e complementação das possibilidades de produção do conhecimento, ainda mais o conhecimento adquirido através dos métodos qualitativos, para além de servir como plataforma para formalizar a possível relação existente entre a pesquisa qualitativa e quantitativa. (Flick, 2009b).

Por outro lado, o uso da triangulação na investigação denota à partida que o investigador assume uma perspetiva diferenciada sobre um problema em estudo, daí que recorre a esta técnica como instrumento de aferição às respostas das perguntas de investigação. (Idem).

A triangulação, sendo uma ferramenta que privilegia a combinação de diferentes tipos de dados, alicerça-se em perspetivas teóricas que devem ser tratadas e aplicadas em condições de igualdade e de forma equitativa. Para além disso, e de acordo (ainda) com Flick (2009b), a triangulação de diferentes métodos ou tipos de dados devem permitir um *superavit* de conhecimento, sendo que o mesmo autor reforça tal fundamento do seguinte modo:

(...) triangulation should produce knowledge on different levels, which means they go beyond the knowledge made possible by one approach and thus contribute to promoting quality in research. (Flick, 2009b, p. 445).

Esta abordagem de conhecimento em diferentes níveis ou de “excedente” acaba por encontrar eco na abordagem construtivista da investigação qualitativa. No entender de Stake (2012), a maioria dos investigadores qualitativos alimentam a crença de que o conhecimento é baseado na construção em detrimento da descoberta. Estes acreditam na existência de múltiplas perspetivas de um caso, que obviamente necessitam de ser representadas, e estão convictos de que não existe uma forma para determinar, de modo inquestionável, qual a melhor perspetiva.

Daqui podemos depreender a problemática e complexidade inerente a todo o processo de triangulação e, num plano mais abrangente, à investigação qualitativa em geral. A não existência de uma perspetiva única no modo de abordar a triangulação (ou

própria investigação) dá-nos, por assim dizer, algum espaço de manobra, sem que se caia no engulho do *ad libitum*, para a objetivação do estudo em causa, desde que o mesmo obedeça aos critérios do rigor, fiabilidade e até de ética através de um processo de validação que minimizem possíveis deturpações ou equívocos.

No entendimento de Flick, (2009a, 2009b) a triangulação afigura-se, mais do que tudo, como uma alternativa de validação e não como uma estratégia que permite validar resultados e procedimentos, servindo como meio de ampliação do espaço, da profundidade e da coerência das condutas metodológicas entretanto aplicadas. Porém, Stake (2012) considera que o uso da triangulação (nos seus diferentes tipos ou protocolos) serve “para alcançar a confirmação necessária, para aumentar o crédito na interpretação, para demonstrar a semelhança de uma asserção.” (p. 126). Contudo, este autor está consciente de que quanto maior for o crédito dado por cada um a uma determinada realidade entretanto construída, mais complicado será submeter qualquer espécie de observação ou interpretação para triangulação.

No entanto, perante estes entendimentos ou interpretações algo diferenciadas, os dois autores atrás referenciados (e outros) estão completamente convergentes quanto à importância e possível implementação dos quatro tipos (ou protocolos) de triangulação identificados por Denzin (1984, cit. Stake, 2012; Flick, 2009a, 2009b) no âmbito de uma investigação qualitativa, sendo estes designados como: triangulação (das fontes) de dados; triangulação do investigador; triangulação da teoria; triangulação metodológica.

A triangulação das fontes de dados consiste em verificar que um determinado fenómeno em estudo mantém o mesmo significado em circunstâncias locais e temporais distintas a partir de pessoas (também elas) diferentes.

A triangulação do investigador consubstancia-se na utilização de outros investigadores para observar o mesmo fenómeno, detetando e minimizando assim possíveis visões tendenciosas resultantes da condição humana do pesquisador. Repare-se que neste tipo de triangulação poderá não ser muito fácil o posicionamento de outros investigadores no terreno. No entanto, em alternativa, os dados entretanto recolhidos poderão ser apresentados a um júri de investigadores ou peritos que possivelmente debaterão interpretações alternativas e fornecerão dados adicionais ao estudo em causa.

A triangulação da teoria parte do princípio que dois investigadores nunca têm uma interpretação totalmente convergente relativamente a um fenómeno, por isso, neste tipo de triangulação os investigadores comparam os seus dados, tendo em mente múltiplas perspetivas e hipóteses, com o propósito de estender as possibilidades de conhecimento.

A triangulação metodológica é o tipo de triangulação mais usado e conseqüentemente mais reconhecido, e tem a particularidade de se subdividir em dois subtipos diferenciados de triangulação: a triangulação dentro do método e a triangulação entre métodos. O primeiro subtipo refere-se à utilização de estratégias de confrontação, escalonamento ou medição no seio de um determinado método entretanto utilizado. Podemos considerar este subtipo como uma triangulação intra-metodológica. O segundo subtipo refere-se à combinação de vários métodos de recolha de dados. Neste caso podemos considerá-lo como triangulação inter-metodológica.

Independentemente do tipo (ou protocolo) empregue numa investigação, a triangulação permite-nos a consecução de um resultado. Entretanto esse resultado poderá ser convergente, complementar ou contraditório. (Flick, 2009b) No caso de ser convergente, pode-se considerar que a sua aplicação é pacífica, podendo, inclusive, ter sido suficiente o emprego de um único método. No caso de serem complementares ou contraditórios não há espaço para uma confirmação (fiel) de resultados, tendo o investigador o dever de procurar explicações teóricas e verificar de onde advêm as diferenças de resultados, para além de aferir a implicância desta diversidade na investigação e no problema em estudo. Deste modo a triangulação tornar-se-á frutífera enquanto estratégia para uma compreensão mais abrangente bem como um desafio para a busca de mais e melhores explicações. (Flick, 2009b).

No caso concreto do presente estudo, aplicou-se uma triangulação metodológica de dados que consubstanciassem as premissas alinhavadas quer na pergunta de investigação quer nos objetivos (geral e específicos) inerentes a esta investigação. Deste modo, foi feita uma triangulação inter-metodológica dos métodos de recolhas de dados utilizados no âmbito desta investigação, nomeadamente análise documental e entrevistas. Contudo, no que concerne às entrevistas, empregou-se uma triangulação intra-metodológica dividida em dois níveis distintos. O primeiro nível de triangulação foi aplicado no universo das entrevistas efetuadas aos coordenadores de núcleo, tendo

sido feita, após a codificação e extração precisa e contundente de informação pertinente, uma confrontação das várias informações (ou mensagens) transmitidas pelos diversos informadores (entrevistados) de modo a obter uma primeira análise das suas perspetivas tão cruciais para este estudo de caso múltiplo. O segundo nível de triangulação foi introduzido após a perceção do nível anterior e confrontar as perspetivas (múltiplas) dos coordenadores de núcleo com os pontos de vista extraídos da entrevista da diretora do CEPAM relativamente ao estudo em questão. Destes dois níveis de triangulação conseguimos obter informações e pré-resultados que foram devidamente analisados em sede de triangulação inter-metodológica.

De modo complementar, procedeu-se a uma espécie de triangulação da teoria resultante da revisão de literatura entretanto efetuada e as informações obtidas através da triangulação metodológica (atrás referenciada), de modo a obter um resultado que compadecesse com pergaminhos veiculados ao longo de todo este capítulo.

CAPÍTULO IV – FUNDAMENTAÇÃO PRÁTICA

4.1 – Apresentação e análise dos resultados

4.1.1 – Caracterização da amostra

Nesta investigação, procedemos a uma série de nove entrevistas que nos serviram de base primordial para a objetivação da problemática em estudo. Dessas nove entrevistas, oito foram exclusivamente dedicadas aos Coordenadores de núcleos (codificadas de E1 a E8) do Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira espalhados um pouco por toda a Região Autónoma da Madeira e outra ainda dedicada à diretora (codificada de E9) da referida escola de ensino artístico. Refira-se que por questões de reforço do anonimato dos coordenadores entrevistados, todos eles, quando referenciados, serão mencionados no género masculino.

Como já anteriormente abordado, e por motivos alheios ao estudo em questão, não nos foi possível efetivar o pleno de entrevistas aos coordenadores dos onze núcleos onde se ministra o Ensino Artístico Especializado do Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira. Embora reconheçamos a importância e pertinência da aglutinação de todos os coordenadores de núcleo do CEPAM, e no caso concreto do núcleo do Porto Santo, foi de todo impossível, apesar do movimento de esforços, concretizar tal plenitude.

Refira-se ainda, complementarmente, que um dos entrevistados tem a seu cargo a coordenação de dois núcleos.

4.1.1.1 – Coordenadores de núcleo

Do universo de coordenadores de núcleo existentes no CEPAM, constata-se que todos desempenham funções docentes no referido estabelecimento de ensino, não existindo qualquer coordenador que não acumule a função de docente com a de coordenação.

Relativamente ao género, verifica-se que cinco dos coordenadores de núcleo são do sexo masculino e três do sexo feminino.

Embora todos os coordenadores sejam possuidores de nacionalidade portuguesa, metade desses coordenadores não têm certidão de nascimento portuguesa, ou seja,

obtiveram a cidadania portuguesa após um longo processo burocrático de legalização, justificada pela permanência enquanto docentes no território português.

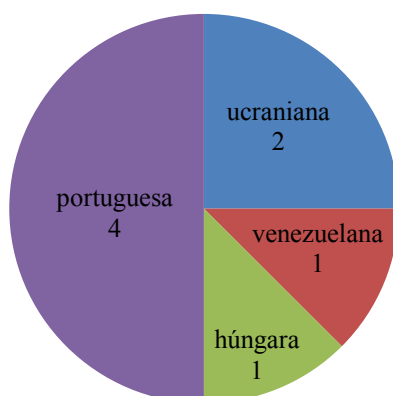


Gráfico 1 – Nacionalidade (à nascença) dos coordenadores de núcleo do CEPAM.

O pormenor da proveniência dos docentes/coordenadores acaba por espelhar a diversidade cultural, idiomática e de práticas de ensino patente não só no que concerne aos coordenadores, mas também ao aglomerado docente do CEPAM em geral. Embora todos os coordenadores sintam-se perfeitamente integrados ou façam um esforço notório para tal integração, a verdade é que não podemos deixar de fazer referência ao aspeto multicultural bem patente quer nos próprios coordenadores quer nos docentes que estes coordenam. O Projeto Educativo de Escola do CEPAM enfatiza que “a diversidade de docentes e formadores, vindos das mais variadas áreas do mundo, com culturas e conhecimentos diferentes” são um dos pontos fortes (considerados na sua análise SWOT) desta instituição. Porém, a diretora, consciente das virtudes atrás mencionadas e convicta da sua mais-valia, não deixou de aludir o facto de que a questão da multiculturalidade:

(...) foi a situação mais difícil que eu encontrei cá dentro. Não pela sua dificuldade, mas pelo desafio, porque o mais difícil, e que ainda hoje é um desafio, é perceber a contextualização de formação que cada professor traz do seu país.” (E9).

No que respeita às habilitações, todos os coordenadores são detentores de uma habilitação superior na área da música, seja ela especializada (por exemplo: em instrumento) ou generalizada (por exemplo: educação musical).

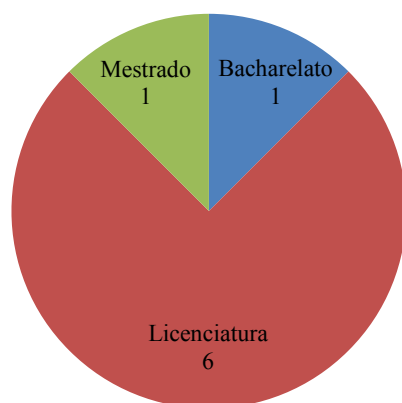


Gráfico 2 – Habilitações dos coordenadores de núcleo do CEPAM

Frise-se ainda que a maioria dos coordenadores é profissionalizada, estando os restantes em fase de conclusão de mestrado que os habilitarão igualmente como profissionalizados.

Na ótica do exercício da função docente, todos os coordenadores de núcleo pertencem ao Quadro de Direito Privado do CEPAM e exercem (pelo menos) há mais de nove anos nesta instituição. Curiosamente, quatro dos coordenadores fizeram, enquanto alunos, a sua formação de ensino artístico especializado no CEPAM, e três deles iniciaram a sua função docente igualmente nesta escola e assim continuaram até à presente investigação.

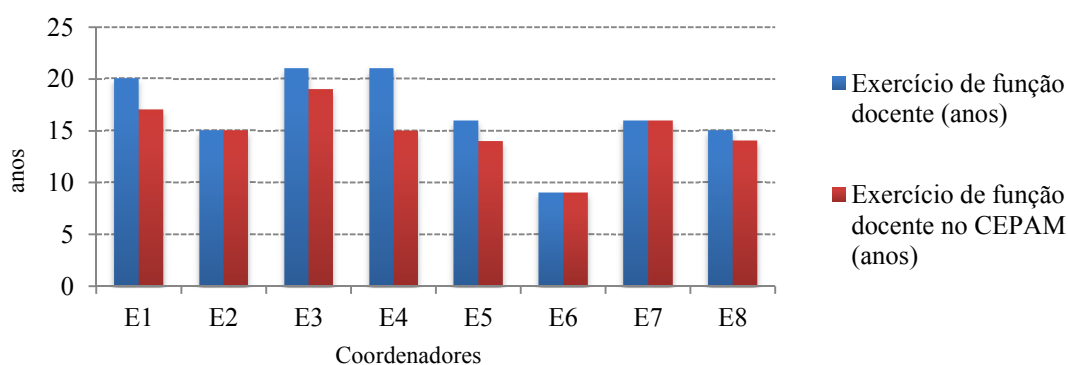


Gráfico 3 – Exercício de função docente (em anos) dos coordenadores de núcleo do CEPAM

Refira-se que alguns dos entrevistados exercem funções de coordenação desde que foi designada pela direção, a figura de coordenador de extensão (atualmente núcleo) do CEPAM, há precisamente dez anos. Por sua vez, outros desempenham esta função (somente) há dois anos, mostrando deste modo que existe uma certa pluralidade no

entendimento da própria função de coordenador, bem como nas perspectivas aliadas à experiência entretanto adquirida.

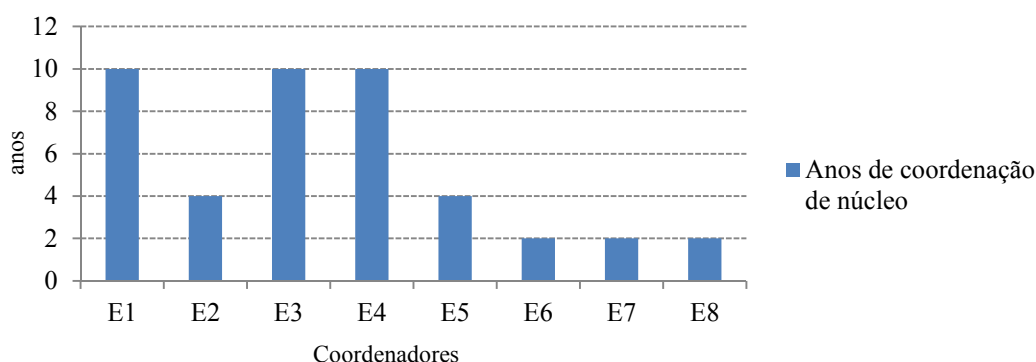


Gráfico 4 – Somatório de anos letivos em que os entrevistados coordenam núcleos do CEPAM

Perante tal a caracterização, podemos discernir que o quadro de coordenadores de núcleo do CEPAM onde é ministrado o Curso de ensino artístico especializado é constituído por professores que gozam de estabilidade profissional, que por sua vez se alia a uma considerável experiência docente nesta escola de ensino artístico.

4.1.1.2 – Diretora do CEPAM

A diretora do Conservatório – Escola Profissional da Artes da Madeira (E9) nasceu na Região Autónoma da Madeira e é licenciada em Psicologia em Ciências da Educação.

De acordo com o ponto 3 do art.º 5.º do Decreto Regulamentar Regional n.º 13/2012/M de 22 de junho, que aprova a orgânica do CEPAM, “o presidente da direção e os diretores sectoriais são contratados em regime de comissão de serviço previsto no Código do Trabalho, por despacho do secretário regional que exerce a tutela”. E como tal, em janeiro de 2013, após demissão do anterior diretor, o secretário regional da tutela da educação de então formalizou o convite à (atual) diretora entrevistada a qual aceitou. Esta, por sua vez, afirmou que a aceitação do convite não obedeceu a nenhum desafio em especial, alegando que “(...) *não houve razões para escolher. Houve um desafio que aceitei.*” (E9).

No entanto, não deixou de manifestar algumas reservas quanto ao convite e consequente aceitação, alegando que “(...) *Tive muito medo, muitos receios.*” (E9).

Refira-se que, antes de aceitar o convite de dirigir o CEPAM, foi também diretora de outras três escolas profissionais da RAM.

No que diz respeito à formação inerente ao cargo que ocupa, a diretora entrevistada fez um curso de alta administração para a administração pública. Porém, esta considera que a formação direcionada para cargos do género, embora fundamental:

“(...) não é só em sala de aula, é também a formação que nós fazemos, a autoformação e a pesquisa diária que nós fazemos à procura do modelo, (...) à procura das diferentes perspetivas dos diferentes modelos que mais se adequa à sua personalidade e à instituição da qual dirijo.” (E9).

Reforçando esta ideia, a diretora afirma que para além do curso de alta administração atrás citado, a sua formação tem-se regido essencialmente através da experiência adquirida ao longo dos tempos.

Note-se ainda, que no entender desta, referindo-se ao impacto da sua habilitação académica superior (licenciatura em psicologia e ciências da educação) no rumo da instituição à qual dirige, é da opinião que *“(...) no rumo, não tem influência. Tem influência no meu posicionamento, no exercício da liderança e não nos objetivos próprios para a qual nós estamos a trabalhar.” (E9).*

Por outro lado, na sua perspetiva, o facto de não ter qualquer formação artística, seja ela na área da música, do teatro ou da dança, não é impedimento para o exercício do cargo de diretora do CEPAM, e como tal, é do pensamento que para contornar essa vicissitude *“(...) nós temos de ter a humildade de nos rodear das pessoas certas.” (E9).*

Curiosamente, e indo mais além na sua perspetiva da (não) importância da formação na área artística para o exercício de funções de diretora do CEPAM ou do possível constrangimento de dirigir uma escola vocacionada fora (ou dentro) da sua área de conforto, remata do seguinte modo:

“(...) lembro-me que quando fui nomeada para diretora da Escola Hoteleira, disseram-me que eu não percebia nada de hotelaria e estive lá. Quando fui nomeada para diretora do centro [de formação profissional], não percebia nada de construção civil e estive lá. Agora, mais uma vez, parece que nunca mais vou

liderar uma escola de psicologia e (...) essa sim é que eu não iria aceitar, porque aí sim, eu não sentiria à vontade para o fazer.” (E9).

Por último, refira-se que a atual diretora do CEPAM acumula o cargo de presidente da direção do CEPAM com o cargo de diretora da área pedagógica, sendo que tal possibilidade de acumulação está prevista no ponto 4 do art.º 5.º do Decreto Regulamentar Regional n.º 13/2012/M de 22 de junho, que aprova a orgânica do CEPAM, sem que tal facto resulte qualquer acréscimo remuneratório.

4.2 – Análise descritiva – Liderança

4.2.1 – Liderança, Gestão e Administração educacional

A ideia de Liderança, Gestão ou Administração Educacional no plano restrito duma instituição como o CEPAM, atendendo à sua dimensão comparativamente ao sistema de ensino ao nível regional ou nacional, reveste-se de particularidades de entrosamento e de proximidade sem paralelo nos restantes patamares hierárquicos do sistema de ensino nacional.

O CEPAM, embora sendo uma instituição de ensino vocacional artístico, comunga dos pergaminhos patentes numa escola de ensino generalizado. A sua génese movimenta-se em torno de uma comunidade educativa que se cruza (no seu sentido mais lato do termo) com relativa proximidade, que recorre duma compartimentação organizativa através de delegações e coordenações, com o intuito de uma articulação fluída, eficaz e sobretudo hierárquica entre os diversos atores.

Os coordenadores de núcleo do CEPAM, têm a seu cargo a tarefa de, como o próprio nome indica, coordenar, articular ou organizar uma série de ações inerentes aos próprios núcleos. Neste sentido, será de todo pertinente, no âmbito deste estudo, perceber as implicâncias dos conceitos de Liderança, Gestão e Administração educacional no exercício das funções de um coordenador de núcleo.

4.2.1.1 – Formação e a sua importância

A formação na área da Liderança, Gestão ou Administração Educacional no universo dos coordenadores de núcleo do CEPAM é praticamente nula. À exceção de um dos entrevistados, os restantes coordenadores confessaram não ter formação em

qualquer uma das três vertentes acima mencionadas. No caso do entrevistado que mencionou ter formação, na área da Liderança, admitiu que não se tratava de uma formação académica: “(...) *de experiência desde que comecei a trabalhar, tenho tido alguma formação na área de liderança, nada oficial. (...)*” (E7).

Contudo, metade dos entrevistados mencionou a importância da experiência adquirida no decorrer dos seus percursos profissionais para o desempenho dos referidos cargos:

“A única que tenho é a formação (...) dos anos que estou a lecionar que tento por em prática (...)” (E2);

“Realmente a única coisa que eu fui adquirindo foi experiência.” (E5);

“A única coisa que eu tenho é a experiência destes dois anos ou ano e meio, que vou adquirindo conforme a experiência e a vivência.” (E6);

“(...) A nível da administração educacional, não tenho grande experiência, mas a nível de liderança de grupos, gestão de expectativas, fui adquirindo ao longo da minha experiência pessoal e profissional uma série de ferramentas que têm-se mostrado muito úteis para o desempenho desta função.” (E7).

No que diz respeito à importância da formação para o exercício da função de coordenador de núcleo, a maioria dos coordenadores entrevistados entende que é importante. Alguns alegaram que *“seria uma mais-valia.”* (E3) e que *“(...) as pessoas que têm formação nestas áreas terão uma visão diferente do que as pessoas que não têm (...)*” (E5). No entanto, alguns alegam que o facto de exercerem (muito) mais docência do que coordenação não justifica uma formação nas áreas de liderança, gestão ou administração educacional para o exercício do cargo de coordenador de núcleo:

“(...) temos de ser claros, porque o cargo de coordenador não ocupa nem sequer metade do tempo do cargo como professor (...) se fosse para um líder, quer dizer, definitivamente como a presidente da Direção do Conservatório ou direção de uma empresa ainda considero (...)” (E1);

“(...) claro que alguém se tiver uma formação de gestão ou administração educacional era mais, para estas pessoas era mais fácil para exercer funções, eu acho que sim.” (E4).

Outro coordenador de núcleo coloca-nos perante uma ideia tão curiosa quanto intrigante relativamente à dubiedade, quanto à pertinência ou essencialidade da formação, quando refere que “(...) *nem tudo o que se dá nas formações pomos em prática, porque há muita teoria que na prática nunca resulta.*” (E2).

Por outro lado, não muito longe das referências atrás citadas, e em jeito de reforço, a diretora do CEPAM, embora reconheça a importância da formação, corrobora com a ideia e da pertinência da aprendizagem (ou formação) ao longo da vida. Esta considera que “(...) *não é o facto de ter formação que o habilita para! (...) as experiências são fundamentais e eu acredito muito na aprendizagem ao longo da vida.*” (E9).

A perspetiva da aprendizagem ao longo da vida leva-nos a fazer uma reflexão importante sobre o outro contexto de formação, a académica ou teórica. Segundo Harris (2001, cit. Rego & Cunha, 2007), neste momento, estamos já para além da terceira vaga advogada por Toffler, ou seja, estamos perante uma quarta vaga onde a economia baseia-se na aprendizagem para fazer face à tão proclamada mudança.

A ideia de mudança é propensa à aprendizagem ou à própria formação num sentido mais abrangente. Um líder com uma tendência natural para a aprendizagem estará com toda a certeza mais apto capaz de captar os sinais de mudança e traduzi-la em lógicas gestionárias mais adaptativas (Rego & Cunha, 2007). Trata-se de um ciclo lógico e consistente:

(...) a mudança alimenta a aprendizagem, a aprendizagem alimenta a gestão da mudança, os indivíduos aprendem mais proficuamente em organizações caracterizadas por climas aprendentes, as organizações são tanto mais aprendentes quanto mais os seus colaboradores denotam propensão para a aprendizagem contínua. (Rego & Cunha, 2007, p. 296)

Porém, as virtudes de uma aprendizagem profícua não têm necessariamente a ver com a formação ou do conhecimento entretanto adquirido, seja no contexto académico, de formação profissional ou da própria literatura competente. Existe uma necessidade premente de aprender fazendo. (Idem).

