Perspetivas e Práticas de Supervisão nas Escolas. O papel do Coordenador de Departamento Curricular

Ana Margarida da Mota Ferreira Penha

Tese de Doutoramento em Educação

Área de Especialização de Supervisão Pedagógica

Orientação: Professora Doutora Maria Palmira Carlos Alves

Julho de 2013

DCEP | UPT UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Palmira Alves, que aceitou orientar o meu trabalho, pelo apoio incansável e pela confiança e segurança que sempre me transmitiu. Agradeço o rigor, o sentido crítico e o saber com que me auxiliou neste percurso e ainda a amizade e disponibilidade que sempre senti.

Ao Professor Doutor Eusébio André Machado, coordenador do doutoramento, à Professora Doutora Luísa Santos e ao Professor Doutor António Vieira, por todo o apoio e incentivo.

Às escolas e coordenadores de departamento que colaboraram no estudo que possibilitou este trabalho, em especial aos que acederam ser ouvidos em entrevista.

Às colegas e amigas Maria dos Anjos e Lucinda, presença constante nesta caminhada, pelas muitas horas de trabalho partilhado, pelo alento nos momentos de maior cansaço e, mais ainda, pela intervenção constante e disciplinadora nos momentos de menor empenho.

À minha família, em especial ao Chico, à Francisca, ao André e ao Gustavo, pela paciência e tolerância e pelas horas de lazer tantas vezes adiadas.

A supervisão deste trabalho integra-se no projeto "Avaliação de Desempenho Docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na investigação" (PTDC/CPE-CED/104786/2008), financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Factores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Dedicatória

À memória dos meus quatro avós,
origem profunda do que sou
e que comigo permanecem …

Aos meus pais,
porto seguro que sei, sempre.

Perspetivas e práticas de supervisão nas escolas. O papel do coordenador de departamento curricular

Ana Margarida Penha
Doutoramento em Ciências da Educação – Especialidade em Supervisão Pedagógica
Universidade Portucalense, 2013

RESUMO

As exigências dos sistemas educativos atuais enfatizam a necessidade de maior autonomia das escolas mas, também, da sua responsabilização pelas aprendizagens dos seus alunos e pela melhoria constante do seu desempenho. Ao nível de cada escola exige-se uma liderança capaz de gerar níveis de decisão partilhada no contexto de um projeto educativo com visão e objetivos conhecidos, compreendidos e partilhados. A importância dos departamentos curriculares, e em particular dos seus coordenadores, na melhoria do ensino e das aprendizagens tem vindo a merecer reconhecimento crescente e atenção de investigadores e decisores políticos.

Em Portugal, as alterações recentes ao Estatuto da Carreira Docente, à Avaliação de Desempenho dos Professores e ao regime de gestão dos estabelecimentos de ensino e sua autonomia, ao definirem o conjunto de responsabilidades pedagógicas e administrativas que são acometidas às estruturas de coordenação e supervisão intermédias, vieram colocar em relevo as funções do coordenador de departamento curricular. Contudo, e dado que estas alterações introduziram alguma rutura com hábitos e rotinas que têm dominado a cultura docente, entendemos ser importante conhecer até que ponto os coordenadores de departamento curricular (CDC) estavam recetivos para assumirem um papel de verdadeira liderança e supervisão pedagógica e, ainda, a forma como percecionam a sua preparação para essas funções.

A partir desta problemática, definimos como objetivos da investigação: 1. caracterizar a experiência profissional e a formação dos CDC para o exercício do cargo; 2. compreender as perspetivas dos CDC sobre as funções de supervisão e de liderança; 3. identificar tensões e paradoxos que inibem e/ou facilitam o desempenho do cargo e, finalmente 4. propor um perfil “ideal” para o cargo de CDC. Com base nestes objetivos, delineamos um estudo exploratório e descritivo, com opção por uma metodologia de cariz misto que compreendeu, numa primeira fase, um inquérito por questionário e, numa segunda fase, inquérito por entrevista: *focus group* e entrevistas individuais. Restringimos o enfoque ao papel dos CDC nas escolas agrupadas com 2º e 3º ciclos e

secundárias dada a especificidade dos coordenadores do 1º ciclo e do pré-escolar. Na primeira fase do estudo foi utilizada uma metodologia quantitativa com tratamento estatístico de dados recolhidos através de inquérito por questionário, que envolveu 398 coordenadores de departamento de diferentes escolas do território nacional continental. Numa segunda fase, realizámos uma entrevista *focus group* e entrevistas individuais a seis CDC de agrupamentos de escolas com 2º e 3º ciclos e escolas secundárias com 3º ciclo. Estas entrevistas permitiram a recolha de elementos de informação mais aprofundada e os dados recolhidos permitiram um estudo qualitativo que complementou o primeiro, de caráter quantitativo, e permitiu aprofundar e clarificar aspetos emergentes.

Os resultados obtidos permitiram-nos traçar o perfil dos CDC como professores com maturidade, experiência de ensino e em situação de estabilidade nas escolas onde lecionam. Apontam ainda para uma recetividade global para o exercício das diferentes vertentes do cargo, sendo que os maiores constrangimentos se verificam em relação à supervisão das práticas e para a existência de tensões face às exigências a que estes CDC estão submetidos.

Palavras-chave: Supervisão; Liderança intermédia; Coordenador de departamento; Desenvolvimento profissional; Coordenação do currículo

Supervision in schools - perspectives and practices. The role of the head of department

Ana Margarida Penha
Ph.D. in Education –Supervision
Universidade Portucalense, 2013

Abstract

The demands of today's educational systems emphasize not only the need for greater schools' autonomy but they also require schools' accountability for students' learning and for the constant improvement of their performance. At the school's level, leadership should be able to generate shared decision within the framework of an educational project with a vision and objectives that are known, understood and shared. The importance of schools' subject departments and especially of the head of department for the improvement of teaching and learning has earned increasing recognition and attention of researchers and policy makers.

In Portugal, recent changes to the Teaching Career Act, to the teachers' appraisal system and even to schools' management and autonomy introduced a set of pedagogical and administrative responsibilities to schools' middle leaders, particularly to the heads of department (HoD). However, and since these changes implied some rupture with habits and routines that have dominated the teaching culture, we believed it would be important to identify to which extent the HoDs were receptive to exercise true leadership and pedagogical supervision and also to try to understand how they perceived their training and preparation for these roles.

From these issues we defined the objectives of research: 1. to characterize the professional experience and training of the HoDs for the role; 2. to understand the perspectives of HoDs on their supervision and leadership functions; 3. to identify tensions and paradoxes that inhibit and/or facilitate the performance of the role, and finally 4. to suggest an "ideal" profile for the role of HoD. With these objectives in mind we outlined an exploratory and descriptive research design with a mixed research methodology which initially comprised a questionnaire, on a first stage, and, on a second stage, interviews: focus group and individual interviews to HoDs. We circumscribed the analysis to the role of the HoDs in schools with 2nd cycle, 3rd cycle and secondary education levels given the specificity of the role of coordinators in 1st cycle and pre-school levels. In the first phase of the study we used a quantitative methodology with statistical analysis of the data collected through questionnaire survey to 398 HoDs from schools nationwide. In the second phase, we conducted a focus group interview and individual interviews to six HoDs from schools with 2nd

cycle, 3rd cycle and secondary education levels. These interviews enabled the gathering of more in-depth information and a qualitative analysis of the data which complemented the first study, of quantitative nature, and allowed us to deepen and clarify emerging aspects.

From the results we drew the profile of the HoDs as teachers with maturity, teaching experience, and stability in the schools where they teach. The results also indicate an overall receptivity of the HoDs to perform different aspects of the role with major constraints occurring in relation to the supervision of teaching. The conclusions also point to the existence of tensions in face of the demands that the HoDs are subjected to.

Keywords: Supervision, Middle leadership; Head of department, Professional development, Curriculum coordination

SUMÁRIO

ÍNDICE DE ABREVIATURAS....15
ÍNDICE DE FIGURAS....17
ÍNDICE DE QUADROS....19
ÍNDICE DE TABELAS....19
ÍNDICE DE GRÁFICOS....23
INTRODUÇÃO....27
CAPÍTULO 1....45
A SUPERVISÃO EM CONTEXTO ESCOLAR....45
Introdução....47
1.1. Para uma conceptualização da supervisão....50
1.2. Modelos, cenários, abordagens e ideologias....55
1.2.1.Elementos base dos modelos de supervisão....56
1.2.2. Tipologias de modelos de supervisão....62
1.2.3. O Modelo de supervisão clínica....67
1.2.4. Abordagem desenvolvimental....70
1.2.5. Cenários de supervisão....80
1.2.6. A Supervisão para a autonomia e emancipação....85
1.3. Perfil e competências do supervisor....90
1.4. Supervisão *versus* Avaliação....96
1.5. Perspetivas e tendências atuais em Supervisão....105
CAPÍTULO 2....118
O COORDENADOR DE DEPARTAMENTO: liderança intermédia e lógicas de supervisão....118
Introdução....120
2.1. Emergência e evolução da coordenação pedagógica intermédia nas escolas portuguesas....121
2.1.1. As estruturas pedagógicas de gestão intermédia antes do 25 de Abril 122
2.1.2. As estruturas pedagógicas de gestão intermédia após o 25 de Abril 126
2.1.3. A atual conjuntura nacional....134
2.2. A Liderança educativa e pedagógica: quadro teórico-conceptual....146
2.2.1. Liderança transacional e liderança transformacional 152
2.2.2.Liderança pós-transformacional....153

2.2.3. Liderança pedagógica....155
2.2.4.Liderança distribuída....159
2.2.5. Liderança do professor....161
2.3. A esfera da liderança intermédia e o coordenador de departamento....166
2.3.1. Liderança intermédia e colegialidade....180
2.4. O coordenador de departamento – vertentes de um desempenho....183
2.4.1. Coordenação e desenvolvimento curricular....183
2.4.2. Supervisão pedagógica das práticas e das aprendizagens....190
2.4.4. Desenvolvimento profissional dos professores....195
2.5. Dificuldades, constrangimentos, tensões e dilemas....204
CAPÍTULO 3....214
METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO....214
Introdução....216
3.1. Definição da problemática....217
3.1.1. Questão de partida e objetivos do estudo....219
3.1.2. Delimitação do campo de análise....221
3.2.Natureza da investigação....222
3.2.1. Abordagens quantitativa e qualitativa....225
3.2.2. Utilização conjunta – Complementaridade e Triangulação....229
3.2.3. *Design* da investigação....231
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados....233
3.3.1. Construção e validação do questionário....234
3.3.2. O estudo piloto....239
3.3.3. A recolha de dados....245
3.3.4. Entrevista *focus group*....252
3.3.5. Entrevistas individuais....259
3.4. Técnicas de análise de dados....265
3.4.1. Análise estatística....266
3.4.2. Análise de conteúdo....268
3.4.3. A categorização....269
3.4.4. Validade e fidelidade....273
3.5. Caracterização das amostras e intervenientes....277
3.5.1 Questionário....278
3.5.2. Entrevista *focus group*....285
3.5.2.1. Caracterização da escola....285
3.5.2.2. Caracterização dos intervenientes....285

3.5.3. Entrevistas individuais 287
3.5.3.1. Seleção e caracterização das escolas 287
3.5.3.2. Caracterização dos intervenientes 292
CAPÍTULO 4 296
APRESENTAÇÃO, SÍNTESE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS 296
Introdução.....298
4.1. O questionário 298
4.1.1. Tratamento estatístico 300
4.1.1.1. Análise descritiva 300
4.1.1.2. Análise inferencial 315
4.1.2. Síntese dos resultados 341
4.2.Entrevista.....346
4.2.1. Entrevista de *focus group* 346
4.2.2. Entrevistas individuais 361
4.2.3. Síntese dos resultados 432
4. 3. Triangulação e discussão de resultados 445
CAPÍTULO 5 456
CONCLUSÕES 456
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 476
LEGISLAÇÃO CONSULTADA 495
ANEXOS 502
Anexo A – Mensagem de correio eletrónico enviada aos diretores.....504
Anexo B – Questionário aos Coordenadores.....505
Anexo C – Protocolo de investigação 512
Anexo D – Guião da entrevista 513
Anexo E – Carta enviada aos diretores 514

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ADD – Avaliação do Desempenho Docente

CAE – Coordenação de Área Educativa

CDC – Coordenador de Departamento Curricular

C. de grupo – Conselho de grupo

CG – Conselho Geral

CP – Conselho Pedagógico

DfE – Department for Education

D.L. – Decreto-Lei

Dec. Reg. – Decreto Regulamentar

ECD – Estatuto da Carreira Docente

EE – Encarregado de educação

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional

HoD – Head of Department

IGE – Inspeção Geral da Educação

PAA – Plano Anual de Atividades

PCE – Projeto Curricular de Escola

PEE/A – Projeto Educativo de Escola / Agrupamento

RI – Regulamento Interno

TTA – Teacher Training Agency

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - *Continuum* dos objetivos do modelo (Tracy, 2002, p. 32).....57
Figura 2 - *Continua* dos conceitos dos modelos (Tracy, 2002, p. 36) 60
Figura 3 – Fases do ciclo de supervisão clínica (Smyth, 1985, p. 184).....69
Figura 4 - Supervision for Successful Schools (Glickman, 1985, p. 8).....72
Figura 5- Dimensões de pré -requisitos do supervisor (Glickman, 1985, p. 95).....73
Figura 6 - Desenvolvimento dos processos cognitivos (Alarcão & Tavares, 2003, p. 54).....74
Figura 7 - Desenvolvimento moral e pessoal (Alarcão & Tavares, 2003, p. 54).....75
Figura 8 - Pensamento e motivação do professor (Alarcão & Tavares, 2003, p. 55) ...75
Figura 9 - *Continuum* de comportamentos de supervisão/estilos de supervisão (Glickman, 2002, p. 40) 78
Figura 10- Supervisão pedagógica (Vieira, 2006, p. 10).....87
Figura 11 - Fundamento da Colegialidade Profissional (Sanches, 2000, p. 46).....181
Figura 12 – Representação das pressões exercidas sobre os lideres intermédios (Wise, 2001) (traduzido).....206
Figura 13 – Quadro conceptual para compreender a ação do CDC 462
Figura 14 - Quadro conceptual sobre fatores que influenciam as funções do CDC ...470

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões diferenciadoras da supervisão e da avaliação (Moreira, 2009a, p. 252).....100

Quadro 2–Relação entre os princípios da aprendizagem do adulto, os objetivos da supervisão e as experiências dos professores (Ponticell e Zepeda, 2004, traduzido e adaptado).....102

Quadro 3 - Perfil e competências do delegado de grupo/ Coordenador de Departamento 141

Quadro 4- Vantagens e desvantagens da metodologia quantitativa 228

Quadro 5 – Vantagens e desvantagens da metodologia qualitativa 229

Quadro 6 - Fases da recolha de dados, objetivos, participantes, técnicas utilizadas e análise de dados 232

Quadro 7- Síntese das vertentes do trabalho do coordenador 235

Quadro 8- Questionário aos coordenadores de departamento curricular.....245

Quadro 9- *Focus Group* – Estrutura da entrevista 257

Quadro 10- Estrutura da entrevista: entrevistas individuais a Coordenadores de Departamento 263

Quadro 11- Fidelidade intra-codificador - Calendarização.....277

Quadro 12 - Caracterização dos intervenientes no *focus group* 286

Quadro 13 – Caracterização das escolas selecionadas para a amostra (entrevistas individuais) 289

Quadro 14– Caracterização dos coordenadores entrevistados 293

Quadro 15 –Grelha de análise: entrevista de *Focus group*. Dimensões / categorias / subcategorias.....348

Quadro 16 – Grelha de análise - Entrevistas individuais: Dimensões, categorias e subcategorias.....363

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 –Valores do Alfa de Cronbach por dimensão do questionário definitivo.....274

Tabela 2 – Caracterização dos coordenadores inquiridos 278

Tabela 3 – Caracterização da amostra de acordo com o nº de cargos já exercidos ..281

Tabela 4 - Caracterização da amostra de acordo com a situação profissional 283

Tabela 5 - Caracterização da amostra de acordo com a área de especialização 284

Tabela 6 - Média e moda de cada item da categoria «Tempo dedicado a cada grupo de tarefas» 301

Tabela 7 - Média e moda de cada item da categoria «Relação tempo/eficácia do desempenho enquanto coordenador» 302

Tabela 8 - Média e moda de cada item da categoria «Legitimidade do coordenador» 304

Tabela 9 - Média e moda de cada item da categoria «Características pessoais e profissionais do coordenador» 306

Tabela 10 - Média e moda de cada item da Dimensão «Finalidades da atividade de supervisão exercida pelo coordenador» 308

Tabela 11 - Média e moda de cada item da Dimensão «Competências do coordenador» 310

Tabela 12 - Dificuldades/ Constrangimentos ao desempenho do cargo de coordenador (em percentagem).....312

Tabela 13 - Aspectos mais gratificantes no desempenho do cargo de coordenador (em percentagem).....314

Tabela 14- Teste à média (teste t) à Categoria «Tempo dedicado a cada grupo de tarefas» 316

Tabela 15 - Teste à média (teste t) à Categoria « Relação tempo/eficácia do desempenho enquanto coordenador» 316

Tabela 16 - Teste à média (teste t) à Categoria « Legitimidade do coordenador» 317

Tabela 17 - Teste à média (teste t) à Categoria « Características pessoais e profissionais do coordenador» 318

Tabela 18 - Teste à média (teste t) à Categoria « Finalidade da atividade de supervisão exercida pelo coordenador» 318

Tabela 19 - Teste à média (teste t) à Categoria « Competências do coordenador» ..319

Tabela 20 – Teste à proporção às variáveis da categoria « Tempo dedicado a grupos de tarefas» 321

Tabela 21 - Teste à proporção às variáveis da categoria « Relação tempo/eficácia do desempenho» 322

Tabela 22 - Teste à proporção às variáveis da categoria « Relação tempo/eficácia do desempenho» 323

Tabela 23 – Teste à proporção às variáveis da categoria « Características pessoais e profissionais» 323

Tabela 24 – Teste à proporção às variáveis da categoria « Finalidade da atividade de supervisão» 324

Tabela 25 - Teste à proporção às variáveis da categoria « Competências do coordenador» 325

Tabela 26 - Teste t para as médias das diferentes categorias 327

Tabela 27 - Correlações de Pearson aos valores médios das categorias 328

Tabela 28 - Correlações de Pearson entre as médias e as variáveis Idade e Tempo de Serviço 329

Tabela 29 - Correlação de Pearson entre as médias e a variável Nº de anos na mesma escola 329

Tabela 30 - Teste de Kruskal – Wallis ao Número de Cargos 330

Tabela 31 - Teste à diferença de médias (teste t) de acordo com Grau de Habilitação 331

Tabela 32 - Teste à diferença de Médias entre Detentores e Não Detentores de Área de Especialização 331

Tabela 33 - Teste do Qui-quadrado – Cruzamento: *A legitimidade do coordenador advém do reconhecimento, pelos colegas, de que [5. detém formação especializada para o desempenho do cargo*.] * Grau de habilitação 333

Tabela 34 -Teste do Qui-quadrado – Cruzamento: *A legitimidade do coordenador advém do reconhecimento, pelos colegas, de que [5. detém formação especializada para o desempenho do cargo*.] *Ter formação especializada 334

Tabela 35 - Teste do Qui-quadrado – Cruzamento: *Para ser coordenador é fundamental [2. ter formação especializada para o desempenho do cargo*.] * Grau de habilitação académica (agrupado) 335

Tabela 36 - Teste do Qui-quadrado – Cruzamento: *Para ser coordenador é fundamental [2. ter formação especializada para o desempenho do cargo*.] * Detentor de formação especializada 336

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Fluxo de respostas online (Google Docs ©) 249

Gráfico 2 - Distribuição da amostra de acordo com a idade 279

Gráfico 3 – Distribuição da amostra de acordo com o tempo de serviço (anos) 280

Gráfico 4 – Distribuição da amostra de acordo com outros cargos já exercidos 281

Gráfico 5 - Distribuição da amostra de acordo com o nº de anos de permanência na atual escola/agrupamento 282

Gráfico 6 - Distribuição da amostra de acordo com o grau académico (em percentagem) 283

Gráfico 7 - Distribuição dos resultados das classificações das 6 escolas pelos diferentes domínios 289

Gráfico 8 - Classificações por domínio (1107 escolas) 290

Gráfico 9 - Resultados relativos à categoria «Atividade desenvolvida pelo coordenador» 303

Gráfico 10 – Gráfico dos resultados relativos à categoria « Legitimidade do coordenador» 305

Gráfico 11 – Resultados relativos à categoria « Características pessoais e profissionais» 307

Gráfico 12 – Resultados da dimensão «Finalidades da atividade de supervisão» 308

Gráfico 13 – Resultados da dimensão «Competências do coordenador» 311

[…] em educação, tudo é demais. Nada é simples, fácil ou definitivo. Tudo exige o olhar supervisivo da interrogação da realidade para a sua compreensão e transformação.

(Vieira & Moreira, 2011, p. 62)

INTRODUÇÃO

As instituições educativas e os professores vivem hoje em crise. Num cenário de globalização cujo processo trouxe consigo novas formas de pensar, de atuar, de decidir e de comunicar, as escolas sentem de forma profunda que hoje se relacionam com um mundo diferente daquele que as viu nascer e desenvolver enquanto instituições. Os professores, enquanto agentes educativos, situam-se no foco de tensões de pólos opostos que os atingem diretamente, mas cujas causas estruturais raramente conhecem de forma clara.

Ser justo e equitativo, olhar o aluno na sua globalidade e como pessoa, desenvolver com ele valores de cidadania, de convivência e de participação democrática, promover a autoavaliação e a avaliação formativa, ensinar a aprender e ensinar a ser, continuam a ser ditames dos normativos que regulam a avaliação das aprendizagens e das orientações curriculares das diferentes disciplinas. No entanto, o discurso político e mediático tem vindo a ser inundado de palavras-chave como *accountability*, competitividade, *performance* e empregabilidade, *ranking* de escolas e *benchmarking*, que orientam o agir profissional em sentido inverso criando desorientação na sociedade em geral e nos profissionais que têm o mandato de preparar crianças e jovens para o futuro, em particular.

Os efeitos da "globalização" e da "pós-modernidade", em Portugal com algum atraso em relação aos sistemas educativos europeus (Alves & Machado, 2008), ainda que permitam muitas vezes aos decisores políticos recorrer a "retóricas legitimadoras" de imperativos transnacionais (Azevedo, 2007), levaram-nos a assistir a uma certa retração do papel do Estado nacional face a instâncias de regulação transnacionais. Contudo, verificou-se uma tendência para a descentralização das decisões, num processo de "exportação para a periferia" (Canário, 2005) que encerra uma lógica gestionária com referentes de eficácia e qualidade. É este duplo movimento de "deslocalização" e "relocalização" (*idem*) que tem conduzido a uma aparente orientação das políticas no sentido de uma maior autonomia das escolas, ainda que muitas vezes mais decretada do que real, mas que não escapa a mecanismos de regulação e controlo, sobretudo e cada vez mais, através da definição e avaliação de resultados esperados e da responsabilização e exigência de

prestação de contas por parte das escolas e das suas estruturas (Barroso, 2006).

Conhecidos os contextos complexos de performatividade, consecução de metas e *accountability* em que as escolas se movem, aos quais acrescem as demandas de uma multiplicidade de funções e missões que a transformam numa "Escola transbordante" que corre o risco de se desviar da sua tarefa central, o ensino e a aprendizagem (Nóvoa, 2005), facilmente se depreendem as exigências que hoje pendem sobre aqueles que desempenham funções de liderança e supervisão nas organizações educativas. De entre estes, os coordenadores dos departamentos curriculares (CDC), pela posição intermédia que ocupam na estrutura organizativa, situando-se no ponto de confluência das tensões entre os imperativos da administração e as respostas no terreno dos professores, assumem um papel de responsabilidade crescente.

A importância dos departamentos curriculares das escolas, e em particular dos seus coordenadores, é hoje reconhecida e tem vindo a merecer a atenção de investigadores e decisores políticos, num exercício de afirmação da centralidade do papel que ocupam na melhoria do ensino e das aprendizagens (Busher, Harris, & Wise, 2000; Lima, 2002). A relevância dos departamentos curriculares enquanto unidade com capacidade de intervenção reformadora e de trabalho profissional especializado e colaborativo levaram Huberman (1990)[1] a afirmar:

> From the artisan's logic, I would rather look to the department as the unit of collaborative planning and execution. In a secondary school this is where people have concrete things to tell one another and where the contexts of instruction actually overlap.
>
> (Huberman, 1990, cit. por Busher, Harris, & Wise, 2000)

Por outro lado, a capacidade e a possibilidade de os CDC fazerem a diferença na melhoria das práticas, no desenvolvimento e gestão do currículo e nas aprendizagens nas suas áreas disciplinares, à semelhança do impacto que

[1] A opção pela língua original, ao longo deste trabalho, nas transcrições e citações de documentos e bibliografia estrangeira consultada, deve-se ao entendimento de que na tradução se pode perder alguma riqueza semântica e alterar os significados pretendidos pelos próprios autores.

a liderança de topo exerce no clima da escola e no desempenho de professores e alunos, estão hoje documentadas em vários trabalhos de investigação (Sammons, Thomas, & Mortimore, 1997; Harris, 1998).

Em Portugal, e apesar de serem ainda escassos os estudos empíricos sobre os departamentos curriculares e o papel do seu coordenador, as alterações mais recentes ao Estatuto da Carreira Docente (ECD), à Avaliação de Desempenho dos Docentes (ADD), ao diploma que estabelece o regime de gestão dos estabelecimentos de ensino e sua autonomia e até a Avaliação Externa das escolas, vieram colocar em relevo estas funções de liderança intermédia nas escolas. Assim, e se como resultado de vários diplomas legais se foram abrindo possibilidades de as escolas assumirem decisões em vários domínios, nomeadamente o estratégico e o pedagógico, no âmbito dos seus projetos educativos e outros instrumentos de autonomia como o regulamento interno, o plano anual de atividades e o projeto curricular, também a importância da supervisão aos vários níveis, nomeadamente ao nível intermédio da organização, se viu acrescida. Com efeito, e embora já o Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de julho sublinhasse as competências dos CDC, quase uma década volvida, o Decreto-Lei n.º 75/2008 e as suas sucessivas alterações e ainda o novo ECD (Decreto-Lei 15/2007 de 19 de janeiro), com as alterações que lhe foram introduzidas pelo Decreto-Lei 41/2012 de 21 de fevereiro, vieram aumentar as responsabilidades das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, ampliar as funções dos CDC e estabelecer o seu perfil de formação e posicionamento na carreira.

Da análise dos diplomas enunciados ressalta que, para os decisores políticos, o desenvolvimento da autonomia das escolas e a sua consequente responsabilização passa não só pela centralidade da figura de um diretor, ao qual é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, mas também pela atribuição de poderes de liderança aos atores educativos que desempenham funções de coordenação nas estruturas intermédias destas instituições. O desenvolvimento da autonomia das escolas traduz-se, consequentemente, numa maior responsabilização destas, nomeadamente no que respeita à qualidade pedagógica do seu projeto educativo, à conformidade

das práticas educativas com esse projeto e à promoção do desenvolvimento profissional dos que nela trabalham. Nesse âmbito, caberá ainda aos CDC identificar, sobretudo a partir do acompanhamento aos colegas, as suas necessidades de formação específicas e proporcionar processos formativos diversos.

O estudo que agora se apresenta teve origem no desejo de conhecer em que medida os CDC estavam a fazer face às exigências e desafios que atualmente se lhes colocam. Encontra ainda raiz na perceção de que, apesar de o conteúdo funcional dos CDC, conforme contemplado nos normativos, apontar para funções claramente ligadas à supervisão educativa, estas parecerem pouco consolidadas ou até mesmo incipientes, o que, de certo modo, é confirmado pela IGE (2011) no relatório respeitante ao 1º ciclo de avaliação externa das escolas. Para além destes aspetos, a circunstância de verificarmos que as práticas de supervisão, já amplamente estudadas ao nível da formação inicial de professores, careciam de análise no âmbito que agora procurávamos conhecer, motivou também o percurso investigativo que traçámos.

Com efeito, e apesar de se ter desenvolvido internacionalmente, sobretudo na última década do séc. XX, um ramo de investigação que sublinha o papel central dos grupos disciplinares e departamentos nas escolas, existem ainda poucos dados empíricos em Portugal:

> The extent to which heads of department or department coordinators actually exercise strong professional leadership in their schools and departments is unclear. To date, no research on this specific matter has been conducted in Portuguese schools.
>
> (Lima, 2008a, p. 164)

Na revisão da literatura que efetuámos, também constatámos a existência, quase exclusiva, de trabalhos de pesquisa realizados no âmbito de dissertações de mestrado e, na sua maioria, constituídos por estudos de caso ou estudos com reduzida abrangência.