Recorrendo à analogia, e fazendo um paralelo com algumas perspetivas acima transcritas, quer dos coordenadores de núcleo quer da própria diretora do CEPAM, apraz-nos referenciar a ideia deixada por Rego e Cunha (2007) que nos poderá elucidar

relativamente a este tema quando sentencia que “podemos conhecer todas as leis do equilíbrio, ensinar física na Universidade, mas daí não nos advém necessariamente a sabedoria que nos capacita para andar de bicicleta.” (p. 321).

Em suma, podemos arrematar que “viver sem aprender é não viver, aprender sem compreender é não aprender, compreender sem fazer é não compreender.” (Harris, 2001 cit. Rego & Cunha, 2007, p. 319).

4.2.1.2 – Liderança ou Gestão?

Este é certamente um dos pontos mais debatidos no cerne da investigação que cruze competências quer de líderes quer de gestores. Como referenciado anteriormente, existem autores que colocam estes dois marcos da gíria organizacional em patamares distintos, com definições e modos de atuação precisos. Ao invés, existem outros que tratam estes vocábulos sinonimamente. (Rego & Cunha, 2007). Curiosamente a diretora do CEPAM comunga da perspetiva de que a *“Liderança e Gestão, é a mesma coisa! Estão ligados. (...)”* (E9).

Da parte dos coordenadores de núcleo, a maioria dos interlocutores profere que exerce mais gestão do que propriamente liderança. Neste capítulo as opiniões dos informantes são algo dispersas o que por si só deixa a descoberto as diferentes interpretações dos próprios termos de liderança ou gestão. Um dos coordenadores afirma que *“(...) no trabalho de equipa é mais gestão, fora do núcleo é liderança [risos].”* (E1). Outro acha que exerce *“mais gestão porque a liderança diz respeito à direção.”* (E2). Na crença de outro coordenador, alude que exerce mais gestão *“(...) porque se fosse liderança era eu que liderava, e a liderança só se faz quando se tem liberdade para fazer as coisas.”* (E5).

Nesta dispersão de entendimentos e opiniões relativamente aos conceitos de liderança e gestão, existe um coordenador de núcleo que pauta a sua coordenação através da liderança, justificando a sua posição do seguinte modo:

“Eu não percebo nada de gestão. (...) nós temos funcionários e temos pessoas que tratam disso e eu prefiro sempre pautar a minha ação pela liderança, pela capacidade de fazer com que os outros se envolvam num processo conjunto e

então, nesse aspeto, sim liderança. Gestão é tudo mais impessoal. A liderança é mais relacional. Eu prefiro as relações do que os números.” (E7).

Ao longo das entrevistas efetuadas, como veremos adiante mais pormenorizadamente, verificamos que existe uma estrita relação entre a motivação para o exercício do cargo e a própria gestão ou liderança. Existem coordenadores que não se sentem motivados e os reflexos são espelhados na sua maneira de estar enquanto líderes ou gestores. Na opinião de um dos entrevistados, admite que “(...) *não tenho motivação e tenho ainda muito menos do que no ano passado, mas respeito, estou a tentar fazer na melhor maneira que eu posso fazer. Mas eu sei que não chega (...)*” (E8).

Perante este cenário de convergência discrepante em relação à terminologia de liderança e gestão aliada à (des)motivação de alguns coordenadores, a diretora dá uma abordagem que poderá ajudar a cimentar uma perspetiva primária de elucidação da função do coordenador de núcleo:

“(...) ele tem o gerir, mas ele tem que ser um líder. E tem que ser um líder (...) e volto a dizer, um líder, um líder intermédio (...) tem que ser reconhecido pelos seus pares e não é. Não é reconhecido. Os coordenadores, à exceção de um, todos os outros não são tidos nem achados.” (E9).

Daqui podemos depreender, face a esta intervenção, que a diretora do CEPAM ostenta características bem vincadas de liderança, pois no entender de Goleman *et al.* (2011):

Os líderes fazem elogios ou censuras, criticam de forma positiva ou de forma destrutiva, dão apoio ou ignoram as necessidades das pessoas. Podem moldar a missão do grupo de modo a dar mais significado ao contributo de cada um – ou podem não o fazer. (p. 29).

No entanto, embora reconheça-se ao longo das entrevistas aos coordenadores de núcleo um esforço notório para um bom desempenho das suas tarefas de coordenação, mesmo nos casos de desmotivação evidente, a verdade é que, na sua maioria, os coordenadores não se revêm como líderes intermédios referidos pela sua diretora mas sim como gestores intermédios no seio do CEPAM.

Segundo Goleman *et al.* (2011), na atualidade, uma organização está munida de várias lideranças, ou seja, a liderança está distribuída, sendo que o representante hierarquicamente cimeiro reparte essa liderança pelos níveis subsequentes. Esta

assunção está de acordo com a diretriz elucidada pela diretora CEPAM, no entanto nota-se que os coordenadores, na sua maioria, não retiveram essa pretensão.

Por outro lado, o não reconhecimento dos coordenadores como tal, enunciado pela própria diretora, poderá refletir contornos preocupantes numa possível liderança, visto que alguns coordenadores acabaram por espelhar tal embaraço ao longo das suas intervenções:

“(...) de uma forma geral, há o respeito mútuo e geralmente todos ou quase todos cumprem com aquilo que é pedido, embora pronto, há situações pontuais (...)” (E6);

“(...) há docentes que realmente conseguem ter algum respeito pela pessoa que está à frente. Há outros que não têm qualquer tipo de respeito, mas isso acaba por ser normal, visto que a própria Direção não nos dá o respeito devido que eles deviam ter.” (E5).

De acordo com Kouzes e Posner (2009), a base de uma liderança sustenta-se na credibilidade. Sendo a liderança um processo recíproco entre os líderes e demais constituintes, toda a discussão em torno da mesma terá de ter em conta a dinâmica desta relação. Qualquer que seja a estratégia, tática ou prática perde “todo o valor sem uma compreensão das mais básicas aspirações humanas que ligam os líderes aos constituintes”. (Kouzes & Posner, 2009, p. 49). Logo, a existência de uma credibilidade consolidada na liderança, trará benefícios ao nível do reconhecimento.

Partindo do princípio de que a liderança vai mais além do que a própria gestão, e fazendo jus às diferenças emanadas por Kets de Vries (2001b, cit. Rego & Cunha, 2007) de que um líder interessa-se essencialmente pelo futuro; respira mudança; pensa a longo-prazo; é cativado por uma visão; trata do “porquê?”; sabe empoderar os subordinados; sabe como simplificar; confia na intuição; e preza por uma perspetiva societal alargada, e de que um gestor preocupa-se essencialmente com o presente; prefere a estabilidade; atua a curto-prazo; preferem a execução; tratam do “como?”; propendem para o controlo; apreciam a complexidade; prezam a lógica; e preocupa-se com a organização, verifica-se efetivamente que a maioria dos coordenadores de núcleo tem uma propensão legitimada para com as características de um gestor.

4.2.2 – Poder e Autonomia

Tendo por base o regulamento interno do CEPAM e as entrevistas efetuadas, iremos perceber quais as margens de poder e autonomia delineadas para o coordenador de núcleo, bem como as suas implicações ao nível da gestão ou liderança no exercício da sua atividade.

Como mote para esta vertente de poder e autonomia do capítulo dedicado à liderança, iremos lançar a perspetiva da diretora do CEPAM, quando encorajada a se pronunciar sobre as funções atribuídas aos coordenadores de núcleo, para uma posterior análise ao longo deste subcapítulo.

Assim sendo, esta começou por afirmar que “*essa é uma questão extremamente delicada e voltamos a falar de uma outra questão que é a questão da liderança e da autonomia. É que não podemos esquecer que ser autónomo não é ser independente.*” (E9).

Relativamente às terminologias subjacentes aos termos *autónomo* e *independente* podemos verificar que, numa primeira análise, para além de serem muito próximos acabam por se cruzar. De acordo com Machado (1991), autónomo é aquele “que goza de autonomia. Independente” (vol. I, p. 462). Por sua vez, segundo o mesmo autor/coordenador, independente é aquele “que não depende de outrem, que está fora de toda a dependência, de toda a sujeição; que se governa por si; livre.” (vol. III, p. 403). Nesta perspetiva é notório o cruzamento entre estes dois vocábulos, onde se apura que ser autónomo é ser independente. A questão do “ser independente” acaba por não suscitar qualquer dúvida e ao mesmo tempo goza de um entendimento transversal. No que respeita ao “ser autónomo”, numa segunda análise, ao alargarmos o espectro das próprias definições e analisarmos a proveniência de autónomo (autonomia), podemos ter um conceito mais abrangente. Morgado (2000), elucida que o termo autonomia é normalmente associado ao conceito de liberdade. Já Nazaré (1991), vai mais longe e define autonomia, por parte, como “liberdade de um organismo ou território dentro de um Estado soberano se governar segundo as suas próprias leis.” (p. 224). Fazendo a analogia ao CEPAM, podemos considerar a direção do CEPAM como *Estado soberano* e o coordenador como *organismo ou território*. Partindo do princípio que o *Estado soberano* emane as leis gerais para todo o *território* pertencente ao *Estado*, depreende-

se daqui que o *organismo ou território*, embora goze de liberdade de se governar segundo as suas próprias leis nunca poderá ser totalmente independente. Nesta perspectiva, entende-se autonomia como a capacidade que qualquer organismo, seja ele individual ou coletivo, detém para se poder reger, atuar, se orientar ou resolver os seus problemas através de leis próprias sem necessidade de recorrer a outros, pressupondo sempre um determinado grau de independência. (Morgado, 2000; Barroso, 1996). Segundo Barroso (1996) a autonomia:

É também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autónomos; podemos ser autónomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. (p. 17).

Digamos que, perante as asserções emanadas, a autonomia estará entalada algures entre a independência e a dependência.

Num enquadramento mais aprofundado do conceito de autonomia, podemos firmar, de acordo com Fernandes (2005), que “a autonomia é um processo contínuo de construção e de apropriação e não o resultado de uma liberdade ou concessão política.” (p. 60). Nesta perspectiva, e apoiando-nos na ótica de Barroso (1996) relativamente ao espaço educacional, verifica-se que a autonomia poderá enveredar por duas direções diferenciadas, a “autonomia construída” e “autonomia decretada”.

A autonomia decretada caracteriza-se essencialmente pela transferência de competências do poder central para as estruturas inferiores. Já a autonomia construída privilegia uma perspectiva mais socio-organizacional, ou seja, a autonomia é tida como uma propriedade construída pela própria organização e que se estrutura em função de objetivos próprios. (Barroso, 1996). No entanto, refira-se que, em sintonia com Fernandes (2005), estes dois conceitos de autonomia tendem em conviver num clima de tensão, dado que a sua correspondência nunca é totalmente afiançada, sendo por vezes até subvertida.

Posto isto, e prosseguindo o seu entendimento quanto às funções de coordenador de núcleo, a diretora do CEPAM aduz que o seu papel é bastante amplo e que a direção:

(...) não interfere sobre a questão dos horários, nem dos professores, nem dos funcionários, nem de abertura, nem de encerramento. Não interfere nos contatos que tem na zona. A única coisa que nós queremos é que nos comuniquem e que

sejamos nós a formalizar o pedido, mas os primeiros contatos são feitos. (...)
(E9).

O facto de o coordenador ter que comunicar todos os contactos efetuados na sua zona de coordenação acaba por expressar de modo evidente que está sob a alçada de uma autonomia, digamos centralizada.

Fazendo um paralelo com as configurações estruturais das organizações de Mintzberg (1995), podemos observar uma convergência do CEPAM com a Estrutura *divisionalizada* defendida pelo mesmo autor. Este tipo de estrutura caracteriza-se por um conjunto de unidades autónomas - neste caso os núcleos - sendo que cada uma dessas unidades (ou divisões) adotam características advindas da burocracia mecanicista, onde a forte tecnoestrutura pressiona uma standardização de processos. Por sua vez, estas divisões são coordenadas pelo gestor de topo, através de standardização de resultados. (Teixeira, 2013). Note-se, que no caso do CEPAM, a sua estrutura tem alicerces definidos conjugados aos fatores burocráticos mas que no entanto não são, algumas vezes, interpretados de acordo com as expectativas de quem as define. A diretora do CEPAM sustenta que o professor, enquanto coordenador de núcleo, “(...) *tem que pensar que está numa estrutura e isso nem sempre tem acontecido.*” (E9).

A mesma interlocutora vai ainda mais longe, adiantando de um modo tão curioso quanto preocupante que:

(...) os coordenadores, às vezes não querem assumir esse poder porque é uma maçada, porque sai da sua zona de conforto de tocar o instrumento e é preciso fazer mais do que isso. E há coordenadores que não têm paciência para os papéis, não têm pachorra, não querem saber! (E9).

Posta esta interpretação muito particular por parte da diretora do CEPAM, importa agora analisar as ações dos coordenadores de núcleo quanto à sua função, raio de ação, limite de competências e constrangimentos inerentes ao cargo exercitado.

4.2.2.1 – A função do coordenador de núcleo

Relativamente às funções de coordenador de núcleo do CEPAM, podemos afirmar que estas estão devidamente explanadas no ponto 3 do art. 12.º do RI (em

vigor). Alude-se que este ponto do referido artigo assume as funções de coordenador como competências.

Curiosamente, somente um dos coordenadores fez uma leve referência ao regulamento interno do CEPAM. Este possível desconhecimento, na íntegra, das oito alíneas do referido ponto 3 do art.º 12.º, deu origem a uma panóplia diferenciada de interpretações relativamente às funções de coordenador de núcleo, embora com convergências em diversos pontos. Alerta-se que com isto não se quer dizer que os coordenadores não acabam por cruzar as suas perceções com as respetivas competências.

Alguns dos coordenadores começaram por fazer uma abordagem generalista das suas funções, tais como:

“(...) é organizar o trabalho do núcleo, tal como a parte educativa, como a parte administrativa (...)” (E1);

“(...) tem que ser um representante da direção e dos serviços administrativos que estão um pouquinho afastados. (...)” (E4);

“(...) é uma extensão da direção que está no meio (...)” (E6).

No entanto, tanto estes como outros coordenadores acabaram por abrir o leque baseado na sua experiência, esmiuçando as funções então desempenhadas (ou a desempenhar). Verifica-se que existe uma tendência natural para a utilização de verbos como coordenar, organizar ou até gerir para considerar as referidas funções. Note-se que, com menos frequência, foram ainda adiantados outros verbos como transmitir, propor, negociar, requisitar, calendarizar, avaliar, representar, resolver e contactar, para caracterizar as funções do coordenador de núcleo.

Reparou-se que um dos pontos comuns, referenciado pela maioria dos coordenadores, foi a organização de eventos. Daqui depreende-se que este poderá ser um dos pontos de relevo da função de coordenador, estando de facto de acordo com a alínea d) do RI que expõe a competência de planificar e acompanhar o desenvolvimento das atividades dos alunos do núcleo que coordena.

Porém, foram também elucidadas outras funções, que importa aqui referenciar, que ajudam a perceber melhor os entendimentos dos coordenadores relativamente às suas competências. Assim sendo, para além de organizar eventos, as funções do coordenador baseiam-se em:

“(...) preparar os documentos, entregar ou enviar os documentos da sede para o núcleo e vice-versa, tratar os assuntos administrativos, alguns assuntos que fizerem parte dos encarregados de educação e dos professores (...)” (E1);

“(...) coordenar a situação, horários dos funcionários, horário de funcionamento do núcleo segundo as horas dos professores (...) organização de toda a logística das salas por professores, das salas segundo a quantidade de alunos, e segundo também o instrumento (...)” (E3);

“a coordenação do trabalho de todo o núcleo, inclusivamente professores, funcionários, alunos, encarregados de educação, relações com outras escolas e as salas de espetáculos (...)” (E4);

“(...) tentar resolver situações dentro das possibilidades no meio onde sou coordenador” (E6);

“(...) manter o contacto entre a sede e os núcleos (...)” (E8).

Importa aqui considerar ainda uma novidade introduzida recentemente nas competências do coordenador de núcleo, mencionada pela diretora do CEPAM, embora não citada no RI, que prende-se com o facto de, há dois anos a esta parte, estes terem a seu cargo a responsabilidade pela avaliação de desempenho dos funcionários do núcleo à qual coordenam. Reporte-se que esta nova competência traduz um desafio de elevado comprometimento, tal como referencia um dos coordenadores, *“(...) agora temos a situação da avaliação dos funcionários, que é de bastante responsabilidade.” (E3).*

Partindo destas perceções, verifica-se que no desempenho das suas funções, o coordenador tem uma inclinação propensa para a gestão, em detrimento da própria liderança. Porém, na perspetiva de um dos coordenadores, que prima por uma interpretação diferenciada dos demais colegas, o coordenador de núcleo deve assumir:

“(...) *funções de gestão, de levar a instituição a bom porto. Mas mais importante do que isso, acho que tem a função de gestão de expectativas. E a gestão de expectativas, prende-se com os professores, com a comunidade educativa em geral – professores, funcionários, alunos, encarregados de educação (...)*” (E7).

De um ponto de vista analítico, podemos considerar esta afirmação, em parte, como uma inferência vinda do campo da liderança. A gestão de expectativas baseia-se essencialmente numa influência interpessoal que tende a ser notória no âmbito liderança.

Este fenómeno das expectativas foi significativamente desenvolvido por Robert Rosenthal em colaboração com Lenore Jakobson, numa investigação levada a cabo na *Oak School* (Estados Unidos), com o intuito de verificar como as expectativas dos professores poderiam afetar o desempenho dos alunos, dando assim origem ao efeito Pigmalião. De um modo sucinto, este efeito traduz a ideia de que, quando os professores adotam uma postura de confiança positiva sobre um determinado aluno, esse aluno tende a obter melhores resultados. Ao invés, quando o professor tende a adotar uma postura sem apreço nem confiança para com o aluno, este comportamento tenderá a comprometer o seu desempenho. (Oliveira, 1988).

Ao transpormos este efeito para o contexto de liderança, mediante uma postura positiva (ou até negativa), podemos aduzir “que se o líder acreditar que um colaborador terá determinado desempenho, a probabilidade de isso acontecer é muito elevada”. (Fachada, 2014, p. 43). Quando um líder tem confiança, acredita no potencial e na qualidade de desempenho do seu colaborador, certamente que essas expectativas terão um impacto positivo sobre a sua performance, nomeadamente ao nível da predisposição para desafios, motivação para o trabalho, autoconfiança, para além da construção de uma imagem favorável do líder. (Idem).

Não obstante, o domínio da expectativa, que deverá ser mútua, acaba por ter eco nas duas categorias típicas de *empowerment* designadas por Rego e Cunha (2007) como *pseudo-empowerment* e *empowerment* genuíno. O *pseudo-empowerment* caracteriza-se pela partilha de poder ou convite à participação através da delegação com o objetivo exclusivo nos melhores resultados. Já o *empowerment* genuíno tem características mais

direcionadas para a autoeficácia e autovalorização dos colaboradores. Neste caso de empoderamento genuíno, os líderes expressam a sua confiança junto dos colaboradores, encorajando e projetando sobre eles elevadas expectativas de desempenho proporcionando-lhes autonomia. (Rego & Cunha, 2007). Qualquer uma destas formas de empoderamento tem reflexos óbvios na gestão de expectativas, pois qualquer uma delas, mediante a sua adequação, poderá contribuir significativamente na performance de uma organização.

Em relativa dissonância com a perspetiva traçada pelo coordenador E7, está outro coordenador que apresenta de um modo pragmático e contundente o seu entendimento relativamente à função de coordenador de núcleo, referindo que este:

“(...) é simplesmente alguém que está no núcleo, que coordena, ou melhor, que faz com que o núcleo funcione normalmente e quase que seja alguém que relate apenas aquilo que vai acontecendo no núcleo e não propriamente alguém que tenha espaço para poder mexer no núcleo e coordená-lo perante aquilo que deveria ser um coordenador.” (E5).

Socorrendo-se das categorias de empoderamento acima referenciadas, verifica-se que este coordenador, perante as suas afirmações, não vislumbra qualquer tipo de empoderamento que entretanto lhe tenha sido concedido (neste caso o pseudo-empowerment), muito pelo contrário, este considera-se como *alguém* que se limita a garantir o funcionamento do núcleo, sem que tenha espaço para aplicar contributos vindos da sua parte. Este tipo de limitação ou de constrangimento pessoal poderá levar a níveis de desmotivação consideráveis como veremos adiante.

4.2.2.2 – O raio de ação e limites de competência do coordenador de núcleo

Neste ponto, tendo em linha de conta as funções (ou competências) dos coordenadores de núcleo, pretende-se perceber qual o seu raio de ação e respetivos limites de competência associados ao referenciado cargo. Quando nos debruçamos sobre a expressão “raio de ação” temos o entendimento subjacente duma determinada área que pode ser percorrida ou explorada, mas cujo limite está previamente demarcado. Esta área pode ser considerada como a designada autonomia construída para a realização de uma determinada ação. Neste caso, o espaço de manobra dos coordenadores de núcleo pode resumir-se como: *“O meu raio de ação tem a ver com a*

comunidade local. (...) tem a ver com o normal funcionamento do núcleo, mas também tem a ver um pouco com a comunidade onde ele se insere.” (E7).

A comunidade, aliado de peso das instituições educacionais, não poderia de deixar de representar uma mais-valia para o CEPAM e seus núcleos. Assim sendo, os coordenadores de núcleo são, fazendo jus às palavras da diretora, a face visível dos núcleos que coordenam. Esta reforça que:

“(...) nunca tive um contato com uma força viva da zona onde está, sem levar o coordenador do núcleo. Acho que é ele que tem de ir. É ele que pede a reunião com o presidente da câmara e eu acompanho (...)” (E9).

Neste sentido, o coordenador tem a autonomia de contactar, *“(...) ir ao encontro das pessoas, ir ao encontro das instituições (...)” (E6)*, para além de outras tarefas ao nível da gestão do núcleo, seja elas do foro pedagógico (justificação de faltas de alunos, por exemplo) ou administrativo (elaboração do mapa de funcionamento do núcleo, por exemplo).

No entanto, existem os limites que acabam por demarcar as linhas do campo de ação dos coordenadores. Todos, sem exceção, veicularam a existência de limites que de uma forma ou de outra acabam por ter implicações diretas no seu espaço de manobra, como são exemplo as seguintes asserções:

“(...) não há o poder de decisão, aqui aquele cargo é mais de (...) um cargo organizador.” (E1);

“(...) Sempre que exista uma situação tem de ser comunicada, eu nunca posso resolver.” (E2);

“(...) Não posso estabelecer regras, não posso mandar” (...) (E4);

“(...) Eu acho que tenho um limite, é muito curto em tudo.” (E5);

“(...) Sinto que as minhas ideias e aquilo que eu pretendo fazer fica sempre limitado, está sempre limitado a uma decisão superior. (...)” (E6).

Atendendo a estas mensagens, o limite de competências, por um lado, está subentendido e absorvido pelos coordenadores. Por outro, e no entender da própria

diretora, os coordenadores têm alguma dificuldade em acatar estes limites. A mesma acaba por reforçar que “(...) *é preciso perceber os limites e acho que aí está um grande problema. Nós ainda não conseguimos (...) nós temos tentado definir quais são os limites, penso que não tem sido muito bem percebido.*” (E9).

Esta possível falta de conexão entre o pretendido e o efetivamente executado poderá ter as suas origens na organização administrativa e na própria liderança diretiva. Vamos por partes: ao que nos foi facultado, o Regulamento Interno em vigor foi aprovado em 23 de julho de 2011, sendo que o mesmo RI acabou por ser transversal a três distintos diretores, ou seja, este foi aprovado no mandato de um diretor e mantido nos dois mandatos subsequentes sem que fosse objeto de qualquer alteração. Refira-se que existem, desde algum tempo, movimentações de esforços para que o mesmo seja objeto de atualização e consequentemente aprovado em sede de Conselho Pedagógico. No entanto, para todos os efeitos o RI em vigor é aquele que foi aprovado em julho de 2011. No que concerne à especificidade dos coordenadores de núcleo, neste regulamento, verifica-se que os atuais coordenadores de núcleo, à exceção de um, e a própria diretora, não fizeram qualquer menção ao referido documento nas entrevistas, denotando daqui um afastamento entre o documento e os interessados. Sabe-se, de acordo com as declarações dos coordenadores entrevistados, que o leque de competências foi alargado (por exemplo: justificações de faltas de alunos; avaliação dos funcionários do núcleo), mas não constam ainda no referido documento. Daqui podemos compreender, em parte, a perceção deficiente dos limites inerente às competências do coordenador adiantado pela diretora.

A definição clara e precisa de funções permite que os colaboradores (neste caso coordenadores) consigam determinar logicamente os seus limites. Teixeira (2013), refere que a definição de funções “consiste na especificação das tarefas a ser desempenhadas no exercício de uma determinada função, os métodos usados na sua execução e a relação entre estas e outras funções” (p. 208) existentes numa organização. Para além de determinar funções e respetivos limites, a definição de funções tem implicações significativas na motivação dos colaboradores. (Idem).