Justificação do interesse pela temática

> A pergunta que se põe então é esta – estarão os gestores intermédios das escolas portuguesas interessados em passar de monitores[2] a líderes? E, estando interessados, estarão preparados?
>
> (Formosinho, 1991, pp. 10-11)

A questão em epígrafe, originalmente formulada por Formosinho (1991) há já duas décadas, constituiu-se como a grande questão motivadora do nosso estudo, ou questão estruturante, uma vez que mantém ainda hoje, e apesar das sucessivas alterações e mudanças legislativas no que à organização das escolas diz respeito, a pertinência que tinha à época. O encontro com esta questão não foi, contudo, acidental. Tratou-se antes de um momento integrado num processo longo que, partindo do acompanhamento de futuros docentes na sua iniciação à prática letiva, confluiu no interesse pelo estudo e investigação da supervisão ao nível das lideranças intermédias nas escolas.

O nosso interesse pela supervisão nasceu e cresceu com a experiência de colaboração com a Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) enquanto orientadora de estágio integrado dos alunos de licenciatura em ensino, posteriormente especialização em ensino, entre os anos letivos de 2001/2002 e 2008/2009. Os seminários semanais e a preparação, análise e reflexão sobre as práticas, estratégias e materiais utilizados e, ainda, sobre reações dos alunos e resultados obtidos, constituíam-se como genuínas e estimulantes "conversas profissionais" (Danielson, 2009), que foram fonte de crescimento e desenvolvimento e levaram à motivação que nos conduziu à frequência do mestrado em Supervisão da Educação.

Já no âmbito do estudo dos módulos que o compunham, e a partir do aprofundamento e contacto com a literatura sobre a temática, tomámos consciência de que a supervisão, entendida como um processo que envolve os profissionais docentes na análise, reflexão, estudo e investigação sobre as práticas, encerrava potencialidades muito para além da formação inicial de professores. A supervisão enquadrada nas estruturas intermédias das escolas,

[2] "Monitor entendido como um agente que prossegue objetivos e executa tarefas que outrem (fora da escola) definiu previamente" e "líder, entendido como o agente com capacidade para definir metas, formular objetivos e distribuir tarefas" (Formosinho, 1991, p. 7).

os departamentos e grupos disciplinares, emergia com potencialidades de promover um clima de partilha e colaboração profissional entre os professores com o objetivo de melhorar práticas, possibilitar o desenvolvimento profissional e exponenciar as aprendizagens dos alunos. Contudo, e apesar de prevista nos normativos e na própria literatura da especialidade, esta dinâmica não se nos afigurava presente no quotidiano e nas práticas das escolas.

Assim, e uma vez descrito o percurso que nos conduziu à linha de partida, podemos afirmar que o objeto desta investigação nasceu de um encontro inicial e gratificante com a atividade de supervisão na formação inicial de professores, que nos levaria à procura de mais conhecimento e a uma motivação, que se foi tornando crescente, para a investigação sobre a temática aplicada às lideranças intermédias nas escolas. Cruzam-se, pois, na raiz desta pesquisa, razões de ordem casual, afetiva, de rentabilização de uma experiência profissional enriquecedora, de curiosidade intelectual e, finalmente, de procura de conhecimento sobre a situação concreta da supervisão ao nível dos departamentos curriculares das escolas e sobre as conceções, motivações e práticas dos titulares da coordenação dessas estruturas. Assim, a decisão de nos "lançar para a frente" (Pacheco, 2006, p. 13), e dado que a investigação em educação está centrada na procura de respostas para situações problemáticas, partiu de "uma situação de conflito" (*idem*, p.14) que se traduziu em várias interrogações. Contudo, tal como refere o autor, não partimos em branco, já que motivações e vivências pessoais e profissionais aliadas ao contacto com a literatura, nos trouxeram até à contextualização do problema.

Também à semelhança do que acontece com todos os que decidem percorrer os trilhos da investigação em Educação, sobretudo quando esta incide num campo em que desenvolvem a sua atividade profissional, e sobre o qual já realizaram alguma reflexão apoiada, pesquisa e análise, a "bagagem" com que partimos para esta jornada inclui posicionamentos e perspetivas que foram sendo construídos de forma progressiva, mas que importa clarificar. Com efeito, e de acordo com Lima (2006), na perspetiva pós-moderna e pós-positivista questionam-se as noções de objetividade científica e de neutralidade

de valores e reconhece-se a dimensão subjetiva e emocional da pesquisa, considerada inaceitável na abordagem tradicional:

> Hoje, os investigadores estão mais conscientes das emoções dos participantes e do modo como os seus próprios sentimentos influenciam a forma como pensam e realizam a investigação. De acordo com este ponto de vista, a negação da emocionalidade inerente ao processo de pesquisa pode fazer mais para prejudicar o conhecimento do que o seu reconhecimento.
>
> (*idem*, p. 131)

Assim, embora tendo sempre presente, ao longo do estudo, a imprescindibilidade de uma atitude crítica e atenta em relação à influência que os nossos valores e convicções pudessem ter nas análises e interpretações, consideramos importante a perspetiva de "posicionalidade" (*idem*, p. 133), segundo a qual o investigador descreve, desde o início, a posição em que se situa. Consequentemente, enunciamos, sob a forma de pressupostos, algumas perspetivas sobre o contexto em análise, que permitiram iniciar o caminho para um conhecimento integrador de formas diferentes e singulares de ver a mesma realidade.

O primeiro pressuposto, e talvez também o mais abrangente, é o de que a formação profissional dos professores não fica completa após a profissionalização para a docência, nem mesmo após alguns anos de experiência letiva, mas sim se cultiva e desenvolve ao longo de toda a carreira, num processo de construção e reconstrução, apoiado na reflexão sobre as práticas, na partilha com os pares e no recurso aos avanços da investigação.

O segundo pressuposto de que partimos e que decorre do primeiro, liga-se à conceção de escola como lugar privilegiado para a produção do conhecimento profissional dos professores, ou "lugar onde se aprende a ser professor", na interseção entre práticas, reflexão partilhada, análise da teoria e produção de conhecimento. Mais concretamente, no interior da escola, os departamentos curriculares e os grupos disciplinares, pela afinidade entre os seus elementos e que engloba a epistemologia das diferentes áreas do conhecimento, as didáticas e metodologias de ensino e as estratégias e

recursos a utilizar, constituem o espaço ideal para promover o desenvolvimento profissional.

Porém, os modos de organização das escolas tal como as conhecemos, a socialização dos professores na profissão em contextos essencialmente burocráticos, a profusão crescente de normativos e as constantes mudanças introduzidas têm levado a que as reuniões dos órgãos colegiais, e concretamente também as dos departamentos curriculares, se tenham vindo a afastar da discussão de aspetos pedagógicos e a transformar em instâncias formais de cumprimento de normas regulamentadas e/ou de mera transmissão de informação sobre orientações internas e externas. Nesta ordem de ideias, o terceiro pressuposto e que assenta na vivência de reuniões improdutivas e com exígua relevância para o trabalho central de uma escola - o dos professores com os seus alunos – é o de que estes tempos e espaços se têm vindo a transformar em "[…] atos ritualizados, tornados o menor denominador comum do trabalho (dito) em equipa […]" (Formosinho & Machado, 2000, pp. 193-194).

O quarto pressuposto está ligado à temática da supervisão e cruza-se com a da liderança. Assim, assumimos o entendimento de que, se bem que no universo escolar seja essencial o envolvimento de todos, e que todos devam ter a autonomia e as margens de liberdade para tomarem iniciativas e serem agentes e autores do seu trabalho, alguns elementos da organização, como é o caso dos docentes com funções de liderança pedagógica intermédia, têm responsabilidades acrescidas e ocupam uma posição estratégica para exercerem a supervisão pedagógica entendida como atividade ao serviço da melhoria da escola, das práticas e das aprendizagens.

Problemática e enquadramento metodológico do estudo

Traçado o contexto em que nos movimentamos, os motivos que nos animaram e as perspetivas de que partimos, regressamos à questão motivadora do nosso estudo, ou questão de partida, originalmente formulada por Formosinho (1991) no contexto, então emergente, de uma escola com autonomia, mas hoje ainda e sempre atual: "[…] estarão os gestores

intermédios das escolas portuguesas interessados em passar de monitores a líderes? E, estando interessados, estarão preparados?" (*idem*, pp. 10-11).

O encontro com esta questão motivadora do nosso estudo fez-nos interrogar sobre o grau de abertura e de recetividade dos CDC para assumirem um papel de verdadeira liderança educativa e de supervisão pedagógica e, ainda, sobre a forma como percecionam a sua preparação e até mesmo a sua legitimidade para essas funções. Uma vez instalada esta dúvida, e guiadas pela curiosidade de conhecer, no momento atual, e face a todas as exigências e tensões que se lhes colocam, a situação dos responsáveis destas estruturas de coordenação e supervisão intermédias, os CDC, inúmeras questões foram surgindo:

Existirá um perfil "ideal" de coordenador de departamento?
Que conceções de supervisão detêm?
Como praticam a supervisão?
Que tipo de liderança exercem?
Que legitimidade sentem?
Que tensões, ambiguidades e constrangimentos experimentam?

Uma vez definida claramente a problemática que enunciámos, e visto que nela se entrecruzam os eixos temáticos da liderança e da supervisão e, ainda, questões ligadas não só a práticas mas também as perspetivas dos sujeitos objeto do estudo, convocámos um quadro teórico-conceptual que envolveu as lideranças escolares, a supervisão e o papel do CDC. O recurso a literatura internacional, sobretudo a estudos efetuados no contexto inglês, revelou-se necessário pois, enquanto a temática da supervisão se encontra já amplamente teorizada e estudada no contexto nacional, a da liderança intermédia e da figura do CDC não tem ainda sido objeto de regulares estudos empíricos e de teorização entre nós.

Esta primeira análise da literatura e o debate com professores, CDC e docentes universitários possibilitaram eleger os objetivos que melhor responderão à nossa problemática:

1. Caracterizar a experiência profissional e a formação dos CDC para o exercício do cargo;
2. Compreender as perspetivas dos CDC sobre as funções de supervisão e de liderança;
3. Identificar tensões e dilemas que inibem e/ou facilitam o desempenho do cargo;
4. Propor um perfil "ideal" para o cargo de CDC.

Com base nestes objetivos, traçamos um *design* de estudo exploratório e descritivo, com opção por uma metodologia de cariz misto, que compreendeu, numa primeira fase, um inquérito por questionário e, numa segunda fase, um inquérito por entrevista: *focus group* e entrevistas individuais. Quanto a esta opção metodológica e na linha defendida por Pereira (2004), a do *Novo paradigma da Investigação*, concordamos que a distinção convencional quantitativa e qualitativa se esbate, uma vez que todos os dados são tidos como facilitando a compreensão. Concordamos ainda com a posição de Esteves (2006) para quem "a pluralidade de paradigmas de investigação para tratar problemas educativos é defensável face à complexidade dos fenómenos que temos pela frente" (*idem*, p. 105). Consequentemente, a utilização de métodos qualitativos e quantitativos de forma conjunta (no nosso caso o inquérito por questionário para gerar dados quantitativos e as entrevistas de *focus group* e individuais para obter dados qualitativos), permite que todas as fontes contribuam para as conclusões. Este esforço de "complementaridade metodológica" (*idem*, p. 106) na procura de maior compreensão e explicação dos fenómenos não faz desaparecer as especificidades e até as limitações que tem cada uma das metodologias adotadas, nem as regras de rigor a que devem sujeitar-se. Submete-nos, isso sim, a duas condições essenciais que a autora enuncia: i) que o investigador assuma o caráter sempre limitado dos progressos, uma vez que a escolha de um determinado percurso metodológico conduz sempre a uma das respostas possíveis, e não à *resposta única* e ii) que o investigador procure incessantemente melhorar o rigor científico associado às metodologias que escolheu.

Tratando-se de um estudo exploratório, descritivo e interpretativo propusemo-nos estudar, compreender e explicar a situação atual do objeto de investigação – os CDC – e os dados recolhidos dizem respeito a atitudes, opiniões, perceções e procedimentos da população objeto da nossa investigação. Optámos ainda por restringir o enfoque do estudo ao papel do CDC nas escolas agrupadas com 2º e 3º ciclo e secundárias, uma vez que a especificidade dos coordenadores do 1º ciclo e do pré-escolar constituiria um fator de acrescida complexidade para a análise dos resultados da investigação: "[…] quanto mais se restringe o campo, melhor se trabalha e com maior segurança" (Eco, 2008, p. 39).

No que respeita a técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados realizámos, numa 1ª fase, um primeiro estudo quantitativo, com recolha de dados através de inquérito por questionário, e que envolveu uma amostra de cerca de 400 coordenadores de departamento (n=398) de diferentes escolas do território nacional continental e cujas respostas foram objeto de tratamento estatístico (estatística descritiva e inferencial) com recurso ao programa de SPSS para Windows – versão 17.0. O inquérito definitivo foi precedido por um estudo-piloto (Penha, Alves, & Viana, 2011) para verificação da fidedignidade, validade e operatividade.

Após análise estatística dos dados da 1ª fase do estudo, e após algumas conclusões preliminares, realizámos uma entrevista *focus group*, método de pesquisa especialmente adequado quando se pretende conhecer as perceções e as opiniões dos participantes sobre determinada temática e num ambiente de discussão pouco rígido e de troca de ideias (Pereira, 2004). No nosso caso este grupo era constituído pelas quatro CDC de uma escola (n=4), sendo que, por iniciativa e solicitação de uma das intervenientes, e após contacto possibilitado pela sua resposta ao questionário, realizámos, posteriormente, uma sessão formativa para elementos da organização com cargos de liderança intermédia.

Na última fase da investigação, e de acordo com os critérios que descreveremos em detalhe, no capítulo 3 deste trabalho, selecionámos seis CDC (n=6) de agrupamentos de escolas com 2º e 3º ciclos e escolas

secundárias não agrupadas com 3º ciclo, aos quais realizámos entrevistas individuais. Estas entrevistas permitiram a recolha de elementos de informação mais aprofundada acerca das perceções e experiências dos inquiridos e possibilitaram

> […] uma análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados, os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas experiências, etc.
>
> (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 193)

Os dados recolhidos através da realização destas entrevistas, de caráter pouco estruturado, permitiram obter resultados que, juntamente com os recolhidos a partir da entrevista *focus group*, constituíram o *corpus empírico* do estudo qualitativo que complementou o primeiro, de caráter quantitativo, e permitiu aprofundar e explicar aspetos emergentes. A riqueza do material recolhido nas entrevistas realizadas leva-nos a anuir plenamente com a perspetiva de Bell (2004), quando refere que a entrevista permite explorar ideias e investigar motivos e sentimentos, possibilitando a obtenção de dados valiosos e a consolidação de respostas obtidas nos inquéritos.

O método de tratamento dos dados recolhidos nesta segunda fase da investigação foi a *análise de conteúdo temática*, na terminologia de Ghiglione e Matalon (1997), ou *análise categorial* por investigação dos temas (Bardin, 2008, p. 198). Este método de análise possibilitou-nos tratar, de forma metódica, dados que apresentavam um considerável grau de complexidade e profundidade, como é o caso das transcrições de entrevistas pouco diretivas, embora respeitando, com este tipo rico de material, as exigências de rigor e profundidade (Quivy & Campenhoudt, 2005).

A nossa opção pelo recurso à utilização conjunta de métodos quantitativos e qualitativos teve como objetivo a procura de tornar o estudo mais sólido e consistente, uma vez que esta "triangulação", por combinação de metodologias, na análise dos mesmos fenómenos, permite que cada método revele diferentes aspectos da realidade empírica (Carmo & Ferreira, 2005). Pretendemos assim, através da combinação de diferentes metodologias no

mesmo estudo, examinar o problema sob perspetivas metodológicas diferentes, procurando evitar o enviesamento intrínseco à utilização de um único método e, ainda, aquele que advém da intromissão da subjetividade do investigador, já atrás salientada, no processo científico (Denzin, 2009, p. 297).

Estrutura do trabalho

O trabalho encontra-se organizado em 4 capítulos: nos capítulos 1 e 2 procuramos traçar o quadro teórico-conceptual completo da investigação, através da revisão de artigos, obras e trabalhos de pesquisa sobre as temáticas, analisando evoluções, tendências, resultados e conclusões; nos capítulos 3 e 4 apresentamos detalhadamente o estudo empírico. Iniciamos a apresentação deste trabalho com uma introdução e finalizamos com um capítulo de conclusões.

No capítulo 1 – "A Supervisão em contexto escolar"- analisamos e aprofundamos a temática da supervisão. Começamos por traçar a evolução histórica do conceito e os traços principais da sua conceptualização, numa perspetiva diacrónica, incidindo sobretudo no contexto anglo-saxónico, onde tem uma considerável herança histórica. Seguidamente, examinamos a sua emergência no contexto nacional, surgindo essencialmente associada à formação inicial de professores e a sua evolução para uma abrangência alargada e uma perspetiva formativa, de apoio e acompanhamento.

Exploramos, em seguida, os diferentes modelos e abordagens presentes na literatura, detendo-nos nos conceitos base que constituem um modelo de supervisão: os seus objetivos, a sua base teórica e os princípios que lhe subjazem. Analisamos, em maior detalhe, a *supervisão clínica*, a "developmental approach" (Glickman, 1985), a tipologia de diferentes "cenários supervisivos" proposta por Alarcão e Tavares (2003) e, finalmente, a "supervisão para a autonomia e emancipação" teorizada por Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva e Fernandes (2006).

Na parte final do capítulo abordamos o perfil do supervisor, analisando as suas funções e competências e, também, as capacidades e conhecimentos de que necessitam, exploramos a tensão constante entre a atividade supervisiva

de apoio e assistência aos professores e a vertente de avaliação para efeito de progressão na carreira. Finalmente, traçamos as perspetivas e tendências mais atuais em supervisão.

No capítulo 2 – " O coordenador de departamento: liderança intermédia e lógicas de supervisão" – centramo-nos na liderança intermédia nas escolas e na figura do CDC. Assim, iniciamos o capítulo com uma análise à emergência e evolução histórica das estruturas de coordenação e gestão intermédia nas escolas portuguesas, numa perspetiva diacrónica e comparativa dos normativos legais, que procura evidenciar as principais tendências evolutivas.

Em seguida, e uma vez que no papel e funções do CDC se cruzam a supervisão e a liderança, analisamos o quadro teórico-conceptual da liderança em educação, confirmando a sua importância para a qualidade e eficácia das escolas, percorrendo as seguintes teorizações: *liderança transacional* e *liderança transformacional*, *liderança pós-transformacional*, "instructional leadership", *liderança distribuída* e, mais recentemente, "teacher leadership". Nesta sequência, colocamos então o enfoque na esfera da liderança intermédia nas escolas, salientando os vários estudos que apontam para a centralidade deste nível da organização no processo de melhoria e desenvolvimento de alunos e professores, abordamos a temática específica dos departamentos curriculares e percorremos as diferentes vertentes do papel do CDC: coordenação e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional dos professores.

A parte final do capítulo incide sobre dificuldades e constrangimentos que se colocam aos CDC no desempenho das suas funções e expõe as tensões e dilemas a que estão sujeitos, e que encontramos documentadas nas conclusões de vários estudos empíricos, quer estrangeiros quer nacionais.

No capítulo 3 – "Metodologia" - iniciamos a apresentação do estudo empírico, explicitando e justificando as opções metodológicas e os passos dados ao longo da investigação. Assim, apresentamos a problemática da investigação, a questão de partida, os objetivos traçados para o estudo e a delimitação do campo de análise. Em seguida, descrevemos o *design* de investigação e justificamos e fundamentamos teoricamente a utilização

conjunta de metodologias. Finalmente, descrevemos as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados, pormenorizamos o seu processo de construção e validação e descrevemos os métodos usados para a sua análise.

O capítulo 4 – "Apresentação, síntese e discussão dos resultados" - engloba a apresentação detalhada dos dados obtidos através dos dois tipos de instrumentos: inquérito por questionário e entrevistas (*focus group* e individuais). Assim, o capítulo encontra-se estruturado em duas partes, que correspondem a cada um dos tipos de recolha de dados. Em cada uma delas é feita a apresentação e interpretação dos resultados à luz do quadro teórico-conceptual traçado, observando as diferentes dimensões em análise.

Ainda neste capítulo, é feita a triangulação dos resultados obtidos a partir dos diferentes métodos, numa perspetiva de complementaridade e aprofundamento. Importa aqui sublinhar que a sua extensão reflete a centralidade que, à semelhança de Chenail (1995), também nós atribuímos aos dados da investigação, assim como a opção pela apresentação de amplos excertos das intervenções dos participantes nas entrevistas.

> I believe that the data, which have been painfully collected, should "be the star" in the relationship. By this I mean, the main focus in qualitative research is the data itself, in all its richness, breadth, and depth. When all is said and done, the "quality" in a qualitative research project is based upon how well you have done at collecting quality data. So, it only seems natural that when it comes time to present "the fruits of your labor", you should make every effort to feature the data in your presentations.
>
> (*idem*, s/p.)

Por fim, no capítulo "Conclusões", retomamos os objetivos traçados para a investigação, como ponto de partida para salientar os resultados e as interpretações que mais se evidenciam. Apontamos ainda algumas recomendações sobre a temática estudada, reconhecemos as limitações do estudo e sugerimos direções para possíveis investigações futuras. Em anexo, incluem-se documentos e instrumentos utilizados no estudo e, no CD-ROM que o acompanha, são disponibilizadas, em formato eletrónico, as transcrições

integrais das entrevistas realizadas e a totalidade das grelhas de análise de conteúdo.

Por último, gostaríamos de expressar o nosso propósito de possibilitar, com este estudo, um modesto contributo para o conhecimento sobre os departamentos curriculares e os seus coordenadores, nas escolas portuguesas. É nossa convicção que estas estruturas são essenciais para as escolas que desejam pensar-se como organizações "inteligentes" e "aprendentes", que, apesar da voragem do tempo atual que se esgota sem haver tempo para refletir, não se limitam a oscilar ao sabor dos discursos muitas vezes contraditórios, mas antes assumem a necessidade de um posicionamento coletivo consistente e acordado e que, acima de tudo, não perdem de vista a sua razão de existir: a aprendizagem de cada um dos seus alunos.

CAPÍTULO 1

A SUPERVISÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

> "Supervision, in its "beautiful" form [...] can be the following:
> Collaborative rather than hierarchical
> Dialogic versus didactic
> Descriptive rather than judgmental
> Supportive rather than punitive."
>
> (Glanz, 2000, p. 15)

Introdução

O contexto atual de globalização, de um ambiente educacional em mudança, de crescente complexidade social e organizacional da escola, de exigência de performatividade, e dos discursos sobre educação dominados por conceitos como "excelência", "qualidade" e até "competitividade" (Torres Santomé, 2006), sujeita os professores e as escolas a inseguranças, tensões e novos desafios (Hargreaves, 2000; Oliveira-Formosinho, 2002; Day, 2004; Moreira & Pacheco, 2006; Formosinho, 2009). Com efeito, o trabalho dos professores, e fruto também da massificação do ensino e da profissão, é hoje objeto do mesmo escrutínio e exigências de *performatividade* aplicados a outras áreas profissionais das sociedades globalizadas, numa lógica de regulação burocrática e de pressão para obtenção de resultados (Alves, Flores, & Machado, 2011). É, pois, neste cenário incerto, inconstante e tumultuoso que a Supervisão hoje se movimenta, tentando um equilíbrio dialógico e um posicionamento democrático difíceis. As palavras de Sullivan e Glanz (2000) atestam os desafios que se colocavam à supervisão na entrada para um novo milénio:

> Supervision is in crisis. Researchers have noted that a wide range of perplexing and challenging problems have beset educational supervision as a professional practice and field of study: conflicting definitions, ambiguities related to role and function, identity crises, low levels of teacher acceptance, conflicting theories, and a sense of vulnerability to a wide range of sociopolitical factors, among others. At the cusp of the new millennium, supervision lacks focus, direction, and balance.
>
> (*idem*, s/p.)

Por outro lado, se o reconhecimento da centralidade do professor na qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos apela a uma supervisão

que promova, apoie e incentive a melhoria das práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional docente, o contexto geral de performatividade e de *accountability* impõe a presença de uma "omni-avaliação" (Machado, 2008, p. 193) e sujeita a supervisão a dilemas e tensões. Apropriando-nos das palavras de Alves, Flores e Machado (2011) relativas à avaliação e aplicando-as ao campo da supervisão, também este nos surge muitas vezes "dilacerado" entre dois tipos de discurso e de legitimação antagónicos: por um lado, o da lógica de controlo, aferição e regulação burocrática do trabalho dos professores, de acordo com as exigências da performatividade e, por outro, como instrumento ao serviço do desenvolvimento profissional, da reflexividade e da procura de respostas ao acréscimo de complexidade.

Comungando claramente das linhas mestras deste segundo paradigma, e na senda de vários autores, entendemos a supervisão ao serviço do desenvolvimento de estratégias de crescimento profissional e de aprendizagem ao longo da vida: indagação, reflexão, colaboração e compromisso para com o crescimento e o desenvolvimento. Também a formação "centrada na escola", enquanto resposta mais atual e eficaz à necessidade de abandonar a visão conhecida do professor isolado na sua sala, com os seus alunos, impele a uma supervisão que apoie processos colaborativos entre pares para resolução de problemas e que, porque contextualizada e centrada na escola, não só promova o desenvolvimento profissional dos docentes mas, também, o desenvolvimento da própria organização.

O presente capítulo aborda o conceito de supervisão que começou a merecer referência, entre nós, de forma consistente, a partir da década de 1980. Segundo Alarcão e Tavares (2003), o termo *supervisão* recebeu, no início, reações adversas e até resistências devido ao facto de estar conotado com formas de relacionamento socioprofissional ligadas a noções de poder e autoritarismo, pelo que a sua aceitação relacionada com a formação de professores ou "orientação da prática pedagógica" foi um processo gradual e lento. No entanto, e vencidas as resistências iniciais, o campo da supervisão desenvolveu-se consideravelmente em Portugal, tendo acompanhado a evolução das abordagens de educação e formação, e tendo-se estendido da

formação inicial de professores à formação contínua e ao desenvolvimento profissional docente.

Mais recentemente, alterações sucessivas ao estatuto da carreira docente (ECD), aos diplomas que regulam a avaliação de desempenho dos professores e ao regime de gestão dos estabelecimentos de ensino e sua autonomia vieram trazer novos desafios à supervisão em contexto escolar. O movimento de autonomia das escolas, com a consequente responsabilização e exigência de prestação de contas, coloca pressões da sociedade sobre a qualidade do ensino ministrado e das aprendizagens obtidas, e sublinha o papel dos supervisores. Estes assumirão ainda novas responsabilidades no que respeita à avaliação de desempenho dos docentes e ao apoio aos novos professores durante o seu período probatório.

Consequentemente, embora tradicionalmente a noção de supervisão educativa em Portugal tenha estado sobretudo ligada à formação inicial de professores, as referidas alterações legislativas mais recentes vieram colocar em relevo as funções supervisivas nas escolas, nomeadamente ao nível das suas estruturas intermédias, pelo que se justifica, no presente trabalho, a constituição de uma malha conceptual consistente sobre o campo da supervisão em educação.

Assim, no presente capítulo, procuraremos, numa primeira fase, estabelecer uma análise evolutiva da supervisão, quer no contexto do mundo anglo-saxónico onde tem uma considerável herança histórica que inevitavelmente condicionou a sua conceptualização e teorização, quer entre nós, com presença mais recente. Neste percurso, procuraremos definir os principais traços evolutivos da sua conceptualização para, posteriormente, percorrermos as tendências mais atuais e avaliarmos as suas potencialidades no desenvolvimento profissional dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos, analisando também as tensões a que se submete e os desafios que enfrenta.

1.1. Para uma conceptualização da supervisão

> Supervision has indeed evolved from 19th century crude and unsophisticated bureaucratic practices to more refined democratic participatory approaches. These innovative approaches based on reflective practice and constructivist learning form the basis for supervision in the new millennium [...]
>
> (Glanz, 2000, p. 9)

A supervisão tem, no contexto norte-americano, um legado histórico que remonta ao séc. XIX e a formas inspetivas de supervisão das escolas. Contudo, a sua evolução acompanhou as tendências gerais em educação e progrediu das abordagens burocráticas e com finalidades administrativas, para metodologias mais colaborativas, participadas e democráticas (Glanz, 2000; Sullivan & Glanz, 2009).

Glanz (2000), apoiando-se em Smyth (1991), refere que o termo "supervisão" tem origem no latim medieval definindo-se, então, como um processo de exploração e revisão de textos com a finalidade de detetar erros. No mesmo artigo, o autor traça a evolução histórica da supervisão no contexto norte-americano, partindo da sua fase inicial, na qual se identifica com inspeção das escolas e dos professores enquanto processo de verificação da manutenção de padrões de ensino. Nesta fase, os métodos supervisivos apoiavam-se mais na intuição do inspetor do que em qualquer tipo de conhecimento técnico ou científico.

Numa fase posterior, o trabalho de Taylor (1911) e a popularidade do "taylorismo" enquanto conceção de gestão científica com vista à eficácia no trabalho, tiveram impacto nas práticas administrativas em geral e também no campo da supervisão, que passou a ser sinónimo de classificação de professores. Ainda de acordo com Glanz (2000) assim como a supervisão enquanto "inspeção" refletia a emergência do padrão burocrático na educação, também a supervisão enquanto tentativa de consecução da "eficácia" era resultado da influência das teorias da gestão científica. Uma vez que estas conceções de supervisão eram compatíveis na prática, o modelo de "supervisão burocrática", apoiado em métodos inspetivos, bem como a figura do supervisor

do tipo "snoopervisor[3]", dominaram durante décadas. Tal levou, segundo o autor, à emergência de um movimento de crítica e oposição a este modelo autocrático de supervisão, conforme ilustra o excerto seguinte, de um poema de autor anónimo:

> With keenly peering eyes and snooping nose,
> From room to room the Snoopervisor goes.
> He notes each slip, each fault with lofty frown,
> And on his rating card he writes it down;
> His duty done, when he has brought the light,
> The things the teachers do that are not right [...]
>
> (Anónimo, 1929, cit. por Glanz, 2000, p. 12)

A corrente que advogava uma supervisão mais democrática e que envolvesse apoio aos professores promovendo a sua participação no processo, teve a influência de Dewey (1929) e das suas teorias do pensamento democrático e científico. Assim surge, pela primeira vez, a inclusão da melhoria do ensino nas finalidades da supervisão, embora somente nos anos 60 métodos mais democráticos e participados tenham sido claramente expandidos. O campo da supervisão foi sendo objeto de críticas quanto à indefinição da sua função e quanto à ausência de clareza dos seus propósitos, o que levou a que, e na falta de um enfoque e objetivos claros e bases conceptuais sólidas, novas formas de supervisão fossem exploradas. Foi neste contexto que surgiu o modelo de "supervisão clínica", desenvolvido por Goldhammer (1969) e Cogan (1973) o qual estabelece um processo formal de colaboração entre o professor e o supervisor (Glanz, 2000).

Também Nolan e Hoover (2011) referindo-se à supervisão no contexto norte-americano durante o séc. XX, afirmam que processos democráticos coexistiram com métodos burocráticos e de controlo destinados a classificar professores e a dispensar os menos competentes. Segundo os autores, o desafio democrático ao papel autocrático do supervisor marcou o início de um conflito constante, e não resolvido, que advém do papel dual do supervisor: como avaliador do professor e como colega que apoia e auxilia. E se, ao longo

[3] Snooper: bisbilhoteiro, intrometido (trad. pela própria)

do tempo, as vertentes colaborativa e colegial da supervisão foram sendo acentuadas como métodos para promover o desenvolvimento profissional, na opinião dos autores, desde a década de 60, o campo da supervisão tem sido marcado pela desconexão entre a literatura teórica e a realidade das práticas. Assim, enquanto a maior parte dos textos colocam o enfoque na tradição da "supervisão clínica", a qual enfatiza o supervisor como colega que desenvolve uma relação de confiança com o professor e lhe fornece apoio com vista à melhoria da prática docente e das aprendizagens dos alunos, na prática, a maioria daqueles que exercem funções de supervisão têm também que realizar tarefas de avaliação, função que os autores do modelo de supervisão clínica consideravam incompatível com a função supervisiva de apoio (Nolan & Hoover, 2011).

Ainda para estes autores, a existência de diversos fatores, entre eles a falta de preparação adequada dos supervisores, a falta de tempo e ainda muitas das normas legislativas pré-estabelecidas, condicionantes da concentração dos supervisores na avaliação, em detrimento do apoio e desenvolvimento profissional, levou a que a "supervisão clínica" na sua versão original nunca tenha atingido ampla implantação nas escolas. O modelo de supervisão de Hunter (1970) é apontado como um exemplo de abordagem que, embora defendendo um processo mais controlado pelo supervisor do que o modelo de supervisão clínica e sendo compatível com a avaliação, se transformou, na prática, e apesar das advertências da autora, numa classificação de professores realizada a partir de listas de verificação. Como consequência do uso generalizado deste modelo, muitos académicos se interrogaram sobre o futuro da supervisão e desenvolveram, nas décadas de 80 e 90 do século passado, modelos alternativos com a intenção de contrariar o impacto de modelo de Hunter na prática da supervisão: a abordagem desenvolvimentalista (*Developmental supervision*) de Glickman (1981, 1985) e a abordagem reflexiva da supervisão (*Reflective supervision*) de Garman (1990), por exemplo (Nolan & Hoover, 2011).

Também Glanz (2000) acentua o desenvolvimento de novas abordagens, métodos e ideologias como forma de obstar aos efeitos da tradição burocrática

da supervisão: " Clinical, developmental, transformational, among other models of supervision, then, had a common bond in that they emerged to counter the ill effects of supervision's bureaucratic legacy" (Glanz, 2000, p. 13).

No contexto nacional, que difere do norte-americano e até do europeu, o interesse pela supervisão ocorre numa fase que podemos considerar recente, sobretudo se comparada com países com o legado histórico referido anteriormente (Alarcão, 2008; Alarcão, 2009). Nas duas últimas décadas do séc. XX, surgem as primeiras publicações sobre o tema e as primeiras tentativas de conceptualização de um campo de estudo então emergente. Simultaneamente, iniciaram-se nessa época os primeiros mestrados em supervisão e, na década de 1990, tiveram lugar os primeiros doutoramentos na área. Contudo, em textos oficiais, a primeira referência à supervisão ocorre nos anos 70 e diz respeito à função do conselho pedagógico de supervisionar as visitas de estudo (Portaria nº 679/77) sendo que somente em 1988, na regulamentação da profissionalização em serviço (Decreto-Lei 287/88) e em 1997, através do Decreto-Lei 95/97, a supervisão pedagógica surge oficialmente no elenco de áreas de formação especializada, na alínea (f) do ponto normativo, definida como visando "qualificar para o exercício de funções de gestão e coordenação de projetos e atividades de formação inicial e contínua de educadores e professores" (Alarcão, 2008).

Ainda no âmbito da evolução do conceito de supervisão em Portugal, Alarcão e Tavares (2003) referem que a primeira edição, datada de 1987, da obra *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem,* " […] e que foi um livro pioneiro no campo da supervisão em Portugal, […] o primeiro livro em Portugal onde apareceu, no título, a palavra supervisão, ou pelo menos a expressão «supervisão da prática pedagógica» […]" (Alarcão, 2009, p. 119), não suscitou, aparentemente, grande interesse junto do público num primeiro momento, tendo vindo, posteriormente, a ser alvo de uma procura progressivamente crescente. As explicações que os autores apontam para o facto revelam-nos bastante sobre a evolução histórica do conceito entre nós: num primeiro momento, o termo supervisão teria provocado algumas reações adversas, quer pela sua utilização na esfera educativa, quer

por desconhecimento do conceptualismo que encerra. Os autores atribuem a alteração de interesse e procura da obra ao facto de os contextos supervisivos, à data da 1ª edição da obra, estarem limitados ao acompanhamento dos estágios de formação inicial, e de não existir formação em supervisão, situação que se alterou, como já referido, nos anos 90, tendo ainda os investigadores nacionais contribuído para o desenvolvimento de quadros de referência próprios, apesar de influenciados pelos contextos do mundo anglo-saxónico, mas adequando-os à realidade portuguesa. A conceptualização da supervisão e da sua prática estendeu-se então a outras áreas profissionais, com destaque para a formação em enfermagem, e o tema conheceu um grande desenvolvimento que acompanhou as abordagens de formação de professores e ganhou ainda relevância no que respeita aos processos de desenvolvimento profissional, adquirindo uma dimensão reflexiva, autoformativa e de investigação das próprias práticas.

Assim, para os autores, e no prefácio à segunda edição da obra, "a supervisão é uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais" (Alarcão & Tavares, 2003, p. 5). Com efeito, as mudanças ocorridas na sociedade, no sentido de uma maior complexidade e heterogeneidade, tiveram reflexos na escola e nas atuações dos seus profissionais – professores e outros agentes. À semelhança do que sucede atualmente em várias outras profissões, a atividade do professor tem de ser realizada em equipa, o seu saber profissional deverá emergir do diálogo com os outros e a sua atuação deverá orientar-se por objetivos comuns e partilhados. O individualismo característico da profissão deverá ser abandonado, e a aprendizagem e desenvolvimento profissional deverá ter por base a partilha no contexto profissional. Esta conjuntura implica que a supervisão adquira também a dimensão coletiva no sentido da melhoria e da procura da qualidade, não só na sala de aula, mas em toda a escola (Alarcão, 2001). A autora procede ao que denomina de uma *reconceptualização* da supervisão, cujo objetivo considera ser "o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa

através de ações individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes" (Alarcão, 2002, pp. 231-232).

Este movimento de capacitação e autonomização dos professores e da escola, enquanto organização que engloba o coletivo dos profissionais que nela trabalham, apela a que se efetive a transposição da supervisão de "superpoder orientador e controlador" (Alarcão, 2008, p. 12) para uma conceção mais pedagógica da supervisão "concebida como co-construção, com os professores, do trabalho de todos na escola" (ibidem). Esta abordagem de supervisão implica, ainda, conceber o supervisor como parte integrante de uma comunidade aprendente e promover práticas de atuação em grupo.

Na mesma linha de pensamento, Oliveira-Formosinho (2002) considera que em vários países europeus e americanos e após fases anteriores de preocupação com a formação inicial de professores e, posteriormente, com a formação contínua, ambas considerando o professor de forma isolada na sua sala, se assiste ao surgimento da noção de uma formação "centrada na escola", que encara o professor integrado no seu grupo, departamento e escola. A autora refere também ter chegado o tempo de uma supervisão que se coloca

> […] em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através da contratualização, de envolvimento na ação educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação refletida através da ação que procura responder ao problema identificado.
>
> (*idem*, pp. 12-13)

1.2. Modelos, cenários, abordagens e ideologias

A existência de uma diversidade de modelos e abordagens de supervisão, que foram sendo propostos e desenvolvidos ao longo do tempo, e cuja evolução diacrónica já foi evocada no ponto anterior deste capítulo, convoca os estudiosos da temática para o seu conhecimento, ainda que não necessariamente muito aprofundado, uma vez que nem todas as teorizações e

práticas tiveram reflexo relevante no desenvolvimento da supervisão em Portugal.

Contudo, e embora alertadas por Tracy (2002) para o facto de, em Ciências Sociais, os modelos representarem abstrações da realidade desenvolvendo-se a partir da prática, comungamos da opinião da autora quando refere que os modelos, enquanto "lentes conceptuais" ou estruturas interpretativas" (idem, p.21) permitem analisar, interpretar e organizar a realidade. Assim entendemos que, no campo da supervisão, a análise dos diferentes modelos pode também permitir aos investigadores o enquadramento das questões e a interpretação de dados obtidos, pelo que apresentamos, neste ponto, uma resenha do elenco de estruturas conceptuais, que têm funcionado como modelos de supervisão, e expostos pela autora.

1.2.1.Elementos base dos modelos de supervisão

Tracy (2002) enuncia os elementos que constituem a base sobre a qual os modelos de supervisão têm sido construídos: 1) *os objetivos do modelo*; 2) *os pressupostos teóricos* e 3*) os princípios ou conceitos subjacentes ao modelo* (idem, p.31).

Objetivos dos modelos

Considerando que os diferentes modelos de supervisão, que analisa, podem ser posicionados, quanto aos seus objetivos, ao longo de um *continuum* que vai desde a assistência ao professor numa das extremidades, até à avaliação do professor, na extremidade oposta (figura 1), a autora sublinha que, apesar de alguns modelos poderem ser posicionados num ou no outro extremo deste *continuum*, a maioria é estabelecida tendo em vista uma combinação de objetivos.

Figura 1 - *Continuum* dos objetivos do modelo (Tracy, 2002, p. 32)

Tracy (2002) refere ainda Popham (1988) para quem a tentativa frequente de unir a supervisão enquanto auxílio aos professores na melhoria do seu ensino à supervisão enquanto identificação de professores com pior desempenho, seria uma relação disfuncional dado que as pessoas, os procedimentos e os dados utilizados para estes dois objetivos deveriam ficar totalmente separados. Por seu lado, e ainda segundo a autora, Sergiovanni e Starrat (1993) distinguem três objetivos da supervisão que corresponderiam a três pontos ao longo do *continuum*: i) *a avaliação administrativa*, no lado direito do *continuum* e destinada à tomada de decisões administrativas; ii) *a avaliação sumativa* utilizada para uma reflexão profunda e avaliação do crescimento do professor, a qual estaria posicionada num ponto intermédio e, finalmente, iii) *a avaliação formativa da supervisão*, que tem como objetivo o crescimento reflexivo contínuo e se posiciona no extremo esquerdo do *continuum*. Na conceção destes autores, a avaliação sumativa oferece ao professor opções para adaptar a avaliação às suas circunstâncias, e permite ao supervisor operar numa modalidade que, sendo sumativa, não retira a relação de confiança entre supervisor e supervisionado. Outros autores, como Hunter (1988) sustentam a existência de uma relação integral entre assistência e avaliação pelo que o objetivo último de cada uma das duas vertentes é o mesmo – o aumento da eficácia do ensino. Deste modo, Hunter (1988) defende que o *continuum* supramencionado representa uma sequência cronológica de acontecimentos que se iniciam com a assistência ao professor e resultam na sua avaliação, razão pela qual seria mesmo imprescindível que a pessoa e o processo utilizados fossem os mesmos, apenas diferindo o objetivo. Hazi

(1994) sustenta que seria desejável separar os processos de supervisão e de avaliação, embora afirme que tal não é possível uma vez que a maioria dos professores não apreende as diferenças entre ambos e, ainda, porque os próprios regulamentos da avaliação, na maior parte dos casos, não auxiliam a essa distinção. Assim, no caso de o supervisor incumbido das tarefas de avaliação e de supervisão ser o mesmo, não será possível uma conciliação entre as duas vertentes da supervisão (Tracy, 2002).

Quanto aos modelos mais tradicionais de supervisão, que tinham como objetivo treinar os professores em competências consideradas desejáveis pela escola, Tracy (2002) considera que terão apresentado um sucesso limitado devido ao facto de não terem em conta as necessidades e perspetivas pessoais de cada um. Assim, a supervisão mais tradicional, utilizada para verificar se o professor estava a utilizar técnicas de ensino apropriadas e a lecionar os conteúdos estabelecidos, colocava o enfoque na avaliação e não na assistência.

Ainda quanto a outro tipo de modelos, de que é exemplo a proposta de Joyce e Showers (1988), pode considerar-se que representam uma combinação dos objetivos de melhoria das competências individuais dos professores, a par de iniciativas para melhorar o programa educativo da escola enquanto organização. Também Glickman (1990) defende que a supervisão deve aproximar os elementos descontínuos do ensino eficaz, ou seja, fomentar o desenvolvimento individual que deve generalizar-se a toda a escola, na criação de um ligação entre necessidades individuais e objetivos escolares (Tracy, 2002).

Finalmente, e quanto aos objetivos da supervisão, a autora defende a necessidade de identificação da finalidade última da implementação de cada modelo, e alerta para o facto de que a não compreensão clara destes objetivos, por parte do supervisor, o pode levar a uma implementação desadequada. Tracy (2002) lembra mesmo que um modelo planeado para acompanhamento pode revelar-se completamente desadequado para avaliação.

Base teórica dos modelos

> O campo da supervisão do ensino sofre, infelizmente, da falta de uma base própria estável de teoria e investigação
>
> (Tracy, 2002, p. 35)

Esta constatação, que a autora assume partilhar com vários académicos, leva a que, historicamente, a supervisão se tenha baseado numa abordagem descritiva das tarefas supervisivas. Assim, e na ausência de uma base teórica própria, diferentes autores são referidos como tendo adotado vários campos de estudo nos quais apoiar o seu trabalho:

- Bowers e Filders (1991) – sociologia e antropologia;
- Hunter – psicologia educacional;
- Costa e Garmston (1994); Goldhammer (1969); Mosher e Purpel (1972) - teoria do aconselhamento (treino cognitivo);
- Roberts (1992); Waite (1993) – teorias da comunicação e linguística (Tracy, 2002).

Princípios subjacentes aos modelos

Para além dos objetivos que perseguem, outro dos traços distintivos dos modelos de supervisão são os seus principais conceitos ou princípios. Tracy (*idem*) analisa-os quanto aos conceitos de “controlo” e de “ensino” e, ainda, quanto ao “âmbito da supervisão”, sublinhando diferentes assunções acerca destes conceitos. A autora ilustra-os através de um *continuum*, ao longo do qual os diferentes modelos se posicionam, conforme a figura 2.

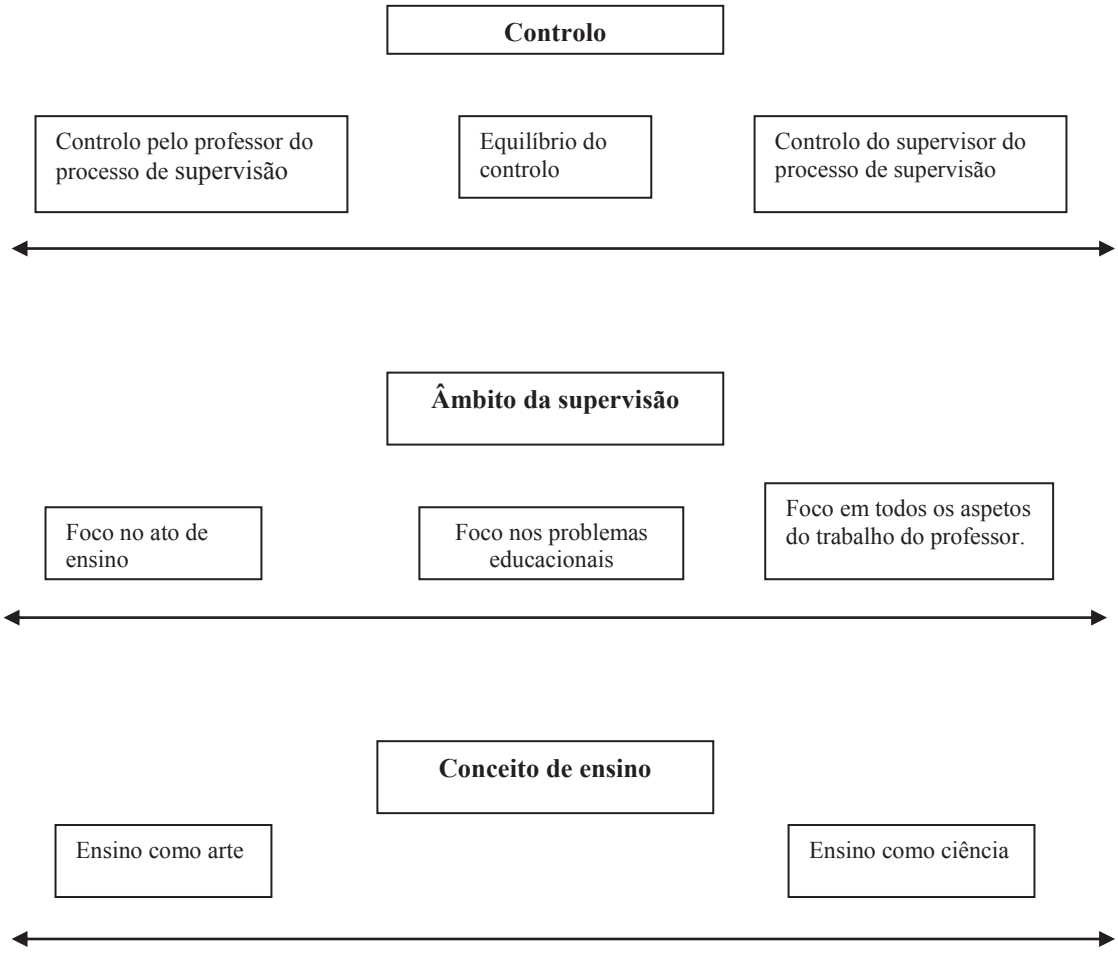


Figura 2 - *Continua* dos conceitos dos modelos (Tracy, 2002, p. 36)

Quer o conceito de controlo, quer o de extensão ou abrangência do enfoque da supervisão, são bastante relevantes para a temática em análise, pelo que importa aqui reportar a identificação das diferenças entre os modelos a que a autora chega. Com efeito, e quanto ao conceito de controlo da supervisão, os diferentes modelos preveem diferentes graus de domínio, quer da parte do professor, quer do supervisor. No modelo tradicional de supervisão, de caráter inspetivo, o supervisor determinava aquilo que era objeto da supervisão, situando-se, deste modo, no lado direito do *continuum*. No modelo de Boyan e Copeland (1978), "Teacher Concern Model", esse controlo é proporcionado ao professor, enquanto que no modelo de Hunter, já referido, são a investigação sobre o ensino eficaz e, ainda, a teoria da aprendizagem que determinam o enfoque da supervisão. Já quanto ao modelo desenvolvimentalista, "Developmental supervision" de Glickman (1981, 1990),

este autor advoga que o tipo de controlo deve ter em conta as características e a experiência do professor, podendo deslocar-se para pontos diferentes do *continuum* ao longo do tempo e face a circunstâncias diferentes. Para além destes aspetos, Tracy (2002) lembra ainda que, e a exemplo do que ocorre com alguns métodos de avaliação de desempenho, muitas vezes os processos de supervisão são legislados de forma pormenorizada, não permitindo grandes alternativas, quer ao professor, quer ao supervisor.

No que respeita ao conceito de âmbito ou extensão do enfoque da supervisão, alguns modelos centram-se nos atos de ensino, enquanto no extremo oposto este enfoque pode englobar todas as atividades do professor, letivas e não letivas, as relações com a comunidade e, ainda, as suas responsabilidades extracurriculares. No ponto intermédio do *continuum,* evidenciado na figura 2, situar-se-ia a abordagem que Tracy e MacNaughton (1993) designam por "supervisão educativa" definida como a supervisão que lida com questões educativas, mas que abrange aspetos para além do ato observável de ensino: o envolvimento dos professores no desenvolvimento do currículo, nas iniciativas escolares e em atividades com impacto direto no ensino.

Finalmente, as conceções de ensino posicionadas num *continuum* que vai da arte à ciência encontram expressão, segundo a mesma autora, em diferentes modelos de supervisão. Assim, enquanto Eisner (1982; 1983; 1985) defende uma abordagem artística da supervisão do ensino que se fundamenta na sensibilidade do supervisor para apreciar as subtilezas da sala de aula, reconhecendo e valorizando o estilo individual do professor, o modelo de Hunter, como já referido, parte de uma forte confiança na investigação científica sobre o ensino e a aprendizagem. Numa posição intermédia do *continuum* situa-se a perspetiva de McNeil (1982), que adverte para os riscos do excesso de confiança na investigação, aconselhando um posicionamento mais central no qual o conhecimento é confirmado pela investigação, mas também se desenvolve a partir da prática. Como síntese, Tracy (2002) reforça a convicção da não existência de perspetivas corretas, reafirmando a importância de se ter presente que os objetivos, teorias e conceções de um

dado modelo de supervisão conduzem a diferentes procedimentos na sua implementação.

1.2.2. Tipologias de modelos de supervisão

Ainda na obra que temos vindo a percorrer, Tracy (*idem*) organiza uma descrição bastante completa dos diferentes modelos de supervisão, de acordo com categorizações propostas por diferentes autores e, ainda, das suas potencialidades e limitações:

a) A ASCD (Association of Supervision and Curriculum Development, 1982) apresenta uma revisão com os seguintes modelos de supervisão: i) *científico*; ii) *clínico* e iii) *artístico*. O *modelo científico* (McNeil, 1982) tem como princípio subjacente a investigação sobre o ensino eficaz. Assim, e uma vez que os critérios para esta eficácia são externos ao processo de supervisão, tanto o supervisor como o professor cedem algum controlo. Os defensores desta abordagem utilizam a supervisão como forma de verificação do nível e qualidade apresentados por referência a padrões predeterminados. O *modelo de supervisão clínica* (Garman 1982) apoia-se nos pressupostos de colegialidade e colaboração entre o supervisor e o professor e nas interações colaborativas entre ambos, uma vez que, segundo o próprio autor, nenhum dos dois pode, isoladamente, interpretar completamente o significado dos acontecimentos. O *modelo artístico* (Eisner 1982) tem por base o potencial do estilo único de cada professor que o supervisor ajudará a explorar e fortalecer.

b) Glathorn (1984) estabelece quatro opções para a supervisão, as quais considera poderem ser combinadas de forma a conseguir uma "supervisão diferenciada", sendo que a seleção de alternativas é feita pelos professores. Estas quatro opções são: i) a *supervisão clínica* cujo objetivo é assistir e não avaliar, pelo que o autor indica que o supervisor que presta assistência e apoio não deve ser o mesmo que avalia; ii) *desenvolvimento profissional cooperativo* ou supervisão colegial entre pares que trabalham conjuntamente para o seu desenvolvimento profissional e sem caráter avaliativo; iii) *desenvolvimento autodirecionado* no qual o professor tem o controlo total e também de caráter

não avaliativo e iv) *monitorização administrativa*, o único dos modelos que o autor considera poder ser utilizado tanto para o acompanhamento como para a avaliação do desempenho do professor, podendo ser alternado com o modelo de supervisão clínica. Neste último modelo, o supervisor efetua observações breves e informais do ensino, sendo os alunos o enfoque destas observações. O autor refere, ainda, que a monitorização administrativa não é um instrumento adequado para conseguir mudanças no modo de ensinar e nos comportamentos dos professores, embora o seu impacto possa ser sentido no clima global da escola, de acordo com dados recolhidos em estudos sobre escolas eficazes.

c) McGreal (1983) classifica cinco modelos de supervisão que variam entre a avaliação e a assistência: i) *modelos de normas comuns*; ii) *modelos de estabelecimento de objetivos*; iii) *modelos de produto*; iv) *modelo de supervisão clínica* e v) *modelos artísticos ou naturalistas.* Na opinião do autor, os *modelos de normas comuns* são os mais utilizados quando o objetivo é a avaliação. O seu enfoque é no processo de ensino e a sua finalidade última a tomada de decisões administrativas acerca do desempenho do professor, sendo o controlo do processo da responsabilidade do supervisor. Os dados são recolhidos principalmente nas observações em sala de aula, pelo que essas observações se transformam em momentos de avaliação. Dado que este modelo salienta a avaliação sumativa, o processo é uniforme para todos os professores e as decisões fundamentam-se em critérios estandardizados o que conduz a avaliações comparativas entre professores. Embora não defendendo o modelo, o autor faz referência à sua prevalência na prática e considera que a sua vantagem reside na facilidade de utilização com um número elevado de professores salientando, contudo, que limita o envolvimento dos professores, inibindo ainda, deste modo, as suas potencialidades para a mudança. Quanto ao seu *modelo de estabelecimento de objetivos*, o PGSA (*Practical Goal-Setting Approach*), estes são negociados entre o supervisor e o professor tendo por base o seu potencial impacto nas aprendizagens dos alunos. Assim, serão mais valorizados os objetivos que se visam diretamente os comportamentos de ensino, por oposição aos que se referem ao programa educativo ou à

organização. Os objetivos, organizados por ordem de prioridade, são alvo de um contrato/acordo relativamente aos resultados. Quanto ao *modelo de produto,* este tem por base medidas de desempenho dos alunos e inclui a mudanças nos seus comportamentos, desenvolvimento de competências e conhecimento dos conteúdos. Devido à dificuldade em estabelecer, com confiança, medidas de resultados dos alunos, o autor considera que o *modelo de produto* se deveria limitar a ser utilizado para a avaliação formativa do professor, constituindo-se como um processo que poderia auxiliar a tomada de decisões educativas. O quarto modelo que elenca, *o modelo de supervisão clínica*, não é considerado pelo autor como adequado para a avaliação de professores, uma vez que visa exclusivamente dar assistência ao professor e melhorar a instrução. Finalmente, o *modelo artístico ou naturalista* (Eisner, 1982), tem o enfoque em resultados que não são especificados à partida, uma vez que se destina a auxiliar o professor a desenvolver o seu talento próprio. Com base numa perspetiva oposta à dos que advogam a abordagem científica, este modelo assume como desejável que os significados e resultados não sejam antecipáveis, mas antes descobertos através da observação e da análise.

d) Pajak (1993) descreve quatro famílias de modelos de "supervisão clínica": i) *os modelos originais* (de Cogan, Goldhammer, Mosher e Purpel), ii) os *modelos humanístico-artísticos*; iii) *os modelos técnico-didácticos* e iv) *os modelos desenvolvimentais/reflexivos*. O objetivo dos *modelos originais* é o de dar apoio aos professores pelo que se considera essencial a relação de confiança entre supervisor e professor. Os autores destes modelos propõem que sejam utilizados apenas para melhoria do ensino e não para avaliação de professores. Os *modelos humanístico-artísticos* (Blumberg, 1974; Eisner 1982) representam reações aos modelos burocráticos que os antecederam e têm por base o conceito de método não prescritivo e de apreciação, ao invés de medição, daquilo que ocorre na sala de aula. No que respeita aos *modelos técnico-didáticos* estes partilham, segundo Pajak (1993), uma conceção de supervisão enquanto prática racional, que pode ser aperfeiçoada através da formação em técnicas específicas, e uma noção do conhecimento como detido

e controlado por especialistas sendo os professores meros consumidores desse conhecimento. Quanto à questão específica da compatibilidade de funções de assistência e avaliação, e segundo esta autora, existe divergência entre os proponentes dos diferentes modelos deste grupo. Assim, enquanto para Hunter (1983) a avaliação constitui uma sequência natural do processo de assistência ao professor e é guiada por critérios de eficácia de ensino externamente determinados, para Acheson e Gall (1980) embora exista uma relação natural entre assistir e avaliar os professores, é preferível que as duas funções sejam conduzidas por pessoas diferentes. Por seu turno, Joyce e Shower (1980) consideram que o objetivo último do seu "modelo de treino" é o de substituir o isolamento do professor pela colaboração através de um processo de desenvolvimento profissional. Finalmente, *os modelos desenvolvimentais* (Glickman, 1980, 1981, 1987; Costa & Garmaton, 1985) e os modelos de "prática reflexiva" (Zeichner & Liston, 1987; Garman, 1982, 1986; Smyth, 1982, 1985; Bowers & Flinders, 1991) têm por base a conceção de que a melhoria da prática profissional tem origem na capacidade do professor para aprender, a partir da sua própria experiência e da reflexão crítica, apoiada pelo supervisor, sobre a sua prática.

e) Sergiovanni e Starrat (1993) apresentam um esquema para organização da supervisão tendo em vista cinco opções que descrevem vários processos. Nestes, o diálogo entre professores é promovido, o conhecimento profissional através da prática é valorizado e a supervisão surge separada de papéis hierárquicos na escola. Estas opções são: i) *a supervisão clínica*; ii) a *supervisão colegial*; iii) *a supervisão autodirecionada*; iv) *a supervisão informal* e v) *a supervisão baseada na pesquisa*, esta última envolvendo processos de investigação-ação.

f) Tracy e McNaughton (1993), organizam os modelos em torno do enfoque da supervisão: i*) modelo orientado para meios,* que subdividem em modelo tradicional e modelo neotradicional; ii) *modelo orientado para objetivos*, que subdividem em objetivos educacionais e objetivos de desempenho e iii) *modelo orientado para o professor*. Quanto ao *modelo orientado para os meios*, o seu enfoque é nas estratégias utilizadas pelo professor para obter resultados

educacionais e parte da premissa de que existe uma relação causa-efeito entre as estratégias de ensino e as aprendizagens dos alunos. Engloba a abordagem tradicional, já descrita na categorização de McGreal e habitualmente utilizada para a avaliação dos professores e a abordagem neotradicional muito associada ao trabalho de Hunter (1984) e que influenciou a prática da supervisão nos anos 80. Esta abordagem assenta na premissa de que existe uma forte correlação entre os comportamentos dos professores e o sucesso dos alunos e relaciona as estratégias de ensino com a investigação no domínio da teoria do ensino e da teoria da aprendizagem. As estratégias de ensino são, consequentemente, externamente predeterminadas, uma vez que procedem da investigação e pesquisa que determinam o que constitui um bom ensino. Hunter defendia que a abordagem neotradicional seria adequada a todas as áreas e a todos os níveis, devido ao seu caráter genérico, e que o seu propósito seria tanto o de assistir o professor como o de o avaliar, uma vez que esta última função é vista como consequência natural da assistência. Tracy (2002) refere, no entanto, que: "na prática, a abordagem neotradicional tem sido várias vezes encarada como ferramenta ligada à avaliação, fazendo um *bypass* à sua ambicionada função de assistência" (*idem*, p. 67).