Por outro lado, embora haja uma ideia generalizada da existência de uma relação institucionalmente saudável entre ambas as partes, face às informações obtidas podemos questionar a eficácia da *ressonância* aplicada pela diretora do CEPAM aos demais

coordenadores de núcleo. Segundo Goleman *et al.* (2011) quando um líder não provoca ressonância “as pessoas seguem as rotinas do trabalho, mas fazem apenas o essencial ou o habitual, em vez de darem o seu melhor.” (p. 41). Se aliarmos a isto o facto de a própria diretora admitir que existe um projeto educativo que “(...) *infelizmente nem toda a gente leu, nem toda a gente quer saber (...)*” (E9) e que em vez de expor e aplicar as linhas de orientação, estes preferem “(...) *perde(r) tempo à procura das fragilidades e que não concorda.*” (E9) demonstra a existência de uma deficiência ao nível do entrosamento de ideias e decisões de estratégia (de ambas as partes) e fragilidades ao nível de ressonância com implicações notórias no campo dos limites de competências. No entender da diretora do CEPAM, quando se trabalha em equipa deve-se considerar que *(...) há o momento da discussão, há o momento da discordância e há o momento da obediência, do cumprir! E nós temos muita dificuldade de perceber isto.*” (E9).

Em contraponto com esta afirmação, Goleman *et al.* (2011) defende que um grupo quando está sob a orientação de um líder emocionalmente inteligente e que emite ressonância, sente-se mutuamente apoiado, proporcionando espaço para a partilha de ideias, de aprendizagem recíproca, de tomada de decisão em clima de colaboração e fazem as coisas avançar.

Não obstante e mediante as asserções vincadas anteriormente, verifica-se que, numa ótica organizacional, existe no CEPAM uma propensão natural para uma centralização na decisão. Não por acaso, e indo ao encontro desta tendência, Formosinho (2005) citando um texto seu redigido em 1986, numa perspetiva macro da centralização, elucida-nos de um modo pragmático que:

A centralização não é apenas um processo leonino de partilha de poder, mas um processo cultural de não participação, situacionismo e passividade. (...) O sistema fica dividido numa parte pensante e numa parte executante. (p. 20).

Em suma, “(...) *o limite dos coordenadores é cumprir o que foi definido no projeto educativo e o funcionamento. Não intervém no funcionamento!*” (E9).

4.2.2.3 – Constrangimentos

Quando falamos em organizações, estruturas, instituições, liderança ou gestão torna-se essencial verificar os constrangimentos inerentes à sua base de incidência. É

normal encontrar constrangimentos na vida cotidiana que venham a surtir impacto no funcionamento quer em organizações quer nas próprias pessoas.

No caso de alguns coordenadores de núcleo, esta circunstância não é indiferente, nem passa despercebida e leva a que os mesmos admitam que os constrangimentos *“(...) sempre aparecem porque a nossa vida não é um paraíso, temos sempre as dificuldades que aparecem (...)”* (E1), ou então, *“(...) acho que toda a gente no seu dia-a-dia passa por situações que não desejava (...)”* (E2).

No decorrer das entrevistas, constata-se um misto de opiniões quanto aos constrangimentos que eventualmente se evidenciem no dia-a-dia dos entrevistados enquanto coordenadores de núcleo. Uns consideram que, no exercício das suas funções, não se deparam com qualquer tipo de constrangimento: *“(...) não tenho problemas com ninguém e estou a tentar não ter, e se não funciona alguma coisa bem eu acho que só é culpa minha!”* (E8).

Outros consideram que, havendo constrangimentos mínimos, estes acabam por não afetar as suas funções:

“Temos dificuldades a nível logístico, mas nada que influencie as minhas normais funções. Não tenho pressões (...)” (E7).

“(...) não encontro muitos constrangimentos no dia a dia. Há situações pontuais.” (E6).

Existem outros coordenadores que, no exercício das funções de coordenador, consideram que são expostos a constrangimentos de várias ordens no seu dia-a-dia que poderão afetar a sua performance:

“Há sempre problemas, há sempre problemas (...)” (E4);

“ Sim, já me deparei, principalmente este ano, deparei-me, e isso por mais que me custe, são com os professores.” (E5).

Esta última referência acaba por espelhar o principal constrangimento apontado pela diretora do CEAPM em relação aos coordenadores de núcleo, ao afirmar que *“(...) o grande problema dos núcleos não é o reconhecimento da direção dos seus*

coordenadores, é o reconhecimento dos professores do lugar do coordenador. Esse é que é o grande problema.” (E9).

Não deixa de ser curioso o facto da própria diretora do CEPAM apontar um constrangimento que é somente repercutido por um dos coordenadores. À exceção deste caso, a maioria acaba por considerar que os docentes *“dão um certo valor ao cargo de coordenador.” (E1); “Respeitam-me que eu também os respeito.” (E2); “(...) de uma forma geral, há o respeito mútuo” (E6); “eu recebo todo o apoio deles.” (E8);* sendo que um dos coordenadores remata que o posto de coordenador de núcleo *“(...) é um cargo que está devidamente reconhecido e devidamente identificado por todas as nuances e todos os intervenientes do dia-a-dia desta escola.” (E7).*

Contudo, não podemos deixar de referenciar que o não reconhecimento de um cargo (neste caso por nomeação) não deixa de ser uma circunstância confrangedora quer para o próprio detentor do cargo quer mesmo para a própria direção. A diretora do CEPAM é perentória ao considerar que um coordenador *“tem que ser um líder”(E9)* e deve-se assumir como tal marcando a sua posição perante os seus pares. Porém, segundo Fachada (2014), um líder acaba por receber aquilo que semeia, numa alusão a um dos seus seis princípios para o reforço da relação do líder com as pessoas e com a organização. No caso de uma liderança intermédia, mesmo que a princípio tenha dificuldades ao nível do reconhecimento, estabelecer uma relação de cooperação ou de ressonância (como anteriormente abordado), terá ao longo do tempo muito mais possibilidades de ver reconhecida a sua posição hierárquica bem como o melhoramento de relações entre os seus pares

Num esforço de fazer frente a esta situação, a diretora, quando é abordada por qualquer docente com assuntos relativos a algum núcleo, tem por regra remeter para o coordenador correspondente, reforçando que *“Eu nunca me manifesto. Ou tento. Posso às vezes ter tentações. Tento nunca me decidir sem antes ouvir o coordenador do núcleo e o coordenador da formação correspondente.” (E9).*

Esta atitude demarca bem a posição hierárquica delineada pela direção do CEPAM. Contudo, não podemos deixar de referir que apesar de haver um reencaminhamento de assuntos para o coordenador, este nunca terá o poder de decisão, fazendo com que não consiga *“passar para além da parte de comunicação interna*

entre os diversos órgãos [talvez intervenientes]” (E2), a não ser que se tratem de algumas decisões de rotina que se caracterizam como decisões repetitivas, programadas e estruturadas, típicas da gestão intermédia ou gestão operacional (Teixeira, 2013). Repare-se que no caso de um aluno fazer um “pedido de mudança de professor”, embora esta possa ser considerada como uma decisão de rotina, o coordenador não tem qualquer poder de decisão, logo a ação do coordenador de núcleo não vai além de uma formulação de proposta para concretizar tal mudança. A decisão será sempre da direção.

Não deixa de ser surpreendente o facto dos coordenadores entrevistados, quando questionados sobre os constrangimentos inerentes ao dia-a-dia do coordenador, não terem manifestado qualquer constrangimento fora do âmbito do núcleo do qual coordenam. Os problemas relatados são maioritariamente de índole pedagógica e de organização interna do núcleo.

4.2.3 – Relações interpessoais

Em qualquer que seja as circunstâncias da vida, quer profissionalmente quer pessoalmente, as relações interpessoais assumem um papel determinante. Quando uma determinada pessoa ocupa um determinado cargo, seja ele de pequena, média ou grande dimensão, necessita sempre de promover uma boa relação com os demais intervenientes no seio da organização. (Fachada, 2014).

No caso dos coordenadores de núcleo, sabe-se que estes têm de lidar com diversos fatores e intervenientes aliados à própria dimensão do próprio núcleo, tais como a número reduzido de docentes, funcionários, alunos e restante comunidade educativa (face à dimensão total do CEPAM), que acabam por se distinguir das características da própria sede do CEPAM ou de outras instituições de índole educativa de grandes dimensões. Um desses fatores prende-se com a proximidade existente entre os diversos intervenientes com implicações diretas nas respetivas relações interpessoais.

Neste sentido, importa saber, nos dois pontos seguintes, de que modo esta relação se processa e que implicações daí advêm.

4.2.3.1 – Coordenador e Direção do CEPAM

Neste campo, de acordo com a maioria dos inquiridos, a relação existente entre os coordenadores de núcleo e direção do CEPAM é tomada como “Boa” (E1, E3, E4);

“Muito próxima” (E2); *“Respeito mútuo”* (E6); *“Saudável”* (E7); ou *“Damo-nos bem”* (E8). Contudo um dos coordenadores, notoriamente insatisfeito com a sua condição de coordenador de núcleo, considera a sua relação com a direção como *“quase passiva”* (E5).

Mesmo perante esta última asserção, podemos considerar que a relação existente entre os coordenadores de núcleo e a direção é tida como profícua e colaborativa. O facto de existirem coordenadores que já exercem esta função a alguns anos acaba por permitir que se faça um paralelo, baseado nas descrições dos entrevistados, com anos anteriores e respetivas direções. Na opinião de alguns dos coordenadores com mais experiência adquirida, as melhorias são significativas ao nível da entreatajuda e organização para com estes por parte da direção, denotando assim uma relação próxima entre ambas as partes. São várias as afirmações que comprovam esse facto:

“Nesta atual fase de coordenação noto que há muito mais interajuda pela parte da direção, eu antes sentia-me, desculpa-me a expressão, sozinho.” (E2);

“Está melhor agora mas já tivemos momentos em que estávamos um bocadinho isolados, não havia o verdadeiro apoio que precisamos.” (E3);

“(…) acho que há uma boa relação porque antigamente não era assim, hoje em dia está muito melhor (…)” (E4).

Seguindo esta linha de pensamento, verifica-se que a atual direção do CEPAM desenvolveu esforços no sentido de reduzir ou anular o distanciamento a nível relacional existente até então. Esta atitude de aproximação e de entreatajuda poderá ser encarada como um primeiro passo para a formação duma estrutura organizativa coesa, coerente e sustentável, evidenciando deste modo uma força coletiva unificada. (Fachada, 2014).

Esta perspetiva de aproximação e coesão poderá gerar reflexos no próprio estilo de gestão ou de liderança dos coordenadores de núcleo. De acordo com Teixeira (2013), os gestores ou líderes de níveis intermédios tendem em liderar da mesma maneira que são liderados. Se um líder é autocrático ou dado às exigências burocráticas, a tendência é para os gestores ou líderes intermédios seguirem-lhe as pegadas. Por esta ordem de ideias, os coordenadores de núcleo ao sentirem a referida proximidade por parte da

direção, poderá incitar reflexos no seu modo de assumir o cargo, e desencadear uma saudável cercania com a restante comunidade educativa.

4.2.3.2 – Coordenador e restante comunidade educativa do CEPAM

A opinião generalizada dos coordenadores de núcleo relativamente à relação existente entre estes e a restante comunidade educativa não difere muito da relação com a própria direção do CEPAM. A maioria dos coordenadores de núcleo considera a sua relação com a restante comunidade educativa como “boa” (E1, E2); “bem forte” (E3); “muito boa” (E6); ou “saudável e recomendável (...)” (E7).

Na análise das informações fornecidas pelos entrevistados destacam-se algumas atitudes que refletem um pouco dos seus entendimentos e das suas práticas no exercício das suas funções, que ajudam a explicar esta “boa” relação. Um dos coordenadores considera ser importante conhecer e estar consciente das vivências conexas ao próprio núcleo que coordena, adiantando que “(...) *se vou com ideias demasiado vanguardistas para um sítio mais conservador sei que não vou ser bem recebido, nem as minhas intenções serão mais aceites pela comunidade.*” (E2).

Este coordenador demonstra, deste modo, uma atitude de ponderação e de conhecimento de causa perante uma situação de mudança. O paradigma da mudança é uma realidade atual e com repercussões óbvias (de modo generalista) na sociedade. O processo de mudança tende em conviver muitas vezes com a resistência a essa mudança. (Rego & Cunha, 2007; Carvalho *et al.*, 2014). Logo, o respeito pela cultura ou vivências quer do meio, quer do próprio núcleo poderá ser encarado como um poderoso instrumento de aproximação mútua entre as partes. Após a sua consolidação, haverá a possibilidade de fomentar uma perspetiva de mudança, desde que sejam adotadas estratégias de perceção dessa mudança através da educação e comunicação; de envolvimento e participação; de ajuda e suporte; ou até de negociação. (Carvalho *et al.*, 2014).

Outro coordenador revela que a questão das relações interpessoais no núcleo à qual coordena nunca foi tida como um problema:

“(...) porque a estratégia seguida desde o início foi de uma sã convivência entre todos os atores e, todas as questões que foram aparecendo foram sendo

resolvidas em tempo útil e isso fez com que haja um respeito entre todos os intervenientes.” (E7).

Esta afirmação evidencia uma forte preocupação com a relação entre os diversos membros da comunidade educativa, não deixando que os problemas potencialmente “corrosivos” consigam se impor no seio do grupo, através de uma resolução atempada e eficaz das situações que entretanto surjam.

Na opinião do coordenador E4, o facto de conhecer todos os professores, alunos, encarregados de educação e respetivos funcionários, dada a pequena dimensão do núcleo, propicia-lhe um certo conforto e postura ao nível das relações, na resolução de problemas e na manutenção de um bom relacionamento com os diversos atores da comunidade educativa. Este acaba por beneficiar de uma relação (exterior) privilegiada, e não tem pejo em afirmar que: “(...) eu conheço muitas pessoas (...), inclusivamente o Presidente da Junta de Freguesia. Também o antigo presidente da Câmara Municipal de (...) foi meu aluno. A presidente da Casa do Povo foi minha aluna (...)” (E4). A isto acrescenta que quando necessita de “(...) resolver algum problema, por exemplo, na Câmara ou na Junta de Freguesia eu telefono para o meu aluno. [risos]” (E4).

Por outro lado, o coordenador E5 destaca a “(...) relação normal, sem problemas nenhuns (...)” (E5) que tem com os funcionários, já que, na sua opinião, são com estes que tem “(...) que conviver quase sempre.” (E5). No entanto, não deixa de veicular o relacionamento diferenciado que tem para com os docentes do núcleo: “(...) claro que há professores que eu tenho mais afinidade ou menos afinidade.” (E5).

Se a isto juntarmos o facto deste coordenador admitir a existência de professores no núcleo ao qual coordena que “(...) não têm qualquer tipo de respeito (...)” (E5) pela sua figura, sendo esta afirmação corroborada pela própria diretora ao frisar que o coordenador “(...) não é reconhecido. Os coordenadores, à exceção de um, todos os outros não são tidos nem achados.” (E9) diríamos que, neste caso, estamos perante uma situação de conflito.

Normalmente, associamos ao conflito uma conotação negativa agregada ao perigo ou malefício que é necessário a todo o custo evitar (Neves & Ferreira, 2011). Contudo, existe uma visão recente sobre o conflito organizacional que parte do pressuposto de que “é algo de benéfico para estimular a inovação e criatividade dos

comportamentos, das atitudes e das cognições.” (Neves & Ferreira, 2011, p. 583). Face a estes extremos, verifica-se que a visão positivista do conflito, neste caso em concreto, não é tida como solução mas antes como um constrangimento. Numa perspetiva mais ampla, podemos inferir que estamos perante a imagem da escola como arena política (Costa, 1996), cujo conflito afigura-se como um dos quatro elementos latentes nesta imagem organizacional, a saber: poder, interesses, conflitos e negociação.

Por último, o coordenador E8 demonstra uma humildade um tanto ao quanto auto-flagedora sobre a sua relação com a restante comunidade educativa, com principal incidência sobre os alunos e encarregados de educação. Este afirma, numa primeira abordagem, que sente “(...) *uma simpatia e apoio deles.*” (E8), mas no seguimento da sua argumentação, e após uma profunda respiração, considerou que a sua relação (no sentido de comunicação) com estes não é boa e poderia ser melhor, achando inclusive “(...) *que [os alunos e encarregados de educação] nem sabem quem é o coordenador e a culpa é minha.*” (E8). Refira-se que este entrevistado evidenciou, de modo claro e transparente, que “(...) *não me sinto bem neste lugar (...)*” (E8), com notória e terminante influência na sua motivação.

4.2.4 – Estratégias e planos de ação para os núcleos

Em qualquer tipo de organização, independentemente dos seus fins, existe a necessidade premente da elaboração de um plano que norteie a sua ação. Os planos são aqueles documentos que ditam como os objetivos serão atingidos e todo e qualquer gestor (ou líder), em qualquer nível de atuação, terá de elaborá-lo partindo do princípio que a simples determinação de um objetivo não garante, à partida, que ele seja cumprido. (Teixeira, 2013).

Sendo o CEPAM uma organização, de índole educacional e de dimensões consideráveis, obriga a adoção de um plano estratégico que lhe permita enfrentar e se adaptar aos complexos paradigmas contemporâneos vigentes numa sociedade em constante mutação. Para tal, a elaboração dum Projeto Educativo (macro), que congregue a estratégia e respetivo planeamento, com a determinação da sua visão, missão e valores regentes alicerçadas nos pontos fortes (a potencializar) e pontos fracos (a combater) torna-se indispensável e preponderante para um possível delineamento de linhas e planos estratégicos específicos subsequentes com incidência direta nos núcleos conexos ao CEPAM. Refira-se, a breve trecho, que o Projeto Educativo do CEPAM em

vigor, sob o lema “formar cidadãos para as artes e profissionais de excelência” foi aprovado no ano 2013, e foi o primeiro da história desta instituição.

Na gíria organizacional, e de acordo com Teixeira (2013), existem três níveis de planeamento: o estratégico, o tático e o operacional. O planeamento estratégico está a cargo da gestão de topo que, idealmente em conjunto com elementos da gestão intermédia, definem os propósitos globais da organização, os seus objetivos genéricos e modo como os vão alcançar. O planeamento tático consiste no desdobramento do plano estratégico ao nível da gestão intermédia. Já o planeamento operacional, refere-se basicamente às tarefas e às operações a realizar a nível operacional. (Teixeira, 2013).

No caso do CEPAM, relativamente aos núcleos, podemos estruturar os níveis de planeamento do seguinte modo:

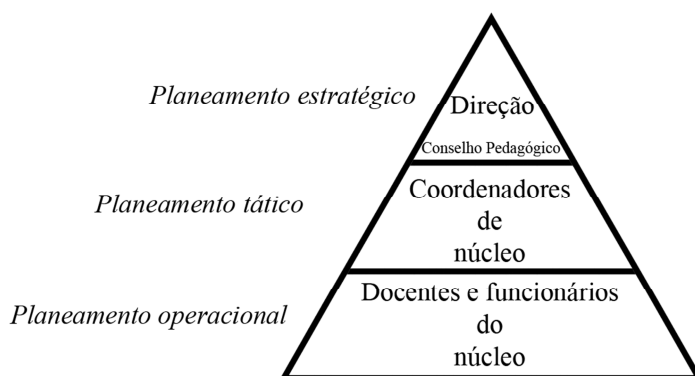


Figura 1 – Níveis de planeamento dos núcleos do CEPAM. Adaptado de Teixeira (2013).

Tratando-se de uma estrutura estendida, dividida ou *divisionalizada* (Mintzberg, 1995), o planeamento tático, embora esteja contemplado no planeamento estratégico (diga-se Projeto Educativo), não constitui-se como um conceito absoluto, mas sim como relativo (Teixeira, 2013), já que este, no âmbito de cada núcleo, afigura-se como um planeamento estratégico de nível intermédio. Normalmente este nível é mais detalhado, incide sobre uma determinada área específica e tem um grau de incerteza não tão elevado como o nível de topo. (Idem).

Tendo o Projeto Educativo como pano de fundo, iremos nos debruçar sobre as perspetivas, quer dos coordenadores de núcleo, quer da diretora do CEPAM relativamente às estratégias ou planos de ação que estes têm para potencializar os núcleos do CEPAM e de que maneira envolvem as equipas docentes que aí lecionam.

4.2.4.1 – Potencialização dos núcleos

Neste ponto constata-se que os coordenadores de núcleo, fazem poucas ou até nenhuma referência ao Projeto Educativo do CEPAM, embora referenciem indiretamente algumas asserções contidas no referido documento. Aliás, este relativo distanciamento encontra eco nas palavras, já atrás referenciadas e que agora reforçamos, da diretora quando afirma que “(...) *existe um projeto educativo, que toda a gente sabe qual é que é, infelizmente nem toda a gente leu, nem toda a gente quer saber (...)*” (E9).

Ao longo das entrevistas com os diferentes coordenadores, constatamos que não existe uma estratégia ou plano que seja transversal a todos os núcleos. Todos os planos entretanto expostos foram tidos como específicos de cada núcleo e não contemplam nenhum documento escrito onde sejam explanadas as diretrizes ou orientações para a operacionalização do referido plano.

Um dos coordenadores aludiu, diretamente, o facto da existência de um plano de colaboração genérica com um núcleo próximo: “(...) *nos dois últimos anos nós estamos a colaborar de forma intensa com o núcleo vizinho (...)*” (E1).

No mesmo sentido, o coordenador E3 acabou por expor, embora indiretamente, a existência de uma outra colaboração, somente ao nível de aulas, com um núcleo vizinho.

Refira-se que estes planos de colaboração entre núcleos, mesmo sem serem referenciados pelos respetivos coordenadores, têm fundamento na alínea b) do ponto 3 do art.º 12.º do Regulamento do CEPAM em vigor que veicula que uma das competências do coordenador de núcleo é “promover a articulação com as outras extensões [núcleos] e com a própria sede do CEPAM, de modo a desenvolver estratégias pedagógicas uniformes”. Infelizmente, tendo em conta as entrevistas realizadas, não demos conta de nenhuma outra iniciativa de colaboração ou de parceria entre os núcleos do CEPAM que fizessem jus ao referido artigo.

Contudo, ao nível interno (dos núcleos), os coordenadores expuseram múltiplas e diferentes perspetivas de planos, que importam aqui analisar.

O coordenador E1 confidenciou que no núcleo que coordena, por norma, em cada “(...) *ano letivo sempre estamos a elaborar um plano de trabalho (...)*” (E1). Ao

fazermos um paralelo com os níveis de planeamento acima expostos, verifica-se que este tipo de plano enquadra-se no nível operacional. Refira-se por outro lado que, baseado no seguimento da sua exposição, o referido plano debruça-se somente sobre a vertente pedagógica, mais especificamente nas ditas “audições”, não havendo qualquer referência à vertente administrativa ou de funcionamento do próprio núcleo, por exemplo.

O coordenador E2, explicou que o plano delineado para o seu núcleo passa pela ideia, não correspondida, de alargar o espectro de instrumentos a lecionar no núcleo ao qual coordena. Porém, esta pretensão acaba por colidir com a linha de orientação defendida pela diretora do CEPAM que passa por perceber:

“(...) quais são os [núcleos] que vão se manter abertos e quais são os instrumentos que vão acontecer em cada um. Isso para mim está muito claro. Penso que é esse o passo que nós temos que dar. (...) No ano passado já começámos a tentar gerir essa situação e houve algum mal-estar em alguns coordenadores que não gostaram, que não se tenha aceite este ou aquele instrumento.” (E9).

Esta perspetiva, vinda de uma diretora, pode causar alguma estranheza perante um coordenador que delinea e apresenta planos concretos de potencialização do núcleo. Desta afirmação, podemos concluir que para além de se perspetivar a intenção de racionamento de oferta formativa nos núcleos, não se põe de parte o possível encerramento de algum núcleo.

O núcleo coordenado pelo coordenador E3 acaba por padecer das mesmas preocupações do anterior, ao nível da oferta formativa, mas com outras dificuldades associadas. Este coordenador confessa que o grande problema do núcleo que coordena prende-se com as dimensões físicas reduzidas do próprio núcleo, condicionando terminantemente a possibilidade de traçar um plano que passe pelo aumento da oferta formativa. Este acaba por desabafar que *“(...) é uma situação que deveria vista para nós podermos ter mais oferta (...)” (E3).*

O coordenador E4 assevera que a estratégia para o ‘seu’ núcleo passa por *“(...) manter e aumentar o número dos alunos” (E4)* reforçando que esta *“(...) é uma estratégia permanente porque sem alunos não existe a escola.” (E4).* Este coordenador

entende que o sucesso da escola depende do sucesso dos alunos, e quando os alunos alcançam tal êxito é “(...) *claro que a nossa escola vai ser mais divulgada e é mais alunos que vamos ganhar.*” (E4).

Mas, pese embora se trate de uma estratégia de relevo, esta será tida como comum a todo o CEPAM, visto ser esta a essência para qualquer instituição educacional, da qual o CEPAM não é exceção.