Quanto ao *modelo orientado para objetivos* e no caso de objetivos educacionais (McNeil 1971) estes devem ser previamente traçados e ainda de caráter mensurável e observável. A análise dos dados recolhidos pelo supervisor durante a observação envolve a sua comparação com os resultados esperados. No caso do *modelo orientado para objetivos de desempenho*, o enfoque é colocado no conjunto das responsabilidades e tarefas do professor pelo que existe a possibilidade de relacionar as necessidades de crescimento individuais com as necessidades da organização. De acordo com Tracy (2002), e devido à natureza avaliativa do modelo, o supervisor é habitualmente um superior hierárquico e não um par. Na sua descrição do modelo, a autora refere que a abordagem de objetivos de desempenho se inicia com a definição de um número limitado de objetivos que têm por base as áreas críticas do desempenho do professor e, também, as necessidades da escola, englobando resultados específicos a serem obtidos e critérios de evidência para esses

resultados. O modelo é descrito como tendo por objetivo a conjugação das duas funções: assistência ao professor e avaliação no sentido da tomada de decisões administrativas.

Como conclusão da extensa resenha de tipologias de modelos de supervisão, Tracy (2002) sublinha que o conhecimento das características, méritos e limitações dos vários modelos deve contribuir para expandir e elucidar as conceções de investigadores e profissionais, permitindo-lhes desenvolver novas abordagens ecléticas. Ainda relevante, do nosso ponto de vista, é a necessidade, sublinhada pela autora, de se ter sempre em consideração os seguintes aspetos: a) os valores e convicções acerca do ensino e da supervisão; *b)* as necessidades do indivíduo e *c)* as necessidades da organização.

1.2.3. O Modelo de supervisão clínica

> Clinical supervision had its origins at Harvard University in the 1950s, among a group of teacher educators who were committed to ways of working with teachers so as to enhance their development as professionals. Its mentors were wrestling with many of the same problems we have today - with what it means to live and work professionally as a teacher. Morris Cogan used the adjective “clinical” in the 1950s to describe the process because it resembled the close alliances he observed between colleagues in the medical profession. He had in mind the idea of teachers working with other teachers, in the way doctors act with each other as clinical colleagues. [...] Cogan, therefore, had a deep respect for teachers and their capacity to generate useful and valuable knowledge about their own teaching, quite apart from knowledge produced by researchers.
>
> (Smyth, 1985, p. 183)

O modelo de supervisão clínica justifica o destaque com que se apresenta neste ponto do trabalho, uma vez que não só é visto como tendo constituído um dos principais estímulos e contributos para o campo da teoria, da investigação e da prática em supervisão, como é ainda considerado, por muitos autores, como a primeira e principal conceptualização da supervisão, a partir da qual derivam vários modelos que partilham com o original algumas das suas premissas e práticas (Tracy, 2002). O modelo, inicialmente desenvolvido em

Harvard por Cogan e Anderson, conjugava elementos de caráter "objetivo" e "científico" com aspetos característicos de uma abordagem colegial para a melhoria do ensino e uma preocupação com uma postura investigativa do professor sobre as aprendizagens dos alunos. Nesta sequência, Goldhammer propôs, em 1969, o processo de supervisão clínica original que incluía cinco fases:

1) o encontro pré-observação entre o professor e o supervisor para definição dos aspetos da aula a observar;

2) a observação da aula;

3) a análise, pelo supervisor, das suas notas retiradas durante a observação e a preparação do encontro pós-observação;

4) o encontro pós-observação entre o supervisor e o professor e

5) a análise, pelo supervisor, do encontro pós-observação.

Na prática, e na maioria das situações, as cinco fases delineadas originalmente viram-se reduzidas a três: o encontro pré-observação, a observação e o encontro pós-observação. De acordo com Starratt (s/d), Garman (1986), Tracy (2002) e Sullivan e Glanz (2009), os pressupostos que subjazem ao modelo de supervisão clínica, e segundo os seus próprios autores são:

- a confiança mútua entre o supervisor e o professor que se espelha no apoio e compromisso para com o crescimento profissional e a análise do ensino e da aprendizagem;

- a supervisão enquanto promotora da formação profissional contínua do professor;

- a interdependência entre as várias fases do processo;

- o seu estímulo à quebra do isolamento em sala de aula e, ainda,

- uma supervisão como processo de tomada de decisões partilhado.

Quanto aos objetivos da supervisão clínica, e para os seus proponentes originais, estes eram claramente o de assistência ao professor para a melhoria do ensino, e o de análise e investigação sobre a prática, não se incluindo qualquer propósito de avaliação sumativa. A respeito dos pressupostos que subjazem ao modelo, as palavras de Garman (1986), que acompanhou de

perto o seu desenvolvimento inicial, são elucidativas: "What I called the «clinical spirit» (Garman 1982) included philosophic dimensions that had to do with a deep concern for the developing practitioner (supervisor and teacher) with the greatest respect for their potential" (*idem*, p. 22).

De acordo com Smyth (1985), a característica mais distintiva do modelo de supervisão clínica é a forma como investe na capacidade dos próprios professores para concentrarem as atenções nos aspetos do ensino sobre os quais podem exercer maior controlo pessoal. Segundo o autor, o princípio básico do modelo reside na convicção de que o ensino só pode ser melhorado quando o professor dispõe de tempo e *feedback* relevante sobre esses aspetos do ensino. Para além dos valores explícitos de apoio aos professores para uma maior compreensão do ensino, a supervisão clínica tem como objetivos:

- ajudar o professor a expandir as suas perceções sobre o seu desempenho, através da descoberta de pontos fortes e maiores debilidades;

- auxiliar o professor a analisar, de forma regular e sistemática, o seu próprio ensino, para verificar se as intenções coincidem com as ações;

- proporcionar ao professor uma metodologia que permita monitorizar os efeitos de alterações nas práticas de ensino (Smyth, 1985).

Os elementos centrais da supervisão clínica são o seu caráter cíclico e os encontros "conferencing", ou discussões colegiais, pré e pós observação entre um professor e um colega em quem confia, conforme ilustra a figura 3:

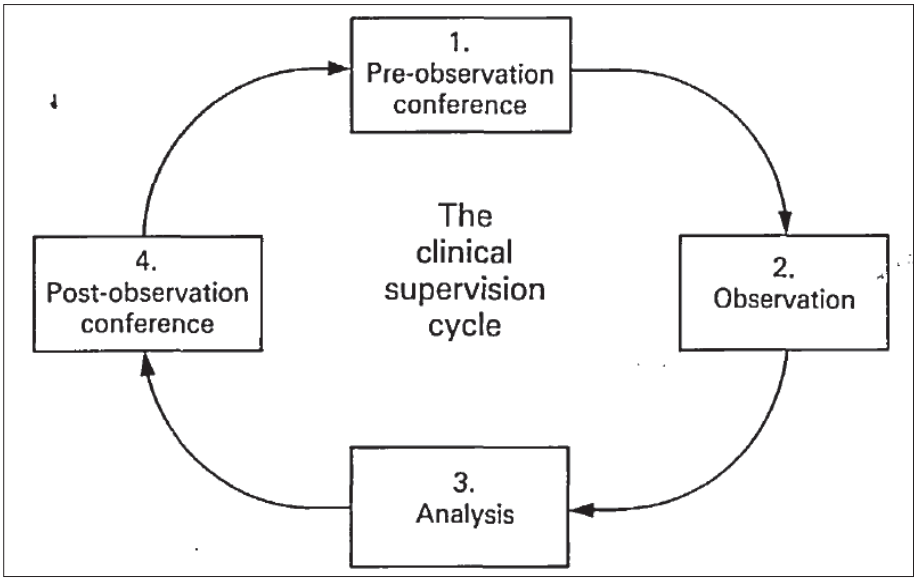


Figura 3 – Fases do ciclo de supervisão clínica (Smyth, 1985, p. 184)

Inicialmente descrito por Cogan (1973) como um conjunto de práticas empiricamente desenvolvidas, a sua relevância é evidente na constatação de que a segunda metade do século XX ficou associada a várias formas de supervisão clínica (Garman, 1986). Por outro lado, e apesar de algumas adaptações do modelo original terem introduzido, no modelo de três fases descrito, elementos de verificação de procedimentos considerados corretos, e provenientes do movimento de investigação sobre as escolas eficazes e a eficácia docentes, como foi o caso do modelo de Hunter, já abordado neste trabalho, e terem dominado o panorama da supervisão no contexto norte-americano nos anos 70 e 80 do século passado com uma "abordagem científica" do ensino eficaz, o modelo original de supervisão clínica de Cogan e Goldhammer, com a sua marca reflexiva e dialógica, manteve a preferência em muitos círculos académicos. Assim, estes traços característicos do modelo original de supervisão clínica encontraram sequência nos diversos autores que desenvolveram abordagens de supervisão por pares e de investigação-ação colegial em sala de aula (Starratt, s/d).

Finalmente, e na opinião de Pajak (2001), apesar de esforços sérios e deliberados em sentido inverso, a supervisão clínica enfrenta enormes desafios no contexto "standards-based" para o qual tendem atualmente os sistemas educativos, uma vez que, caso a supervisão privilegie a monitorização e inspeção de aspetos impostos externamente quanto ao desempenho do professor e aos resultados dos alunos, correrá o risco de fazer perigar o clima de confiança, empatia e abertura necessários ao envolvimento em diálogos genuinamente colegiais e construtivos.

1.2.4. Abordagem desenvolvimental

Glickman (1985) propõe na sua obra "Supervision of Instruction. A "Developmental Approach" uma série de abordagens de supervisão baseadas nas necessidades de desenvolvimento de cada professor. O seu racional para uma supervisão adaptativa, que estabelece diferentes modos de atuação, é a finalidade de ir ao encontro das necessidades de diferentes professores e do

supervisor num processo orientado para a melhoria das aprendizagens dos alunos. O autor adianta, no prefácio da obra, a sua definição de supervisão: "Supervision refers to the school function that improves instruction through direct assistance to teachers, curriculum development, in-service training, group development and action-research" (Glickman, 1985, p. xv).

Uma supervisão, assim definida, apresenta-se como ampla e abrangente, empregando uma multiplicidade de metodologias e técnicas, e visando não exclusivamente o desenvolvimento individual de cada professor, mas antes o seu desenvolvimento profissional como um todo. O autor coloca o enfoque na relação entre a supervisão e o desenvolvimento dos professores, enquanto adultos, considerando ser esta a chave para o sucesso da tarefa do supervisor: "I believe the key to successful supervision is thoughtful practice based on viewing teachers as developing adults" (idem, p.xvi). Por outro lado, e não menos importante, o autor considera que o supervisor, enquanto profissional com conhecimento, inteligência e consciência do contexto e situação em que trabalha, deverá adotar uma posição de escolha, correção, e ajustamento das práticas propostas de acordo com o seu próprio juízo e avaliação.

A metáfora da supervisão enquanto "cola" - "supervision as the glue of a successful school" (*idem*, p.4) - evidencia a sua perspetiva do papel aglutinador que esta deve assumir ao permitir a coerência e coesão pedagógica dos elementos descontínuos de uma escola: "The glue is the process by which some person or group of people is responsible for providing a link between individual teacher needs and organizational goals […]" (*idem*, pp.4-5).

Glickman apresenta uma síntese dos elementos constitutivos do modelo de supervisão que propõe (figura 4) e que tem como *função* o processo de desenvolvimento profissional do professor, e como *propósito* articular os objetivos da organização com as necessidades do professor, de modo a alcançar a meta última que define como *produto* e que é a melhoria das aprendizagens dos alunos. O quadro sinótico apresenta ainda:

- os pré-requisitos para a função de supervisor: 1) conhecimento; 2)*skills*[4]

[4] Optámos por não traduzir *skill,* apoiando-nos em Alarcão e Tavares (2003), por concordarmos que os termos equivalentes habitualmente usados em língua portuguesa não traduzem fielmente a riqueza semântica de *skill* em inglês

interpessoais e 3) *skills* técnicos;

- as tarefas de supervisão que promovem o desenvolvimento do professor: a) assistência direta; b) desenvolvimento do currículo; c) formação contínua; d) desenvolvimento em grupo e e) investigação-ação.

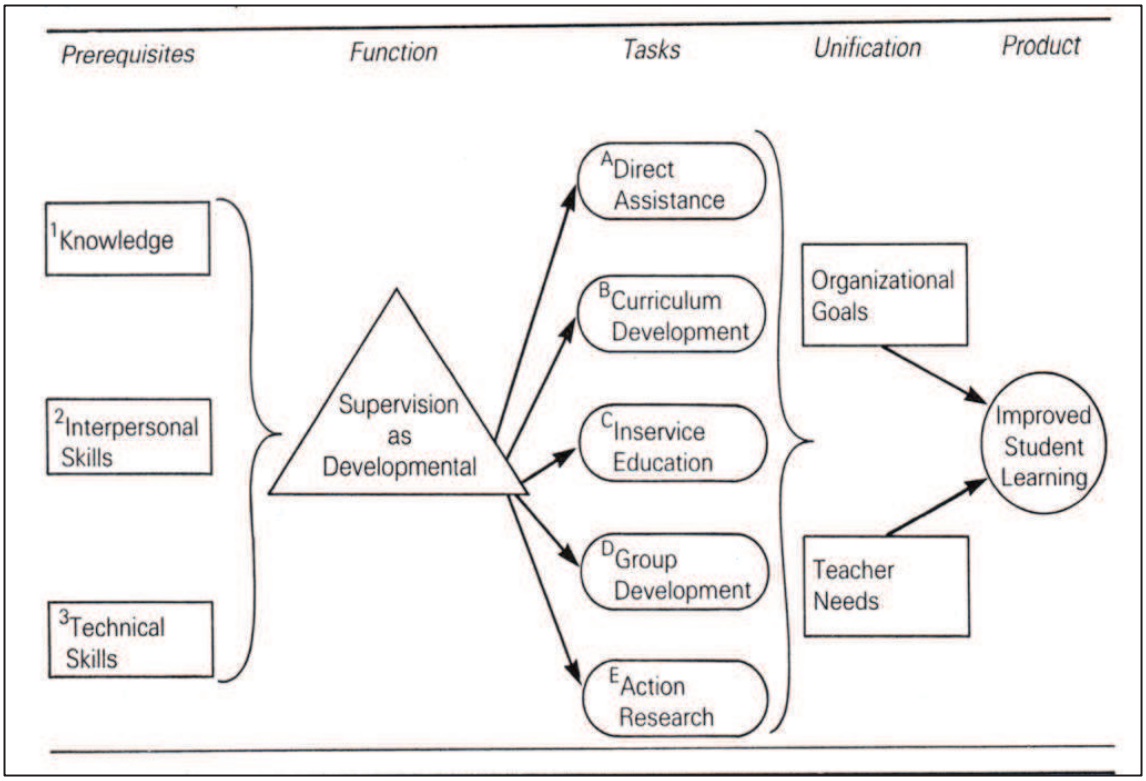


Figura 4 - Supervision for Successful Schools (Glickman, 1985, p. 8)

No que concerne aos pré-requisitos do supervisor, e de acordo com o autor, o "conhecimento" define-se como compreensão das potencialidades de professores e escolas, para além do senso comum, conhecimento sobre o desenvolvimento do adulto e do professor e, ainda, conhecimento das práticas de supervisão alternativas:

> Supervisors need to understand the exception - what teachers and schools can be – in contrast to the norm – what teachers and schools typically are. They need to understand how knowledge of adult and teacher development and alternative supervisory practices can help break the norm of mediocrity found in typical schools.
>
> (Glickman, 1985, p. 7)

Os *skills* interpessoais são entendidos como o conhecimento, pelo supervisor, do modo como o seu próprio comportamento interpessoal afeta os professores, individualmente ou em grupo e, ainda, como análise de formas de relacionamento que possam ser usadas para promover relações positivas e abertura à mudança. Por último, os *skills* técnicos de observação, planificação, juízo e avaliação para a melhoria pedagógica são a terceira componente dos pré-requisitos para a função de supervisor. A figura 5 esquematiza os pré-requisitos para a supervisão do modelo desenvolvimentalista de Glickman, posicionando o conhecimento como dimensão-base do triângulo da ação supervisiva:

.

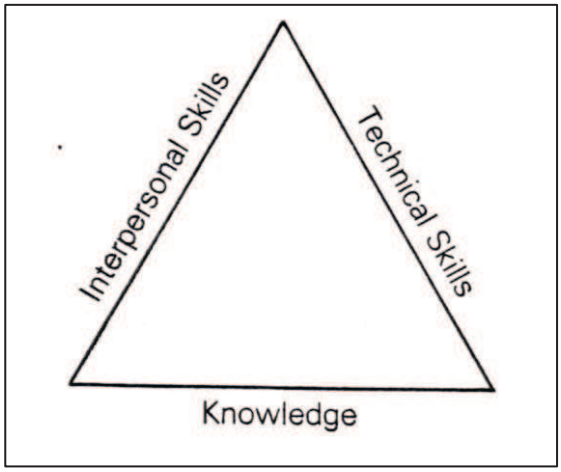


Figura 5- Dimensões de pré -requisitos do supervisor (Glickman, 1985, p. 95)

No que concerne às tarefas supervisivas que Glickman (i*dem*) propõe, como tendo potencial para promover o desenvolvimento dos professores, são enumeradas as seguintes:

- A) a assistência direta enquanto contacto pessoal e contínuo com o professor para observação e assistência na sala de aula.

- B) o desenvolvimento do currículo como revisão e modificação dos conteúdos, planificações e materiais pedagógicos.

- C) a formação em serviço que inclui oportunidades de aprendizagem proporcionadas pela escola e pelo sistema escolar.

- D) o desenvolvimento em grupo, enquanto reunião de professores para a tomada de decisões relativas a preocupações de caráter pedagógico.

- E) a investigação-ação como estudo sistemático do que acontece na sala de aula e na escola, com a finalidade de melhorar a aprendizagem.

Finalmente, e tendo por base a investigação sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do adulto e, ainda, sobre a evolução dos ciclos de carreira dos professores, o autor enumera as seguintes asserções:

1) A supervisão, para ser eficaz enquanto função, deverá ter em conta o estádio de desenvolvimento dos professores, ao invés de os considerar como um grupo homogéneo;

2) A supervisão, para ser eficaz enquanto função, deverá ter em conta as transições de vida adulta dos professores.

Em Alarcão e Tavares (2003) encontramos uma análise descritiva e representação gráfica muito precisas dos aspetos fundamentais desta visão do desenvolvimento do professor como adulto:

> a) Desenvolvimento dos processos cognitivos, tendo em conta formas de pensamento mais ou menos abstratas e experiência de situações mais ou menos familiares (fig. 6):

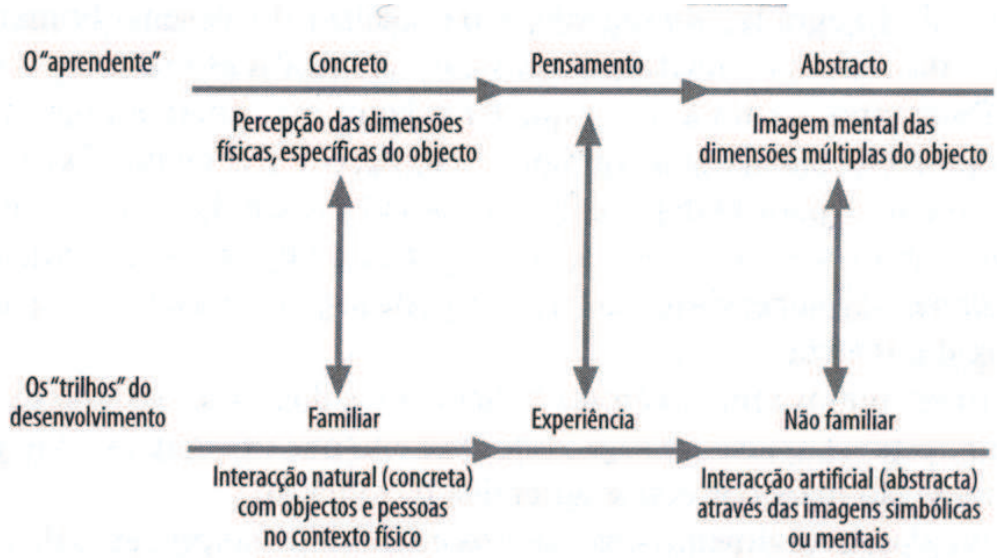


Figura 6 - Desenvolvimento dos processos cognitivos (Alarcão & Tavares, 2003, p. 54)

b) Desenvolvimento moral e pessoal em consonância com as teorias de Fuller (1969), Loevinger (1976), Kohlberg (1969) e Glickman (1981) (fig.7).

Figura 7 - Desenvolvimento moral e pessoal (Alarcão & Tavares, 2003, p. 54)

c) O pensamento e a motivação do professor em diferentes níveis de desenvolvimento e de abstração" (fig.8).

	Pensamento concreto	Pensamento limitado	Pensamento abstracto
Motivação egocêntrica	Ia (resistente à mudança)	Ib	Ic
Motivação de grupo	IIa	IIb (com boa vontade)	IIc
Motivação altruísta	IIIa	IIIb	IIIc (capaz)

Figura 8 - Pensamento e motivação do professor (Alarcão & Tavares, 2003, p. 55)

Segundo Glickman (1985) podem considerar-se três tipos base de professores: Ia, IIb e IIc. Embora estes três tipos base admitam a existência de tipos intermédios, conforme apresentado na figura 8, eles servem o propósito de caracterizar três grupos fundamentais:

- Ia: constituído por professores que apresentam um tipo de pensamento concreto, preocupações egocêntricas e se identificam com a rotina do ensino que praticam, não procurando identificar e resolver problemas;

- IIb: constituído por professores já com capacidade de identificação de problemas mas ainda sem conhecimento suficiente para encontrar soluções. Embora sejam bem-intencionados, estão ainda limitados pelo seu pensamento;

- IIIc: constituído por professores com elevado grau de motivação, altruísmo, capacidade de identificação de problemas e de proposta de soluções. Estes seriam, segundo o autor, os professores agentes de mudança.

O autor sublinha, contudo, a impossibilidade de qualquer tipologia dar conta de todo o espetro de comportamentos humanos. Assim, a tabela com nove divisões apresentada na figura 8, embora constitua uma tentativa de abranger um maior número de variações, deve ser vista como “presenting approximate guide-posts, not clear lines of demarcation” (Glickman, 1985, p. 63). Tentando expandir a sua proposta de sistema de categorias, o autor refere que os professores de tipo I (Ia, Ib, Ic) encontram motivação na segurança do emprego, mas são geralmente pouco preocupados com os alunos. As classificações a, b, c, relacionam-se com o seu grau de consciencialização em relação às mudanças que poderiam ser implementadas para melhorarem o ensino. Já os professores de tipo II (IIa, IIb, IIc) estão motivados pelas necessidades de aprendizagem dos seus alunos e almejam a mudança como forma de melhorar a aprendizagem. As classificações a, b, c, relacionam-se com o seu grau de conhecimento e experiência para apresentarem respostas para as mudanças em sala de aula, uma vez que as normas da escola limitam estas mudanças, que só ocorrerão dentro dos limites das práticas convencionais. Os professores do tipo III (IIIa, IIIb, IIIc) preocupam-se com todas as vertentes da educação e estão motivados para as necessidades dos indivíduos, dos grupos, das turmas, dos outros professores, da escola e da

profissão como um todo. Estão dispostos a estender a sua ação a todos os níveis da educação e são capazes de ponderar práticas que estão em oposição com as normas estabelecidas. As classificações a, b, c referem-se à sua capacidade para desenvolver ideias e práticas com a finalidade de melhorar todos os aspetos da educação.

Finalmente, e com base nos pressupostos já explicitados, identifica dez categorias de "interpersonal supervisory behavior" (Glickman, 1985, p. 98), as quais permitem colocar o controlo das decisões no próprio supervisor, partilhá-lo com o professor, ou centrá-lo no próprio professor, ao longo de um *continuum* que representa uma escala de "poder". Estas categorias de comportamento interpessoal são: *ouvir*, *clarificar*, *encorajar*, *servir de espelho*, *dar opinião*, *ajudar a encontrar soluções para os problemas*, *negociar*, *orientar*, *estabelecer critérios* e *condicionar*[5] (idem, pp. 96-98). As categorias surgem englobadas em três estilos de supervisão "clusters of behaviors" (*idem*, p. 99) com as seguintes denominações e descrições:

- *Não diretivo*: o supervisor sabe escutar o professor, clarificar as ideias que este vai exprimindo, serve de espelho às suas perceções e encoraja-o a falar sobre as suas preocupações.

- Colaborativo: o supervisor compreende os pontos de vista do professor e participa na discussão apresentando as suas próprias ideias, facilita a reflexão conjunta e a procura de resolução de problemas, bem como adequa soluções que satisfaçam a ambos;

- *Diretivo*: o supervisor concentra-se em dar orientações, em estabelecer critérios e condiciona as atitudes do professor.

O próprio autor lembra que, por si só, nenhuma das abordagens descrita é necessariamente melhor do que as restantes, mas antes que a eficácia da supervisão dependerá da adequação dos comportamentos interpessoais às características dos professores, considerados individualmente ou em grupo.