No seguimento da sua explanação, o coordenador E4 aponta um pormenor que não deixa de ser relevante e de pertinência significativa ao nível da qualidade dos alunos do referido núcleo, mas que ao mesmo tempo pode ser interpretado como um contrassenso relativamente ao aumento do número de alunos asseverado pelo mesmo, quando refere que “*Temos que trabalhar na parte da qualidade. Eu acho que vale a pena ter cinquenta alunos fantásticos do que duzentos alunos com qualidade que não interessa.*” (E4).

Embora consigamos perceber o sentido desta asserção, visto o CEPAM e respetivos núcleos ministrarem uma vertente de ensino especializado, podemos verificar uma certa tendência para o elitismo artístico e uma desvirtuação do sentido generalista da visão do próprio CEPAM ilustrada no Projeto Educativo que é de, primeiramente, “formar cidadãos para as artes”.

Por seu turno, e pegando na ‘deixa’ elitista atrás mencionada, o coordenador E5, mediante uma análise generalizada da situação do núcleo que coordena, verificou que “(...) *as pessoas veem o Conservatório como algo que está distante e que é elitista e que está de portas fechadas (...)*” (E5).

Esta conclusão despoletou uma necessidade de estratégia que invertesse este distanciamento, e para tal, este coordenador delineou um plano que passaria pela cooperação conjunta entre o núcleo que coordena e a Casa do Povo local, visto esta instituição acolher “*muito, mas muito mais alunos que o próprio Conservatório (...)*” (E5). Note-se que este tipo de iniciativa de cooperação encontra provimento no ponto 2.4, dedicado às parcerias, do segundo capítulo do Projeto Educativo do CEPAM. No entanto, de acordo com a perspetiva veiculada pelo mesmo coordenador, para a efetivação do referido plano, “*há coisas que têm de ser mudadas e para isso é preciso ter coragem para mudá-las (...)*” (E5), acrescentando de um modo viril que para que tal

mudança aconteça “(...) não é só simplesmente ter um cargo de Direção e dizer que mando e depois não ter força e não ter coragem para dar a cara e perceber como é que as coisas funcionam a seguir.” (E5).

Daqui depreende-se uma profunda e latente fricção do coordenador perante a direção, dada a inoperância do plano traçado e cujas implicações terão impacto significativo na motivação para o cargo, como veremos mais à frente.

Já o coordenador E6 refere que o seu plano de potencialização de núcleos inclina-se sobre a implementação de uma filosofia de inovação. Este coordenador confessa que existe uma “(...) intenção de inovar e fazer com que as pessoas vejam a nossa escola como uma escola inovadora, como uma escola importante que potencie várias experiências aos próprios alunos.” (E6).

Esta predisposição consciente para a necessidade de inovação é coincidente com uma das estratégias e linhas de ação explanadas no Projeto Educativo do CEPAM que visa a “criação de projetos que apelem à utilização de inovações científico-pedagógicas (...)” (p. 48). Neste sentido, este plano revê-se nos propósitos inerentes ao paradigma de mudança que tende em fazer frente à inércia aliada às velhas práticas mas que, por sua vez, vê-se a braços com a resistência de muitos intervenientes devido à obsolescência, incerteza, medo do desconhecido, medo de falhar, medo de perda de *status* ou ausência de participação. (Rego & Cunha, 2007; Carvalho *et al.* 2014).

Refira-se ainda, que a par do espírito inovador, o coordenador E6 acrescenta ao seu plano uma especial atenção à questão do espaço físico dos núcleos, corroborando com a preocupação manifestada pelo entrevistado E3 relativamente ao mesmo problema. Este por sua vez adiantou que já encetou contactos “(...) com o presidente da Câmara e mesmo com a própria presidente da direção (...)” (E6) com o intuito “(...) de conseguir um novo espaço, um espaço que se adegue às nossas exigências (...)” (E6).

O coordenador E7 destaca que no núcleo ao qual coordena existem “(...) várias estratégias no terreno.” (E7). Uma dessas estratégias está em consonância com uma das linhas de ação explanadas no Projeto Educativo do CEPAM, que passa pela efetivação da oferta formativa do curso de ensino artístico especializado em regime articulado. Outra estratégia baseia-se na política de crescimento do próprio núcleo no regime

supletivo. Este coordenador está consciente que “(...) *estas estratégias estão dependentes de terceiros*” (E7), e que a sua operacionalização tem de ter em conta “(...) *a capacidade da escola dar resposta na colocação de professores, na colocação de instrumentos, no próprio espaço do conservatório que tem uma limitação máxima, não estica.*” (E7).

Esta consciência evidente de que os fatores externos à sua vontade, para além de demonstrar uma manifesta sintonia com os seus superiores hierárquicos, potencia a perspetiva realista de enveredar por “*estratégias de interação com a própria comunidade (...)*” (E7).

Por último o coordenador E8, elucidou-nos para a existência de um plano no núcleo que coordena, mas que não o executa: “*Existe mas eu não faço [risos].*” (E8).

À primeira vista, esta afirmação poderá (e deverá) ser interpretada como displicente e preocupante. Mas ao analisarmos o conteúdo de toda a entrevista efetuada a este coordenador, conseguimos depreender que o mesmo não tem qualquer tipo de motivação para o cargo, cujas implicações são notórias na sua ação.

Contudo, ao continuar o seu raciocínio, e após alguma hesitação, salientou que o plano delineado passa por, a par do que foi defendido pelo coordenador E4, “(...) *ter mais alunos no núcleo (...)*” e “(...) *não perder os alunos (...)*” (E8) que entretanto se encontravam matriculados.

Posto isto, verificaremos em que medida é que a equipa docente é envolvida, quer no processo de elaboração quer no processo de concretização das estratégias ou planos de ação acima referenciados.

4.2.4.2 – Envolvimento da equipa docente

Elaborar, estabelecer e operacionalizar um determinado plano ou estratégia de ação depende amplamente de um conjunto de fatores que determinarão o sucesso (ou insucesso) dos objetivos ou metas entretanto traçadas. Um desses fatores prende-se com o envolvimento ou participação dos sujeitos no referido plano. De acordo com a maioria da literatura especializada em gestão participativa, constata-se que as pessoas tendem em impor uma postura de resistência às decisões na qual não se sentem envolvidas. (Rego & Cunha, 2007). No entanto, é sabido que nem todas as decisões são compatíveis

com procedimentos participativos, mas quando possível, e são muitas as circunstâncias, a participação, para além de diminuir possíveis resistências à implementação de planos e respetivas decisões, incita sentimentos de integração e de justiça que induzem ao empenhamento dos indivíduos em algo que também são responsáveis. (Idem).

No caso dos coordenadores de núcleo do CEPAM, a criação de condições para um envolvimento e participação dos docentes de cada núcleo é comungado e reiterado pela sua larga maioria. A provar tal condição, um deles alega que *"(...) um plano de ação e uma estratégia só fazem sentido se toda a gente estiver envolvida e nesse aspeto, nós tentamos, na medida do possível, envolver toda a comunidade."* (E7).

A louvável humildade de aceitação de tal facto, com certeza despoletará na (citada) restante comunidade, um sentimento de ressonância e de admiração pelo seu coordenador. Esta atitude de liderança, por norma, ajuda a manter os altos níveis de relação e cooperação mútua. Os líderes que se dedicam à qualidade das relações e da cooperação entre os membros de um grupo, conseguem normalmente manter a atenção de todos nas tarefas ou funções que têm entre mãos. (Goleman *et al.*, 2011).

Em linha com esta atitude, está a disponibilidade e abertura para a receção, discussão e aplicação de propostas formuladas pelos colegas docentes, como destaca o coordenador E2: *"(...) estou sempre aberto às propostas deles, para nós melhorarmos e assim podermos trabalhar em conjunto."* (E2).

Esta é também a posição demonstrada pelo coordenador E6, pois afirma que *"normalmente, a minha postura é sempre de abertura a todos (...)"* (E6). Porém, este acrescenta, com um certo desgosto, que para execução do plano de inovação (acima mencionado) *"geralmente conto só com o apoio de um ou dois colegas ou três (...)"* (E6), presumindo que tal desinteresse por parte dos restantes colegas, encontre justificação na respeitável resistência ao esforço extra, *"(...) se calhar, o trabalho extra incomoda a muitos, o que eu respeito também (...)"* (E6).

O trabalho extra, não sendo remunerado, pode ser no entanto integrado no designado contrato psicológico com a organização, cuja essência baseia-se num acordo não escrito que incluem obrigações mútuas entre os indivíduos e a organização. (Rego & Cunha, 2007). Quando, porventura, este 'contrato' esbarra num determinado interesse (pessoal, familiar, profissional, etc.) do indivíduo, da qual poderá implicar a não

concretização do mesmo, será suficiente para resistir a uma determinada mudança, pois o sentimento de violação desse contrato meramente psicológico (ou de acordo de cavalheiros) poderá explicar a assunção de que, “(...) *quem faz o que pode (...) a mais não é obrigado.*” (E6).

Por sua vez, numa perspetiva diferenciada de efetivar o envolvimento dos docentes nas atividades do núcleo, existem coordenadores que preferem evidenciar a sua atitude proactiva perante os colegas, referindo que “(...) *o que eu faço é tentar orientar o que eles requerem, o que eles precisam para que a atividade seja feita.*” (E3).

Outro entrevistado vai mais longe ao considerar que:

“(...) *o coordenador neste caso pode servir como gerador das ideias, não é?, pode ativar ou dar as ideias, organizar, motivar os outros para que se organizem e atuem de forma melhor (...) a cabeça não vive separado do corpo, por isso, quer dizer, a cabeça pode organizar mas quem reage é o corpo.*” (E1).

Embora nenhum destes coordenadores descure da importância e da efetivação do trabalho de grupo nos núcleos por si coordenados, a verdade, é que perante estas asserções, podemos ser levados a interpretá-las como um modo individualista de coordenar os núcleos. Embora percebamos a intenção de envolvimento e de colaboração, vislumbra-se tenuemente uma castração criativa destes para com os restantes docentes dos núcleos.

Com base numa atitude positivista de envolvimento docente, o coordenador E4 refere que o facto de poder contar com uma equipa docente experiente e geradora de bons resultados, facilita a concretização do plano traçado para o núcleo. Este afirma solenemente que “(...) *a nossa equipa é bem fácil de trabalhar porque temos as linhas absolutamente paralelas.*” (E4).

Em contraponto com esta perspetiva ideal de envolvimento, participação e cooperação pacífica está a perceção manifestada pelo coordenador E5 relativamente ao núcleo que coordena. Este elucida-nos que a sua relação com uma parte significativa dos docentes do núcleo é de alguma tensão e que paralelamente a este facto não sente motivação para executar a função de coordenação. A justificar tal desmotivação, o coordenador E5 refere que:

“(...) as pessoas para fazerem qualquer tipo de envolvimento nas coisas, primeiro têm de querer fazer, têm de querer estar nos casos, têm de se envolver pessoalmente porque querem estar nos casos, tem de haver uma liberdade dada ao coordenador para que ele possa fazer esse tipo de coisas.” (E5).

No seguimento da sua interpelação, este acaba por rematar que *“(...) provavelmente muito mais daquilo que eu podia fazer, seria feito se eu tivesse tido este gosto. Mas não faço porque não tenho este tipo de gosto, e porque vejo muitos entraves em muitos professores (...)” (E5).*

Neste caso em concreto, este entrevistado deu mostras de significativas cisões com a direção, com parte da equipa docente que coordena e com o próprio cargo. A cada uma destas cisões podemos associar um tipo de conflito, cujos sintomas podem se expressar com diferentes interfaces (Neves & Ferreira, 2011). À rotura existente entre o coordenador e a direção associamos ao conflito *indivíduo – organização* que se baseia na indiferença face aos objetivos organizacionais. A fricção existente entre o coordenador e parte da equipa docente, aliamos ao conflito *indivíduo – grupo* que exprime-se pelo isolamento, falta de sintonia e relacionamento à margem do grupo (ou parte dele). Por fim, o desconforto pelo cargo, associamos ao conflito *indivíduo – função* que por norma manifesta-se essencialmente através de um desempenho deficiente aliado à elevada tensão e ansiedade. (Idem).

De acordo com a literatura da especialidade, um responsável por um cargo, seja de chefia, comando, coordenação ou delegação, com competências de gestão ou de liderança tende em ser seguido e replicado pelos seus colaboradores no que concerne às suas atitudes e ações. Se esse responsável impuser uma atitude de desleixo ou desinteresse no exercício do cargo, é certo que a potencialização dessa posição junto dos seus seguidores ou colaboradores será notória. Por outro lado, se esse mesmo responsável optar por uma atitude de interesse, cooperação e de envolvimento, suscitará junto dos colaboradores uma empatia e um sentimento de dever colaborativo. (Rego & Cunha, 2007; Teixeira, 2013; Goleman *et al.*, 2011; Fachada, 2014). Não é por acaso que os líderes “são observados com mais atenção do que as outras pessoas do grupo” (Goleman *et al.*, 2011, p. 29), sendo daí extraídos os seus significados através do exemplo. Consequentemente, se demonstrarem uma atitude de respeito, serão respeitados; e se aplicarem um sentimento de ressonância, serão naturalmente

agraciados pelo reconhecimento desse atributo pelos seus colaboradores através da dedicação, empenho, valorização, envolvimento e participação.

4.3 – Análise descritiva – Motivação

4.3.1 – Motivações

É rara a literatura da especialidade (se não toda) que não associe o fenómeno da motivação aos conceitos de liderança ou gestão. Para que um líder ou gestor seja bem-sucedido no seu intento terá de considerar a motivação, a par do seu estilo de liderança e consequente comunicação, como um dos elementos fundamentais para a persecução prática do fortalecimento do bem-estar dos colaboradores de uma instituição. (Teixeira, 2013).

O ato de dirigir significa “influenciar o comportamento dos outros, os subordinados, de tal modo, que eles atuem em conformidade com os objetivos da organização a que pertencem” (Teixeira, 2013, p. 188). Logo, daqui depreende-se a pertinência e importância que a motivação poderá ter num contexto de potencialização de uma organização. Por sua vez, podemos ainda assertar que o desempenho dos colaboradores, embora seja resultante de uma miscelânea de fatores, pode ser considerado como uma consequência direta da motivação (Gomes, 2011), ou seja, “a motivação é o que move as pessoas a atuar de uma determinada maneira. É o motor da conduta. É o motivo para a ação.” (Fachada, 2014, p. 137).

Neste sentido, e ao invertermos o foco motivacional para quem dirige, coordena, ou é delegado, também percebemos que estes, tal como os seus colaboradores, são impelidos pelo fenómeno da motivação.

No caso da liderança ou gestão intermédia, este fenómeno acaba por desbravar distintos significados. Um dos significados cinge-se aos estímulos motivacionais que são emanados pelo topo da hierarquia no desempenho da sua função; outro dos significados prende-se com a própria motivação intrínseca para o desempenho da sua função; e por fim, prende-se com a influência motivacional transmitida aos seus colaboradores.

Tendo em consideração todas as circunstâncias intimamente relacionadas com a motivação, torna-se imperativo verificar qual a sua influência quer no desempenho, quer na realização pessoal dos coordenadores de núcleo do CEPAM.

4.3.1.1 – Desafio e motivação para coordenar um núcleo

O desafio de coordenar um núcleo, por si só, poderá ser tido como um objetivo a ter em conta num prisma de superação, reconhecimento e de ascensão pessoal ou simplesmente de crescimento profissional. Fazendo um paralelo com as teorias de conteúdo motivacionais, embora saiba-se que, dada a complexidade humana, estas não são universalmente aceites (Gonçalves, 2012), o repto de coordenar um núcleo poderá encontrar provimento, nos patamares cimeiros (autoestima e autorrealização) da pirâmide da hierarquia das necessidades de Maslow; nos fatores motivacionais (responsabilidade / crescimento e realização / reconhecimento) da teoria bifatorial de Herzberg; ou nos níveis de relacionamento e crescimento da teoria ERG de Alderfer, entre outras teorias.

Não obstante, importa aqui reportar a questão de convergência existente entre motivação e desafio. Segundo Gomes e Borba (2011) “um objetivo, para ser motivante, não deverá ser nem demasiado fácil nem demasiado difícil; deverá representar um desafio. E, sendo desafiante, deverá ser atingível. Assim, será motivante.” (p. 296).

Consciente destes fatores, a diretora do CEPAM tem vindo a proporcionar condições e convites a alguns docentes para o desempenho da função de coordenador de núcleo. Esta confessou que, mesmo em situações de dúvidas quanto às condições ideais de perfil, convidou “(...) *algumas pessoas para coordenadores que eu não sei se têm [perfil] (...) mas eu preciso que essa pessoa aceite para ela própria se por à prova.*” (E9). Esta atitude de propiciar condições de superação pessoal e de crescimento é justificada pela mesma do seguinte modo:

“(...) se querem evoluir na carreira, têm que aceitar cargos, têm que aceitar situações e eu tenho tido a preocupação de dar a oportunidade a algumas pessoas para aceitar isso, que é bom para a carreira deles, porque é bom para crescer (...)” (E9).

No entanto, esta desabafa que mesmo perante a confiança depositada e de possibilidade de crescimento profissional, alguns dos docentes convidados recusam o convite formulado: “(...) *as pessoas não querem (...)*” (E9).

Em alinhamento com este desabafo, embora tenham aceitado desempenhar os cargos entretanto confiados, estão os sentimentos de três dos coordenadores entrevistados. Estes não tiveram qualquer pejo em reconhecer e reforçar que a sua motivação para o exercício do cargo de coordenador é nula, tal como demonstram as seguintes afirmações:

“Nenhuma! Não existe nenhuma motivação (...) mas enquanto nomeado eu vou exercer, mas não tenho motivação nenhuma. Digo sinceramente.” (E4).

“Neste momento é nenhuma, porque este último ano foi-me imposto que eu fosse coordenador. E num cargo destes não pode ser nada imposto.” (E5).

“(...) eu não me sinto bem neste lugar e eu acho que podia ser uma relação muito melhor da minha parte, mas eu não me sinto motivada!” (E8).

Destas três asseverações e de outras atitudes plasmadas no decorrer das entrevistas, podemos descortinar três diferentes modos de vivenciar as desmotivações demonstradas. O coordenador E4 evidenciou, em vários momentos da sua entrevista, que não gosta de exercer o cargo de coordenador de núcleo e que, em distintas ocasiões, manifestou o ensejo de enjeitar o referido cargo. Contudo, dada a insistência e reconhecimento por parte da direção relativamente ao trabalho desenvolvido, este acabou sempre por ceder, adiantando que “(...) *tento fazer o meu trabalho de uma forma melhor possível. Mas repito que não gosto de fazer este trabalho, embora consiga fazer bem, estão todos satisfeitos.*” (E4).

Daqui depreende-se que a sua motivação para o exercício do cargo atingiu o patamar das necessidades de estima proclamadas por Maslow, através da reputação, reconhecimento e admiração emanados pela direção e restante comunidade educativa e o seu próprio autorrespeito pelo trabalho satisfatório desenvolvido, mas não sendo suficiente para o atingimento do patamar cimeiro da pirâmide, correspondente às necessidades de autorrealização. No que concerne à teoria bifatorial de Herzberg, podemos constatar que embora tenham sido atingidos alguns dos itens relativos ao fator de motivação, tais como realização da tarefa e reconhecimento, não foi efetivado o

pleno de satisfação motivacional do coordenador, faltando itens como o crescimento, o trabalho em si ou progresso para superar tal plenitude. Refira-se ainda que tendo em consideração a teoria ERG de Alderfer, este coordenador acaba, por um lado, atingir plenamente as necessidades de existência (*Existense*) e de relacionamento (*Relatedness*), mas por outro não completa as necessidades de crescimento, correspondentes às necessidades de estima e autorrealização de Maslow. (Teixeira, 2013).

No caso do coordenador E5, a sua desmotivação advém sobretudo de uma tensão latente entre este e a própria direção, não descurando da relação amotinada com alguns docentes do núcleo coordenado. Em determinado momento da nossa indagação, após várias asserções relativamente à sua limitada margem de manobra, este coordenador referiu-se, de forma perentória, que o cargo de coordenador de núcleo “(...) *é um cargo de importância extrema se realmente lhe for dado o poder.*” (E5).

Mais adiante, numa explanação da sua experiência de vida profissional, este coordenador exhibe uma acutilância verbal que evidencia uma posição extremada de um mal-estar dissimulado: “(...) *quando as pessoas não nos dão autonomia para fazer as coisas, não são nossas, isso é uma autonomia disfarçada. É uma democracia disfarçada! Porque uma democracia não é isto que estamos a ver aqui.*” (E5).

Estas duas posições, convergentes na questão do poder, encontram procedimento nos pergaminhos emanados pela *escola como uma arena política* onde elementos como os interesses, conflito, poder e negociação encontram firmamento substancial. (Costa, 1996).

Já na órbita motivacional, estas posturas de ter (mais) poder, podem ser observáveis e esclarecidas à luz da teoria das necessidades de McClelland. Segundo este autor, as pessoas tendem em desenvolver, ao longo das suas vidas, três tipos de necessidades que assumem particular importância: a necessidade de realização; a necessidade de poder; e a necessidade de afiliação. (Carlotto & Braun, 2014; Teixeira, 2013). Contudo, não tirando nenhum tipo de importância a qualquer uma das necessidades, o mesmo autor entende que cada indivíduo tem apetência mais apurada para uma dessas necessidades, embora não descurem de nenhuma das outras. (Teixeira, 2013). No caso concreto do coordenador E5, verifica-se que tem uma particular tendência para a necessidade de poder que se traduz no “desejo de controlar, influenciar

ou ser responsável pelo desempenho dos outros” (Teixeira, 2013, p. 201). No entanto, o facto de não implementação ou concretização de tal necessidade, neste caso, acaba por comprometer as possíveis necessidades de afiliação e de realização.

No caso do coordenador E8, verifica-se que a sua desmotivação para o exercício do cargo tem a ver essencialmente com questões relacionadas com o (ou falta de) perfil. Este confidenciou-nos que não sabe quais foram os atributos que constataram na sua pessoa para formularem tal nomeação, apontando que um dos possíveis motivos para este facto prende-se, talvez, com a circunstância de não haver “(...) *outro professor menos problemático, não sei (...)*” (E8). Mais argumenta que “(...) *não tenho aquela personalidade que eu acho que tinha de ter para uma função destas. Tem de ser com mais rigor, mais organização, tem que ser mais criativa (...)*” (E8).

Porém, mesmo perante toda esta conjuntura, este acaba por afirmar que tem em consideração esta nomeação, nutrindo desde logo um sentimento de “(...) *respeito, estou a tentar fazer na melhor maneira que eu posso fazer. Mas eu sei que não chega (...)*” (E8).

Curiosamente, ao sabermos à partida de tal desmotivação, mesmo antes da entrevista propriamente dita (em *off record*), tentamos perceber quais as circunstâncias que levaram a aceitar este desafio tão penoso. Ao ser interpelado em relação a esta questão, este afirmou, de modo jocoso, que “(...) *aceitei porque fizemos um negócio [risos]. Eu queria ter menos horas, menos aulas e, assim a Diretora convenceu-me a aceitar e assim também consegui ter o que quis.*” (E8).

Ao verificar-se tal situação, podemos voltar a aludir a imagem da *escola como arena política*, pois, neste caso, para obterem os seus intentos, ambas as partes partiram para um processo negocial, com contrapartidas evidentes entre os intervenientes. Esta relação negocial segue a tendência evidente de uma liderança transaccional que prima por um processo de contrapartidas de interesse mútuo entre o líder e o colaborador, ou seja, o líder reconhece as necessidades e desejos dos colaboradores, e por sua vez, os colaboradores desempenham as suas tarefas mediante a objetivação de uma recompensa que satisfaça tais necessidades e desejos. (Rego & Cunha, 2007).

No entanto, esta negociação, segundo o coordenador E8, acabou por não surtir grande efeito admitindo que houve uma quebra negocial, pois a partir de determinado

momento teve de acrescentar atividade letiva ao seu horário laboral: “(...) inicialmente isso foi negociado, mas depois (...) já tenho aulas a mais! (...)” (E8).

Os três casos de desmotivação convincente atrás analisados, de uma maneira indireta, são percebidos e compreendidos pela diretora do CEPAM. Esta tem a consciência que:

“(...) algumas pessoas desempenham, estão lá, e fazem um esforço, mas aquilo não é o seu meio, não é aquilo. (...) Tenho noção que para alguns deles é um sacrifício. E eu não quero dar, não quero causar sacrifícios a ninguém.” (E9).

Na verdade, esta evidência em termos práticos não deixa de estar em consonância com os sentimentos dos coordenadores E4, E5 e E8. Porém, a intenção plasmada pela diretora de não querer “causar sacrifícios a ninguém”, tendo por base os depoimentos atrás relatados, poderá não coadunar com a própria realidade, para além de se revelar um notório paradoxo.

Abrindo um parêntese a esta situação, os coordenadores atrás mencionados são do entendimento que estes cargos, sendo por nomeação, terão de ser aceites mesmo contra a sua integral vontade. Todos os três coordenadores deram mostras suficientes de desconforto para o exercício desta função, mas no entanto sentiram-se na ‘obrigação’ de aceitar o cargo. De acordo com o art.º 12.º do RI do CEPAM, não existe nenhuma cláusula que expresse a obrigação na aceitação do cargo. Reforce-se que, ao analisarmos o ponto 2) do mesmo documento, aferimos que o mandato do coordenador de núcleo é de um ano e que poderá ser renovado mediante “decisão fundamentada do presidente da direção e acordo do interessado” (p. 7). Logo, daqui depreende-se que o coordenador terá sempre a possibilidade de enjeitar tal cargo, se assim o entender, no momento de renovação de mandato.

Curiosamente um dos entrevistados, não pertencente a este grupo de coordenadores desmotivados, em jeito de reforço, entende que “(...) mesmo sendo nomeado ninguém me pode obrigar a ficar.” (E1).

Esta afirmação leva-nos a crer que o entendimento relativamente a este assunto é discrepante, fortalecendo a ideia de um desconhecimento do RI por parte de, pelo menos, alguns dos visados.

Ao virarmos o espectro para os restantes coordenadores de núcleo, o desafio de coordenar um núcleo resulta, primeiramente, de uma vontade intrínseca de acrescentar algo a estes espaços contíguos à instituição CEPAM. Um dos entrevistados enfatiza que um dos motivos que o levaram a aceitar este desafio deve-se ao facto de existir “(...) a possibilidade de pôr um pouco o meu cunho pessoal no dia-a-dia deste núcleo e da escola em si também.” (E7).

Afinado pelo mesmo diapasão, está a perspetiva veiculada pelo coordenador E6, que começou por considerar que “(...) se calhar, seria interessante que eu aceitasse estes cargos (...)” (E6). No seguimento da sua explicação, referiu que esta poderia ser uma oportunidade ideal para espelhar a sua própria visão dos próprios núcleos, pois era do entendimento que “(...) havia necessidade de ser mais dinâmico e de criar outras atividades diferentes.” (E6).

O coordenador E2 afiançou que a razão para aceitar o desafio de coordenar um núcleo partiu de uma proposta formulada pela direção, a fim de dinamizar um núcleo que carecia de dinâmica e sobretudo de alunos. A confiança depositada na sua pessoa foi o primeiro passo para o sucesso, pois segundo as suas palavras “(...) foi feito na altura a proposta para ver se conseguia dinamizar o referido núcleo e a questão é que consegui!” (E2).

Nestes três casos, tendo por base as asserções transmitidas, nota-se o desabrochamento de uma motivação intrínseca sustentada, em que a concretização do objetivo a que se propõe é suficiente para manter a chama motivacional resplandecente. De acordo com Carvalho *et al.* (2014), a motivação intrínseca advém de “uma motivação interna do indivíduo para executar as suas tarefas o melhor possível, empregando nelas todas as suas capacidades e potencial, porque tem prazer no que faz.” (p. 178). Embora não devemos esquecer que a motivação é frequentemente associada ao esforço e recompensas, temos de ter em linha de conta a atitude intrínseca do querer por parte do indivíduo, sem que necessite de fatores extrínsecos a balancear a sua motivação. Herzberg defende que só podemos mencionar a motivação quando um indivíduo encontra dentro de si próprio a sua fonte de energia. (Gomes & Borba, 2011).

Os restantes entrevistados (E1 e E3) acabaram por não destacar nenhum motivo em especial que os fizesse aceitar o desafio de coordenar um núcleo, a não ser o dever, em modo genérico, de “melhorar a função do núcleo onde eu estou a trabalhar.” (E1),

ou de simplesmente achar que “(...) *tinha as condições para fazer aquilo que me estavam a pedir que era mais ou menos organizar as situações dos alunos, mais ou menos organizar os horários, turmas e realizar as agendas de provas de aferição (...)*” (E3). Aluda-se que, em nenhum momento das suas entrevistas, estes deram mostras de qualquer desmotivação, pelo contrário, um deles acabou por frisar que a sua principal motivação cinge-se ao ato nobre de “(...) *motivar os outros, para empenhar-se melhor, (...) dar o seu melhor, ensinar melhor, estudar melhor (...)*” (E1). Não obstante a esta nobreza altruísta com características de liderança transformacional está o sentimento motivacional do coordenador E3, pois é do entendimento que “(...) *a motivação é sempre que consigamos fazer um bom trabalho, e trabalhar para que esta casa tenha bons alunos, as atividades que são organizadas sejam bem realizadas e pelo sucesso dos nossos alunos (...)*” (E3).

Ao fazermos um novo paralelo com as teorias da motivação atesta-se que o grupo de coordenadores E1, E2, E3, E6 e E7, expressaram uma tendência de atingimento do patamar cimeiro da hierarquia das necessidades de Maslow que diz respeito à autorrealização. Esta categoria refere-se, sobretudo, “à necessidade que os indivíduos têm de realizar as suas potencialidades e de se transformarem, através de atos, naquilo que julgam ter capacidade.” (Gomes & Borba, 2011, p. 259).

A provar tal auto-realização, está a menção asseverada pelo entrevistado E6, onde afirma que uma das motivações (intrínsecas) para o exercício de tal cargo deve-se ao “(...) *gosto que eu tenho por estar à frente do núcleo (...)*” (E6). Outro coordenador, refere “(...) *a possibilidade de construir algo de novo e pôr um pouco o meu cunho pessoal, a minha visão para um espaço que foi criado de raiz*” (E7) como sendo a fonte de energia motivacional que move a sua atividade, ou seja, a sua motivação “(...) *tem a ver um pouco com a construção e o crescimento do próprio núcleo.*” (E7). Já o coordenador E2, preferiu enveredar por uma abordagem um tanto sucinta quanto profunda, ao referir que a sua motivação baseia-se em três fatores essenciais: “*Primeiro aprender, segundo conhecer as pessoas, terceiro fazer melhor.*” (E2).

Embora passível de algumas interpretações, esta citação transporta em si uma vontade intrínseca de uma aprendizagem contínua e de envolvimento, com o intuito de ser mais capaz e de melhorar a sua performance, indo assim, ao encontro das

características de desenvolvimento e crescimento pessoal, contíguas às necessidades de autorrealização.

Os coordenadores E1 e E3, ao longo da entrevista, embora não tão perentórios, também evidenciaram sentimentos de conforto e motivação para o exercício dos cargos que podem ser traduzidos em algumas características inerentes ao patamar mais alto da pirâmide de Maslow. No entanto, torna-se notório o atingimento do nível das necessidades de auto-estima. O coordenador E1 deixa muito claro que se não sentisse capacitado nem motivado para o exercício desta função “(...) *deixava o cargo (...)*”(E7) demonstrando assim uma profunda convicção das suas capacidades aliadas ao respeito por si mesmo e reconhecimento da sua identidade (auto-estima). Em consonância com esta convicção, está o coordenador E3, como já referenciado anteriormente, quando admitiu que “*tinha as condições para fazer aquilo que me estavam a pedir (...)*” (E3).

4.3.1.2 – Recompensas

A recompensa, por norma, é associada ao ato de reconhecimento de um indivíduo face à sua determinação e comportamento relevante perante uma determinada tarefa ou função, com efeitos notórios na motivação. Não muito longe da generalização, o termo recompensa, aliado à prestação laboral, está muitas das vezes intimamente relacionado com a remuneração e esta, por sua vez, acoplada à motivação. Segundo Teixeira (2013), são muitos os agentes do campo da gestão organizacional que tendem em colocar a remuneração pecuniária nos lugares cimeiros da escala motivacional, ao invés dos especialistas da área comportamental que colocam-na nos últimos lugares dessa mesma escala. O mesmo autor salienta ainda que, não havendo verdades absolutas relativamente a este assunto, talvez nenhum deles esteja totalmente correto.

Herzberg, na sua teoria bifactorial considera que os aumentos salariais, os prémios ou a redução do tempo de trabalho, enquanto fatores higiénicos, são tidos como incentivos de impacto motivacional reduzido e de curta duração. Por outro lado, os incitamentos advindos da responsabilidade depositada, progresso, crescimento, realização pessoal, reconhecimento ou o trabalho em si, são apontados como fatores motivacionais cuja significância poderá atingir elevados índices de satisfação e de longa duração, quando devidamente alimentados. (Gomes & Borba, 2011; Teixeira, 2013; Carlotto & Braun, 2014).

Ao emergirmos em outras teorias decorrentes da órbita motivacional, encontram-se apontamentos que convergem de modo amplificado com os estudos de Herzberg, como são exemplo os estudos levados a cabo por Deci (principal referência), que culminaram na teoria da avaliação cognitiva. Estes estudos, para surpresa de muitos investigadores, concluíram que a presença de recompensas extrínsecas, como o dinheiro, tinha efeitos negativos sobre a motivação intrínseca. (Gomes & Borba, 2011)

De todos os coordenadores de núcleo entrevistados, nenhum deles apontou a vertente monetária como um fator motivacional, no exercício das suas funções. Por outro lado, somente o coordenador E8 considerou a redução de tempo lectivo como uma recompensa (ou forma negocial) para a aceitação do cargo. No entanto, tal como veremos adiante, este “negócio” acabou por não surtir o efeito desejado, transformando-se numa espécie de recompensa desmotivante.

Sendo o CEPAM, uma escola pública de ensino artístico, não é-lhe conferida qualquer autonomia para atribuição, aos seus funcionários, de qualquer tipo de recompensa pecuniária, seja ela em forma de prémio ou aumento salarial que vá além das tabelas salariais em vigor, tendo em conta a formação académica do funcionário e a sua antiguidade na instituição. Este facto justifica, de certo modo, a irrelevância dada pelos entrevistados à recompensa associada ao sistema de remuneração. Consciente desta vicissitude, o entrevistado E7 ilustra, sem qualquer margem para dúvida, que no exercício da função de coordenador de núcleo as “(...) *recompensas materiais não existem (...)*” (E7).

No entanto, a redução de tempo letivo, embora raramente mencionada pelos coordenadores entrevistados, estando prevista no RI do CEPAM, poderá (ou não) ser vista como uma forma de recompensa aos coordenadores. A este propósito, e incidindo particularmente sobre os coordenadores que mencionaram tal redução, vale a pena fazer referência a uma perspetiva que elucida bem o impacto duvidoso desta(s) ‘recompensa(s)’:

“(...) Em termos de numerários nada, porque eu dou menos aulas para os meus alunos que necessitam das aulas, eu tenho que diminuir a quantidade das horas para exercer a função do coordenador, por isso, é que os meus alunos estão prejudicados. Eu neste caso também estou prejudicado!” (E4).

Embora esta afirmação, aparentemente, possa iludir que o coordenador em questão seja prejudicado monetariamente por exercer o cargo de coordenador, a verdade é que o mesmo quer com isto confirmar que não auferirá de qualquer reforço monetário extra por um lado, e por outro acaba por prejudicar os seus alunos ao aceitar tal função.

Outro coordenador (E8), como já mencionado no ponto anterior deste capítulo, reportou-nos que o que poderia ser uma negociação motivacional, através da recompensa, transformou-se rapidamente na sua desmotivação. Este coordenador assegurou que numa primeira fase “(...) *aceitei porque fizemos um negócio [risos]. Eu queria ter menos horas, menos aulas e assim a Diretora convenceu-me a aceitar e assim também consegui ter o que quis.*” (E8).

No entanto, com o passar do tempo esta negociação esfumou-se, tendo o pacto inicial (informal) sido alterado, pois este coordenador acabou por ser sujeito a um aumento de carga horária na sua atividade letiva, mais que a inicialmente prevista, contribuindo substancialmente para a sua desmotivação: “(...) *não tenho motivação e tenho ainda muito menos do que no ano passado (...)*” (E8).

Por sua vez, coordenador E5, embora não se sinta motivado para o cargo, considera que, a existir recompensas advindas do exercício do cargo de coordenador, estas são do foro intrínseco: “*Recompensas? Eu aqui sinceramente se fosse a pensar muito não haveria muitas, mas intrínsecas provavelmente terei algumas (...)*” (E5).

A recompensa intrínseca atrás mencionada, está sobretudo relacionada com a possibilidade de interação e de dar um pouco de si em prol do núcleo, na procura da satisfação da comunidade educativa. Este coordenador clarifica que “*Quando a gente sente que temos um problema com os pais, com os alunos e conseguimos resolver alguma coisa, conversar com eles e fazê-los entender e resolver algo, claro que isso nos dá uma motivação intrínseca.*” (E5).

Em consonância com este modo de recompensa (dita) intrínseca, está o entendimento da maioria dos interlocutores entrevistados, como comprovam as seguintes evocações:

“Para mim as recompensas (...) é o resultado do trabalho que está a demonstrar à tua equipa ou à tua escola que tu lideras, ou os teus alunos que tu

ensinas, e claro que para mim a motivação que estamos a ver é que o núcleo está a crescer (...)” (E1).

“(...) enquanto coordenador é ver que aquele núcleo não morreu (...) A maior recompensa para mim são as experiências pessoais que nós demos, que eu dei enquanto coordenador (...)” (E2).

“(...) a satisfação de que fazemos coisas diferentes que vamos ao encontro das expectativas é sempre bom, é bom!” (E3).

“Sinto-me recompensado (...) por ver de facto a satisfação de todos.” (E6).

“(...) isto é mais recompensa motivacional (...) também uma das recompensas que eu tenho neste cargo tem a ver com a própria aprendizagem.” (E7).

Destas alusões, descortina-se que os coordenadores reconhecem a sua capacidade de levar por diante a sua função e sentem-se recompensados pelo trabalho desenvolvido, graças à sua determinação e responsabilidade incutida para esse fim.

Postas estas interpretações, importa ainda fazer referência a duas das teorias de processo da esfera motivacional: a teoria de avaliação cognitiva de Deci e a teoria do reforço de Skinner. Primeiramente, podemos considerar que estes coordenadores comportam em si as duas necessidades básicas advindas da teoria de avaliação cognitiva de Deci: a necessidade de competência (quando se sente capaz de realizar uma tarefa na condição de dominando) e a autodeterminação (quando se sente determinante e responsável pelo seu próprio comportamento), que estão na base do comportamento intrinsecamente motivado do indivíduo. (Gomes & Borba, 2011).

Por outro lado, podemos fazer uma breve referência à recompensa reiterada pelos coordenadores de acordo com a teoria do reforço de Skinner. Embora esta teoria seja classificada por alguns críticos como manipulativa e autocrática da gestão do pessoal, dada a incidência sobre a técnica de modificação do comportamento, a verdade é que podemos tirar algumas ilações advindas desta teoria com notórios reflexos nas atitudes dos coordenadores de núcleo. Uma das terminantes conclusões desta teoria é que “o comportamento que é recompensado tende a ser repetido, enquanto o comportamento que é punido tende a ser eliminado.” (Teixeira, 2013, p. 202). Daqui podemos discernir que os coordenadores, sendo intrinsecamente recompensados pelo

exercício do cargo, tenderão em replicar os comportamentos que provocam tal recompensa.

Note-se que segundo esta teoria, a punição a um comportamento não desejado deve ser evitado, uma vez que essa atitude poderá contribuir substancialmente para o desenvolvimento de sentimentos de constrangimento e ações de revolta por parte dos indivíduos castigados. (Teixeira, 2013).

4.3.2 – Processo de seleção dos coordenadores de núcleo

A seleção dos coordenadores de núcleo é feita pela direção através do processo de nomeação de entre os professores a lecionarem preferencialmente no núcleo em questão, conforme o explanado no ponto 1 do art.º 12.º do RI. Este processo, embora tido como legítimo e aceitável por uma parte dos coordenadores entrevistados, não deixa de suscitar algumas alternativas válidas quanto à sua aplicação e preponderância com implicações óbvias na eficácia no exercício do cargo.

4.3.2.1 – Modelo de seleção

A seleção de coordenadores de núcleo é feita pela direção de entre todos os docentes a lecionarem num determinado núcleo. Salvo raras exceções, os professores que exercem a sua atividade docente nos núcleos acabam por ter que lecionar, por motivos de preenchimento de horário, em vários núcleos em simultâneo (havendo professores que exercem em três núcleos), impossibilitando deste modo um regime de ‘exclusividade’ a um determinado núcleo. Logo, este ligeiro constrangimento acaba por ter que ser levado em consideração no momento de escolha do coordenador. Segundo a diretora do CEPAM, *“Um dos requisitos que é tradição desta casa, o coordenador deve ser um dos professores que tem mais carga horária nesse núcleo. Eu tenho respeitado minimamente isso. Tenho tentado respeitar isso.”* (E9).

Daqui, acabamos por confirmar o constrangimento atrás enunciado, bem como elucidamos que o cargo deverá ser exercido por um professor. Frise-se que em circunstância alguma, o cargo de coordenador de núcleo foi, é ou será exercido por alguém que não seja docente do CEPAM. Este princípio está bem vincado quer no RI quer nas próprias palavras da diretora. Esta reforçou que no momento em que tomou posse como diretora do CEPAM, o cargo de coordenador de núcleo estava envolto de

características confusas: *“Quem mandava nos núcleos eram muitas pessoas. Era o responsável pelos serviços administrativos, o responsável pelos serviços de contabilidade, eram os responsáveis pelos professores (...)”* (E9).

No entanto, a nomeação de coordenadores de núcleo não se tem mostrado nada fácil ao longo destes dois anos para a atual diretora do CEPAM. Esta, quando questionada sobre a eventualidade de alguma vez ter tido dificuldade em nomear alguém, acabou por admitir que *“Sim, todos anos. E muitas vezes tenho recusas.”* (E9).

Se aliarmos a este circunstância, de *muitas vezes ter recusas*, o número relativamente reduzido de docentes (média de 10 professores por núcleo), podemos antever dificuldades acrescidas no processo de nomeação de coordenadores de núcleo.

Perante esta situação, e indo ao encontro do ponto em questão neste capítulo, revela-se pertinente verificar qual a opinião formada (na primeira pessoa) pelos próprios coordenadores de núcleo.

Alguns coordenadores consideram que o modelo de seleção – através de nomeação – é adequado. Um deles acaba por reforçar que, sendo este um cargo de confiança atribuído pela direção, o coordenador *“tem de ser alguma pessoa com que eles vejam algum reconhecimento, alguma qualidade (...)”* (E2).

Outros, embora não deem mostras de discórdia, apresentam algumas sugestões de alteração ou de melhoramento do modelo de seleção do cargo de coordenador de núcleo. Um dos entrevistados propõe *“a eleição deste cargo pelo grupo dos professores (...) do núcleo com uma autorização posterior da Direção do Conservatório (...)”* (E1). Outro complementa que para além do grupo de professores, dever-se-ia incluir neste processo a opinião *“(...) também do corpo não docente, porque quando eu entendo o trabalho do núcleo, não é feito somente e privilegiadamente pelos professores (...)”* (E4). Já na opinião de outro entrevistado, quando os coordenadores são nomeados para assumir um cargo desta magnitude, estes deveriam *“(...) ter o poder de dizer se querem ou não querem!”* (E5).

Por sua vez, um dos coordenadores entrevistados não tem uma opinião formada relativamente ao processo de seleção de coordenador, mas sempre põe à consideração

que “(...) se calhar, mudar o modelo de seleção se calhar, poderia ser mais positivo e, se calhar, mais democrático.” (E6).

A diretora do CEPAM, numa primeira análise, quando confrontada com uma eventual possibilidade de mudança no modelo de seleção, admitiu não ter uma opinião formada sobre um possível processo de eleição. Contudo, adiantou que essa possibilidade seria difícil de concretizar, visto haver uma mudança sistemática de docentes nos núcleos. No seguimento desta análise, a possibilidade de uma eleição de coordenador de núcleo, de entre os pares, por ano letivo, é totalmente posta fora de parte pela própria diretora. Esta considera que “*um ano letivo é muito pequeno, é muito pouco (...)*” (E9) e reforça a sua posição afirmando que “*quando nós lideramos, temos de ter um espaço, um tempo (...)*” (E9).

Na verdade, existem opiniões relativamente a este assunto que acabam por suscitar interesse ao nível da análise que importa aqui debruçar. Sendo o cargo de coordenador de núcleo um cargo de nomeação, deve haver um sentimento subjacente de confiança. Sem a dita confiança, existe uma tendência premente para a comunicação distorcida e, conseqüentemente, os pequenos problemas tomam proporções vultuosas (Rego & Cunha, 2007). No caso dos coordenadores de núcleo, podemos direcionar esta confiança em duas vertentes bem distintas. Uma delas prende-se com a confiança depositada pela diretora no coordenador, entretanto nomeado. A outra vertente está intimamente ligada à necessidade do atestamento de confiança dos docentes do núcleo no seu coordenador.



Figura 2 – Depósito e necessidade de confiança do coordenador de núcleo.

A confiança depositada pela diretora, ao nomear um coordenador de núcleo, para além de ser um instrumento de motivação para o próprio docente convidado através do enriquecimento do trabalho, pode ser também interpretado como uma prova de superação e de evolução na sua carreira docente. O enriquecimento do trabalho (ou do cargo) caracteriza-se como um instrumento de motivação que consiste em alterações de conteúdo e de responsabilidade numa determinada tarefa de modo a torna-la mais

desafiante para o trabalhador/colaborador, com implicâncias ao nível da realização pessoal e conseqüentemente na satisfação das necessidades mais elevadas na hierarquia de Maslow ou nos fatores higiênicos e motivacionais de Herzberg. (Rocha, 2010; Teixeira, 2013).

A diretora do CEPAM é da opinião que os professores *“se querem evoluir na carreira, têm que aceitar cargos (...)”* (E9) e sustenta que tem tido *“(...) a preocupação de dar a oportunidade a algumas pessoas para aceitar isso (...)”* (E9) mas, no entanto, essa vontade não tem surtido os efeitos totalmente desejados, já que algumas das pessoas nomeadas não aceitam o desafio proposto. Porém, existem coordenadores que, mesmo aceitando o desafio, acabam por encarar este como um fardo ou até mesmo como uma imposição, pois, fazendo jus às palavras de um dos entrevistados, os cargos quando são por nomeação *(...) as pessoas têm de aceita-lo. Se quiserem tudo bem, se não quiserem é um cargo de imposição, que é bem diferente do que nomeação.”* (E5).

Por outro lado, ao voltarmos o foco para a vertente da necessidade de confiança dos coordenadores por parte dos docentes (e não docentes) do núcleo, podemos considerar que a atribuição deste cargo através da eleição entre os seus pares, do núcleo em questão, poderia contribuir substancialmente para o reforço de confiança e de credibilidade dos docentes ‘coordenados’ para com os seus coordenadores. Um líder, deverá ter a capacidade de mostrar o caminho, inspirar uma visão conjunta, desafiar o processo, permitir que os outros ajam e encorajar a vontade dos seus colaboradores (Kouzes & Posner, 2009). Se estes pergaminhos forem manifestados por algum dos professores do grupo de docentes e que seja validado pelos restantes, faz com que potencialize uma forte possibilidade de convergência mútua de confiança e de credibilidade, que certamente ditará o conforto e assunção do cargo sem reservas. Em contraponto com esta circunstância, a nomeação, ao não considerar a referida validação dos restantes docentes do núcleo, poderá levar a um não reconhecimento intrínseco (por parte dos ‘coordenados’) das competências do coordenador entretanto designado.

Perante todas estas flutuações de possibilidades e de conveniências relativamente ao modelo de seleção do coordenador de núcleo, será de toda a pertinência relevar a (possível) definição de perfil de coordenador de núcleo tendo em conta as opiniões formadas por todos os entrevistados (coordenadores e diretora).

4.3.2.2 – Perfil

A definição ou a atribuição de um determinado perfil, em qualquer que seja a condição, pode ser encarado como uma tarefa ingrata tendo em conta que o mesmo não se determina de um modo universal. Dependendo da circunstância, o perfil toma uma determinada diretriz mediante a função a desempenhar.

No caso específico dos coordenadores de núcleo do CEPAM, aquando a definição do seu perfil, é necessário que se tome em linha de conta algumas características ou nuances de relativa importância, cujas implicações poderão ter influências diretas no pleno desempenho das suas funções. Ao incidirmos sobre as características ideais para a designação de um coordenador de núcleo, é necessário discernir qual a real atribuição do referido cargo, se este será mais inclinado para a liderança ou para a gestão.

Como já referido anteriormente, estes dois conceitos são considerados por muitos especialistas como diferenciáveis. Logo, nesta perspetiva, os perfis associados aos referidos conceitos também o serão. Normalmente o perfil de um líder está associado à emoção, inovação, criatividade, inspiração, visão, originalidade ou proatividade, demonstrando uma clara tendência para a criação de significado. Por seu turno, o gestor perfila-se como mais racional, calculista, eficiente, imitador, procedimental ou reativo, com o intuito subjacente do planeamento e análise da realidade exterior como se esta fosse única e objetiva. (Cunha *et al*, 2012).