Ainda no âmbito das abordagens de supervisão propostas por Glickman (1985), o autor apresenta numa obra mais recente (Glickman, 2002) uma subdivisão da abordagem de tipo *diretivo* em duas: a abordagem *diretiva de*

[5] Utilizámos a tradução de Alarcão e Tavares (2003, pp. 74-75) das dez categorias identificadas pelo autor.

tipo informativo, na qual os comportamentos interpessoais do supervisor têm uma perspetiva de recomendação, havendo contudo lugar para escolha da parte do professor, e a abordagem de *controlo diretivo,* na qual o supervisor tem a finalidade de atribuir uma tarefa ao professor. A figura 9 apresenta a forma como o autor estabelece a relação entre as quatro abordagens referidas, as dez categorias de "interpersonal supervisory behavior" e as noções de máxima (P) ou mínima (p) responsabilidade do professor e máxima (S) ou mínima (s) responsabilidade do "supervisor" (Glickman, 1985, p.99), ou "instructional leader" (Glickman, 2002, p. 40):

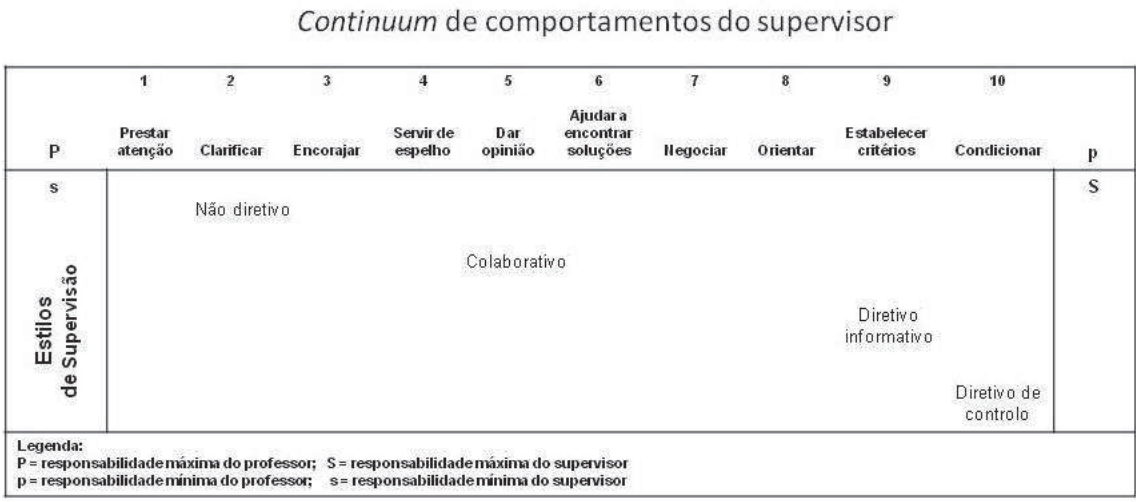


Figura 9 - *Continuum* de comportamentos de supervisão/estilos de supervisão (Glickman, 2002, p. 40)

O autor refere que o objetivo do supervisor será sempre o de promover o crescimento intelectual e a motivação dos professores, pelo que deverá utilizar abordagens que lhes permitam maior capacidade de escolha e autonomia. Deste modo, a *abordagem diretiva de controlo*, caracterizada pela unilateralidade, só deverá ser utilizada em situações de "emergência", quando o professor é totalmente inexperiente ou se encontra em estado de paralisia ou grande dificuldade na gestão de situação de sala de aula. A *abordagem diretiva de tipo informativo* terá como objetivo levar o professor a iniciar o processo de tomada de decisões, nomeadamente, através da escolha entre alternativas especificas que lhe são colocadas pelo supervisor. Habitualmente, e após um ciclo de intervenções deste tipo, o professor será capaz de refletir e produzir análises de forma autónoma. *A abordagem colaborativa* é eleita como a mais

ajustada à promoção do desenvolvimento profissional baseado na colaboração e na colegialidade. Quer o professor, quer o supervisor, encaram as tarefas conducentes à melhoria do ensino como um encontro de pares e juntos tentam conceber as melhores soluções e plano de ações. Finalmente, a *abordagem não diretiva* deverá ser a opção nos casos em que o professor detém maior conhecimento e compreensão sobre o seu próprio ensino do que o supervisor. Neste tipo de abordagem, adequada a casos que o autor também denomina de extremos quanto a *expertise,* o papel do supervisor será, não o de deixar o "professor exímio" sozinho, mas antes o de facilitar o seu pensamento e plano de melhoria, fornecendo os recursos que lhe possibilitem atingir essas metas. Ainda de acordo com o autor, os comportamentos tipo indicados não são exclusivos de qualquer uma das abordagens, situando-se antes ao longo de um *continuum* de maior ou menor controlo da parte do supervisor (figura 9).

Finalmente, a proposta de "developmental supervision" de Glickman submete o supervisor à necessidade de, embora adequando a abordagem supervisiva à situação concreta de cada professor ou grupo de professores, ter sempre em vista a promoção da sua autonomia e da sua capacidade "auto-supervisiva": "Supervisors should match their assistance to teachers' conceptual levels, but with the ultimate goal of teachers taking charge of their own improvement" (Glickman & Gordon, 1987, p. 64).

Gordon (1990), num artigo sobre um estudo exploratório da aplicação do modelo desenvolvimental que envolveu dezasseis supervisores e quarenta e sete professores, concluiu pela eficácia na utilização das diferentes abordagens supervisivas e dá conta de uma avaliação muito positiva, pelos professores intervenientes, de todas as abordagens supervisivas. Assim, na sua opinião, estes resultados confirmam a teoria da supervisão desenvolvimental, refutando a ideia de que existe uma abordagem ideal de supervisão adequada a todos os professores encarados como um grupo homogéneo: " Teachers expressed generally positive reactions to all three supervisory approaches, a result that supports the theory of developmental supervision and contradicts those maintaining that there is some best approach to supervising all teachers" (*idem*, p. 305).

1.2.5. Cenários de supervisão

No contexto nacional, Alarcão e Tavares (2003), analisando o campo da supervisão, agrupam e sistematizam a sua *praxis* identificando nove cenários que descrevem salientando, contudo, que não devem ser entendidos como estanques pois, frequentemente, coexistem. De acordo com os autores, a cada um dos cenários estão subjacentes diferentes perspetivas de relação entre a teoria e a prática e diferentes noções sobre as características do conhecimento, sobre a formação de professores e até diferentes noções de escola e do seu papel:

a) *o cenário da imitação artesanal* - tem por base a convicção da existência de um modelo "a imitar" pelo professor, da autoridade do mestre e da imutabilidade do conhecimento. No *cenário da imitação* artesanal, o supervisor, tomado como exemplo do bom professor, detentor de prática e experiência, através de um processo de demonstração e imitação, estabelece a passagem do saber-fazer ao professor.

b) *o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada* – reconhecida a incapacidade de definir um "bom" método único e exclusivo, a formação centrada na imitação passou a ser substituída pelo conhecimento analítico dos modelos teóricos de ensino e pela observação de diferentes professores, antes do início do estágio propriamente dito, de forma a conseguir uma integração entre a teoria e a prática e uma compreensão sobre qual o método que funciona com determinado professor, determinados alunos e em determinadas circunstâncias. Na opinião dos autores, os pressupostos deste modelo levaram à criação, em Portugal, dos ramos educacionais das faculdades de Ciências, nos anos 60, e do modelo integrado de formação de professores nas Universidades Novas, nos anos 70.

c) *o cenário behaviorista* – baseado no microensino enquanto técnica psicopedagógica, assenta na análise de várias tarefas executadas pelos professores, e na identificação dos seus componentes, de forma a poder explicá-las e demonstrá-las aos novos professores. A estes caberia colocá-las em prática em "miniaulas" posteriormente analisadas pelo próprio, pelo supervisor, pelos alunos e pelos colegas. O princípio subjacente ao modelo é o

do professor como "técnico" do ensino e o da possibilidade de ser treinado através da simplificação do ato complexo de ensinar, pela redução de tempo de aula, de número de alunos e de conteúdo a lecionar. Os autores são de opinião que esta abordagem perpetua a aprendizagem por imitação, faltando-lhe ainda enquadramento teórico e não promovendo o empenho do professor na aquisição progressiva de conhecimentos em que irá assentar a prática. Este tipo de formação envolve definição de objetivos operacionais a desenvolver pelo professor e consequente responsabilização pela consecução dos mesmos.

d) *o cenário clínico* – já por nós abordado em ponto anterior do presente capítulo, o modelo clínico, também descrito pelos autores, parte da consciencialização de que a observação e discussão de aulas, do ponto de vista técnico e exterior à pessoa do professor, não levam ao seu comprometimento com a procura de soluções para as reais dificuldades que irá encontrar. Assim, o modelo clínico implica não só que o professor se torne o próprio sujeito ativo, como exige um espírito de colaboração entre este e o supervisor num processo contínuo de planificação, observação, análise e avaliação. A sala de aula é considerada a "clínica", refletindo esta denominação a influência do modelo de formação de médicos. A colaboração entre o professor e o supervisor visa o aperfeiçoamento da prática docente através da observação e análise de situações reais da prática. Neste modelo, o ciclo supervisivo desenrola-se nas cinco fases já referidas, sendo que um novo ciclo supervisivo é retomado após a análise do primeiro, numa abordagem em espiral, tendencialmente continuada e não esporádica.

e) *o cenário psicopedagógico* – modelo proposto por Stones (1984) e fundamentado no pressuposto, defendido pelo autor, de que fazer supervisão é ensinar: "[…] the view of supervision as a form of teaching." (*idem*, p.147). Assim, e apoiando-se na teoria do desenvolvimento e da aprendizagem, o autor estabelece um paralelo entre o ensino/aprendizagem no âmbito do professor/supervisor com o ensino/aprendizagem no âmbito do professor com os seus alunos. Os princípios psicopedagógicos que decorrem das teorias propostas por autores como Piaget, Bruner, Vygostky, Sternberg, Skinner,

Ausubel, Gagné, Carl Rodgers e Gardner, entre outros, são considerados fundamentais para apoiar o professor na tarefa de ensinar. Esta abordagem psicopedagógica aproxima-se do modelo clínico, embora envolva também a componente psicopedagógica de cariz teórico. A supervisão, assim encarada, assenta na dialética entre a teoria e a prática, sendo que a primeira informa a segunda, a qual, por sua vez, esclarece os quadros conceptuais teóricos uma vez que exige aprofundamento.

f) *o cenário pessoalista* – fundamenta-se em várias correntes da filosofia, antropologia e psicologia que partilham a ideia da importância do desenvolvimento da pessoa do professor. A investigação confirma a relação entre o grau de desenvolvimento do professor e a sua prática pedagógica pelo que, nesta perspetiva, a supervisão deve ter em conta este aspeto. Os autores consideram ser esta uma visão "[…] cognitivista, construtivista em que o autoconhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor" (Alarcão & Tavares, 2003, p. 34). A observação de modelos exteriores e a preocupação com a objetividade dão lugar, nesta abordagem, a técnicas mais qualitativas, de cariz fenomenológico e etnográfico.

g) *o cenário reflexivo* – abordagem defendida por Schön (1983, 1987) e inspirada em Dewey e no modo como os profissionais atuam. O modelo reflexivo na formação fundamenta-se na reflexão *na* e *sobre* a ação como forma de atingir o conhecimento profissional que o autor apelida de *epistemologia da prática*: "I have advocated an epistemology of practice based on the idea of reflection-in-action" (Schön, 1983, p. 287). Na opinião do autor, dada a imprevisibilidade dos contextos e das futuras ocorrências, a formação dos profissionais numa lógica positivista de racionalidade técnica não terá efeito. A competência dos bons profissionais para agirem nessas situações implica uma mistura de ciência, técnica e arte que se evidencia no conhecimento tácito e no *know-how*. Assim, a formação deverá envolver ação, e reflexão sobre a ação. Na prática reflexiva, o papel do supervisor é fundamental já que é a este que cabe orientar, estimular, apoiar e avaliar promovendo a *reflexão na ação*, a *reflexão sobre a ação* e a *reflexão sobre a*

reflexão na ação. Zeichner (1983) contribui para a abordagem reflexiva realçando a capacidade emancipatória do professor que a prática e o desenvolvimento da auto-supervisão e da supervisão em grupo de colegas pode trazer.

h) o *cenário ecológico* – desenvolvido por Alarcão e Sá-Chaves (1994) e Oliveira-Formosinho (1997) como aprofundamento do modelo reflexivo, inspira-se no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979). Neste cenário, a supervisão tem a função de proporcionar experiências diversificadas em contextos diferentes. Os fatores *atividades*, *papéis*, *relações interpessoais* e *contextos* são considerados essenciais para o desenvolvimento humano e profissional e as três autoras relevam ainda a homologia entre o desenvolvimento do professor e o desenvolvimento das crianças que ele educa, as condições para o potencial de articulação entre a formação inicial e a formação contínua que a abordagem permite e, finalmente, a articulação entre a instituição de formação inicial e as instituições onde tem lugar a prática pedagógica. Assim, o processo formativo é encarado como um "processo ecológico, inacabado, dependente das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber-fazer profissional" (Alarcão & Tavares, 2003, p. 39) que articula o desenvolvimento pessoal com a socialização e permite a aprendizagem da interação com o meio.

i) o *cenário dialógico* - proposto por Waite (1995), advoga uma supervisão dialógica e contextualizada, sublinhando a dimensão emancipatória da formação: "A new way of thinking about supervision and supervisor-teacher relationship as well as a process born of that new way of thinking […]. That process is dialogic supervision" (*idem*, p. 111). Neste processo, a linguagem e o diálogo crítico assumem um papel fundamental no desenvolvimento do conhecimento dos professores e na análise das circunstâncias relativas aos contextos quer da escola, quer sociais, que influenciam a profissão. Os professores são vistos como agentes sociais sendo a análise dos contextos o objeto ideal da supervisão. Trata-se de uma abordagem dialogante e contextualizadora da supervisão, que visa a tomada de consciência do coletivo identitário dos professores, rejeitando ainda uma conceção hierarquizada do

supervisor. Waite propõe, como uma das possíveis técnicas de observação da aula, a "null technique" (*idem*, p. 127) sem recolha específica de dados por parte do supervisor ou do par que observa, uma vez que a supervisão pedagógica visa concentrar-se na qualidade do diálogo entre professor e supervisor e não na análise de dados objetivos. A autoridade formal do supervisor deixa de ser basilar, sendo a sua *expertise* e competências interpessoais os aspetos fulcrais e favorecedores de um diálogo que promove o pensamento reflexivo. Waite (1995) refere que: "The search for understanding is one of the main goals of dialogic supervision. The goal is for the teacher to understand the supervisor's perspective and for the supervisor to understand the teacher's perspective" (*idem*, p. 133). De acordo com Alarcão e Tavares (2003), o cenário dialógico procura o estabelecimento de contextos de supervisão baseados em relações simétricas de colaboração, tendo por base a supervisão clínica, mas que promovam a emancipação individual e coletiva dos professores, perspetiva que os autores referem ter vindo a ser advogada por Smyth (1989, 1997). No contexto nacional, e como veremos no próximo ponto, esta linha de pensamento encontra eco na abordagem supervisiva proposta por Moreira (2004), Vieira (2006), Vieira *et al.* (2006), Moreira (2009b), e Vieira e Moreira (2011).

Alarcão e Tavares (2003) terminam o quadro descritivo sobre os diferentes cenários de supervisão salientando que a constante procura de respostas para os problemas da prática os levou a um cenário próprio que apresentam como norteado por três ideias-chave: *Supervisão*, *Aprendizagem*, *Desenvolvimento*. Deste modo, a supervisão que incide sobre a prática pedagógica, a qual, por sua vez, visa o processo de ensino/aprendizagem, promove quer o desenvolvimento do professor, quer o dos alunos. Os autores encaram este processo articulado e recíproco, de formato em espiral, como englobando os referidos três níveis de funcionamento: o do supervisor, o do professor e o do aluno. O objetivo último do supervisor vai, pois, para além da sua ação junto dos professores, tentando abranger, através destes, o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. A natureza contextualizada do ato de ensinar é também acentuada, bem como a revalorização da experiência

através da reflexão baseada no diálogo. Finalmente, a noção de professor enquanto adulto em desenvolvimento, mas também, simultaneamente, enquanto membro de uma comunidade profissional detentora de saberes próprios, é também sublinhada. De acordo com os autores, esta noção de supervisão implica:

> […] uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para compreender por fora e por dentro, para atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospetiva baseada num pensamento estratégico.
>
> (Alarcão & Tavares, 2003, p. 45)

1.2.6. A Supervisão para a autonomia e emancipação

> Se entendermos a reflexão profissional como condição para o abandono de práticas pedagógicas transmissivas e reprodutoras, então teremos de formular um quarto pressuposto – Um profissional autónomo forma sujeitos autónomos.
>
> (Vieira, 2006, p. 18)

Definindo a supervisão pedagógica como teoria e prática da regulação de processos de ensino e de aprendizagem, Vieira et al. (2006) restringem o seu âmbito a este processo, num percurso evolutivo que assumem como inverso ao de Alarcão (2001), que alarga a supervisão à escola enquanto organização reflexiva:

> A relação estreita entre supervisão e pedagogia é o traço principal da aceção de supervisão aqui explorada, a qual se afasta de uma conceção mais institucional da supervisão como processo de gestão organizacional associado à noção de "escola reflexiva" (Alarcão, 2001 e 2003).
>
> (Vieira & Moreira, 2011, p. 11)

As autoras afirmam, contudo, que esta relação estreita da supervisão com a pedagogia pode ser exercida quer no contexto da formação inicial, quer no da formação autónoma, assumindo, neste caso, os contornos de autosupervisão.

As representações de formação e pedagogia assentam na visão de

educação que as autoras defendem, sublinhando, e à semelhança de Sergiovanni e Starratt (1986), a necessidade de que o supervisor determine a sua própria "plataforma educacional", também segundo Sullivan e Glanz (2009, p. xiii) "[…] personal supervisory platform […] a personal theory or principles of practice.", enquanto alicerce firme de princípios sobre os quais possa desenvolver o seu trabalho. A visão de supervisão que as autoras propõem, é a de uma supervisão orientada para uma educação "racional e justa, que exige dos seus atores um elevado grau de profissionalismo" (Vieira, 2006, p. 8) e que assume os princípios de uma educação transformadora.

Salientando a centralidade da "visão" na supervisão, não só entendida como "sentido da visão" mas, também, como "visão do sentido" que a supervisão deve conferir às práticas, a autora evoca a grafia de Stones (1984), "super-vision" já referida neste trabalho e, ainda, Waite (1995) e Glickman, Gordon e Ross Gordon (2004) para apontar as suas grafias do termo – superVisão e SuperVisão – denotando uma perspetiva colegial, democrática, indagatória e transformadora da supervisão.

Os princípios éticos e conceptuais subjacentes a esta perspetiva de supervisão são a colegialidade na relação supervisiva e a articulação entre a reflexão profissional e a autonomia dos alunos. Assim conceptualizada, a supervisão assume uma vertente reguladora, no sentido em que os quadros de referência apontados determinam "os interesses que serve" (Vieira, 2006, p. 9). A autora sintetiza as ideias centrais desta conceptualização de supervisão, que apresentamos na figura 10:

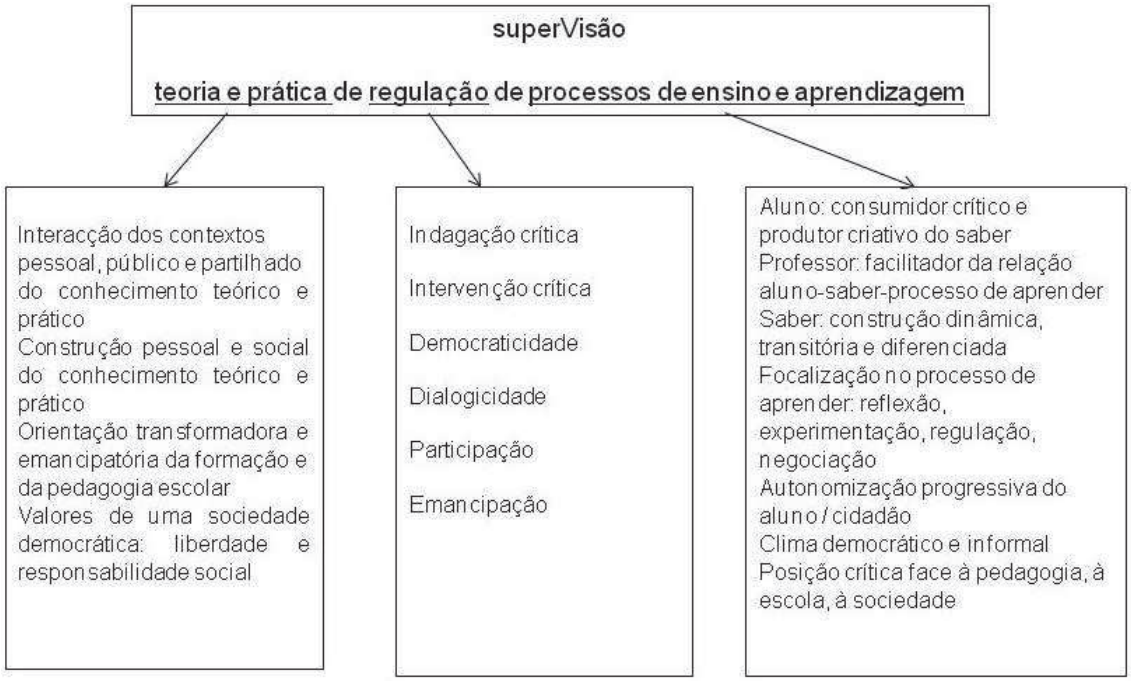


Figura 10- Supervisão pedagógica (Vieira, 2006, p. 10)

A função da supervisão é, simultaneamente, retrospetiva e prospetiva, uma vez que, situando-se, no imediato, ao nível da ação sobre os professores, visa finalmente a formação e aprendizagem dos alunos e joga-se na exploração de situações educativas e na análise e busca de interpretações da complexidade do ato educativo. Assim, ao invés da tradicional perspetiva prescritiva de supervisão, na qual alguém detém o controlo, advoga-se uma perspetiva transformadora e emancipatória, que impõe um empenho na democratização das relações interpessoais e dos processos de construção de conhecimento em busca da *libertaçã*o e da *emancipação*. Este esforço de democratização constitui-se como uma "luta permanente de aproximação a esse ideal" (Vieira, 2006, p. 11) com recurso a estratégias das quais sobressai a "investigação da ação supervisiva " como potenciadora do desocultar de constrangimentos e de formas subtis de autoridade, inscritas nas ideologias, nas políticas educativas e nas culturas institucionais e que podem reduzir o potencial transformador da supervisão.

No texto "Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão" (Vieira, 2006), que constitui o primeiro capítulo da obra "No Caleidoscópio da

Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia" (Vieira *et al*., 2006), encontramos a explicitação das dimensões centrais da "teoria prática", assumida pelas autoras, os pressupostos, convicções e valores sobre os quais se apoiam e, ainda, o quadro conceptual e ético no qual estabelecem a articulação da reflexividade profissional com o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Assim, e não obstante partilharem das propostas atuais de supervisão como potenciadora do desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens, a autora alerta para a circunstância, nem sempre claramente expressa, de que a reflexão profissional, por si só, não constitui qualquer garante da melhoria das práticas, podendo, no limite, conduzir mesmo a um reforço de rotinas discriminatórias e pouco democráticas, pelo que a reflexão só terá poder transformador se inscrita numa visão de educação que a apoie e tendo como objetivo a autonomia do educador e dos alunos.

Deste modo, e como condições para uma formação reflexiva de professores, apresenta os *pressupostos*:

i) o bom professor é um prático reflexivo;

ii) a formação constitui um processo dinâmico, evolutivo e permanente;

iii) a prática é geradora da teoria,

aos quais acrescenta um quarto, que sublinha como fulcral, e que marca a singularidade desta perspetiva de supervisão pedagógica:

iv) um profissional autónomo forma sujeitos autónomos.

O ensino deverá constituir-se como uma prática capaz de transformar os alunos em sujeitos críticos e criativos, devendo o professor assumir-se como um intelectual igualmente crítico e agente de mudança. Nesta perspetiva, que atravessa toda a teoria e prática defendidas pelas autoras, a reflexividade desenvolve uma epistemologia da *praxis* no sentido que lhe é conferido por Schön (reflexão *sobre* e *na* ação) contribuindo, igualmente, para que a teorização da prática promova a indagação, a liberdade, a justiça e a igualdade na sala de aula.

No que respeita às *finalidades* desta abordagem supervisiva, a formação reflexiva dos professores tem como objetivo a sua emancipação profissional

através do desenvolvimento do conhecimento de caráter disciplinar, didático e criativo, este último no sentido de "artistry" que Schön (1987) lhe confere, impulsionando ainda relações interpessoais democráticas e processos de "autonomização" dos professores. As *tarefas de supervisão* deverão ser desenhadas segundo critérios de transparência, de integração teoria-prática, de consistência e de organização de recursos e tempo. O *conteúdo* pressupõe um programa "negociado e emergente" cuja relevância se define pela sua *adequação* aos interesses e necessidades dos formandos, pela *informatividade* relativamente aos conhecimentos que já detêm e aos desenvolvimentos teóricos do campo em estudo e, ainda, pela *inovação* entendida como contributo para o aumento da autonomia do professor e dos alunos (Vieira, 2006).

Finalmente, e no que respeita aos *papéis* em supervisão, é salientado o rejeitar da redução dos formandos a "consumidores passivos de teorias públicas" (*idem*, p. 21), assumindo como responsabilidade do formador a criação de oportunidades para uma construção crítica, criativa e democrática do conhecimento através da *reflexividade*, da *(inter)subjetividade*, da *negociação* e da *regulação*. Quanto ao *discurso*, este deverá refletir as qualidades de *focalização,* de modo a favorecer a compreensão dos assuntos em análise, de *contingência,* enquanto qualidade de um discurso interativo, aberto e participado e, ainda, de *expressividade* respeitante ao *uso criativo da linguagem*.

Moreira (2004) defende uma ideologia educacional, que tem como fim último o desenvolvimento de uma *pedagogia para a autonomia*, enquadrada num processo reflexivo de formação de professores e supervisores entendido como de indagação sistemática sobre os processos de ensino e aprendizagem e conducente à autonomização do aluno. Deste modo, todo o processo de formação se constitui como teoria e prática de regulação reflexiva e colaborativa do desenvolvimento profissional, sendo os seus princípios educacionais, sociais e éticos aplicáveis aos três níveis de abrangência: supervisores, professores e alunos. Estes princípios radicam numa visão de sociedade democrática e humanista que consagra a igualdade, a racionalidade

e a justiça social, no pressuposto de que a melhor teoria a fundamentar a prática será sempre uma "teoria de prática democrática" (*idem,* p.134).

À luz desta perspetiva, "a supervisão pedagógica institui-se como instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas, com implicações nos contextos (i)mediatos da ação pedagógica" (*ibidem*) e os processos supervisivos englobam todos os intervenientes na indagação crítica, participada, colaborativa, negociada e autorregulada da prática educativa. A autora elege a investigação-ação como estratégia privilegiada para o desenvolvimento de projetos de cariz individual ou coletivo, com enfoque na teoria e na prática da supervisão em contexto profissional e sublinha a responsabilidade do investigador em supervisão, no que concerne ao incremento da autonomia, emancipação, justiça e igualdade sociais daqueles que participam nos estudos, segundo o princípio de "fazer investigação *com* as pessoas e não *sobre* as pessoas" (*idem*, p. 141).

Movimentando-se no espaço da possibilidade "entre o real e o ideal" (Moreira & Bizarro, 2010; Vieira, 2010; Vieira & Moreira, 2011) a abordagem supervisiva de orientação transformadora e emancipatória, desenvolvida pelas autoras, inscreve-se num quadro ético-conceptual que exige um questionamento permanente sobre o que *é* (o real) e o que *deve ser* (o ideal) e que rejeita visões definitivas e soluções pré-definidas, na busca do desenvolvimento e da emancipação pessoal e profissional: "acreditar na possibilidade e percorrer o espaço da possibilidade será talvez o propósito central da supervisão pedagógica enquanto regulação crítica de processos de ensino e aprendizagem" (Vieira, 2010, p. 151).

1.3. Perfil e competências do supervisor

> Essentially supervisors are teachers of teachers – adult professionals with learning needs as varied as those of students in their classrooms.
> (Zepeda, 2007, p. 1)

> Na sua essência, um supervisor é sempre um formador que recorre a modalidades de formação/supervisão específicas e diversificadas consoante um conjunto de variáveis presentes no contexto supervisivo.
> (Oliveira, 2001, p. 47)

O papel do supervisor numa organização educativa concebida como "escola reflexiva" (Alarcão, 2001; 2002; Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão, 2010), ou "comunidade aprendente e qualificante" (Alarcão, 2008) e dado que este supervisor se define como um profissional do humano, "[…] na sua essência um professor, mas um professor de valor acrescentado" (*idem*, 2002, p.234) implica, de acordo com a autora, as seguintes competências:

- Competências interpretativas – capacidade de leitura da realidade humana, social, cultural, política e educativa, e capacidade para detetar desafios emergentes;

- Competências de análise e avaliação – de situações, projetos e desempenhos;

- Competências de dinamização de formação – atenção às necessidades emergentes, apoio a comunidades de aprendizagem colaborativa, sistematização do conhecimento;

- Competências relacionais – capacidade de comunicação e de mobilização de pessoas, gestão de conflitos, empatia.