Analisando os entendimentos dos coordenadores entrevistados, como da própria diretora, verifica-se que estes são um tanto ou quanto diversificados. A diretora, quando confrontada diretamente sobre a existência de um perfil ideal para a atribuição do cargo de coordenador de núcleo, numa primeira análise, admitiu que “*Existe. Eu ainda não sei definir, mas existe.*”(E9).

No desenrolar da sua perspetiva, esta acabou por adiantar algumas características que, no seu entendimento, são essenciais ao cargo em questão. Desde logo venceu que um coordenador de núcleo terá de se assumir, em primeiro lugar, como um líder, evidenciando que este terá de:

“(...) saber ouvir, saber decidir e ser aceite pelos seus pares e ter o dever de lealdade ascendente e descendente, porque a lealdade não se faz só no sentido dos nossos superiores, também se faz no sentido dos nossos colaboradores, dos nossos colegas (...)” (E9).

O saber ouvir, o saber decidir e o ser aceite são, claramente, três características associadas ao perfil de um líder. O saber ouvir é uma das primeiras virtudes a reter pelo líder, se este quiser ser ouvido e aceite como tal. De acordo com Fachada (2014), “escutar é um ato de inteligência. É mais do que ouvir atentamente. Significa captar toda a informação, memorizando-a e compreendendo-a.” (p. 175). Este ato, na sua simplicidade, com toda a certeza gera uma empatia duradoura, fazendo com que os seus colaboradores se sintam valorizados e reconhecidos (Idem). Neste sentido, verifica-se que esta empatia está estritamente sintonizada com a ressonância veiculada por Goleman *et al* (2011), sendo esta considerada como um dom natural dos líderes emocionalmente inteligentes. Normalmente estes líderes captam as emoções dos indivíduos (ou grupos) valorizando-as, partilham ideias e tomam decisões em clima de colaboração, reforçando deste modo a sincronia e o entusiasmo mútuo. (Idem).

Esta atitude de partilha, de colaboração e sobretudo de comunicação recíproca, potencializarão a aceitação do líder entre os seus colaboradores. Tudo o que este possa dizer ou fazer será considerado como um ato de comunicação, e os seus colaboradores lhe atribuirão um determinado significado. (Fachada, 2014; Rego & Cunha, 2007).

No que concerne à questão da decisão, a diretora do CEPAM considera que *“a liderança é um ato comum, de conjunto”* (E9), contudo ressalva que a tomada de decisão é *“um ato solitário.”* (E9). Neste prisma, mesmo sendo um ato solitário, a tomada de decisão deve primar pelo bem da instituição, como pelo bem dos seus colaboradores sempre com um sentimento de compreensão subjacente. Quando os colaboradores sentem-se compreendidos e valorizados normalmente aceitam e deixam-se influenciar pelas decisões dos líderes. (Fachada, 2014). Este envolvimento mútuo tende a gerar repercussões muito positivas para uma organização para além de originar uma espiral motivacional entre os colaboradores. Segundo Teixeira (2013) o processo de tomada de decisão desenvolve-se em quatro etapas: Identificação do problema; Desenvolvimento de alternativas; Escolha da melhor alternativa; e Implementação da melhor alternativa. É certo que todo este processo, tende a ter implicações diretas no

funcionamento das organizações e conseqüentemente nos colaboradores. Mesmo que a implementação da melhor alternativa, através da tomada de decisão seja uma, torna-se importante o envolvimento dos colaboradores nas restantes etapas, de modo a que estes se sintam como parte integrante dos processos de decisão. (Fachada, 2014).

Na opinião dos coordenadores de núcleo, embora a maioria considere que exerce mais gestão do que liderança, os seus entendimentos oscilam entre os perfis atribuídos aos gestores e líderes. Um dos coordenadores é perentório em considerar que “(...) *o coordenador de núcleo tem de estar à vontade na liderança. Tem que liderar. Tem que tomar decisões.*” (E7).

Outro, mais comedido, é da opinião que o coordenador de núcleo deve ser “(...) *uma pessoa de fácil relacionamento e que seja uma pessoa que não vire a cara às pessoas, que não seja arrogante (...) deve ser uma pessoa que tenha um espírito, digamos, de liderança (...)*” (E6).

Os restantes coordenadores apresentaram uma miscelânea de características de ambas as vertentes. Uma das características transversais à maioria dos entrevistados prende-se com a questão da comunicação, pois estes consideram-na como uma das mais importantes características a figurar no perfil de um coordenador de núcleo: “(...) *eu acho que o segredo mais que tudo é a comunicação. A comunicação que existe entre nós como equipa.*” (E3).

Outra das características mencionadas relaciona-se com a questão do *ser* organizado. Curiosamente, um dos coordenadores acabou por nos transmitir que a capacidade de organização e a capacidade de liderança são “*duas coisas absolutamente diferentes (...)*” (E4), justificando esta singular afirmação do seguinte modo: “(...) *a capacidade de liderança é uma capacidade mais de lançamento de uma ideia, mas a capacidade de organizador é outra coisa, porque é mais realizador desta ideia.*” (E4).

Esta é uma clara alusão à diferenciação entre liderança e gestão, consubstanciada por vários especialistas do universo organizacional. O líder tem a visão e o gestor preocupa-se com a sua execução. (Rego & Cunha, 2007; Cunha *et al.*, 2012; Carvalho, *et al.* 2014)

Por outro lado, outro entrevistado refere que para além de ser organizado, o coordenador “(...) *tem que ter planos, tem que ter inovação (...) também tem que assumir as coisas, assumir os problemas, resolver e sempre ser criativo para estes trabalhos, funções (...)*” (E8).

Note-se que na asserção atrás mencionada, o entrevistado acaba por mencionar três características intimamente associadas ao perfil de líder, como são os casos de “planos”, “inovação” e “criativo”. Verifica-se que esta é uma clara assunção de uma perspetiva de liderança, embora não assumida diretamente.

Ainda a propósito da questão relacionada com o *ser organizado*, a diretora do CEPAM, no seguimento da sua definição de perfil, é da opinião óbvia que um coordenador de núcleo tem de “(...) *ser organizado e querer ser organizado. Se não for uma pessoa organizada, se não for uma pessoa interessada, não chega lá.*” (E9).

Fazendo uma leitura vertical a esta espécie de deambulação, protagonizada tanto pelos coordenadores como pela diretora, em torno dos perfis com características de liderança ou de gestão, podemos inferir que esta ocorrência não é propriamente uma novidade, já que acaba por encontrar eco na própria literatura da especialidade, pois alguns autores são defensores que:

(...) os líderes necessitam de possuir capacidades de gestão e que, por sua vez, os gestores necessitam de capacidades de liderança, sendo que as capacidades de uns e de outros se complementam e são ambas essenciais para o desenvolvimento e sucesso da organização. (Carvalho et al., 2014, p. 170).

Em suma, constata-se que não existe um perfil predefinido para a atribuição do cargo de coordenador de núcleo, embora haja uma preocupação em elencar algumas características, que no entender de uma larga maioria dos intervenientes, são consideradas como essenciais para o desempenho das suas funções, como são os casos da organização e comunicação.

4.3.3 – Importância e reconhecimento do cargo de coordenador de núcleo

Tal como na vida quotidiana de qualquer indivíduo, o reconhecimento adquire uma significância exponencial, atendendo ao seu impacto e contributo ao nível motivacional, quando derramado sobre os operacionais das organizações de qualquer

nível estatutário ou hierárquico. Subentende-se deste modo que a importância dada a um determinado cargo implica um reconhecimento subjacente.

O reconhecimento está intimamente associado ao elogio, sendo esta uma das recompensas preferidas dos colaboradores, e como tal, um dos principais fatores motivacionais a ter em consideração no seio duma organização. (Fachada, 2014).

São várias as teorias advindas da esfera motivacional que enfatizam o reconhecimento como uma das ferramentas para a manutenção ou potencialização da motivação do indivíduo. Tanto as necessidades de estima da hierarquia das necessidades de Maslow, os fatores motivacionais da teoria bifatorial de Herzberg ou as necessidades de crescimento da teoria ERG de Alderfer, enquanto teorias de conteúdo, são exemplos paradigmáticos dessa realidade, prevendo nos seus alicerces basilares o reconhecimento, a par de outros, como elemento fundamental para a sua sustentação. (Gomes & Borba, 2011; Teixeira, 2013; Carlotto & Braun, 2014; Fachada, 2014; Rocha, 2010).

Segundo a teoria bifatorial de Herzberg, o reconhecimento é tido como um dos cinco fatores, identificados nos seus estudos (realização; reconhecimento; responsabilidade; tarefas variadas; crescimento), que relevam situações positivas dos colaboradores no desempenho das suas funções, e conseqüentemente nas suas motivações. Dito de outro modo, o reconhecimento é um dos fatores que geram satisfação e é intrínseco ao trabalho propriamente dito. (Gomes & Borba, 2011).

4.3.3.1 – Perspetiva do coordenador de núcleo

Sabendo de antemão dos benefícios motivacionais que o reconhecimento poderá adquirir perante as necessidades de um indivíduo, será de todo pertinente debruçar sobre o impacto deste fator na motivação do coordenador de núcleo. Neste ponto em concreto, iremos considerar as perspetivas dos entrevistados no que concerne à importância do cargo de coordenador de núcleo.

Do universo das entrevistas realizadas aos coordenadores de núcleo, constata-se que todos, sem exceção, atribuem uma importância significativa ao cargo, independentemente da relação que tenham com o mesmo. Uns reconhecem que este

cargo tem como principal atribuição a ligação dos núcleos com a sede ou a própria direção:

“(...) permite ter uma ligação com a sede do Conservatório, com Funchal (...)” (E1).

“(...) a coordenação é um elo de ligação entre a direção da escola e as suas ramificações (...)” (E2).

“(...) a direção não consegue acompanhar todas as casas e devemos ter sempre algum representante.” (E3).

Outros consideram que sem estas figuras organizacionais, os núcleos corriam o risco de estarem perante *“(...) uma situação de caos, absolutamente caos.”* (E4) e como tal, esta incumbência coordenativa deve ser reconhecida como *“(...) importante para o normal funcionamento e desenvolvimento de uma instituição.”* (E7).

Numa perspetiva amplificada do cargo, o entrevistado E6 vai mais longe e atribui ao coordenador de núcleo a nobre missão *“(...) muito importante de ligar a escola ao meio envolvente (...)”* (E6). Este pensamento holístico, embora restrito ao raio do próprio núcleo, patenteia de um modo subjetivo a importância e reconhecimento pelo cargo.

Por sua vez, o coordenador E5, dando sustento à sua perceção desalinhada dos restantes colegas e evidenciada anteriormente quanto à objetivação do cargo de coordenador de núcleo, é perentório ao afirmar que *“(...) se fosse dado o poder devido aos coordenadores seria de importância extrema. Porque o coordenador teria de ter o poder de coordenar aquilo que tem.”* (E5). Contudo, embora demonstre algum descontentamento no que concerne ao poder (ou falta dele), o coordenador E5 não deixa de reconhecer a importância do cargo.

Perante todas estas evidências manifestadas, na primeira pessoa, pelos coordenadores de núcleo no que se refere à importância e respetivo reconhecimento do cargo que entretanto exercem, não restam dúvidas quanto à sua pertinência no seio de uma instituição *divisionalizada* como o CEPAM.

4.3.3.2 – Importância e reconhecimento dada pela Direção do CEPAM

Visto que os próprios coordenadores de núcleo depositam uma importância convincente ao cargo, entretanto desempenhado na primeira pessoa, importa saber qual o entendimento e reconhecimento dado pela direção do CEPAM, quer da perspectiva direta da diretora do CEPAM, quer da perspectiva percebida pelos coordenadores entrevistados.

Assim sendo, a diretora do CEPAM afirma categoricamente que “(...) os coordenadores são fundamentais e dou toda a importância nesse aspeto. (...) Para mim, o ponto de ligação com os núcleos são os coordenadores.” (E9).

Perante tal afirmação, não restam quaisquer dúvidas quanto ao reconhecimento e importância dada pela direção ao cargo de coordenador de núcleo. Em alinhamento com esta asserção, está o sentimento manifestado pelo entrevistado E7: “Acho que o cargo é devidamente reconhecido. Por um lado, a direção do CEPAM revê nos seus coordenadores a importância para a gestão do espaço, visto que a direção está mais ou menos longe de cada núcleo que tem.” (E7).

Outro coordenador, perante as suas evidências, sentencia que “(...) a forma como estou a trabalhar, eu estou a sentir que a direção considera este cargo bastante importante, e eu espero que isto seja assim na realidade (...)” (E1).

Fazendo um parêntese às relevâncias atrás mencionadas, impera neste momento fazer alusão à importância deste cargo enquanto necessidade organizativa e consequente delegação de competências (através da nomeação), no âmbito de uma instituição como o CEPAM. De acordo com Carvalho *et al.* (2014), qualquer estrutura organizacional necessita de aplicar a delegação de competências de várias ordens, sendo esta ocorrência da responsabilidade do superior hierárquico. A delegação de competências, normalmente alicerça-se no reconhecimento quer das aptidões, quer na confiança depositada num colaborador. (Fachada, 2014). Logo, daqui conclui-se que o simples ato de delegar ou (no caso dos coordenadores de núcleo) nomear, poderá ser por si só uma privilegiada ferramenta de reconhecimento e consequentemente um fator promotor da motivação. (Idem).

Refira-se, que nestes casos, embora o exercício de tomada de decisão possa “estar circunscrita a assuntos específicos ou, em situações claramente identificáveis, no todo organizacional” (Carvalho *et al.*, 2014, p. 145), não deixa de ser relevante o evidente reconhecimento através do ato de delegação ou nomeação.

Dando seguimento às percepções dos restantes coordenadores entrevistados, o informante E2 optou por salientar as diferenças incutidas por esta direção, relativamente às homólogas anteriores. Este alegou que *“Nesta atual fase de coordenação noto que há muito mais interajuda pela parte da direção, eu antes sentia-me, desculpa-me a expressão, sozinho (...)”* (E2).

Desta alusão, subentende-se que na perspetiva deste coordenador, tal como na dos entrevistados anteriormente citados, a atual direção mobiliza e concretiza esforços em afiançar a importância e reconhecimento pelo cargo de coordenador de núcleo.

Contudo, em relativa dissonância com os entendimentos vinculados até então, está a opinião do coordenador E5 que, com a sua frontalidade que lhe foi característica ao longo da sua entrevista, vaticinou que:

“A parte da direção do CEPAM, acho que se faz parecer que se dá uma grande importância aos coordenadores. Eu, pessoalmente não vejo, não vejo isso, portanto não acho que se dá importância que se faz crer que se dá.” (E5).

Esta asserção, conjuntamente com muitas outras do mesmo coordenador, confirma a existência de uma certa incompatibilidade entre este e a direção do CEPAM, com influências notórias na motivação e, conseqüentemente, no desempenho do cargo. De certa forma, esta incompatibilidade, visto de outro prisma, encontra eco na visão de Vasconcelos (2002) quando associa o conservatório a um campo estratégico policentrado. Esta imagem visa sobretudo mostrar o seu funcionamento anárquico “por interação espontânea, policentrada, tem uma multiplicidade de centros de poder autónomos e/ou semi-autónomos, e ao mesmo tempo cêntrica, porque dispõe de um centro de decisão.” (p. 160). Como já manifestado anteriormente, este coordenador (E5) entende que o bom funcionamento de uma coordenação terá de ser alimentado pelo poder, que no entanto não dispõe. É nesta perspetiva, de falta do poder efetivo desejado, que se vislumbra o mote para o atrito subjacente ao sentimento de não reconhecimento (por parte da direção), evidenciado pelo mesmo coordenador.

Não tão radical nem incisivo como o seu homólogo anterior, está o entendimento do entrevistado E6, que por um lado não hesita em reconhecer que a direção do CEPAM “(...) de uma forma inicial há um forte apoio, isto é, dão importância ao coordenador e dão apoio nesse sentido (...)” (E6), mas por outro, evidencia que, “(...) quando se organiza atividades, sejam elas audições, sejam concertos, esse apoio não se sente.” (E6). Sabendo previamente que uma das funções mais referenciadas pela generalidade dos coordenadores entrevistados incide particularmente sobre a organização de atividades pedagógicas nos núcleos, percebe-se que este apoio (ou falta dele) poderá ter um impacto significativo e refletir, de modo amplificado, o reconhecimento percebido pelos coordenadores de núcleo.

O coordenador E3 enfatizou que o facto deste ser “(...) um cargo de confiança por parte da Direção (...)” (E3) já transporta em si um reconhecimento inerente ao cargo e à pessoa que desempenha as respetivas funções. Por seu turno, os entrevistados E4 e E8, quando indagados diretamente a se pronunciar sobre este ponto em questão, preferiram focar outras perspetivas tais como a transmissão e realização de ideias ou método de seleção que, embora válidas não são relevantes para a especificidade deste ponto. No entanto, estes não deixaram de reconhecer a importância dada pela direção relativamente ao cargo que ocupam.

No seguimento desta abordagem motivacional através da importância e reconhecimento dado por parte de um superior hierárquico a um cargo ou função de um determinado colaborador, interessa aqui fazer uma ressalva às teorias X e Y desenvolvidas por McGregor, no que concerne à natureza humana em relação à sua motivação. A teoria X, incitada por muitos líderes e gestores, assenta na ideia que o ser humano não gosta de trabalhar, evita assumir responsabilidades, não têm capacidade criativa e, acima de tudo, assume o trabalho como forma de garantir segurança e recompensas económicas. (Chiavenato, 2004; Teixeira, 2013). Esta ideia preconcebida e preservada por muitas hierarquias superiores acaba por se implantar e enraizar nas organizações quando não são aplicados, por parte das lideranças, sentimentos sinceros de reconhecimento, confiança, apreciação ou admiração (entenda-se necessidades de estima) pelo desempenho dos seus colaboradores. (Idem). Logo, daqui depreende-se que o emprego de uma atenção redobrada ao reconhecimento ou outras necessidades de estima (proclamadas por Maslow) poderão incitar e potencializar sentimentos vigentes na teoria Y de McGregor que, ao invés da teoria X, sustenta-se na base que o ser

humano gosta de trabalhar, aceitam e até procuram responsabilidades, são capazes de se autogerir e autocontrolar, empenham-se na prossecução de objetivos e participam com imaginação e criatividade na solução dos problemas da organização. (Ibidem).

O reconhecimento, seja ele direto ou através da valorização, agradecimento ou elogio por parte das lideranças, tende a gerar um efeito altamente motivacional no desenvolvimento dos indivíduos e nas suas relações. As suas implicações dão origem a elevados níveis de satisfação, melhoria substancial do clima emocional, para além de incitar o aumento da criatividade e colaboração dos intervenientes na organização. (Fachada, 2014).

4.3.3.3 – Importância e reconhecimento dada pelos Restantes docentes

Se a importância e reconhecimento atribuídos pela direção é revelante para a oscilação dos índices motivacionais de um coordenador de núcleo, a atitude ou posição incrementada pelos restantes docentes (do núcleo) não deixam de ser indicadores de possíveis variações na motivação dos respetivos coordenadores.

Dando o mote a este ponto de análise, a diretora do CEPAM, como já referenciado no subcapítulo Poder e Autonomia – constrangimentos, reporta de modo claro e inequívoco que (...) *o grande problema dos núcleos não é o reconhecimento da direção dos seus coordenadores, é o reconhecimento dos professores do lugar do coordenador. Esse é que é o grande problema.*” (E9).

Neste caso, ao contrário da posição hierárquica e de poder da direção sobre os coordenadores, o coordenador de núcleo ocupa uma posição de poder vinculativo muito reduzido. A autoridade atribuída equipara-se a um dos três tipos veiculados por Carvalho *et al.* (2014), a autoridade de staff. Este tipo de autoridade caracteriza-se por um grupo de colaboradores que reportam diretamente ao superior hierárquico e ajudam na tomada de decisão, sem no entanto terem autoridade para tomar as decisões finais. Sendo assim, este facto pode influenciar as atitudes dos docentes relativamente aos coordenadores de núcleo.

A provar a posição manifestada pela diretora, estão algumas argumentações de alguns coordenadores que confirmam essa tendência. O entrevistado E5 considera que “(...) *há docentes que realmente conseguem ter algum respeito pela pessoa que está à frente. Há outros que não têm qualquer tipo de respeito (...)*” (E5). No entanto, dando

continuidade à sua percepção, este considera, de modo algo incriminatório, que este desrespeito “(...) acaba por ser normal, visto que a própria direção não nos dá o respeito devido que devíamos ter.” (E5).

De forma bem mais moderada, a opinião do coordenador E6 acaba por também demonstrar a problemática enunciada anteriormente. Este alega, primeiramente, que no núcleo ao qual coordena “(...) de uma forma geral, há um respeito mútuo e geralmente todos ou quase todos cumprem com aquilo que é pedido (...) (E6), mas não deixa de reconhecer que efetivamente (...) há situações pontuais (...)” (E6).

Outro coordenador, cuja experiência de outros anos letivos foi um tanto ou quanto atribulada no que diz respeito às relações, com implicações significativas ao nível da importância e reconhecimento do cargo, considerou que “(...) pelo menos desta vez não acho que tenha tido problemas. Respeitam-me que eu também os respeito, o que não aconteceu antes.” (E2).

Todas estas alusões poderão evidenciar a existência de contendas, não generalizadas e em pequena escala, que mais uma vez poderão ser enquadradas na imagem organizacional da escola como arena política. (Costa, 1996). A falta de respeito ou de incumprimento evidenciado pelos coordenadores relativamente aos docentes sob a sua coordenação, podem deixar transparecer alguns conflitos de interesses, sejam eles de índole pessoal ou profissional, potencializadores de uma relação tensa e desajustada às pretensões do coordenador.

Por outro lado, os restantes entrevistados (E1; E3; E4; E7 e E8), num plano de harmonia condescendente, anuem que a comunidade docente, de cada um dos núcleos visados, reconhece, apoia e dá a devida importância tanto ao cargo como ao seu detentor, como comprovam algumas das suas asseverações:

“(...) tais professores, tal direção dão um certo valor ao cargo de coordenador.” (E1).

“(...) existe colaboração, apoio (...) nesse aspeto, de todos os meus colegas, tenho tido toda a aceitação.” (E3).

“(...) acho que é um cargo que está devidamente reconhecido e devidamente identificado por todas as nuances e todos os intervenientes do dia a dia desta escola.” (E7).

“Sim, sim! Dão, eu recebo todo o apoio deles.” (E8).

Embora o coordenador E4 não tenha sido muito direto nas suas explicações, quando indagado a se pronunciar sobre a importância e reconhecimento dado pelos docentes do núcleo que coordena, conseguimos discernir, ao longo da entrevista, traços que evidenciam um reconhecimento subentendido, como demonstra a seguinte declaração: *“(...) fazemos um bom trabalho e a nossa relação é bem forte (...) tenho boas relações com toda a equipa.” (E4).*

Em jeito de análise e pré-conclusão, verifica-se que apesar de termos apresentado algum conteúdo que possa atestar a eminência de alguma turbulência, desrespeito e de não reconhecimento pelo cargo de coordenador de núcleo, não podemos deixar de constatar que a maioria considera que tem o devido reconhecimento por parte dos colegas docentes, no âmbito das suas funções. Mesmo aqueles que manifestaram a existência de algumas forças contrárias às suas orientações, cujas influências põem em causa a importância e reconhecimento do cargo de núcleo, são unânimes em vincar que esta contenda não é generalizada, limitando-se a uma fração, de certa forma restrita, de docentes que no entanto não deixa de ser preocupante.

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

5.1 – Conclusões

“A fiabilidade de um estudo é mais importante que a possibilidade de o generalizar.” (Basse, cit. Bell, 2010, p. 180)

Uma das primeiras perceções constatadas no âmbito deste estudo de caso prende-se com o facto de não se conseguir efetivar uma conclusão generalizada relativamente à pergunta de investigação inicialmente formulada. Cedo se percebeu que algumas das perspetivas dos coordenadores entrevistados, e até da própria diretora, em diversos momentos, foram notoriamente díspares e difusas, contribuindo para uma

perfusão de entendimentos de índole individual, evidentemente não generalizáveis. No entanto, esta (pseudo) adversidade em nada prejudica a intenção em estudo, muito pelo contrário, segundo Bell (2010) os estudos com dimensões do gênero aqui explanado, quando bem sustentados, poderão “ informar, esclarecer e oferecer uma base para as decisões de política educativa no interior de uma instituição. Neste sentido, tais estudos podem ser inestimáveis.” (p. 181).