Estas competências necessárias ao supervisor surgem em função de dois objetivos fundamentais: o desenvolvimento da escola como organização e o desenvolvimento profissional dos professores. Assim, o supervisor surge como um "[…] líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros" (Alarcão, 2001, p. 19). A ação deste poderá estender-se desde o nível de integração de novos professores na profissão, incluindo estagiários, até ao nível do departamento curricular, ou de qualquer outra comunidade que se constitua com objetivos de desenvolvimento profissional. Dado que lhes compete *facilitar*, *liderar* ou *dinamizar comunidades aprendentes* e, para que possam manter em equilíbrio a tensão entre as forças opostas – liberdade individual dos profissionais e organização sistémica – os supervisores deverão

conhecer o pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, ação, avaliação e monitorização. Assim, a *função macroscópica* – fomentar ou apoiar contextos de formação que se traduzam numa melhoria da escola com reflexos no desenvolvimento profissional dos agentes educativos e na aprendizagem dos alunos – poderá ser desdobrada nas seguintes:

a) colaborar no projeto de desenvolvimento da escola;

b) colaborar no processo de autoavaliação institucional e analisar as suas implicações;

c) criar ou apoiar condições de formação através da identificação e resolução de problemas específicos da escola preferencialmente através da metodologia de investigação-ação;

d) acompanhar a formação e integração de novos agentes educativos;

e) colaborar no processo de avaliação de desempenho de professores e funcionários;

f) dinamizar atitudes de avaliação dos processos educativos e dos resultados de aprendizagem dos alunos. (Alarcão, 2002, p.234)

O papel do supervisor é, pois, o de encorajar os professores para o trabalho conjunto numa atitude indagatória e transformadora e o de criar condições para que atuem e reflitam de forma colaborativa, e com o espírito de investigação, hoje imprescindível, combinando apoio e desafio: "[…] a supervisão é fundamentalmente um processo de desafios, acompanhados de apoios para que as pessoas sejam capazes de responder aos desafios" (Alarcão, 2009, p. 121).

Na perspetiva de uma supervisão entendida como processo de melhoria de uma escola reflexiva, "[…] todos os que estão na escola são supervisores […] todos mas uns mais que outros" (Alarcão, 2009, p. 121) pois, embora este tipo de organização apele a que todos tenham a função de ajuda e apoio, alguns terão sempre uma responsabilidade acrescida em relação à dinâmica supervisiva.

Este conceito de *escola reflexiva e aprendente*, com capacidade de se pensar a si própria, recebeu as influências de Senge (1994) e Schön (1983,

1987) no desenvolvimento de um quadro conceptual que entende a escola "[…] como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade, num processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo" (Alarcão, 2001, p. 13) e (Alarcão, 2009, p. 122). Daqui decorre a ideia de supervisor como um facilitador e dinamizador de situações de aprendizagem, que confia nas potencialidades de desenvolvimento e aprendizagem dos professores quando lhes são colocados desafios e proporcionado apoio.

Os conhecimentos necessários para o desempenho das funções supervisivas situam-se a diferentes níveis:

i) conhecimento da escola como organização, com uma missão, um projeto e um determinado nível de desenvolvimento;

ii) conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos;

iii) conhecimento das estratégias de desenvolvimentos institucional e profissional;

iv) conhecimento do fenómeno da aprendizagem qualificante, experiencial e permanente;

v) conhecimento de metodologias de ação-investigação-formação;

vi) conhecimento de metodologias de avaliação da qualidade (das aprendizagens, do desempenho, institucional); e

vii) conhecimento das ideias e das políticas atuais sobre educação.

Finalmente, e para além das competências e conhecimentos referidos, torna-se essencial, e como condição necessária para se poder eficazmente auxiliar a formação de professores, enquanto profissionais em permanente aprendizagem e desenvolvimento, que o próprio supervisor tenha uma perspetiva e atitude de aprendizagem contínua e de desenvolvimento ao longo da vida (Alarcão, 2002).

Ainda no que respeita às competências dos supervisores deste milénio Glanz (2000) acredita que necessitam de conhecimentos especializados que lhes permitam ir de encontro às necessidades organizacionais do século XXI e que lhes possibilitem dar prioridade à iniciativa, à flexibilidade, à tolerância à

ambiguidade, à colaboração e ao sentido ético. A supervisão, para o autor, será cada vez mais uma prática ou um processo centrados na escola, que terá de envolver os professores num diálogo contínuo e sem juízos de valor, com a finalidade de melhorar o ensino e a aprendizagem.

Quanto às dimensões da prática de supervisão, Pajak (1990) e numa revisão da literatura, patrocinada pela ASCD (Association of Supervision and Curriculum Development), com o objetivo de identificar não só as dimensões associadas a práticas supervisivas eficazes mas, também, quais os conhecimentos, atitudes e *skills* necessários a uma supervisão eficaz em educação, encontrou doze categorias consideradas como representativas:

> - **Community Relations** – Establishing and maintaining open and productive relations between the school and its community;
> - **Staff Development** – Developing and facilitating meaningful opportunities for professional growth;
> - **Planning and change** – Initiating and implementing collaboratively developed strategies for continuous improvement;
> - **Communication** – Ensuring open and clear communication among individuals and groups throughout the organization;
> - **Curriculum** – Coordinating and integrating the process of curriculum development and implementation;
> - **Instructional Program** – Supporting and coordinating efforts to improve the instructional program;
> - **Service to teachers** – Providing material, resources, and assistance to support teaching and learning;
> - **Observing and Conferencing** – Providing feedback to teachers based on classroom observation;
> - **Problem Solving and Decision Making** – Using a variety of strategies to clarify and analyse problems and to make decisions;
> - **Research and Program Evaluation** – Encouraging experimentation and assessing outcomes;
> - **Motivating and Organizing** – Helping people to develop a shared vision and achieve collective aims;
> - **Personal Development** – Recognizing and reflecting upon one's personal and professional beliefs, abilities, and actions.
>
> (Pajak, 1990, p. 6)

De acordo com o autor, estas doze dimensões surgem claramente referenciadas na literatura sobre supervisão em educação, embora algumas sejam alvo de maior atenção, como é o caso de: "staff development", "planning and change", "instructional program", "service to teachers" e "observation and

conferencing". É, ainda, salientado que estas dimensões foram objeto de análise e validação por uma amostra, de âmbito nacional nos EUA, de mais de uma centena de supervisores considerados de excelência.

Ainda no âmbito do perfil do supervisor e dos *skills* de que necessita, também Stones (1984) explana, de forma muito clara e lúcida, as capacidades, todas elas elaboradas em torno da "visão", que compõem a complexidade da tarefa do supervisor: i) *visão apurada* – para ver o que acontece na sala de aula; ii) *introvisão* – para compreender o significado do que lá acontece; iii) *antevisão* – para ver o que poderia estar a acontecer; iv) *retrovisão* – para ver o que deveria ter acontecido mas não aconteceu; v) *segunda visão* – para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu (Vieira, 1993, p. 27). Estas competências não são inatas e devem ser objeto de formação para supervisores:

> Seated one day at the typewriter making notes about supervision, when the machine hiccupped and produced super-vision. In a blinding flash I knew what it was all about. The qualification for becoming a supervisor was super-vision. [...] As may be inferred, I consider supervision a fairly complex activity.
>
> (Stones, 1984, p. vii)

Finalmente, e ainda no que respeita ao perfil do supervisor, constatamos tratar-se de uma função exigente e que requer a mobilização de conhecimentos, competências e atitudes que se situam a um nível diferente da mera boa vontade, ou disponibilidade. "O imperativo de uma formação especializada" (Vieira, 1993, p. 29) afigura-se como devendo ser sublinhado uma vez que "ser supervisor" é uma tarefa complexa e de grande responsabilidade. E, se bem que num cenário futuro ideal cada professor possa vir a demonstrar capacidades de reflexão e de autosupervisão, nos tempos mais próximos subsiste a necessidade de que alguns elementos assumam essas responsabilidades supervisivas. Assim, e apoiando-nos no quadro teórico traçado, comungamos da opinião de Alarcão e Tavares (2003) sobre a necessidade de formação de supervisores que englobe os contributos do desenvolvimento de áreas científicas ligadas à psicologia social e ao aconselhamento, ao modo como os adultos aprendem e se desenvolvem, à

gestão de recursos e de estratégias de desenvolvimento profissional, às técnicas de observação, avaliação e dinâmicas de grupo, bem como ao desenvolvimento curricular.

1.4. Supervisão *versus* Avaliação

> Supervisors […] have faced a basic role conflict; namely the unresolved dilemma between the necessity to evaluate (a bureaucratic function) and the desire to genuinely assist teachers in the instructional process (a democratic and professional goal). If I had to pinpoint a problem that will continue to plague supervision in the new millennium then this would be it.
>
> (Glanz, 2000, p. 14)

Embora já abordada ao longo deste capítulo, porque com presença constante na atividade supervisiva, a tensão entre supervisão e avaliação merece-nos, neste ponto, uma análise mais aprofundada uma vez que, e de acordo com a citação em epígrafe, se crê que continuará, no futuro, a abalar o campo da supervisão.

Glanz (2000) refere que o termo "supervisão" adquiriu uma tal conotação que à sua menção se reage, muitas vezes, de forma bastante negativa. O autor atribui o facto à longa prevalência de práticas de supervisão burocráticas e inspetivas, o que teria mesmo levado alguns autores, tais como, Glickman (1992) e Gordon (1997) a proporem a sua substituição pela denominação "instructional leadership".

Com efeito, historicamente, a função avaliativa da supervisão assentava em procedimentos burocráticos e de tipo inspetivo já que, sobretudo nos EUA, a manutenção das escolas enquanto sistemas eficazes, bem como a implementação de um sólido programa educativo, exigiam que os professores fossem avaliados quanto à sua competência. Este caráter avaliativo da função de supervisão emanava das exigências organizacionais para a aferição e avaliação da eficácia do ensino. No entanto, as críticas que foram surgindo deram origem à emergência de outros modelos de supervisão: *supervisão desenvolvimental* (Glickman, 1981) na qual os diferentes níveis de desenvolvimento dos professores são tidos em atenção; supervisão como

liderança transformacional (Leithwood & Janzi, 1990) na qual os supervisores serviriam de agentes de mudança; "*teacher empowerment*" (Darling-Hammond & Goodwin, 1993) que encara os professores como participantes ativos no processo e finalmente a *supervisão de pares*. Todos estes modelos emergiram da tentativa de alargar métodos mais democráticos, distanciando-os da supervisão burocrática e inspetiva: "Clinical, developmental, transformational, among other models of supervision, then, had a common bond in that they emerged to counter the ill effects of supervision's bureaucratic legacy" (Glanz, 2000, p.6).

Contudo, e de acordo com a citação que abre este ponto do capítulo, o autor prevê que, neste novo milénio, o conflito entre a necessidade de efetuar uma avaliação sumativa enquanto função burocrática do sistema, e a de acompanhar e assistir os professores na melhoria das práticas e no seu desenvolvimento profissional, continuará a ser o maior desafio a enfrentar pelos supervisores.

Com efeito, a tendência atual que define a supervisão como centrada no ensino e na aprendizagem, reconhecendo a centralidade do professor na promoção das aprendizagens e tendo em vista o desenvolvimento de práticas inovadoras, gera pouca controvérsia. Todavia, questões relacionadas com papéis e funções na avaliação são menos consensuais. Assim, a responsabilização crescente dos diretores de escolas e o papel dos pares no âmbito da supervisão levantam questões controversas e fazem emergir conflitos de papéis e de funções (Harris, 2002).

Como já amplamente referido ao longo deste capítulo, a supervisão de professores tem uma vertente formativa e uma outra de caráter mais sumativo. A primeira é orientada para a melhoria e para a assistência aos professores na modificação e adaptação das suas práticas educativas com a finalidade de os tornar mais eficazes, tendo como enfoque o crescimento e o desenvolvimento profissional do professor. Por outro lado, a vertente sumativa não tem necessariamente uma orientação para a melhoria, sendo o seu enfoque na tomada de decisões administrativas e de carreira dos professores. O grande desafio, para o supervisor, consiste no facto de ser, com frequência, a mesma

pessoa que desempenha as funções que incluem ambas as vertentes. Como forma de obviar a estes constrangimentos sublinha-se a importância de que se comuniquem claramente os objetivos da supervisão e se estabeleçam esforços para que esta constitua um processo colaborativo entre professores e supervisores que os ajude a crescer profissionalmente. No entanto, e no essencial, os efeitos ficam dependentes da forma como se implementam os processos supervisivos nos diferentes contextos.

A este propósito, Day (1999) sublinha a tensão entre a supervisão ao serviço do desenvolvimento do professor e da sua autonomia e a supervisão ao serviço exclusivo dos interesses da organização. Referindo-se ao contexto britânico, salienta que, apesar da retórica governamental colocar a tónica no desenvolvimento profissional, substituindo inclusivamente o termo de conotação negativa "avaliação pelos conceitos de *análise* e *desenvolvimento*, seria necessário que a prática concreta nas escolas, o desenvolvimento do processo e mesmo o grau de envolvimento dos interessados fosse coerente com essas orientações:

> No caso da avaliação para o desenvolvimento profissional torna-se evidente que todos os gestores escolares […] têm de ter em conta, pelo menos, duas questões fundamentais: a relação da avaliação com a autonomia do professor e a relação da avaliação com a reflexão, a aprendizagem e a mudança do professor.
>
> (Day, 1999, p. 98)

De novo, numa obra mais recente, o autor lembra que a condição para que sejam bem-sucedidos quer a avaliação, quer o desenvolvimento profissional do professor, é a de que assentem num genuíno encorajamento da autonomia docente e não na sua restrição. Acrescenta ainda que os sistemas de perfis totalmente baseados nas competências, como é o caso dos modelos de avaliação concebidos para beneficiarem apenas as necessidades das organizações, conduzem ao afastamento da noção de professor enquanto profissional autónomo e responsável, para passar a encará-lo como técnico que implementa o currículo. O autor defende que:

> A avaliação e o plano de desenvolvimento da escola têm de ser apoiados pelas culturas de desenvolvimento individuais e colegiais que encorajam a compreensão e a confiança, as noções de falibilidade humana (em vez de infalibilidade), a colaboração em vez de

> competição, a participação e sentido de posse em vez da passividade e condescendência.
>
> (Day, 2001, p. 175)

Duffy (1998) também confirma a existência de dois paradigmas dominantes no campo da supervisão da educação. O primeiro está sobretudo presente na literatura – o da supervisão clínica e modelos que dela derivam - *"*Differentiated Supervision*"* (Glatthorn, 1984), e "Developmental Supervision*"* (Glickman 1985) entre outros, e têm em comum o enfoque na ajuda individual aos professores para a melhoria do ensino e o crescimento profissional. O segundo, aquele que, na sua opinião, efetivamente se pratica nas escolas, traduz-se no que apelida de "supervision-as-performance evaluation" (idem, p. 195) e tem um pendor burocrático e administrativo com vista à regulação das carreiras dos professores.

Nolan e Hoover (2011) também se ocupam do que consideram " this longstanding dilema" (idem, p. 5) das funções do supervisor afirmando que, a sua posição, é a de que as duas funções – supervisão e avaliação – são dimensões distintas, embora complementares. Dando conta da clássica questão da possibilidade de compatibilização de ambas as vertentes na pessoa do mesmo supervisor "[…] an ongoing tension between the roles of supervisor and evaluator", questão que declaram ter vindo a abalar o campo da supervisão, os autores descrevem posições diversas da parte de diferentes investigadores. Assim, e conforme também já aqui abordado no ponto 1.2.2. deste capítulo, enquanto alguns autores como Hunter, Acheson e Gall consideram não existir qualquer situação de conflito inerente ao desempenho das duas funções, outros entendem que estas devem ser separadas no tempo e nos procedimentos, senão mesmo nas pessoas que delas se ocupam. A tentativa de suavizar o caráter potencialmente ameaçador da avaliação, ocultando-a sob um manto discursivo de desenvolvimento profissional para a melhoria, é também criticada por se revelar uma estratégia eufemística que acaba por criar um emaranhado confuso entre a supervisão e a avaliação. Reafirmando a necessidade, partilhada com outros autores já referidos neste capítulo, de que se estabeleça "a platform of beliefs", explicitam-na da seguinte forma:

> One of the most fundamental planks in our platform of beliefs is that teacher supervision and evaluation are two essential functions – each separate from the other, but complementary. Although many school districts attempt to combine the two functions, we believe that this approach is doomed to failure, because the two functions are fundamentally different. Teacher supervision and evaluation differ on, at least, seven dimensions.
>
> (Nolan & Hoover, 2011, p. 6)

Moreira (2009a) sintetiza o caráter distintivo da supervisão e da avaliação segundo estes autores, no quadro seguinte:

	Supervisão	**Avaliação**
Finalidade principal	Promover o crescimento individual, para além do nível de desempenho	Formular juízos de valor acerca da qualidade global da competência do professor
Fundamentação	Reconhecimento da natureza complexa e multidimensional do ato de ensinar	Direito legítimo do Estado de proteger as crianças do comportamento imoral, incompetente ou pouco profissional dos professores
Âmbito	Restrito (um fator de cada vez)	Alargado (juízo globalizante)
Enfoque da recolha de dados	Individualizado, diferenciado, baseado em critérios individuais	Baseado em critérios estandardizados
Valorização da competência profissional	Competência partilhada e mutuamente reconhecida	Avaliador certificado pelo Estado/distrito/escola
Relação professor-supervisor	Colegial, 'reciprocidade orgânica' (respeito e confiança, partilha de objetivos, experiência, liderança)	Hierarquizada, com grau razoável de distância de modo a tornar a avaliação o mais justa e neutra possível.
Perspetiva sobre o processo	Oportunidade para correr riscos e experimentar	Desempenho máximo para mostrar ao avaliador

Quadro 1 – Dimensões diferenciadoras da supervisão e da avaliação (Moreira, 2009a, p. 252)

Tendo em conta estas diferenças Nolan e Hoover (2011) consideram que, para a consecução de processos de supervisão e avaliação com qualidade, estes devem ser preferencialmente da responsabilidade de pessoas diferentes ou, tal não sendo possível, claramente separados no tempo e nos procedimentos. À semelhança de Danielson e McGreal (2000) e Danielson (2008), os autores propõem uma supervisão diferenciada para professores em

diferentes ciclos da carreira: professores em período probatório, professores experientes e de carreira e, ainda, professores que estejam a revelar dificuldades e necessidade de um apoio intensivo. No caso dos professores experientes, e que atingiram um nível de proficiência que lhes permite uma aprendizagem mais autodirigida, defendem que os ciclos de supervisão deveriam ser constituídos por períodos de dois ou três anos, exclusivamente formativos, seguidos de um ano de caráter sumativo.

Ainda quanto às duas vertentes da supervisão, Ponticell e Zepeda (2004), num estudo envolvendo 100 docentes e diretores de escolas do ensino básico e secundário no contexto norte-americano sobre as suas perceções relativamente à supervisão, concluíram que, para os intervenientes, esta se assumia, definitivamente, como sinónimo de avaliação. Apoiando-se em vários autores (McGreal, 1983; Darling-Hammond, Wise & Pease 1986; Hazi, 1994; Zepeda & Ponticell, 1998; Acheson & Gall, 1999; Peterson, 2000 e Sullivan & Glanz, 2000) referem que a investigação vem demonstrando que, na prática, a supervisão é frequentemente confundida com avaliação. Tal resulta, sobretudo, das pressões de *acountability* que levam a que se coloque maior enfoque na gestão dos professores do que na melhoria do ensino e da aprendizagem. Assim, e como resultado, afirmam que "[…] neither supervision nor evaluation is done particularly well" (Ponticell & Zepeda, 2004, p. 52). Partindo da premissa da teoria da "Symbolic interaction" (Mead, 1934; Blumer, 1969) que afirma que as coisas, acontecimentos e experiências não têm um valor intrínseco, mas antes que este lhes é conferido pela forma como os indivíduos os experienciam e interagem com os outros, num processo de co-construção de sentido, as autoras concluem que, para todos os professores intervenientes no estudo, e para a maioria dos diretores, a supervisão era a avaliação realizada anualmente, de acordo com procedimentos legislados, submetendo-se os professores à pretendida "exibição" e tentando evidenciar todos os itens previstos na *checklist* de observação pré-definida.

Tendo por base os princípios das teorias da aprendizagem do adulto, já referidos neste capítulo, e os resultados que se espera atingir com os modelos

de supervisão, as autoras estabelecem um estudo contrastivo e concluem pela existência de discrepâncias, que sintetizamos no quadro 2.

Princípios básicos da aprendizagem do adulto	Finalidades dos modelos de supervisão	Perceções dos professores participantes
Individual	**Individual**	**Individual**
Os adultos necessitam de auto-direção	Facilitar a auto-direção e a reflexão dos professores	A supervisão e a avaliação regem-se por procedimentos legislados.
A aprendizagem do adulto é influenciada pela sua instrução, experiência e juízo	Desenvolver a autoconsciência dos professores	Os professores são classificados pelo supervisor (diretor)
Os adultos têm motivação intrínseca para aprender	Desenvolver a autonomia do professor	Espera-se que os professores sigam as diretivas do supervisor (diretor)
A aprendizagem do adulto é influenciada pela necessidade de resolução de problemas da vida-real	Mediar e desenvolver as funções intelectuais do professor	Espera-se que os professores sigam as diretivas do supervisor (diretor)
Os adultos centram-se no desempenho e desejam *feedback*	Desenvolver a capacidade do professor para analisar o seu próprio desempenho	O *feedback* é fornecido sob forma de classificações e lista de comportamentos a corrigir
Os adultos tomam as suas próprias decisões	Promover a capacidade de decisão do professor	Espera-se submissão
Os adultos desejam oportunidades para aplicarem, de imediato, as novas aprendizagens	Aumentar a capacidade do professor para modificarem as suas próprias práticas letivas	Os professores não indicaram ter adquirido novas aprendizagens com a supervisão/avaliação
Social	**Social**	**Social**
Os adultos são influenciados por aquilo que é considerado como comportamento “adequado” e “inteligente” na cultura do ambiente em que se inserem	Desenvolver iniciativas coletivas para melhorar o ensino Promover a abertura do professor a apoio e assistência de outros Aumentar o interesse do professor por aspetos educativos gerais da escola Proporcionar um processo de desenvolvimento profissional interativo, democrático e centrado no professor	Espera-se que os professores executem o requerido “show” de supervisão e avaliação uma ou duas vezes por ano. Os professores apreendem que os diretores utilizam a supervisão e a avaliação como modo de exercer controlo e penalização em relação ao entendem serem formas de desobediência, falta de apoio ou deslealdade. Comportamento “adequado” ou “inteligente” corresponde a ouvir e aceitar os juízos do diretor, cumprir as diretivas, obedecer, apoiar e demonstrar lealdade para com o diretor a troco de uma classificação satisfatória.

Quadro 2–Relação entre os princípios da aprendizagem do adulto, os objetivos da supervisão e as experiências dos professores (Ponticell e Zepeda, 2004, traduzido e adaptado)

Tendo em conta as componentes quer individuais, quer sociais dos princípios da aprendizagem do adulto enquanto processo individual de cariz autodirigido e de motivação intrínseca, em que a aprendizagem está mais associada ao desenvolvimento de *skills*, de novos conhecimentos e perspetivas e da capacidade para resolver problemas da vida real do que à observância de diretrizes emitidas com uma classificação de desempenho, não é de surpreender que novas aprendizagens raramente ocorram através do processo de supervisão e avaliação. Assim, e uma vez que a aprendizagem do adulto também é influenciada socialmente, o estabelecimento de uma cultura de colaboração e responsabilização coletiva, de visão conjunta e de confiança é vital para que a supervisão seja significativa e promova a melhoria das escolas, do ensino e das aprendizagens dos alunos (Ponticell & Zepeda, 2004).

Na mesma linha, também Danielson (2008) e a propósito do seu *Quadro de Referência para a Prática Profissional dos Docentes*, lembra que o conjunto de referentes, por si só, e mesmo se estabelecido a partir de resultados claros da investigação sobre boas práticas, não poderá assegurar interações produtivas entre os professores sobre o ensino. Estas dependem, antes, da cultura profissional da escola, do grau de respeito e consideração entre os seus elementos e do compromisso dos docentes para com o desenvolvimento contínuo das práticas: "[…if adopted by a school or a district for use in a teacher evaluation system that is governed by a culture of fear, the framework will simply contribute to that culture" (Danielson, 2008, pp. vii-viii). Assim, recorda a premência da implementação de uma cultura de indagação e de investigação das práticas, no reconhecimento de que a aprendizagem profissional é um processo contínuo, ao longo da carreira, e a necessidade de que esta cultura tenha reflexo no acompanhamento e mesmo na avaliação dos professores, numa perspetiva contrária ao espírito punitivo de uma "culture of 'gotcha' and uninformed judgment" (*idem*, p. 18). Consequentemente, a autora considera ser necessário um verdadeiro clima de confiança, honestidade, transparência e compromisso para que exista abertura, exposição de problemas e dificuldades, indagação e desenvolvimento profissional nas escolas.

Ainda no que respeita à tensão e ambiguidade de finalidades que envolvem a supervisão e avaliação, também Moreira (2004) se interroga sobre a possibilidade de articular estas duas lógicas: a do *desenvolvimento pessoal e profissional* e a da *responsabilização e prestação de contas* (Fernandes, 2009) e ainda sobre a capacidade para se motivar um professor para o envolvimento em projetos e dinâmicas coletivas de melhoria e aprendizagem numa lógica formativa, ultrapassando o caráter ameaçador da vertente sumativa. Uma vez que esta vertente causa dificuldades no estabelecimento de uma atmosfera de confiança que levaria o professor a permitir o aceso aos seus medos, angústias e crenças, a expor fragilidades, a dispor-se a correr riscos e a procurar a mudança (Ponticell & Zepeda, 2004; Nolan & Hoover, 2011), a sua harmonização com uma supervisão de conceção democrática, com relevo para a reflexão, aprendizagem colaborativa e autoaprendizagem em ambientes promotores de conhecimento, crescimento, inovação e autonomia profissionais, afigura-se problemática. Na perspetiva de Moreira (2009a), e sendo as funções de supervisão e avaliação acometidas à mesma pessoa como acontece com a legislação nacional sobre avaliação de desempenho, estas são "(quase) irreconciliáveis" (*idem*, p. 253).

Reforçando a perspetiva de que as finalidades da avaliação, num contexto interpares, devem ser sobretudo formativas e de natureza desenvolvimental, desenrolar-se em ambientes participados e de pleno exercício da autonomia profissional, Moreira (2009a; 2009b) acentua que a supervisão interpares só poderá estar ao serviço da *emancipação pessoal e transformação social* se visar algo que transcende lógicas e interesses individuais e tomar como objeto a mudança coletiva, através da análise e intervenção nos processos de ensino e aprendizagem, com vista à sua melhoria.

Com efeito, num contexto de prestação de contas e de controlo centralizado dos sistemas educativos e de medição da sua qualidade, a supervisão e a avaliação tendem a instituir-se mais como mecanismos de conformidade e reprodução, numa lógica de função de controlo e seriação, do que como potenciadoras da transformação e da emancipação (Vieira &

Moreira, 2011). Na procura de uma possível conciliação entre perspetivas contrastantes da supervisão, as autoras recorrem a Alves e Machado (2010a) para se interrogarem se será possível que "avaliar signifique ser sujeito e não sujeitar-se" (*idem*, p. 8). As autoras reafirmam que as potencialidades da supervisão e da avaliação se jogam entre as possibilidades "do que *são* e do que *deveriam* ser" e apontam que, na pior das hipóteses, constituirão mecanismos de "domesticação de professores" mas, na melhor das hipóteses, serão apropriadas por estes como estratégias de autocrítica e de construção de uma profissionalidade docente ao serviço de uma educação transformadora e emancipatória:

> A avaliação e a supervisão deverão construir caminhos de libertação de uma lógica de controlo e sujeição rumo a uma lógica de transformação e emancipação, sabendo-se, contudo, que as duas lógicas coexistem de forma conflitual, gerando dilemas e paradoxos com os quais é necessário aprender a lidar.
>
> (Vieira & Moreira, 2011, p. 9)

1.5. Perspetivas e tendências atuais em Supervisão

Embora o contexto nacional tenha exigido, quase exclusivamente, e até recentemente, a atenção do campo da supervisão às situações de formação inicial e profissionalização em serviço, cremos que as mudanças mais recentes trarão, de forma ampliada e crescente, para o quotidiano das nossas escolas, a necessidade de práticas de supervisão até agora pouco sentidas, pelo que será importante analisar, embora com a alguma brevidade, as tendências atuais, as estratégias alternativas e os seus potenciais efeitos.

Para Garmston, Lipton e Kaiser (2002) o efeito mais profundo e duradouro da supervisão escolar dependerá da atenção que ela facultar ao crescimento dos indivíduos que fazem parte da organização, sendo fundamental, deste ponto de vista, a compreensão dos padrões e estádios de desenvolvimento humano. Assim, os autores referem que, a partir da década de 90, durante a qual o modelo clínico de supervisão dominou, vários modelos e configurações de supervisão emergiram. Estes, embora englobando aspetos

do modelo clínico, dele se diferenciaram sobretudo pela possibilidade de escolha do professor. Designados por *planos de crescimento profissional* ou *supervisão para o crescimento*, permitem aos professores fazer uma opção a partir de várias estratégias alternativas: supervisão clínica tradicional, treino de pares, treino cognitivo, investigação-ação, recolha e organização de dados através de portefólios ou planos de crescimento personalizados, definidos a partir do contexto. Também Sullivan e Glanz (2000), Glickman (2002), Zepeda (2007), Sullivan e Glanz (2009), e Nolan e Hoover (2011) indicam *peer coaching*, *study groups*, *action research* e *portfolios* como estratégias de uma supervisão que se pretende diferenciada.

Entre nós, os diferentes autores que se debruçam sobre a supervisão apontam, para além dos ciclos de observação de aulas com os três momentos já referidos no ponto 1.2.3. deste capítulo, para o recurso a diferentes estratégias supervisivas: narrativas profissionais e diários reflexivos, portfólios reflexivos; análise de casos e investigação-ação (Alarcão & Tavares, 2003; Sá-Chaves, 2005; Vieira & Moreira, 2011) entre outros. Estas estratégias de supervisão estimulam o envolvimento dos professores na investigação e na reflexão sistemática da sua prática, valorizando a sua capacidade para produzir conhecimento profissional e para o sistematizarem.