Posta esta primeira e magna constatação, e indo ao encontro da análise e interpretação dos dados conclui-se de modo segmentado que:

- **A maioria dos coordenadores de núcleo não demonstra ter um conhecimento sustentado dos documentos basilares da instituição (entenda-se, Regulamento Interno do CEPAM e Projeto Educativo de Escola).** Ao longo das entrevistas realizadas aos coordenadores de núcleo, foram recolhidos vários indícios que sustentam esta vicissitude. Estes apresentaram-nos entendimentos diferenciados relativamente às funções do coordenador de núcleo, bem como às suas limitações, raio de ação e constrangimentos inerentes ao cargo. A própria diretora do CEPAM confirmou, de modo claro e inequívoco que, infelizmente, essa é uma verdade consumada.

- **A maioria dos coordenadores de núcleo não tem qualquer tipo de formação na área da liderança, gestão ou administração educacional, baseando a sua prática na experiência até então adquirida.** Esta evidência acaba por ser corroborada pela diretora do CEPAM, adiantando que o sustento da sua prática advém de um “(...) *acumular de experiências e de conhecimentos que nos levam a tomar e de olhar para onde nós queremos chegar*” (E9).

Embora possamos, por um lado, valorizar a experiência profissional enquanto ferramenta de progressão e de auto aprendizagem dos indivíduos, por outro, não podemos descurar que a formação no contexto das organizações, sendo portadora de processos transformadores e de mudanças organizacionais, é tida como elemento essencial ao processo de adaptação às novas realidades. (Barroso, 1997).

No entanto, os coordenadores de núcleo consideram que tal formação poderia revelar-se importante no âmbito das suas competências.

- **A maioria dos coordenadores de núcleo, em contraponto com a opinião da diretora do CEPAM, entende que tem mais espaço para exercer Gestão do que propriamente Liderança.** Embora haja entendimentos diferenciados em relação aos próprios termos, uma larga maioria dos coordenadores considera que no exercício das suas funções, identificam-se com os princípios da gestão. Contudo, um dos coordenadores afirma e justifica firmemente que, enquanto coordenador de núcleo, revê-se com as características acopladas à liderança.

Considera-se que esta discrepância de entendimentos acaba por refletir o desfasamento existente entre as orientações diretivas e a realidade vivida pelos coordenadores. Não existindo uma clarificação clara e inequívoca de competências (preferencialmente em sede de RI) não será de espantar que estes entendimentos dissonantes sejam reincidentes.

- **Os coordenadores de núcleo gozam de uma autonomia decretada.** Sendo o CEPAM uma estrutura dispersa geograficamente, cujas características assemelham-se a uma estrutura *divisionalizada* vinculada por Mintzberg (1995), tornou-se premente a atribuição duma autonomia relativa a cada um dos coordenadores de núcleo, de modo a poderem encetar providências em prol de cada núcleo. Contudo, esta autonomia afigura-se como decretada, visto que o coordenador necessita de reportar todas ações a desenvolver no núcleo sem que este, na maioria dos casos, tenha qualquer poder de decisão.

- **No exercício das suas funções, os coordenadores de núcleo têm uma limitação clara de competências.** Como referido na anterior conclusão, a autonomia decretada atrela em si uma óbvia limitação, quer nas competências quer no raio de ação do próprio coordenador. Contudo, dado que a larga maioria dos coordenadores não conhece as competências explanadas no artigo 12.º do RI, origina uma deficiente perceção e respetivo acatamento desses próprios limites, como aliás preconizado pela diretora do CEPAM.

- **Os constrangimentos ao exercício de funções relatados pelos coordenadores, são maioritariamente de índole pedagógica e de organização interna do núcleo.** Embora hajam algumas breves referências a constrangimentos externos aos núcleos, com influências indiretas ao nível pedagógico (como a marcação de salas de espetáculo para

a realização de audições, por exemplo), a verdade é que, havendo constrangimentos ao exercício do cargo de coordenador de núcleo, estes são maioritariamente advindos do plano interno de cada núcleo com principal incidência sobre os meandros pedagógicos, tais como, marcações de horários, ou gestão de salas de aulas.

- A relação existente entre a larga maioria dos coordenadores de núcleo e a direção do CEPAM é tida como pacífica, profícua e colaborativa. Somente um dos coordenadores destoou deste princípio, apesar da sua posição não estar propriamente enquadrada num plano antagónico à dos demais colegas. O seu relacionamento, tido como *passivo* perante a direção do CEPAM, pode ser avaliado como um posicionamento neutro, embora consiga-se evidenciar uma postura com predicados de afrontamento.

Os restantes coordenadores de núcleo evidenciaram, de forma clara, uma relação mutuamente positiva, sendo este um dos pontos que importa manter e até potencializar.

- A maioria dos coordenadores de núcleo considera a relação com a restante comunidade educativa como forte, muito boa, saudável e até recomendável. Se porventura extraíssemos os docentes desta comunidade, diríamos que, perante as alegações dos diferentes coordenadores, a opinião seria de unanimidade e não de maioria. Constatou-se que, havendo deficiências no relacionamento com a comunidade educativa, estas são maioritariamente (ou integralmente) com os docentes, apesar destas deficiências (felizmente) estarem muito longe de serem generalizáveis.

Ainda relativamente à questão do relacionamento dos coordenadores de núcleo com a ‘sua’ comunidade educativa, importa fazer uma especial referência à atitude de *mea-culpa* por parte de um dos coordenadores. Apesar deste considerar que sente o apoio por parte da comunidade, não deixa de inferir que o facto de não haver uma melhor relação com a comunidade é por sua inteira culpa.

- Todas as estratégias ou planos de ação expostos pelos coordenadores foram tidos como específicos de cada núcleo. Não existe nenhum plano de ação transversal a todos os núcleos, tendo em conta as suas especificidades. Refira-se ainda que as estratégias ou planos de ação, entretanto apresentados, não contemplam qualquer tipo de documentação escrita.

Foi notório, ao longo das entrevistas realizadas, que não existe entre os coordenadores de núcleo uma cultura de ‘projeto escrito’ criado de raiz, onde se consiga averiguar a real pertinência das atividades, bem como a sua posterior avaliação. Registre-se no entanto, que com isto não queremos aqui pôr em causa a validade quer das estratégias quer dos planos de ação entretanto relatados.

- **A maioria dos coordenadores reitera que são criadas condições para o envolvimento dos docentes nas estratégias e planos de ação de cada núcleo.** No desempenho das suas funções, os coordenadores de núcleo movem esforços no sentido de dar aos seus colegas as condições necessárias à boa prática docente. Para além disso, procuram efetivar um envolvimento sustentado dos docentes, quer no engendramento de estratégias e planos de ação de potencialização dos núcleos, quer na persecução dos mesmos.

- **A Diretora do CEPAM tem consciência da importância do cargo de coordenador de núcleo para a carreira dos professores.** Sendo esta uma forma legítima e eficaz de despoletar a motivação intrínseca nos docentes (através do crescimento, reconhecimento, responsabilidade, progresso, confiança, apreciação, orgulho e realização), a diretora do CEPAM proporciona condições e formula convites no sentido de que estes possam evoluir na carreira.

- **Dos oito coordenadores de núcleo entrevistados, três manifestaram claramente não ter qualquer motivação para o cargo.** Embora este cargo, como enunciado anteriormente, possa ser visto como um potencializador da motivação dos professores, a verdade é que, de momento, não suscita qualquer interesse nem motivação por parte de três coordenadores de núcleo, entretanto em funções. Refira-se que estes coordenadores indicaram o desejo em declinar o referido cargo no início do ano letivo. Porém, de modos distintos, os referidos coordenadores sentiram-se na obrigação em aceitar tal convite.

Saliente-se que, embora a diretora do CEPAM tenha consciência de que este cargo para alguns dos coordenadores seja um *sufrimento*, não deixou de insistir nesse paradoxo. Contudo, esta insistência contraditória é motivada, em parte, pela dificuldade no recrutamento de novos coordenadores e pelas suas constantes recusas.

Por outro lado, os restantes cinco coordenadores indiciam sentimentos motivacionais (uns mais do que outros), de acordo com os pressupostos enquadrados no patamar cimeiro da hierarquia das necessidades de Maslow - autorrealização.

- Alguns dos Coordenadores de Núcleo entendem que, por serem nomeados, sentem-se na obrigação de aceitar o cargo. Ao longo das entrevistas, foram identificados alguns indícios que nos levam a chegar a tal conclusão. Nem o Regulamento Interno do CEPAM, nem outro tipo de documentação oficial (Despacho, Portaria, Lei, etc.) faz qualquer referência à obrigatoriedade na aceitação deste tipo de cargo sem a concordância do interessado. Existe uma referência no ponto dois do art.º 12.º do Regulamento Interno do CEPAM que clarifica que a renovação de mandato só se vincula após o mútuo acordo entre as partes. Por esta ordem de ideias, não faz qualquer sentido que um coordenador que seja convidado a iniciar, ou continuar, um mandato de coordenador de núcleo se sinta na obrigação de aceitar tal convite.

- A maioria dos coordenadores de núcleo não atribui qualquer importância às recompensas extrínsecas (dinheiro ou redução letiva) na sua motivação. No seguimento de algumas teorias do âmbito motivacional, tais como a hierarquia das necessidades de Maslow, teoria bifactorial de Herzberg, teoria ERG de Alderfer, ou numa perspectiva mais radical, das asserções advindas da teoria de avaliação cognitiva de Deci, conclui-se que os coordenadores de núcleo convergem para a enfatização dos pressupostos consumados nas mesmas. De acordo com estas teorias, as ações (ou recompensas) que despoletem os sentimentos de realização pessoal ou de reconhecimento, por exemplo, tendem a ter um impacto mais significativo e duradouro na motivação dos indivíduos. Ao invés destas, as recompensas extrínsecas normalmente garantem uma eficácia a curto prazo, para além de, em alguns casos, desencadear efeitos pouco abonatórios sobre a própria motivação intrínseca.

- A motivação da maioria dos coordenadores está intimamente relacionada com a possibilidade de interação e de dar um pouco de si em prol do núcleo na procura de satisfação da comunidade educativa. Deste modo, confirma-se que a motivação dos coordenadores de núcleo é de cariz intrínseco, sendo balanceada pelo sucesso de cada núcleo, em prol de uma formação digna e adequada dos seus alunos, e pela satisfação demonstrada pela comunidade, de acordo com o trabalho entretanto desenvolvido.

Dito de outro modo, a maioria dos coordenadores reconhece a sua capacidade de levar por diante a sua função e sentem-se recompensados pelo trabalho desenvolvido, graças à sua determinação e responsabilidade inculcada para esse fim.

- Alguns dos coordenadores de núcleo consideram a nomeação como um processo adequado para a seleção de cargo de coordenador de núcleo. Embora neste ponto, hajam coordenadores que considerem que este processo poderia ser executado de outro modo, ou então, tal como a diretora do CEPAM, não são detentores de uma opinião (amplamente) formada relativamente a este assunto, a verdade é que a maioria dos coordenadores não se opõe a este modelo de seleção.

No entanto, alguns dos coordenadores consideram que a eleição do coordenador de núcleo de entre os seus pares poderia ser uma opção válida. Saliente-se a opinião de um destes coordenadores que, indo mais além, defende que o pessoal não docente de cada núcleo deveria participar ativamente neste modelo de seleção.

- A diretora do CEPAM confessou ter algumas dificuldades em nomear coordenadores de núcleo. Tal como já referido anteriormente, muitos dos professores convidados pela diretora a aceitar tal desafio, tendem em decliná-lo. São notórios os esforços desenvolvidos pela diretora no sentido de inverter tal situação, porém, de acordo com algumas das posições manifestadas pelos três coordenadores sem motivação para o cargo, verifica-se que tais esforços não são suficientemente aliciantes para uma aceitação intrinsecamente motivada do cargo.

- Constata-se que não existe um perfil predefinido para a atribuição do cargo de coordenador de núcleo. Embora haja uma preocupação em elencar algumas características, que no entender de uma larga maioria dos coordenadores, são consideradas como essenciais para o desempenho das suas funções, como são os casos da organização e comunicação, percebe-se que não existe uma definição de perfil uniforme para a figura do coordenador de núcleo do CEPAM.

A diretora do CEPAM, embora não consiga definir perentoriamente o perfil de coordenador de núcleo, aponta algumas características subjacentes ao cargo que devem ser tomadas em conta, tais como, saber ouvir, saber decidir, ser aceite, dever de lealdade.

- Todos os coordenadores, sem exceção, atribuem uma importância significativa ao cargo, independentemente da relação que tenham com o mesmo. Perante os diversos cenários explanados pelos diferentes intervenientes (inclusive a diretora do CEPAM), não restam quaisquer dúvidas quanto à importância e pertinência do cargo de coordenador de núcleo, no seio de uma instituição *divizionalizada* como o CEPAM. Realce-se o facto, deste ter sido o único aspeto em que se obteve a opinião unânime dos entrevistados.

- A diretora do CEPAM considera o cargo de coordenador de núcleo como fundamental, admitindo ser este o ponto de ligação com os núcleos. Esta é, sem margem para qualquer dúvida, a forma mais evidente de reconhecimento para com o cargo de coordenador de núcleo. A atestar esta posição, a maioria dos coordenadores admite efetivamente tal reconhecimento, embora alguns deles não deixem de reportar algumas fragilidades na respetiva atitude, por exemplo, no que concerne ao acompanhamento de atividades (audições, concertos, etc.) promovidas pelos coordenadores nos respetivos núcleos.

Realce-se que, de alguns dos testemunhos recolhidos, este acompanhamento devidamente efetivado (fisicamente) poderá ser visto como um elemento motivador e de reconhecimento pelo cargo de coordenador de núcleo.

- A maioria dos coordenadores de núcleo anuem que a comunidade docente, de cada um dos núcleos visados, reconhece, apoia e dá a devida importância tanto ao cargo como ao seu detentor. Sendo o CEPAM uma organização que goza dos pergaminhos estabelecidos por Vasconcelos (2002), quando se refere ao Conservatório como um campo estratégico policentrado, com ecos ressonantes na imagem da Escola como arena política (Costa, 1995), onde os jogos de poder e de influência (muitas das vezes ocultos) entre os diversos atores e a procura de fragilidades, na tentativa de controlo em zonas de incerteza é latente, não deixa de ser meritório o facto da maioria dos coordenadores evidenciarem, na primeira pessoa, de modo claro e inequívoco, que contam com o reconhecimento e apoio dos restantes docentes do núcleo. Para mais, asseguram que os professores dão, efetivamente, a devida importância ao respetivo cargo.

5.2 – Recomendações

Postas as conclusões acima enunciadas, num plano geral, evidenciam-se algumas situações cuja substância suscita um elenco de considerações, que despertam o intuito óbvio de possíveis melhorias no plano operacional de um coordenador de núcleo.

Sabendo de antemão que todos os entrevistados, inclusive a diretora do CEPAM, são inequívocos em reconhecer a importância do cargo de coordenador de núcleo, julga-se essencial explicar algumas recomendações que, acreditamos nós, poderão potencializar a figura de coordenador de núcleo.

Primeiramente, parece-nos essencial que haja um esforço, por parte da direção do CEPAM, em definir claramente as atuais atribuições, funções ou competências dos coordenadores de núcleo. Esta definição deverá estar devidamente redigida no documento que norteia o regime de funcionamento da instituição, o Regulamento Interno. Refira-se que neste caso em particular, o referido documento não é revisto desde o ano de dois mil e onze, carecendo nitidamente de uma atualização, pelo menos, no que concerne às competências do coordenador de núcleo. Para mais, o Regulamento Interno conjuntamente com o Projeto Educativo de Escola, sendo documentos vitais para um estabelecimento de ensino como o CEPAM, deverão ser amplamente difundidos e reconhecidos pelos diversos atores da comunidade educativa. É premente que todo o coordenador tenha um conhecimento consentido dos mesmos, não sendo, de todo, desculpável que detentores de cargos de gestão ou liderança intermédia, no seio de uma instituição como o CEPAM, não tenham conhecimento (ou interesse em conhecer) de tal documentação, como eloquentemente referenciado pela própria diretora do CEPAM.

Por outro lado, a (in)definição entretanto em voga, acaba por desencadear uma série de discrepâncias, quer ao nível da limitação de competências, quer ao nível do raio de ação do próprio coordenador de núcleo. Logo, daqui depreende-se a necessidade inequívoca de trazer clareza à objetivação do cargo de coordenador de núcleo.

Não obstante, recomenda-se vivamente que o perfil de coordenador de núcleo seja realmente definido e efetivado. Embora hajam coordenadores perfeitamente integrados e com um domínio considerável do cargo, verifica-se que os mesmos têm

percepções distintas, relativamente ao perfil adequado, para o desempenho do cargo de coordenador de núcleo.

Ainda relativamente à questão do perfil, embora de modo indireto, verificou-se que a escolha de coordenadores de núcleo baseia-se somente na classe docente existente em cada núcleo. De acordo com os dados entretanto facultados, relativamente à baixa média (10,1) de professores por núcleo, aliada às declinações de convites e à vontade contundente de alguns dos atuais coordenadores quererem deixar o cargo, podemos constatar que o processo de nomeação e manutenção de coordenadores de núcleo reveste-se de dificuldades aparentes. Deste modo, recomenda-se que seja ponderado um modelo de seleção (ou recrutamento) de coordenadores de núcleo que contorne os constrangimentos atrás mencionados. Por um lado, sugere-se que o processo a adotar possa ter em conta a opinião expressa, e possível aval, do restante pessoal docente e não docente de cada núcleo, como referenciado por um dos entrevistados. Por outro, a atribuição plural de núcleos aos coordenadores que evidenciem um perfil adequado e vontade expressa em desempenhar o cargo, poderá ser uma estratégia a considerar e que porventura minimizará as complexidades advindas deste processo.

Ao longo das entrevistas efetuadas, aos oito coordenadores de núcleo integrantes neste estudo, verificou-se a espaços, que a sua maioria aceita as respetivas nomeações (para o cargo supracitado) sob a falsa premissa de que, tratando-se de nomeações, estas terão de ser acatadas. Nesta perspetiva, urge recomendar a quem de direito, que desenvolva esforços no sentido de desmistificar tal princípio, de modo a dissuadir aceitamentos cujo pré enredo já está envolto de obrigação e desmotivação.

Não muito longe da perspetiva atrás enunciada, sugere-se terminantemente que sejam encontradas soluções a breve trecho para os coordenadores que declararam perentoriamente, e sem qualquer tipo de camuflagem, a sua desmotivação para o exercício do cargo de coordenador de núcleo. Esta desmotivação aparente, para além de provocar um *sofrimento* consentido e conscientemente referenciado pela diretora do CEPAM, acaba em alguns casos, por desencadear uma série de condicionamentos estruturais dos próprios núcleos, como um desinteresse (reconhecido!) pelas atividades a desenvolver no âmbito das suas competências, ou até o fervilhar das relações interpessoais, nomeadamente entre coordenador e docentes.

Em linha com as recomendações até aqui referenciadas, seria de todo louvável que se incrementasse e desenvolvesse, principalmente sobre os coordenadores de núcleo, uma atitude ativa de formação contínua no que concerne à liderança, gestão ou administração educacional. Embora reconheçamos a relevância da experiência adquirida enquanto opção válida para a aquisição de competências para o exercício de um cargo do género, não podemos deixar de ressaltar a importância da formação numa perspectiva de conhecimento aprofundado, ou de reciclagem de atitudes e práticas inerentes às atribuições de um cargo de gestão ou liderança intermédia.

Numa outra vertente, considera-se essencial, que sejam encetados incentivos para o surgimento de projetos consistentes, atendendo às suas especificidades, de potencialização de cada núcleo, concretizados pelos próprios coordenadores e sua equipa docente, ou até num sentido mais lato, pela restante comunidade educativa. Para que tal aconteça, torna-se necessário adotar medidas no seio da autonomia vigente. Sabendo que no CEPAM (como em qualquer outra instituição de ensino sob tutela) dificilmente se poderá avançar para uma autonomia descentralizada desconcentrada, sugere-se pelo menos a criação de condições para a ação dos coordenadores de núcleo, alinhadas com uma autonomia, embora centralizada, desconcentrada. Neste sentido, os coordenadores de núcleo usufruirão de uma margem de manobra alargada, sem que no entanto a direção do CEPAM perca a sua autoridade perante os núcleos.

Por outro lado, estes incentivos, sendo devidamente implementados e manifestamente consolidados, apelarão certamente ao sentido criativo e inovador dos coordenadores de núcleo, podendo conseqüentemente contribuir positivamente para a sua própria motivação.

Note-se ainda que, relativamente à composição de projetos dedicados às dinâmicas e potencialização dos núcleos, estes deverão seguir uma estrutura sólida e aprofundada, sendo que a sua apresentação deverá ser feita sob a forma de documento devidamente redigido.

Por último, de um modo geral, resta-nos apelar à manutenção ou potencialização de aspetos que se evidenciam como altamente benéficos ao bem-estar e à posição dos coordenadores de núcleo, tais como: a importância reconhecida pela direção à figura do coordenador de núcleo; a relação proficiente dos coordenadores, tanto com a direção como com as respetivas comunidades educativas de cada núcleo; a vertente

motivacional exclusivamente intrínseca da maioria dos coordenadores de núcleo; e a vontade declarada, por estes, em dar um pouco mais de si em prol dos núcleos, em troca dum simples e devido reconhecimento.

5.3 – Implicações e limitações da investigação

“Não existe nenhum tema que não precise de ser mais investigado; é esta crença que dá sentido à vida de investigador.”
(Bogdan & Biklen, 1994, p. 257)

Perante esta contundente asserção defendida por Bogdan e Biklen (1994), torna-se indispensável admitir que a presente investigação também partilha deste princípio paradigmático. O facto de advir de um determinado e preciso momento, neste caso relativo ao ano letivo 2014/15, esta investigação poderá ser de futuro continuada e atualizada, não se espantando, nessa altura, a determinação de conclusões dissemelhantes às aqui relatadas.

Diga-se, em abono da verdade, que as circunstâncias atrás relatadas acabam por estar em linha com o próprio comportamento mutante das escolas, sistema educativo ou até da sociedade, amplamente difundido pela literatura da especialidade.

Curiosamente, e como prova paradigmática da implicação das contingências temporais acima mencionadas e convergente com as próprias limitações desta investigação, soube-se (pelo próprio) por altura da redação das conclusões relatadas neste trabalho, que o coordenador que mais parecia estar desagradado e em dissonância com algumas das posições da direção do CEPAM (não esquecendo as implicações notórias na sua motivação), aceitou exercer as funções de coordenador, não de um, mas sim de dois núcleos do CEPAM durante o ano letivo 2015/16. Perante este exemplo, somos levados a reforçar que esta investigação poderá ser objeto duma futura atualização complementar, por exemplo, no sentido de perceber quais as circunstâncias que determinaram tal volte-face.

Ao voltarmos o espetro focal sobre o objeto temático desta pesquisa qualitativa, com ênfase sobre os conceitos de liderança (ou gestão) e motivações relativas ao cargo de coordenador de núcleo do CEPAM, verifica-se que estes também são, na atualidade, objeto de várias adaptações ou atualizações, cujas influências surtem óbvios efeitos

colaterais sobre investigações deste género. São várias as investigações que têm contribuído para o desenvolvimento de novos conceitos ou teorias na área da liderança ou gestão. (Rego & Cunha, 2007; Teixeira, 2013; Goleman *et al.*, 2011). Do mesmo modo, temos assistido a um fervilhar constante ao nível das teorias da motivação, principalmente no que concerne à confirmação ou refutação de teorias (ou parte delas) entretanto estabelecidas, visto que os estudos recentemente desenvolvidos tenham perdido algum fulgor criativo, após o *boom* ocorrido durante as décadas de 60 e 70 do século XX. (Gomes & Borba, 2011).

Contudo, com este trabalho pretendeu-se essencialmente constatar factos relativos ao objeto em estudo, vivenciados no ano letivo 2014/15, chegando a um conjunto de conclusões, que não sendo em alguns dos casos generalizáveis, poderão facultar uma panóplia de informações e ferramentas úteis para o entendimento daquilo que se faz e o que ainda poderá ser feito em prol da eficácia e eficiência dos coordenadores de núcleo.

5.4 – Sugestões para futuras investigações

No decorrer desta investigação, fomos paulatinamente apercebendo de que o CEPAM goza dum profícuo manancial de elementos para potenciais investigações, sejam elas de carácter educativo, social ou organizacional. Como tal, deixamos aqui algumas sugestões na área da Liderança e Administração Educacional cujo conteúdo poderá ser assumido como relevante, em particular, para a investigação em educação, como também para a restante comunidade científica.

- A Liderança e a Multiculturalidade docente no CEPAM. Contributos e desafios. Sendo o CEPAM uma instituição de ensino artístico que abarca uma percentagem significativa (cerca de 45%) de docentes provenientes de vários cantos do globo e culturalmente difusos, faz com que esta organização congregue em si uma panóplia de características distintas relativamente a outras instituições de índole educacional. Face a estas circunstâncias, seria pertinente, encetar uma investigação no sentido de apurar a influência da multiculturalidade no funcionamento pedagógico, administrativo e relacional do CEPAM e perceber qual a posição da direção perante esta situação.