O enfoque dominante destas metodologias no desenvolvimento do professor está em consonância com os resultados do trabalho de Adler, Maslow, Piaget, Erickson, Kohlberg, Kegan e outros no que respeita ao papel do crescimento e da mudança na natureza humana. A necessidade de uma relação entre a supervisão e os estádios de desenvolvimento do adulto, e ainda entre o desempenho do professor e as fases do seu desenvolvimento, apelam a uma supervisão diferenciada. Assim, o conhecimento das mudanças desenvolvimentais poderá fundamentar as decisões acerca das necessidades, preocupações, interesses e capacidades dos professores em vários momentos do seu desenvolvimento, possibilitando a definição de objetivos profissionais e de programas de desenvolvimento (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002).

Também García (1999) e numa obra aprofundada sobre formação de professores, alerta para o facto de que “não podemos pensar nos professores

como um coletivo homogéneo, mas sim que existem diferentes níveis de maturidade pessoal e profissional […]" (*idem*, p.60). Assim, as várias teorias sobre as etapas de desenvolvimento cognitivo de autores como Hunt, Kohlberg e Loevinger apoiam a noção de evolução dos professores, como pessoas adultas, até níveis cada vez mais elevados de maturidade. O autor apoiando-se em Pickle (1985) refere:

> […] a maturidade dos professores é atingida através de um processo de evolução que vai desde uma conceção técnica e instrumental do conhecimento até uma conceção mais científica ou filosófica. Desde uma preocupação pela sobrevivência e pela imitação dos "superiores", até uma maior compreensão de si mesmo e dos outros, assim como através do desenvolvimento de um estilo pessoal.
>
> (García, 1999, p. 61)

À medida que se desenvolvem profissionalmente, os professores demonstram diferentes competências, comportamentos, atitudes e preocupações relativamente às suas carreiras. Assim, os professores que funcionam em níveis conceptuais mais elevados demonstram maior complexidade em situação de sala de aula, sendo geralmente capazes de assumir várias perspetivas e de recorrer a uma variedade de estratégias e diferentes modelos de ensino. A compreensão destes aspetos poderá ajudar a direcionar as práticas de supervisão no sentido do crescimento desenvolvimental (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002).

A supervisão deverá ser encarada como uma atividade de mediação do desenvolvimento organizacional e profissional, que requer conhecimento pedagógico, competências linguísticas e sensibilidade às relações humanas. O repertório de competências necessárias ao supervisor vai para além da capacidade de observação de comportamentos e seu relacionamento com a aprendizagem dos alunos. Nas competências fundamentais incluem-se, ainda, o conhecimento de estratégias que promovam as capacidades reflexivas do professor e os seus processos de compreensão e interpretação. Assim, os supervisores mais eficazes serão capazes de utilizar diferentes abordagens, tendo por base as diferenças de desenvolvimento de cada indivíduo e deverão

conhecer e estar sensíveis às necessidades e estádios de desenvolvimento do adulto.

Para servir servir de critérios para a organização e seleção de práticas de supervisão, Garmston, Lipton e Kaiser (2002) propõem os *nove princípios de mediação do desenvolvimento profissional*:

i) cada pessoa percebe o mundo a partir da sua estrutura de referência única, pelo que o mediador deve tentar perceber como o mundo surge ao outro, através da recolha de dados, sem qualquer tipo de julgamento;

ii) as interações, quer planeadas, quer espontâneas são mais eficazes quando têm um objetivo de transcendência, isto é, qualquer que seja o objetivo a curto-prazo da supervisão mediadora, o objetivo mais lato é o desenvolvimento contínuo e a integração de novo conhecimento;

iii) a interação mediadora deve ir ao encontro da outra pessoa na sua própria estrutura de referência, mas este é meramente um ponto de partida;

iv) as pessoas fazem as escolhas mais acertadas para si próprias a qualquer momento, de acordo com o seu modelo do mundo. Assim, a função de supervisão deve libertar-se de julgamento e avaliações que iriam limitar a capacidade para trabalhar construtivamente com os professores;

v) proporcionar escolha – os mediadores eficazes consideram e oferecem opções;

vi) respeitar todas as mensagens – os mediadores competentes sabem que a comunicação ocorre simultaneamente a diferentes níveis e respeitam as mensagens verbais e não-verbais;

vii) os recursos de que cada pessoa necessita encontram-se na sua própria neurologia ou história pessoal – a supervisão pode facilitar o acesso a esses recursos internos e mediar o crescimento desenvolvimental;

viii) quanto maior a adaptabilidade e flexibilidade do mediador, mais eficaz será a sua ação numa relação que resulte em crescimento. O facto de as mediações falharem deve-se, muitas vezes, à incapacidade do mediador para ter a flexibilidade necessária;

ix) os resultados da supervisão mediada são atingidos ao nível psicológico. Este tipo de interação proporciona o desenvolvimento ao longo do

continuum de construção de significado (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002, pp.106-109).

No mesmo sentido, Kanawati e Glickman (1998), Alarcão (2001) e Garmston, Lipton e Kaiser (2002) preveem também que, numa era de desenvolvimento das organizações para a aprendizagem, a supervisão se desenvolva para além da sala de aula como principal contexto do desenvolvimento do professor, para abarcar toda a escola como local de aprendizagem do adulto. Deste modo, o supervisor torna-se um *ecologista social* que utiliza os recursos do sistema para o tornar mais adaptável e promover a aprendizagem contínua. O seu perfil será o de alguém familiarizado com a pedagogia e com a psicologia das intervenções mediadas mas, também, que compreenda as escolas como sistemas que influenciam e são influenciados pelas ações e escolhas de todos os que a compõem. Este supervisor trabalha com o objetivo de diminuir a fragmentação, a competição e a reatividade, e alimenta a colaboração, a experimentação e a reflexão profissional:

> […] A colaboração torna-se tão importante quanto a competitividade o foi no passado. Parecer bom torna-se menos importante do que ser, de facto, bom. Nas comunidades de aprendizagem, os professores e supervisores admitem o desconhecimento, a procura de ajuda junto de outros e a procura de aprendizagem.
>
> (Garmston, Lipton, & Kaiser, 2002, p. 112)

Ainda no que concerne ao panorama do futuro da supervisão, Kanawati e Glickman (1998) reconhecem quatro tendências também destacadas por Oliveira-Formosinho (2002):

i) Deslocação do enfoque no indivíduo para o enfoque no grupo – parte do pressuposto, veiculado pelas teorias organizacionais, de que sem a mudança na organização, as mudanças significativas, a nível individual, não são possíveis, e ainda de que, mudando o enfoque para o grupo, o supervisor terá mais probabilidades de ser visto como facilitador do que como crítico, tal permitindo que professores e supervisores trabalhem em conjunto num ambiente de colaboração. Para além disso, e à semelhança da perspetiva

defendida entre nós por Alarcão (2003), a supervisão estender-se-á para além da sala de aula: "[…] widening the supervisor's scope and sphere of activity beyond the classroom makes the school or districy's culture a legitimate focus of supervisory interest and, it is hoped, influence" (Kanawati & Glickman, 1998, p. 1249).

ii) Deslocação da preocupação com a inspeção e a avaliação para a função de facilitação do desenvolvimento profissional – esta perspetiva parte do pressuposto de que os professores têm o potencial e as capacidades para assumirem a responsabilidade pelo seu próprio crescimento profissional e para realizarem uma auto-supervisão, desde que os recursos adequados e os mecanismos de apoio estejam disponíveis. Este tipo de processo supervisivo, no qual o supervisor se torna um elemento catalisador e procura mais a mudança no sistema de valores do que nos comportamentos é denominado de supervisão "transformativa" ou "supervisão para o crescimento profissional".

iii) Deslocação de uma conceptualização micro para uma conceptualização macro do contexto de supervisão – parte do pressuposto, também derivado das teorias organizacionais, de que através do processo de facilitação do desenvolvimento profissional, os objetivos da organização são também atingidos. Esta perspetiva, também denominada de "Supervisão de Recursos Humanos" (Sergiovanni & Starratt, 1986), assenta no princípio de que toda a organização terá progressos ao promover e encorajar o crescimento e desenvolvimento humano.

iv) Ênfase na criação de uma comunidade, quer dentro da escola, quer com a comunidade alargada que serve. A escola transforma-se numa comunidade de aprendizagem ao longo da vida, na qual os professores realizam a supervisão em equipa e trabalham colaborativamente, apoiando-se e ajudando-se na recolha de dados relativos à aprendizagem de alunos e de professores, funcionando os supervisores como fonte de recursos e facilitadores e não como únicos responsáveis: "Fostering collegiality among teachers becomes a major supervisory goal" (Kanawati & Glickman, 1998, p. 1250).

Contudo, e apesar de estas quatro tendências serem decorrentes das teorias organizacionais que influenciam o campo da supervisão, surge a advertência para a possibilidade de, ao mesmo tempo que o discurso sobre supervisão assume características de participação e colegialidade, estas mudanças de vocabulário estarem meramente a ocultar a escassez de mudanças substantivas:

> [While] teachers [are] being urged to be more 'reflective' and to operate with one another in more 'collegial' ways ... in the final analysis many of these differ little in their final effect from 'indirect' forms of control increasingly being exercised through centralized curricula, outcomes-based education, forms of performance-based measures, and testing.
>
> (Smyth, 1998, cit. por Kanawati & Glickman, 1998, p. 1250)

Também Tracy (1998), fundamentando-se nos desafios colocados à supervisão atual, traça os fundamentos do futuro da supervisão:

i) Deslocação do enfoque dos modelos de supervisão do ensino para a aprendizagem - na linha das organizações descritas por Senge (1990) como integrando uma cultura de aprendizagem permanente. A supervisão tenderá a não separar a aprendizagem do professor da aprendizagem dos alunos e a adotar uma função facilitadora do crescimento de todos, numa perspetiva reflexiva e desenvolvimental.

ii) Os pressupostos e princípios subjacentes à supervisão serão provenientes de uma variedade de áreas de estudo: psicologia do desenvolvimento, androgogia enquanto teoria e investigação de como os adultos aprendem, teoria e investigação sobre a mudança organizacional e, finalmente, o crescente corpo de conhecimentos no campo da psicologia social que apoia a ideia de que os adultos aprendem e se desenvolvem melhor num contexto que encoraje e até exija colaboração e cooperação.

iii) O sistema social tenderá a incorporar equipas de profissionais em lugar do par tradicional supervisor-professor, assumindo o grupo plena responsabilidade pelo desempenho dos seus elementos e recorrendo a interações críticas interpessoais e que envolvam reflexão, feedback objetivo e suporte no trabalho dos restantes elementos do grupo.

A autora designa este modelo emergente como de "*teacher-as-supervisor*" ou "*self-supervision*", com equipas de professores colaborativamente prestando apoio mútuo, recolhendo dados sobre a aprendizagem de alunos e de professores e analisando e avaliando o seu próprio desempenho bem como o dos alunos. O recurso a técnicas como a análise de portefólios e a investigação-ação será um elemento essencial deste tipo de supervisão personalizada. No que respeita a cargos de supervisão, a autora considera que aqueles que hoje designamos como supervisores serão, no futuro, os facilitadores desse modelo de supervisão: "Those previously designated as administrators or supervisors will be the resource providers and facilitators for supervision rather than the initiators of the process" (Tracy, 1998, p. 105).

Finalmente, Alarcão (2009) traçando o seu processo de conceptualização da supervisão e a evolução do seu pensamento reportando-se à obra pioneira publicada em 1987 "Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem" sublinha que, já à data, referia a supervisão pedagógica da formação contínua como uma ação "comprometida e colaborante" de auto e hetero-supervisão, com vista à melhoria do ensino. Como tendência futura, a autora encara esta dimensão da supervisão com possibilidade de adquirir crescente relevância nas escolas.

Assim, Alarcão fala numa *nova abrangência* da supervisão, numa reconceptualização no contexto supervisivo português, estendendo-se agora também à organização escola:

> Hoje em dia considero que a supervisão tem também por função a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento da escola. Já não se ocupa só dos professores em formação inicial, mas de toda a escola e de todos os que, na escola, realizam o trabalho de ensinar, estudar ou apoiar a função educativa.
>
> (Alarcão, 2009, p. 119)

A autora, apoiando-se em Sullivan e Glanz (2000) reforça a convicção de que a supervisão do século XXI terá duas características fundamentais: i) a *democraticidade*, porque assente na colaboração, partilha de decisões e na

prática reflexiva visando a autonomia dos professores e ii) a *liderança com visão* que perspetive o futuro e impulsione os valores de democraticidade:

> [...] effective supervision in the 21st century will have, for the most part, two crucial facets. First, it will emphasize a democratic conception of supervision that is based on collaboration, participative decision making, and reflective practice—all with the goal of developing self-directed, autonomous professionals. Second, it will require visionary leaders who promote these beliefs and values and enjoin their faculties to construct together a supervisory program that will improve teaching and learning.
>
> (Sullivan & Glanz, 2000, s/p)

Uma supervisão assim concebida partilha com Moreira (2004), Vieira (2006) e Vieira *et al*. (2006) a visão de que o fim último do trabalho supervisivo com os professores é a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos, em suma, a qualidade da educação.

Supervisão e democracia

No exercício de ponderação sobre o futuro das escolas e da supervisão, Kanawati e Glickman (1998) remetem-nos para a necessidade de clareza nos fundamentos morais da supervisão e para o alicerce que constitui a *democracia* enquanto princípio moral para a educação. A necessidade e premência de que todos os que trabalham e investigam no campo da supervisão procedam a este reexame, de forma clara, dos propósitos éticos e morais da supervisão são apontadas como condições para que seja revitalizada e ganhe significado de acordo com os propósitos fundamentais da educação e da sociedade:

> […] it is essential to first understand supervision as part of an overarching vision (a «super-vision») of education, and from that vision determine how the various discrete subfunctions are to be practiced. To avoid this foundational question is to leave the field, the research, and the practice racing madly upstairs and downstairs in a Tower of Babel.
>
> (Kanawati & Glickman, 1998, p. 1255)

A indispensabilidade de se erguerem fundamentos e princípios para a supervisão, encontra, entre nós, especial evidência e relevo em Alarcão (2009) e mais marcadamente em Moreira (2004), Vieira (2006), Vieira *et al*. (2006), e

Vieira e Moreira (2011). À semelhança da sua proposta de *supervisão para a transformação e emancipação*, também Kanawati e Glickman (1998) estabelecem a *pedagogia e supervisão democráticas* como fundamentos. Salientando o facto de a relação entre educação e democracia não se constituir como uma ideia nova, mas antes o fundamento da educação pública, os autores acentuam que a democracia, quando encarada e vivida como método de participação, é a forma mais eficaz de aprendizagem para crianças, adultos, supervisores e professores, em qualquer das áreas, disciplinas, competências e conhecimentos: "To realize the power of education for students, democratic pedagogy must be used and modeled by those formally responsible for teaching and learning improvements of teachers" (*idem*, p.1256). Consequentemente, o trabalho dos supervisores será o de utilizar a pedagogia democrática nas escolas de um modo que promova e aumente a capacidade de escolha, participação e colaboração sobre as questões centrais do ensino e da aprendizagem, *no interior* e *transversalmente* às salas de aula, num processo apoiado nos princípios da democracia e da participação, cuja finalidade é a de que os professores assumam, individual e coletivamente, maior responsabilidade pela sua aprendizagem sobre a sua própria prática:

> The eternal concern of supervision, in research and practice, should be the unrelenting insistence that democracy and education live in a day-to-day practice so that every adult and child acknowledges that he or she is a full, valued, and responsible member of a democratic public, and also understands and accepts the rights and duties required by such membership.
>
> (Kanawati & Glickman, 1998, p. 1257)

Em jeito de conclusão, constatamos que o campo da supervisão continua a ser caracterizado pela incerteza, indefinição e mesmo controvérsia, embora também assinalado por mudanças e desafios, pelo que uma definição clara, consensual e unívoca não é possível (Harris, 2002). As diferentes definições encontradas na literatura espelham a diversidade e a evolução de tendências e perspetivas que ora acentuam a feição administrativa de controlo e avaliação, ora a autonomia, o desenvolvimento e a emancipação do professor. A supervisão surge-nos ao serviço destas finalidades, frequentemente

conflituantes, podendo salientar a vertente mais técnico-científica, de correspondência a padrões estandardizados, a de promoção do desenvolvimento profissional ou, ainda, a de práticas supervisivas democráticas e de transformação.

No que respeita à abrangência da supervisão, comprovamos ainda duas tendências: a supervisão escolar, que tem em vista a organização-escola, e a supervisão pedagógica que tem como objeto o ensino e a aprendizagem. Situando o papel do coordenador de departamento curricular, nas escolas portuguesas, nesta última perspetiva, pois a ele cabe a missão de atingir diretamente as aprendizagens dos alunos através da análise de processos de ensino e aprendizagem e pelo recurso a estratégias diferenciadas e promotoras de espirito de indagação, de reflexividade e desenvolvimento profissional centrado nas práticas, sobretudo no âmbito do seu departamento, dele nos ocupamos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

O COORDENADOR DE DEPARTAMENTO:
liderança intermédia e lógicas de supervisão

Introdução

Os novos desafios que hoje se colocam às escolas e aos professores exigem um trabalho conjunto e colaborativo ao nível dos departamentos e dos grupos disciplinares, e o abandono definitivo da perspetiva do professor agindo de forma individual e isolada. Para além deste aspeto, as sucessivas mudanças no quadro organizativo das escolas têm conduzido a um enfoque acrescido nas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica que assumem um papel cada vez mais complexo e exigente. Estas estruturas, em particular os departamentos curriculares e os seus coordenadores, estabelecem a articulação entre os professores, a quem compete a prática do ensino e a gestão das aprendizagens dos alunos, e os órgãos de gestão que, de forma partilhada e consensualizada, devem assegurar a concretização dos objetivos do Projeto Educativo (PE).

Numa perspetiva menos geral, a análise, a um nível mais fino, da forma como os professores organizam o trabalho no interior das escolas, e especialmente no âmbito dos departamentos e grupos disciplinares, é essencial para compreender as suas dinâmicas de "interdependência mútua enquanto profissionais" (Lima, 2002) e perspetivar as potencialidades de se constituírem como verdadeiras *comunidades de prática.* A importância dos departamentos e o papel fundamental dos CDC e dos coordenadores de disciplina na promoção de um clima de colaboração, partilha, indagação e criação de oportunidades para a mudança e para a melhoria do ensino e da aprendizagem é hoje reconhecida e encontra-se documentada. Assim, e após uma tendência inicial dos investigadores para colocarem o enfoque da análise na escola como um todo, mais recentemente o estudo do departamento curricular e o papel do seu coordenador tem constituído uma linha investigativa que veio comprovar a influência destas comunidades de prática na qualidade das aprendizagens dos alunos.

Tendo concluído, após uma breve revisão inicial da literatura, que a ação dos CDC - o objeto deste estudo - se desenvolve nos eixos temáticos da supervisão e da liderança, o presente capítulo aprofunda a análise da liderança intermédia e do papel do CDC e estrutura-se em quatro partes. Na primeira

parte, perspetivamos a evolução das estruturas de gestão intermédia nas escolas portuguesas numa abordagem histórica da produção legislativa neste campo, para culminar na análise da conjuntura atual. Na segunda parte, percorremos a literatura sobre liderança educativa e pedagógica com a finalidade de traçar um quadro teórico-conceptual que permita uma discussão aprofundada e uma adequada interpretação dos resultados empíricos. Em seguida, centramos o enfoque na liderança intermédia nas escolas e na figura do coordenador de departamento. Na parte final do capítulo convergimos para a análise das diferentes vertentes do desempenho do CDC para, finalmente, nos centrarmos nos constrangimentos, tensões e dilemas identificados nos resultados dos estudos revistos.

2.1. Emergência e evolução da coordenação pedagógica intermédia nas escolas portuguesas

O "advento da escola de massas" (Formosinho, 1991), consequência das políticas de democratização do ensino, da sua generalização a todos os alunos através da extensão da escolaridade obrigatória e, em geral, das políticas de promoção da igualdade de oportunidades educativas, conduziu a uma transformação profunda da escola básica e secundária. Assim, o aumento crescente do número de alunos e de professores e a heterogeneidade sobretudo do corpo discente, mas também sentida a nível dos docentes, trouxe à escola uma complexidade que exige "um professor formado profissionalmente para lidar com as novas situações com que se vai deparar" (Formosinho, 1985, p.2), assim como alterações na gestão pedagógica, nomeadamente, através da instituição de estruturas pedagógicas intermédias

Nesta conformidade, o acréscimo de necessidade de coordenação das atividades pedagógicas, quer entre os professores das mesmas disciplinas (*coordenação intradisciplinar, vertical*) quer dos professores das mesmas turmas (*coordenação interdisciplinar, horizontal*), favoreceu o aparecimento da

figura do *gestor intermédio*: o coordenador de departamento e o diretor de turma (Formosinho, 1991). Na mesma linha, Sá (1997, pp. 46-47) afirma:

> A complexidade da escola de massas é uma consequência da combinação de vários fatores que se potenciam mutuamente. Assim, para além da grande heterogeneidade do corpo discente, há a acrescentar o fenómeno da superlotação e do gigantismo que levam a concentrar em espaços exíguos milhares de alunos e centenas de professores […] Por outro lado, a diversidade de formações do corpo docente e a pluralidade de papéis cometidos à escola, puseram a descoberto a fragilidade de uma gestão pedagógica intermédia assente na existência de dois ou três diretores de ciclo com responsabilidades no enquadramento pedagógico dos docentes e dos alunos.

2.1.1. As estruturas pedagógicas de gestão intermédia antes do 25 de Abril

De acordo com Sá (1997), a necessidade de coordenação do ensino começou a ganhar relevância a partir do momento, temporalmente já longínquo, da reforma do ensino liceal de Jaime Moniz (1895, Decreto de 14 de agosto) que criava a figura do *diretor de classe*, nomeado pelo reitor de entre os professores, com a função de coordenar o trabalho dos docentes, de presidir às reuniões dos professores da classe, de controlar a assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos e de prestar informação regular aos pais e encarregados de educação. Assim, para o autor, "a classe" constituiu, então, não somente uma estrutura curricular mas, também, um nível importante de gestão intermédia com ascendência hierárquica sobre os docentes já que, no seu diretor, foram delegadas competências específicas de coordenação dos professores. Essa coordenação deveria recorrer a vários processos, entre os quais, e um dos que maior resistência gerou, constava a visita às aulas.

O cargo de diretor de classe manteve-se ao longo de 40 anos, tendo sido substituído, na reforma do ensino liceal de Carneiro Pacheco (Decreto-Lei nº 27:084, de 14 de outubro de 1936), pelo de *diretor de ciclo*. Embora este diretor de ciclo pudesse ser coadjuvado por subdiretores designados pelo reitor, Sá (1997, p. 39) sublinha que "[…] à medida que as escolas vão crescendo em

número de alunos e, consequentemente, em número de professores, a ação de coordenação da nova figura de gestão pedagógica intermédia torna-se cada vez mais distante e mais burocrática."

Com efeito, e uma vez que passa a ser responsável por todo um ciclo, composto por várias *classes*, a sua capacidade de coordenação pedagógica é exígua limitando-se, sobretudo, à execução de imperativos formais enquadrados na ideologia do Estado Novo (Albuquerque, 1998). De qualquer modo, e de acordo com Formosinho (1991) podemos afirmar que as figuras do *diretor de classe* e do *diretor de ciclo* desempenhavam a função de gestores intermédios nos liceus, pelo que se poderão considerar como o embrião do coordenador de departamento.

No que respeita aos grupos disciplinares, estes surgem pela primeira vez nas escolas portuguesas em 1917, com o Decreto nº 3091, de 30 de abril. No seu artigo 313º é criado o conselho de professores por disciplinas:

> Art.313.ºOs professores de cada disciplina, quando sejam dois ou mais, constituem o conselho dos professores dessa disciplina.
> §único. O conselho de professores de cada disciplina é constituído por todos os professores, efetivos, agregados, provisórios e supranumerários, que no liceu exercem o ensino dessa disciplina. O presidente será um dos professores efetivos dessa disciplina, designado pelo reitor.

No artigo seguinte do mesmo decreto é explicitada a periodicidade de reuniões deste conselho, assim como as suas competências no âmbito das metodologias, ou "métodos a empregar", de ensino da disciplina, de seleção de manuais e de organização dos "pontos" dos exames.

Este conselho de professores de grupos disciplinares teve, contudo, uma existência breve, já que foi extinto em 1928 pelo Decreto nº 15947. Na introdução deste diploma é referido, pelo legislador, que o motivo da sua abolição se ficava a dever aos escassos benefícios evidenciados durante o seu funcionamento: " são abolidos os conselhos de professores por secção de disciplinas, de cujo funcionamento a experiência manifesta não terem sido recolhidos benefícios apreciáveis." Segundo Cabral (2009) o *conselho escolar*, órgão para o qual são transferidas as funções do *conselho de professores*, e

que era composto por todos os professores - "todos os professores em efetivo serviço no liceu assistem, discutindo e votando, à parte da sessão reservada a estes assuntos", (artº 5º) - precede, na organização das escolas, o *conselho pedagógico* criado pelo Decreto-Lei (D.L.) 735-A/74. Ao conselho escolar, órgão de apoio ao reitor, competia pronunciar-se sobre todos os assuntos por ele apresentados e expor, no final de cada ano letivo, orientações a observar no ano letivo seguinte. Contudo, é de salientar que estas orientações não tinham caráter vinculativo podendo o reitor, em casos de discordância com qualquer deliberação deste órgão, suspender a sua execução.

A emergência do cargo de *delegado*, enquanto figura na estrutura intermédia das escolas, surge vinte anos volvidos no âmbito do Decreto nº 37029, de 25 de agosto de 1948, que regulamenta o Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial. Assim determina-se, no art.º 98º do diploma, que "a superintendência pedagógica, disciplinar e administrativa de cada escola cabe ao diretor, coadjuvado […] pelo subdiretor, pelos diretores de curso, […] e pelos professores delegados." A figura deste professor delegado, que convém salientar ser a de um *delegado do diretor* e não um *delegado dos professores da disciplina* (Albuquerque, 1998), surge no art.º 114 com as competências de "orientar e coordenar o ensino daquelas disciplinas e a organização das provas de frequência e dos exames finais, bem como fiscalizar o serviço dos professores, sobre o qual lhe cumpre prestar informação escrita ao conselho escolar". O delegado de disciplina era escolhido pelo diretor de entre os professores efetivos, adjuntos ou auxiliares do grupo, pelo que seria detentor de "habilitação nas cadeiras da secção pedagógica das Faculdades de Letras" (art.228º) e teria realizado um estágio de dois anos. Na senda de Cabral (2009), concordamos que o facto de uma das funções do delegado ser a da assistir a aulas de professores eventuais atesta que, desde o seu aparecimento, a observação da prática letiva é uma das tarefas inerentes ao cargo deste responsável pela coordenação de professores.

Em 1968, com a aprovação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, esta possibilidade de os diretores designarem um delegado de disciplina estende-se a este nível de ensino pela promulgação do Decreto

48572, de 9 de setembro. No diploma, é ainda explicitada a composição do conselho escolar "constituído pelos professores efetivos da escola, pelos que nela se encontram em comissão de serviço e pelos diretores de turma" (art.º 148º) e as suas competências de entre as quais destacamos, por nos parecer atestarem o caráter de estrutura percursora dos atuais órgãos de gestão intermédia, as seguintes: dar parecer sobre o horário da escola, sobre a organização do serviço de exames, dar parecer sobre o recrutamento do pessoal docente provisório, propor à inspeção a classificação de serviço do pessoal docente provisório e, ainda, estudar e propor os melhores processos de coordenação e de interpenetração do ensino ministrado nas diversas disciplinas e em relação à região servida pela escola.

Finalmente, em 1973, o D.L. nº 102/73, de 13 de março, generaliza a todos os liceus e escolas preparatórias o cargo de professor *delegado de disciplina*, já existente nas escolas técnicas e em várias escolas do ciclo preparatório do ensino secundário e torna ainda o cargo de *diretor de turma*, já existente no ensino preparatório, extensivo ao ensino liceal e técnico. Ao professor delegado compete, de acordo com o ponto 2 do art.º5º do diploma, orientar e coordenar o ensino de uma disciplina ou de um grupo de disciplinas sendo o exercício do cargo gratificado com dez mensalidades de 500$00. De acordo com Formosinho (1991), o aumento exponencial do número de alunos, o aumento do número de professores, bem como a entrada na profissão de muitos docentes sem habilitações, obrigou a uma necessidade acrescida de coordenação, ao mesmo tempo que tornou inviável a manutenção do conselho escolar, com a presença de todos os professores da escola, como órgão de decisão ou consultivo. Assim, e na opinião do autor, os sucessivos decretos-lei e portarias que regulamentaram a escola no período pós revolução de 1974 "apenas confirmaram o papel destes gestores intermédios" (idem, p.5), assistindo-se ainda a um "declínio legal" da figura do diretor de turma como gestor intermédio mais importante desde a sua génese, em 1895, até 1974.