- Regime supletivo, articulado ou integrado no CEPAM. Três opções, uma Liderança. Um estudo coordenado por Domingos Fernandes (2007), encomendado

pelo Ministério da Educação, onde se pretendia fazer uma avaliação do ensino artístico, revelou que os Conservatórios aplicavam, em regra, o regime supletivo do Ensino Artístico Especializado (que deveria ser uma exceção), em detrimento dos regimes articulado e integrado (que deveriam ser a regra). As conclusões deste estudo desencadearam uma série de procedimentos que culminaram em duas Portarias (Portaria n.º 225/2012, de 30 de Julho e Portaria n.º 243B/2012, de 13 de Agosto) que impuseram limitações significativas às escolas onde se ministrava o Ensino Artístico Especializado, obrigando-as a uma mudança do paradigma vigente. Na RAM, a mudança não foi tão acentuada quanto a verificada em Portugal Continental, no entanto não deixou de suscitar algumas alterações significativas no funcionamento do CEPAM. Numa perspetiva de investigação, importava saber quais os impactos provocados por tais alterações, que soluções encontradas pela direção do CEPAM e quais as linhas orientadoras para o futuro do Ensino Artístico Especializado na RAM.

- **Um Conservatório extracurricular. Liderança e desafios. Estudo de caso no Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira.** O CEPAM, enquanto escola de Ensino Artístico Especializado em regime supletivo, concorre, a par de outras instituições de âmbito extracurricular (academias de línguas, clubes desportivos, etc.), com os horários cada vez mais preenchidos das escolas de ensino regular obrigatório. A título de exemplo, em alguns casos no 1.º ciclo do ensino básico, esta realidade reveste-se de pura concorrência, dado que as escolas da região estão abrangidas pelo programa de escola a tempo inteiro. Nos restantes ciclos, a realidade acaba por ser idêntica, embora enredada noutros propósitos. Neste contexto, importa verificar quais as implicações ou constrangimentos trazidos à luz dos desafios impostos pelas escolas de ensino regular à Liderança de um CEPAM extracurricular.

- **Os Núcleos do CEPAM. Uma questão política ou de Liderança?** No início da década de 90 do séc. XX, o Conservatório de Música da Madeira (atual CEPAM), deu início a uma política revolucionária de expansão, com o intuito óbvio de fazer chegar os ensinamentos artísticos especializados em música aos mais diversos concelhos da RAM. Face aos desenvolvimentos económicos, estruturais e socioculturais verificados na Região desde então, seria de todo o interesse que se encetasse um estudo que se debruçasse sobre a pertinência atual destes núcleos e em que medida se justifica o seu atual funcionamento.

- Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira. Uma instituição, duas escolas. Desde o ano 2000, através do Decreto Legislativo Regional n.º 2/2000/M de 31 de Janeiro, que o Conservatório de Música da Madeira passou a integrar, conjuntamente com a Escola Profissional das Artes da Madeira, o atual CEPAM, Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira. Esta instituição acabou por congrega a vontade de implementar uma Escola Profissional dedicada às Artes de palco, a reboque do advento dos fundos comunitários disponibilizados pela União Europeia, com a única instituição de ensino artístico na região capacitada para a certificação do ensino artístico em música. Não obstante, esta junção desde logo levantou uma série de questões, quer ao nível legal, quer ao nível institucional que obrigaram a óbvias movimentações, esforços e adaptações no sentido de tornar viável esta ambiciosa pretensão. Passados todos estes anos, seria importante encetar uma investigação de modo a constatar como convivem duas escolas com particularidades e características tão distintas numa única instituição; quais os benefícios ou constrangimentos que daí advêm; como é feita a sua gestão; entre outros exemplos.

- Instituto das Artes da Madeira. Que benefícios? Em Outubro de 2015, numa entrevista concedida à RTP Madeira, o Secretário Regional da Educação anunciou que o Instituto das Artes da Madeira seria uma realidade no início do ano lectivo 2016/17. Ao que foi dado a conhecer, a real pretensão passa por congrega o Conservatório – Escola das Artes da Madeira (CEPAM) e a Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM) numa única instituição, não sendo de excluir a inclusão de outra(s) organizações ligadas às artes neste espécime de *matrioshka* artístico-educacional regional. Perante este singular contexto contemporâneo, julga-se de elementar interesse verificar quais os benefícios ou constrangimentos ao nível pedagógico, administrativo, hierárquico e funcional, advindos duma decisão do género, tendo por base a avaliação prévia das organizações-chave que objetivam tal intenção.

- Presidente da direção e diretor da área pedagógica do CEPAM. Dois cargos, uma pessoa. Desde a publicação do Decreto Regulamentar Regional n.º 35/2012/M de 14 de Dezembro, data em que se procede à primeira alteração do Decreto Regulamentar Regional n.º 13/2012/M de 22 de Junho (que aprova a nova orgânica do Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.º Luíz Peter Clode), que o cargo de direção setorial da área pedagógica (entenda-se director pedagógico) é extinto.

Curiosamente, desde então, tal responsabilidade foi incumbida e acumulada pelo Presidente da direção do CEPAM, conforme o n.º 4 do art.º 5.º do referido Decreto, que anui que “o presidente da direção, para além da representação do CEPAM é responsável pela área pedagógica daquele serviço sendo-lhe cometidas as competências previstas nas alíneas r) a w) e n.º 2 do artigo 6.º.” Refira-se que as alíneas atrás referidas correspondem às competências do cargo extinto. Por outro lado, o n.º 2 do art.º 6.º refere que, do presidente da direção dependem as áreas curriculares do Ensino Artístico Especializado e os Cursos Profissionais. No entanto, sabe-se que a atual presidente da direção, designou dois coordenadores (um para cada curso) para assessoria de tais áreas.

Perante esta breve resenha, seria pertinente encetar uma pesquisa em torno do motivo para a extinção do cargo de diretor pedagógico no CEPAM, bem como a sua pertinência na estrutura hierárquica do CEPAM, para além de, possivelmente, poder descortinar um novo paradigma aglutinador de cargos à luz das nomeações governamentais.

Referências

- Afonso, P. (2011). *Dilemas da Liderança*. Lisboa: Escolar Editora.
- Amabile, T. (1996). *A motivação que gera criatividade nas organizações*. Retirado de https://www.cognitio.com/cacs/HMM10/criatividade_e_inovao/resources/artic13.pdf
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. (4.^a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas. (Estudo prévio realizado de acordo com o Despacho n.º 130/ME/96)*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1997). Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In Canário, R. (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação* (5.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bento, A. & Ribeiro, M. I. (2013). *A Liderança escolar a três dimensões: Directores, professores e alunos*. Bragança: Coleção Ideias em Prática
- Carlotto, M. & Braun, A. (2014). *Atitudes no Ambiente de Trabalho: Motivação, Satisfação e Implicação Organizacional*. In Gonçalves, S. (Coord.). *Psicossociologia do Trabalho e das Organizações: Princípios e práticas*. Lisboa: Pactor.
- Carvalho, L., Bernardo, M., Sousa, I. & Negas, M. (2014). *Gestão das Organizações – Uma abordagem integrada e prospectiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- CEPAM (2013). *Projecto Educativo. Formar cidadãos para as artes e profissionais de excelência*. Funchal: CEPAM.
- CEPAM (2011). *Regulamento interno do Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira*. Funchal: CEPAM.

- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. (7.^a ed.). Rio de Janeiro: Elsevier Editora.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., Cabral-Cardoso, C., Marques, M., Gomes, J. (2012). *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano*. Lisboa: Edições Sílabo
- Dhawan, E. & Joni, S. (2015). *Inteligência Conectiva. A chave do sucesso para grandes projetos*. Lisboa: Gestão Plus.
- Etzioni, A. (1964). *Modern Organizations*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Fachada, O. (2014). *Liderança – A prática da liderança. A liderança na prática*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Fernandes, A. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J. & Ferreira, F. *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 53-90). Porto: Edições Asa.
- Fernandes, D. (Coord.). (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico. Relatório final revisto*. Retirado de: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5501/1/Relato%CC%81rioEnsinoArti%CC%81sticol.pdf>
- Ferreira, F. (2005). Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. In J. Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J. & Ferreira, F. *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 265-306). Porto: Edições Asa.
- Ferreira, A., Diogo, C., Ferreira, M., & Valente, A. (2006). Construção e validação de uma Escala Multi-Factorial de Motivação no Trabalho (Multi-Moti). In Marques, C. (dir.). *Comportamento Organizacional e Gestão*, vol. 12, n.º 2. (pp. 187 – 198). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor – Projectos e Edições, Lda.

- Flick, U. (2009a). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (3.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Flick, U. (2009b). *An introduction to qualitative research*. (4.^a ed.). London: SAGE Publications, Ltd.
- Fortin, M., Côté, J., Filion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Fraga, N. (2014). As Lideranças e os processos participativos: uma reflexão em torno da cidadania democrática. In *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 12(5) (pp. 151 – 171).
- Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J. & Ferreira, F. *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 13-52). Porto: Edições Asa.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2011). *Os novos líderes. A Inteligência emocional nas organizações* (4.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Gomes, D. & Borba, D. (2011). *Motivação no trabalho*. In Gomes, D. (Coord.). *Psicologia das organizações do trabalho e dos recursos humanos*. (pp. 241 – 319). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Gonçalves, C. (2014). *Cultura y clima organizacional: La motivación y las competencias de gestión de líderes*. Einbeck: Publicia.
- Goodson, I. & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings*. Berkshire: Open University Press.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário* (2.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2009). *O Desafio da Liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.

- Lennick, D. & Kiel, F. (2009). *Inteligência Moral*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2012). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas* (5.^a ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. (2.^a ed.). Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Nazaré, L. (Coord.). (1991). *Nova enciclopédia portuguesa*. (vol. 3). Lisboa: Ediclube.
- Neves, J. (2011). Clima e cultura organizacional. In Ferreira, J. M.; Neves, J. & Caetano, A. *Manual Psicossociologia das Organizações*. (pp. 489 – 531). Lisboa: Escolar Editora.
- Neves, J., Ferreira, J. M. (2011). Poder, conflito e negociação. In Ferreira, J. M.; Neves, J. & Caetano, A. *Manual Psicossociologia das Organizações*. (pp. 571 – 602). Lisboa: Escolar Editora.
- Nóvoa, A. (Org). (1995). *As organizações escolares em análise*. (2.^a ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Machado, J. (Coord.) (1991). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa* (Vol. I e III). Mem Martins: Alfa.
- Michel, S. (S.d.). *Gestão das Motivações*. Porto: Rés Editora.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das Organizações*. (1.^a ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- Morgan, G. (2006). *Imagens da Organização*. (2.^a ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Oliveira, J. (1988). *Interpretação diferencial das expectativas na escola*. In *Jornal de Psicologia*. (1988, 7, 3, 18-23). Retirado de http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs_pesquisa.show_publ_file?pct_gdoc_id=5095.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008) *Manual de investigação em ciências sociais*. (5.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rego, A. & Cunha, M. P. (2007). *A essência da liderança: Mudança, Resultados, Integridade* (3.^a ed.). Lisboa: Editora RH.
- Rego, A. & Cunha, M. P. (2013). *Liderança Positiva* (3.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Robbins, S. (2008). *Comportamento organizacional* (4.^a ed.). São Paulo. Person Prentice Hall.
- Rocha, J. A. (2010). *Gestão de Recursos Humanos na Administração Pública*. Lisboa: Escolar Editora.
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. (1.^a ed.). Porto: ASA Editores.
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, S. (2013). *Gestão das Organizações*. (3.^a ed.). Lisboa: Escolar Editora.
- Toffler, A. (1970). *Choque do futuro*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- Vasconcelos, A. (2002). *O Conservatório de Música: Professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Weber, M. (1982). *Ensaio de Sociologia*. (5.^a ed.). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. (2.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Legislação

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro da Assembleia da República. Diário da República, I série, n.º 237 (1986). Disponível em www.dre.pt.

Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho do Ministério das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa. Diário da República, I série, n.º 149 (1983). Disponível em www.dre.pt.

Decreto-Lei 344/90, de 2 de Novembro do Ministério da Educação. Diário da República, I série, n.º 253 (1990). Disponível em www.dre.pt.

Decreto-lei 4/98, de 8 de Janeiro do Ministério da Educação. Diário da República, I série A, n.º 6 (1998). Disponível em www.dre.pt.

Decreto Legislativo Regional n.º 2/2000/M de 31 de Janeiro da Assembleia Legislativa Regional da Madeira. Diário da República, I série A, n.º 25 (2000). Disponível em www.dre.pt.

Decreto Legislativo Regional n.º 17/2000/M de 24 de Fevereiro da Assembleia Legislativa Regional da Madeira. Diário da República, I série A, n.º 176 (2000). Disponível em www.dre.pt.

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2002, de 29 de Outubro da Assembleia Legislativa Regional. Diário da República, I série A, n.º 265 (2002). Disponível em www.dre.pt.

Decreto Regulamentar Regional n.º 15/2003/M de 11 de Julho da Presidência do Governo da Região Autónoma da Madeira. Diário da República, I série B, n.º 158 (2003). Disponível em www.dre.pt.

Decreto Regulamentar Regional n.º 11/2005/M, de 30 de Março da Presidência do Governo da Região Autónoma da Madeira. Diário da República, I série B, n.º 76 (2005). Disponível em www.dre.pt.

Decreto Regulamentar Regional n.º 13/2012/M de 22 de Junho da Presidência do Governo da Região Autónoma da Madeira. Diário da República, I série, n.º 120 (2012). Disponível em www.dre.pt.

Decreto Regulamentar Regional n.º 35/2012/M, de 14 de Dezembro da Presidência do Governo da Região Autónoma da Madeira. Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira, I série, n.º 167 (2012). Disponível em www.gov-madeira.pt/joram.

Anexos

Anexo 1 – Pedido de autorização e respetivo despacho da Diretora do CEPAM.

Entrada
N.º 392 E-40.42.7
09.02.2015

Exma. Senhora.
Presidente da Direcção do Conservatório –
Escola das Artes da Madeira (CEPAM)
Dra. Maria Tomásia Alves

1.º e 2.º conselho
Mada a op. - a' di:
9 - 2 - 15

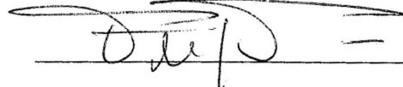
Eu, Filipe Manuel Varela Teixeira, portador do CC n.º 11580902, residente na Estrada Nova da Lombada n.º 92, 9360-518 Ponta do Sol, professor pertencente ao Quadro de Direito Privado do Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira e aluno de Mestrado em Ciências da Educação - Liderança e Administração Educacional, na Universidade da Madeira sob orientação do Professor Doutor Nuno Silva Fraga, venho por este meio solicitar a V. Exa. a autorização para proceder a uma entrevista a cada um dos nove Coordenadores de Núcleo do Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, bem como uma entrevista à sua pessoa enquanto presidente desta instituição de ensino artístico, no âmbito de uma dissertação de mestrado sob o tema “O Coordenador de Núcleo do Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira: Liderança e Motivações”.

Nesta investigação pretende-se, conforme o objectivo geral desta dissertação, “verificar a pertinência do cargo de coordenador de núcleo, as suas motivações e articulação com a hierarquia superior e demais intervenientes no núcleo atribuído”, sendo por isso fundamental a efectivação de tais entrevistas.

Adianto que conforme o cronograma delineado para esta dissertação, prevê-se que as respectivas entrevistas sejam levadas a efeito nos próximos meses de Março e Abril de 2015.

Sem mais assunto de momento e na expectativa de um parecer favorável a esta minha solicitação, apresento desde já as minhas mais cordiais saudações académicas.

Funchal, 3 de Fevereiro de 2015

Atentamente


Anexo 2 – Pedido de colaboração para entrevista dos coordenadores de núcleo.



Centro de Competência de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação - Liderança e Administração Educacional

Caro Coordenador de Núcleo,

Eu, Filipe Manuel Varela Teixeira, portador do CC n.º 11580902, residente na Estrada Nova da Lombada n.º 92, 9360-518 Ponta do Sol, professor pertencente ao Quadro de Direito Privado do Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira e aluno de Mestrado em Ciências da Educação - Liderança e Administração Educacional, na Universidade da Madeira sob orientação do Professor Doutor Nuno Silva Fraga, venho por este meio solicitar a Vossa colaboração para uma entrevista enquanto Coordenador de Núcleo. Esta entrevista insere-se no âmbito de uma dissertação de Mestrado sob o tema “O Coordenador de Núcleo do Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira: Liderança e Motivações”.

Nesta investigação pretende-se, conforme o objectivo geral desta dissertação, “verificar a pertinência do cargo de coordenador de núcleo, as suas motivações e articulação com a hierarquia superior e demais intervenientes no núcleo atribuído”. Para tal, a sua contribuição é tida como crucial para a efectivação idónea desta investigação, pelo que se solicita a resposta sincera a todas as questões efectuadas no decorrer da entrevista.

Adiante-se que no cumprimento dos procedimentos éticos da investigação está desde já garantido o seu anonimato, bem como a confidencialidade de todos os dados recolhidos durante a entrevista.

Atentamente

(Filipe Manuel Varela Teixeira)

Anexo 3 – Minuta de autorização consentida dos coordenadores de núcleo para a realização de entrevista.

Autorização para a realização das entrevistas aos Coordenadores de Núcleo do Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.º Luíz Peter Clode

Eu, _____, na qualidade de Coordenador do Núcleo da(e) _____ do Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.º Luíz Peter Clode, autorizo que a entrevista realizada por Filipe Manuel Varela Teixeira, inserida no âmbito de um trabalho de investigação, destinado à elaboração da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Liderança e Administração Educacional, na Universidade da Madeira sob orientação do Professor Doutor Nuno Silva Fraga, sob o tema “O Coordenador de Núcleo do Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira: Liderança e Motivações”, seja gravado em suporte áudio.

Os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a confidencialidade e o anonimato do entrevistado.

_____, _____ de _____ de 2015

O Coordenador de Núcleo

Nota: Por questões de anonimato, as autorizações devidamente consentidas para a realização de entrevistas dos coordenadores de núcleo encontram-se somente em formato digital (CD).

Anexo 4 – Pedido de colaboração para entrevista da diretora do CEPAM.



Centro de Competência de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação
Liderança e Administração Educacional

Cara Presidente da Direção do Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.º Luíz Peter Clode,

Eu, Filipe Manuel Varela Teixeira, portador do CC n.º 11580902, residente na Estrada Nova da Lombada n.º 92, 9360-518 Ponta do Sol, professor pertencente ao Quadro de Direito Privado do Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira e aluno de Mestrado em Ciências da Educação - Liderança e Administração Educacional, na Universidade da Madeira sob orientação do Professor Doutor Nuno Silva Fraga, venho por este meio solicitar a Vossa colaboração para uma entrevista enquanto Presidente da Direção do Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.º Luíz Peter Clode. Esta entrevista insere-se no âmbito de uma dissertação de Mestrado sob o tema “O Coordenador de Núcleo do Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira: Liderança e Motivações”.

Nesta investigação pretende-se, conforme o objectivo geral desta dissertação, “verificar a pertinência do cargo de coordenador de núcleo, as suas motivações e articulação com a hierarquia superior e demais intervenientes no núcleo atribuído”. Para tal, a sua contribuição é tida como crucial para a efectivação idónea desta investigação, pelo que se solicita a resposta sincera a todas as questões efectuadas no decorrer da entrevista.

Adiante-se que está desde já garantida a sua privacidade, bem como a confidencialidade de todos os dados recolhidos durante a entrevista.

Atentamente

(Filipe Manuel Varela Teixeira)

Anexo 5 – Autorização consentida pela directora do CEPAM para a realização de entrevista.

Autorização para a realização da entrevista à Directora do Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.º Luíz Peter Clode

Eu, Glória Tomazina Figueira Alves, na qualidade de Presidente da Direção do Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.º Luíz Peter Clode, autorizo que a entrevista realizada por Filipe Manuel Varela Teixeira, inserida no âmbito de um trabalho de investigação, destinado à elaboração da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Liderança e Administração Educacional, na Universidade da Madeira sob orientação do Professor Doutor Nuno Silva Fraga, sob o tema “O Coordenador de Núcleo do Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira: Liderança e Motivações”, seja gravado em suporte áudio.

Os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a privacidade da entrevistada.

Funchal, 7 de Maio de 2015

A Presidente da Direção

Glória Tomazina Figueira Alves

Anexo 6 – Guião de entrevista a coordenadores de núcleo.

Coordenadores

1. Qual o seu nome?
2. Qual a sua nacionalidade?
3. Quais as suas habilitações literárias?
4. Há quantos anos exerce a função docente?
5. Há quantos anos exerce a função de docente no Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira (CEPAM)?
6. Há quantos anos exerce a função de Coordenador(a) de Núcleo?
7. Quais os motivos que o(a) levaram a aceitar o desafio de Coordenar um Núcleo do CEPAM?
8. Qual a sua função enquanto Coordenador de Núcleo?
9. Na sua opinião, qual o grau de importância que atribui ao cargo de Coordenador(a) de Núcleo?
10. Por outro lado, no seu entender, qual a importância atribuída ao cargo de Coordenador de Núcleo, quer por parte da Direcção do CEPAM, quer pelos docentes que coordena?
11. Como considera a sua relação enquanto Coordenador(a) com a Direcção do CEPAM?
12. Como considera a sua relação com a restante comunidade educativa do CEPAM?
13. Qual a sua motivação para o exercício do cargo de Coordenador(a) de Núcleo?
14. Quais as recompensas, sejam elas intrínsecas ou extrínsecas, que advêm do seu desempenho enquanto Coordenador(a) de Núcleo?
15. Na sua opinião, qual o perfil apropriado de professor para o exercício do cargo de Coordenador de Núcleo?
16. Qual a sua opinião relativamente ao modelo de selecção do Coordenador de Núcleo?
17. Possui alguma formação na área da Liderança, Gestão ou Administração Educacional que lhe possa ser útil no desempenho da função de Coordenador de Núcleo? Se sim, qual?
18. Enquanto Coordenador de Núcleo tem por hábito exercer mais Liderança ou Gestão?

19. No exercício das suas funções costuma enfrentar algum tipo de constrangimentos que coloquem em causa o pleno desenvolvimento das suas funções de Coordenador(a) de Núcleo? Se sim, quais?
20. Qual o seu raio de acção enquanto Coordenador(a) de Núcleo?
21. Existe algum limite de competências no exercício da sua actividade de Coordenador(a) de Núcleo?
22. Existe algum tipo de estratégia/plano de acção a curto, médio ou longo prazo que ajude a potencializar o Núcleo que coordena? Se sim, qual?
23. (Em caso afirmativo) De que modo envolve a equipa docente que coordena nessa estratégia/plano de acção?

Anexo 7 – Guião de entrevista a diretora do CEPAM.

Directora

1. Qual o seu nome?
2. Qual a sua nacionalidade?
3. Quais as suas habilitações literárias?
4. Quanto tempo exerce a função de Presidente da Direcção do Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira (CEPAM)?
5. Possui alguma formação na área da Liderança, Gestão ou Administração Educacional que lhe possa ser útil no desempenho da sua função enquanto Presidente da Direcção do CEPAM? Se sim, qual?
6. Que importância atribui à formação na área da Liderança, Gestão ou Administração Educacional?
7. Considera que a sua formação inerente às suas habilitações literárias contribuem para o seu desempenho enquanto Presidente da Direcção do CEPAM?
8. Quais os motivos que a levaram a aceitar o desafio de presidir a Direcção do CEPAM?
9. O CEPAM contempla na sua estrutura vários Núcleos espalhados um pouco por toda a região, qual a importância atribuída a estes Núcleos?
10. Qual a função do Coordenador de Núcleo?
11. Que importância atribui ao cargo de Coordenador de Núcleo?
12. Considera relevante a formação na área da Liderança, Gestão ou Administração Educacional para o desempenho do cargo de Coordenador de Núcleo?
13. Existe algum perfil apropriado de professor para o exercício do cargo de coordenador de núcleo? Se existe, qual?
14. Alguma vez sentiu dificuldades em nomear algum Coordenador de Núcleo?
15. Qual a sua opinião relativamente ao modelo de selecção do Coordenador de Núcleo?
16. Os estudos apontam que a motivação é um factor essencial para o exercício de cargos de Liderança ou Gestão intermédia, no seu entender, como caracteriza o grau de motivação dos professores nomeados para o exercício do cargo de Coordenadores de Núcleo?
17. Quais as estratégias/modelos utilizados para manter ou potencializar a motivação dos Coordenadores de Núcleo no desempenho da sua actividade?
18. Que limites de competências se impõem no exercício da função de Coordenador(a) de Núcleo?

19. Na sua perspectiva, existe algum outro tipo de constrangimento que possa limitar o desempenho do cargo de Coordenador de Núcleo?
20. No seu entender, o Coordenador de Núcleo tem espaço para exercer mais Liderança ou Gestão?
21. Existe algum tipo de estratégia a curto, médio ou longo prazo que ajude a potencializar o Núcleos? Se sim, qual?