2.1.2. As estruturas pedagógicas de gestão intermédia após o 25 de Abril

Com a Revolução de 25 de Abril de 1974, as escolas refletem as ruturas políticas, sociais e culturais que se produzem na sociedade. Operam-se mudanças a nível educativo que abrangem todas as estruturas das escolas, nas quais se assiste a uma contestação geral aos elementos representativos do sistema político anterior. Assim, os reitores foram demitidos, alguns professores saneados e os manuais abandonados. As reuniões gerais de alunos passaram a ter poder deliberativo e a estrutura hierárquica formal foi substituída por comissões de gestão, com composições diversas e integrando alunos, professores e funcionários (Sá, 1997). Como refere Barroso (2003, p. 65):

> A evolução recente do sistema educativo português está indelevelmente marcada pela mudança do regime político em abril de 1974 e pelas consequências que o restabelecimento da democracia e o processo histórico posterior provocaram em todos os sectores da vida social.

É neste contexto de perturbação e tumulto que surge o D.L. 735-A/74 de 21 de dezembro, que "regula os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário" e visa, de acordo com o seu preâmbulo, e aproveitando a experiência do "processo de democratização do sistema escolar português", criar estruturas democráticas em todos os estabelecimentos de ensino oficial. É ainda referido que, embora assegurando a representação de docentes, discentes, funcionários administrativos e auxiliares, se visa salvaguardar "a seriedade do processo democrático" e garantir as condições de funcionamento das escolas. O diploma estabelece, no seu art.º 1º, que os órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino são o *conselho diretivo*, o *conselho pedagógico* e o *conselho administrativo* e a sua vigência, embora inicialmente prevista até ao final do ano letivo de 1974/75, acabou por se manter até outubro de 1976, data da publicação do D.L. nº 769-A/76. Na opinião de Sá (1997) o novo diploma visa a uniformização das "estruturas democráticas" e evidencia igualmente uma tendência de

formalização e uma tentativa, da parte do ministério da educação, para recuperar alguma centralização entretanto perdida. Com a criação do conselho pedagógico, constituído por representantes dos docentes e dos alunos, substituem-se os anteriores conselhos escolares mantendo as mesmas atribuições desse órgão anterior (art.º 27 e 36º).

Segundo Lima (1998), este período de "gestão democrática" que caracteriza as escolas entre 1974 e 1978 envolve fases distintas de participação de professores e alunos e de intervenção do "aparelho central de administração" (Lima, 1999, p. 76). Também de acordo com Moreira (2008), esta fase pós-revolucionária, ao permitir a produção de um conjunto de normativos que consagram e formalizam a participação como princípio democrático nas organizações escolares, contribuiu para a criação do delegado de grupo disciplinar como figura de orientação e coordenação pedagógica, eleito pelos pares. Com efeito, o D.L. nº 769-A/76, de 23 de outubro, que estabelece a regulamentação da gestão das escolas refere, no seu preâmbulo, que o "efeito de descompressão" sentido nas escolas também tinha feito "ruir a disciplina indispensável para garantir o funcionamento de qualquer sistema educativo". Assim afirma-se: "É já tempo de […] separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente […]". No mesmo diploma se estipula que ao delegado de grupo, eleito pelos pares de entre professores profissionalizados de cada grupo disciplinar, compete coordenar e orientar os trabalhos dos docentes desse grupo (art.29º) e que, por inerência de funções, tem assento no conselho pedagógico, órgão responsável pela orientação pedagógica da escola e pela promoção da cooperação entre todos os seus membros " […] de modo a garantir adequado nível de ensino e conveniente formação dos alunos" (art.º 24º). É ainda atribuída aos *conselhos de grupo*, presididos pelo *delegado*, a função de "estudar, propor e aplicar, de forma coordenada, as soluções mais adequadas ao ensino das respetivas disciplinas […]" (art.º 26º). Posteriormente, a Portaria nº 679/77, de 8 de novembro, que regulamenta o funcionamento dos conselhos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino

preparatório e secundário vem reafirmar o conselho pedagógico como "órgão de orientação pedagógica" e postula um conjunto de competências que lhe são atribuídas e das quais destacamos: preparação do ano escolar, análise do seu funcionamento e apreciação dos resultados obtidos; parecer sobre critérios pedagógicos para a organização de turmas, distribuição de serviço, elaboração de horários e relações com associações de estudantes e de encarregados de educação; interpretar as instruções e normas dimanadas dos serviços centrais e contribuir para que as informações dos mesmos cheguem ao conhecimento de professores e alunos. No que respeita a esta última atribuição deste órgão, o seu caráter de "veículo transmissor de informação" entre a administração central e os professores caracteriza a já referida tentativa de centralização das decisões na administração central, após o período conturbado vivido nas escolas após a revolução de 1974.

Ainda no mesmo diploma são definidas as atribuições dos conselhos de grupo e do professor delegado de grupo afirmando-se que este será, em cada grupo disciplinar, o dinamizador da ação educativa, devendo orientar a "ação pedagógica" dos professores no trabalho de permanente atualização, de análise crítica dos programas, de planificação das atividades e de estudo e aplicação de processos e critérios de avaliação. Salientamos, por considerar um traço marcante da atividade deste gestor intermédio e que perdura até aos nossos dias, a definição, neste diploma, da sua competência de "transmitir ao conselho pedagógico as recomendações do conselho de grupo" e "transmitir ao grupo as diretivas pedagógicas recebidas" (ponto 7.1.10. alíneas d e f). Como critérios de escolha do delegado a eleger, o diploma refere a formação científica e pedagógica, o espírito de iniciativa e a capacidade de organização e coordenação das atividades pedagógicas. Na opinião de Albuquerque (1998), assiste-se assim "[…] ao **desvanecer** das estruturas de coordenação dos professores da mesma turma e ao **reforço** da estrutura de coordenação dos professores de uma mesma disciplina que, já nesta data, domina completamente o principal órgão de gestão pedagógica – o Conselho Pedagógico" (*idem*, p. 38).

Os diplomas seguintes respeitantes ao conselho pedagógico e, particularmente, ao perfil e competências do delegado de grupo (Portaria nº 970/80 de 12 de novembro e D.L. nº 211-B/86), vêm definir mais claramente as competências e o perfil desta figura, postulando os critérios de experiência da prática docente como profissionalizado, reconhecida atualização no domínio científico da sua área disciplinar, conhecimento das ciências da educação e capacidade relacional. Estabelece-se ainda a aceitação obrigatória do cargo, no caso de eleição, e atribui-se ao delegado um número de horas de redução de serviço letivo, entre quatro e seis horas semanais, consoante o número de professores do respetivo grupo. Assim, os referidos diplomas estabelecem o perfil, as funções e as competências do delegado de grupo, responsável pela estrutura de gestão pedagógica conselho de grupo, determinando ainda o seu papel de elo de ligação entre o conselho pedagógico e o grupo disciplinar e reforçando a sua função de supervisão junto dos professores. Consequentemente, concordamos com Moreira (2008, p. 66) quando sustenta que estes diplomas:

> […] embora se constituam como […] documentos orientadores das competências burocrático-mecanicistas que atualmente ainda são exigidas a este ator educativo (coordenador de departamento curricular), procuram já apontar os requisitos que devem possuir os docentes para o desempenho do cargo de delegado. Por isso mesmo, tornam-se mais ousados e inovadores ao perspetivarem a importância do papel que este ator deve possuir na promoção e troca de experiências e cooperação entre os professores do grupo, no sentido do mútuo enriquecimento, desafios que se esperam atualmente desta figura para a cultura colegial e para a eficácia e autonomia das escolas.

Também relevante, e no âmbito dos órgãos de gestão intermédia, a constatação de que, à importância crescente das estruturas de coordenação *intradisciplinar vertical*, no seio do conselho pedagógico, se opõe uma redução de representação da coordenação dos professores da mesma turma (*coordenação interdisciplinar horizontal*) uma vez que os diretores de turma passam a ser representados por um único elemento, o que conduz a maior verticalidade na gestão intermédia (Formosinho, 1991; Sá, 1997; Albuquerque, 1998).

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de outubro) constituiu um marco importante na reforma do sistema educativo e a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), que integrou diversas personalidades e grupos de trabalho, veio enfatizar a importância dos órgãos de gestão intermédia e a necessidade de formação e especialização dos docentes com cargos de coordenação da ação educativa. Assim, na opinião de Sá (1997):

> A gestão intermédia foi o domínio que mereceu um investimento mais inovador no âmbito da Proposta de Ordenamento Jurídico da Direção e Gestão das Escolas (Documentos Preparatórios II - DP II e Proposta Global de Reforma- PGR), apresentada pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE). Ao desenhar os modelos de coordenação horizontal a PGR enfatiza a dimensão socializadora da escola e dá grande importância aos órgãos de gestão intermédia, particularmente ao nível da coordenação e orientação educativas.
> Outra ideia que está subjacente à proposta da CRSE é que o desempenho de cargos de coordenação e orientação educativa deve estar dependente de uma especialização, prevendo-se uma progressiva profissionalização dos docentes que os desempenhem. A valorização das estruturas de coordenação e orientação educativa está igualmente presente quando se definem as regras de constituição do conselho pedagógico, determinando-se que 50% dos seus membros serão originários da coordenação e orientação educativa.
>
> (*idem*, pp. 54-55)

Na sequência desta reforma, é publicado o D.L. 43/89, de 3 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, e que revoga o D.L. 211-B/86, ao mesmo tempo que assegura às escolas maior autonomia nos planos pedagógico, administrativo e financeiro. O Despacho nº 8/SERE/89, de 8 de fevereiro, que estabelece o regulamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio, define que professor delegado deve ser "portador de habilitação própria, de preferência profissionalizado, escolhido pela sua competência científica e pedagógica, bem como pela sua capacidade de relacionamento e liderança" (ponto 20, cap. II). O mesmo diploma define as competências do delegado de grupo, a sua eleição pelo conselho de grupo e as horas de redução de serviço letivo a que tem direito, consoante o número de

professores do respetivo grupo. Assim, nos pontos 21 e 22 do cap. II referem-se, como atribuições e competências do delegado de grupo:

> […] representação dos respetivos professores no conselho pedagógico, atuando como transmissor entre este órgão e o grupo; […] estimular a criação de condições que favoreçam a formação contínua e apoiar os professores menos experientes; coordenar a planificação das atividades pedagógicas e promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do grupo; assegurar a participação do grupo na análise e crítica da orientação pedagógica; orientar diretamente o professor em profissionalização, na área da conceção e realização do projeto de formação e ação pedagógica, em articulação com a instituição de ensino superior, bem como elaborar proposta fundamentada da sua avaliação.

Conforme se verifica, e embora já constassem, se bem que de modo menos explícito, de diplomas anteriores, no despacho supracitado são claramente definidas as funções e as competências do delegado de grupo, bem como sublinhada a sua capacidade de liderança (termo que surge pela primeira vez) e de relacionamento. Pela análise destes pontos do normativo, parecem-nos ficar claras as funções de liderança intermédia e de supervisão que são acometidas a este ator.

Com a publicação do D.L. nº 172/91, de 10 de maio, que define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, são introduzidas mudanças significativas na direção e gestão das escolas, efetivando-se a separação entre *direção* e *administração e gestão* destes estabelecimentos. No que respeita aos órgãos intermédios, é criado o *departamento curricular*, como estrutura de apoio ao conselho pedagógico e introduzida a figura do *chefe de departamento curricular*. Embora este normativo só tenha sido aplicado, com caráter experimental, em algumas escolas, no ano de 1992/93, o seu articulado veio reforçar a linha hierárquica intermédia. Conforme salienta Albuquerque (1998):

> […] é neste diploma que surge uma estrutura inédita na tradição portuguesa e que terá aparecido com o intuito de alargar o âmbito do conceito de área disciplinar e inverter a lógica que a Escola configura a nível organizativo […]. Referimo-nos, concretamente, ao Departamento Curricular – Chefe de Departamento Curricular – estrutura que é simultaneamente de coordenação vertical (intradisciplinar) dos

> professores da mesma disciplina e coordenação horizontal de várias disciplinas de áreas de saber vizinhas (inter/pluridisciplinar).
> (*idem*, p. 42-43)

Contudo, será finalmente em 1998, com a publicação do D.L. nº 115-A/98 que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, que se assiste não só a um importante impulso à autonomia de cada escola, potenciador da singularidade de cada uma, através da articulação com o seu *projeto educativo*, mas também à afirmação dos departamentos curriculares enquanto estruturas de gestão intermédia (art.º 35º). Assim, e embora se indique que a constituição do conselho pedagógico passa a ser definida pelo regulamento interno de cada escola, o art.º 25º determina que, na composição deste órgão deverá "[…] estar salvaguardada a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projetos de desenvolvimento educativo […]". Deste modo, podemos afirmar o esforço de envolvimento e responsabilização de todos os atores da comunidade educativa, sendo que, pela imposição de um limite máximo de 20 elementos com vista à maior eficácia do funcionamento deste órgão, se assiste a uma menor ênfase na participação de docentes em favor da integração destes novos elementos.

No que respeita ao *coordenador de departamento*, embora não seja traçado um perfil específico, é referido que deverá ser eleito entre os professores profissionalizados do grupo de disciplinas que constituem o departamento. Afigura-se ainda importante sublinhar que, e como refere Cabral (2009), embora no Dec. Lei em apreço já não surja a figura do delegado de grupo, na prática, muitas escolas continuaram, através dos seus regulamentos internos, a prever a manutenção deste cargo, "o que não deixa de ser revelador da dificuldade que houve em substituir esta figura pela do coordenador de departamento" (idem, p. 16).

A publicação, no ano seguinte, do Decreto-Regulamentar nº10/99 de 21 de julho vem estabelecer, com clareza, as competências das *estruturas de*

orientação educativa previstas no diploma anterior, sublinhando que " […] enquanto estruturas de gestão intermédia, desenvolvem a sua ação numa base de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola […]". Assim, no que respeita aos departamentos curriculares, estabelece como competências:

> *a*) Planificar e adequar à realidade da escola ou do agrupamento de escolas a aplicação dos planos de estudo estabelecidos ao nível nacional;
> *b*) Elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didáticas específicas das disciplinas;
> *c*) Assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa da escola ou do agrupamento de escolas, a adoção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local do currículo;
> *d*) Analisar a oportunidade de adoção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão;
> *e*) Elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupos de alunos;
> *f*) Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens;
> *g*) Identificar necessidades de formação dos docentes;
> *h*) Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto."
>
> (art.º 4º)

Já no que respeita ao perfil do coordenador de departamento, o diploma destaca que deve ser eleito de entre os docentes profissionalizados e acrescenta, como condição preferencial, a formação especializada em *organização e desenvolvimento curricular* ou *supervisão pedagógica e formação de formadores*. As competências determinadas para o titular do cargo surgem elencadas no art.º 5º:

> a) promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o departamento curricular;
> b) assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola;
> c) promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;

> d) propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;
> e) cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas;
> f) promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas.

Como é possível constatar, apontam-se novas exigências à função de coordenador de departamento cuja abrangência passa a incluir, claramente, a vertente de coordenação e desenvolvimento curricular, de liderança organizacional e de supervisão e desenvolvimento profissional dos docentes. Assim, parece consentânea com estas competências mais alargadas, o facto de se apontar, como preferencial na escolha do coordenador, a formação especializada, bem como o pressuposto de que a habilitação para a docência não abrange os conhecimentos e capacidades específicas que o desempenho do cargo exige. No mesmo sentido, já Formosinho (1985, p. 18) referia a necessidade de uma "preparação profissional específica" para os gestores pedagógicos intermédios. Posteriormente, Barroso (1997; 1998), que colaborou com o Ministério da Educação num estudo prévio à publicação D.L. nº 115/A-98, defendia a mesma ideia

> Quanto aos segundos, os professores, é preciso não só desenvolver uma formação sistemática e contínua no domínio da gestão de topo e intermédia, mas também aproveitar este período de mudança para o transformar num processo de formação dos professores e das organizações em que trabalham.
>
> (Barroso, 1998, s/p)

2.1.3. A atual conjuntura nacional

Embora sem pretender tornar a análise dos diplomas jurídicos demasiado abrangente, dado sabermos que a realidade não se limita ao quadro legal mas antes envolve as ações e práticas concretas, as quais muitas vezes dele se desviam, também estamos de acordo com Lima (2011) quanto à função heurística da história da educação e quando lembra que o estudo da legislação escolar, especialmente em "contextos políticos e administrativos centralizados"

(*idem*, p. 166) "[…] parece indispensável não apenas à compreensão histórica, política e sociológica, do processo de construção das instituições e das mudanças socioeducativas, mas também à contextualização e à elucidação de muitas questões do tempo presente" (*idem*, p. 169).

Assim, neste ponto do trabalho, apresentamos o desenho legislativo mais recente, respeitante à gestão intermédia nas escolas, com enfoque nos departamentos curriculares e no seu coordenador. Para tal, optámos por delinear a evolução dos normativos a partir da alteração ao ECD, introduzida com o D.L. nº 15/2007. Apesar de, à data de redação deste trabalho, terem já sido efetuadas posteriores alterações ao diploma, e de termos assistido a uma profusão de legislação, com avanços e recuos, nomeadamente, no que respeita à divisão da carreira em duas categorias e ao processo de ADD, entendemos ter sido o período da sua publicação um ponto de viragem marcante na vida das escolas e dos professores, até pela contestação generalizada que se lhe sucedeu. Assim, partimos desta fase para considerar todo o período que daí decorre como "conjuntura atual" no panorama educativo nacional.

O novo ECD, introduzido pelo já referido D.L. nº15/2007 justifica-se, segundo o legislador, pela necessidade de diferenciação e especialização numa carreira até então horizontal e indiferenciada, pelo que cria duas categorias de docentes – professor e professor titular:

> Por estes motivos, o Governo interpretou a necessidade de uma profunda alteração do Estatuto da Carreira Docente como um imperativo político que cumpre através do presente decreto-lei. Em primeiro lugar, trata- se de promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação, pois o seu trabalho, para que produza melhores resultados, não pode ser atomizado e individualizado. Sendo impossível organizar as escolas com base na indiferenciação, é indispensável proceder à correspondente estruturação da carreira, dotando cada estabelecimento de ensino de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade e que constitua uma categoria diferenciada. […] Em conformidade com estes princípios, a carreira docente passará a estar estruturada em duas categorias, ficando reservado à categoria superior, de professor titular, o exercício de funções de coordenação e supervisão.
>
> (D.L. nº15/2007, Preâmbulo)

Nesta conformidade, para além de ficarem reservadas aos docentes da categoria de titulares, os cargos de coordenação e supervisão, surge a explicitação, no art.º 5, das "disposições transitórias e finais", do perfil do coordenador de departamento: "professor titular pertencente à escola, preferencialmente com formação especializada nos domínios da organização e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores e orientação educativa". São também determinadas as suas competências, para além das já estabelecidas no Decreto-Regulamentar nº 10/99: coordenação da prática cientifico-pedagógica dos docentes; acompanhamento e orientação da atividade profissional dos professores; intervenção no processo de avaliação do desempenho dos docentes e participação no júri da prova pública de admissão ao concurso de acesso na carreira.

No percurso da concretização destes propósitos, é estabelecido um novo regime de avaliação dos docentes através do Decreto-Regulamentar nº 2/2008 o qual, mantendo embora a valorização da autoavaliação, inclui novos procedimentos e instrumentos, tais como, observação de aulas, definição de objetivos individuais pelo docente, instrumentos de registo, critérios de avaliação e, ainda, novos intervenientes no processo. Assim, a avaliação dos professores passa a ficar a cargo do coordenador de departamento, ou de outro professor titular no qual este delegue a função de avaliador, e do diretor ou outro elemento da direção. No preâmbulo do normativo reafirmam-se os princípios, já constantes do ECD, de que este regime de avaliação de desempenho, sendo mais exigente, permitirá "identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva".

O D.L. nº 75/2008, que aprova o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação visa, de acordo com o legislador, o prosseguimento do processo iniciado com a estruturação da carreira docente em duas categorias e a "passagem a outro patamar", no qual se propõe reforçar a participação das famílias e das comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino. Consequentemente, institui um órgão colegial de direção, o *conselho geral*, no qual estão representados o pessoal docente e não docente, os pais e

encarregados de educação, as autarquias e a comunidade local, através de representantes de instituições e organizações económicas, sociais e culturais ou científicas. Para além de outras competências, o conselho geral tem a capacidade para eleger e destituir o diretor. É ainda traçado como objetivo " criar condições para que se afirmem boas lideranças" e que "em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade", pelo que se cria o cargo de diretor como órgão unipessoal, a quem é conferido "o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica". Finalmente, afirma-se que o diploma visa ainda reforçar a autonomia bem como a consequente "prestação de contas" através da ação do conselho geral e da avaliação externa.

A este propósito, e num parecer prévio ao diploma, Barroso (2008) adota uma posição bastante crítica em relação a este reassumir do propósito de reforço da autonomia das escolas, por parte da tutela, referindo que:

> Dez anos depois da entrada em vigor do Decreto-Lei 115-A/983, é possível afirmar que ainda existe um grande défice de concretização das medidas necessárias ao reforço da autonomia das escolas, em especial no que se refere aos contratos de autonomia. […] Além do mais, têm faltado verdadeiros incentivos e injunções positivas ao autodesenvolvimento da autonomia nas escolas, sendo crescentes os normativos e as práticas que vão no sentido de reforçar o controlo exacerbado da administração sobre os mais diversos pormenores da organização e da vida escolar.
>
> (Barroso, 2008, p. 2)

Também no que respeita à intenção de criar condições para se afirmarem "lideranças fortes" nas escolas, o autor sublinha que a "afirmação" das lideranças depende mais de qualificação e capacidade de transformação da organização através do "empowerment" dos seus atores, do que da "força" individual de um elemento:

> As lideranças formais dependem, sobretudo, das qualificações dos seus agentes e da sua capacidade para promoverem condições situacionais específicas em benefício da transformação da organização através do "empowerment" dos diversos atores. Aliás, hoje em dia, aferir da qualidade das lideranças pela sua "força" e fazê-la depender

> exclusivamente do exercício da responsabilidade individual de um «chefe» (seja qual for a designação que lhe é dada) é completamente desajustado do que a literatura sobre o assunto, nas organizações em geral, tem vindo a relevar como mais adequado.
>
> (*idem*, pp. 3-4)

Concretamente, no que respeita aos coordenadores de departamento e a outros titulares de órgão de gestão intermédia, Barroso (2008) reitera a importância da aposta na sua formação e advoga o reforço do funcionamento colegial e participativo do conselho pedagógico e, ainda, "a transparência dos processos de designação e avaliação dos professores que exercem estes cargos" (*idem*, p.9), sublinhando que, embora esteja de acordo com a sua designação por parte do diretor, tal não deverá ser confundido com um reforço de autoritarismo e centralismo, não compatíveis com as práticas de gestão pós-moderna e eficiente.

Apesar das intenções da tutela, expressas nos textos introdutórios dos diferentes normativos, a tentativa da sua aplicação prática, nomeadamente no que à avaliação do desempenho docente diz respeito, e após contestação generalizada, traduzida em intensa atividade sindical, manifestações e greves de professores, veemente expressão pública de desacordo através de abaixo-assinados, artigos de opinião e até intensa atividade bloguística, não tendo sido bem-sucedida levou à necessidade de introdução, ainda durante o seu 1º ciclo, de alterações ao processo de ADD. Deste modo, a observação de aulas passou a ser exclusivamente exigida para a obtenção da classificação de *Muito Bom* ou *Excelente* e dela ficaram também dispensados todos os professores avaliadores.

Decorrido que foi o este primeiro ciclo de ADD (2007/2009), e após a forte contestação referida e os pedidos insistentes de suspensão ou alteração significativa destes diplomas, o XVIII Governo Constitucional procedeu, na sequência de um processo negocial com as organizações sindicais, a nova alteração ao ECD, através do D.L. nº 75/2010. De acordo com o exposto no preâmbulo do diploma, este tem em vista introduzir alterações no sistema de ADD tornando-o mais simples, embora mantendo a diferenciação dos desempenhos através da fixação de percentagens máximas para a atribuição

de menções de *Muito Bom* e *Excelente*. Visa ainda instituir "modalidades de supervisão da prática docente, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo prestado e a progressão na carreira"; valorizar "a senioridade na profissão", ao possibilitar a docentes situados nos últimos escalões da carreira a sua dedicação a diversas funções especializadas e, finalmente, terminar com a muito contestada distinção entre *professores* e *professores titulares*, passando a carreira a estruturar-se numa categoria única.

Em consonância, é publicado, no mesmo dia, o Decreto-Regulamentar nº 2/2010 que regulamenta o sistema de ADD, estabelecido na referida alteração ao ECD. Destaca-se, no art.º 3º que, para além dos objetivos já referidos nos anteriores diplomas, a ADD deverá ainda permitir diagnosticar necessidades de formação dos docentes, que deverão ser consideradas no plano de formação de cada escola ou agrupamento de escolas. O mesmo documento institui que a avaliação passaria a incidir sobre quatro dimensões do desempenho dos docentes: a) vertente profissional e ética; b) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) participação na escola e relação com a comunidade educativa; d) desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. A observação de aulas passaria a ser facultativa, mantendo-se, contudo, como condição necessária para a obtenção das menções de *Muito Bom* e *Excelente* e ainda para a progressão aos 3º e 5º escalões da carreira.

Como forma de facilitar a análise da evolução do quadro legislativo que versa não só a gestão das escolas e a sua autonomia mas, ainda e sobretudo, a figura do coordenador de departamento, elencámos, no quadro 3, os sucessivos modos de nomeação, o perfil preferencial e as competências do responsável pela estrutura intermédia objeto deste estudo. A sua análise permite verificar o processo evolutivo desses aspetos desde o 25 de Abril de 1974.

	Cargo / processo de nomeação	Critérios de escolha / Perfil	Competências
DL nº 769-A/76 Portaria nº 679/77 Portaria nº 970/80	Delegado de grupo (Eleito pelo conselho de grupo)	- Prática docente como profissionalizado - Formação científica e pedagógica e espírito de iniciativa, capacidade de organização e de coordenação das atividades - Disponibilidade para relacionação pessoal e grupal	- Representar os professores no C.P. - Transmitir ao C.P. as recomendações do c. de grupo - Transmitir ao grupo as diretivas pedagógicas recebidas - Orientar e coordenar a atuação pedagógica dos professores tendo em vista a sua formação contínua - Acompanhar a profissionalização em exercício - Estimular a criação de condições que favoreçam a formação contínua - Coordenar a planificação da atividades pedagógicas - Apoiar e enquadrar os professores menos experientes - Assegurar uma análise crítica de programas , métodos, organização curricular e processos e critérios de avaliação do trabalho de docentes e discentes
DL nº 43/89 Despacho nº8/SERE/89	Delegado de grupo (Eleito pelo conselho de grupo)	- Portador de habilitação própria, de preferência profissionalizado - Competência científica e pedagógica - Capacidade de relacionamento e liderança	- Representar os professores no C.P. atuando como transmissor entre este e o grupo - Estimular a criação de condições que favoreçam a formação contínua e apoiar os professores menos experientes - Coordenar a planificação das atividades pedagógicas e promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do grupo - Assegurar a participação do grupo na análise e crítica da orientação pedagógica - Orientar diretamente o professor em profissionalização, na área da conceção e realização do projeto de formação e ação pedagógica, em articulação com a instituição de ensino superior, bem como elaborar proposta fundamentada da sua avaliação.
DL nº 115-A/98 Decreto Regulamentar nº 10/99	Coordenador de departamento (Eleito de entre os docentes que o integram)	- Professor profissionalizado -Formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores (preferencialmente)	- Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular; - Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta da escola - Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica; - Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos; - Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola - Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas; - Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.
DL nº 15/2007 DL nº 75/2008	Coordenador de departamento (Designado pelo diretor)	- Professor titular pertencente à escola - Formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores (preferencialmente)	Sem prejuízo das competências estabelecidas no Decreto Regulamentar nº 10/99: - Coordenação da prática cientifico-pedagógica dos docentes das disciplinas / áreas disciplinares - Acompanhamento e orientação da atividade profissional dos professores da disciplina ou área disciplinar especialmente no período probatório - Intervenção no processo de ADD dos professores das disciplinas, áreas disciplinares - Participação no júri da prova pública de admissão ao concurso de acesso na carreira

DL nº 75/2010 Decreto Regulamentar nº 2/2010	Coordenador de departamento (Designado pelo diretor)	- Docente posicionado no 4º escalão ou superior - Detentor de formação especializada (preferencialmente) (Excecionalmente posicionados no 3º escalão, desde que detentores de formação especializada)	Acresce às anteriores: - Designar os relatores no seu departamento - Coordenar e supervisionar o trabalho desenvolvido pelos relatores do seu departamento

Quadro 3 - Perfil e competências do delegado de grupo/ Coordenador de Departamento

Da análise comparativa sobressai, desde logo, a evolução quanto ao processo de designação do delegado/coordenador. Se entre 1976 e 2008, este era eleito pelos professores que compunham o grupo disciplinar, com a introdução do D.L. nº 75/2008 dá-se uma alteração radical já que o coordenador é agora designado pelo diretor, mudança de filosofia que é alvo de opiniões muitas vezes divergentes. Assim, embora do ponto de vista da coerência entre as funções acometidas ao diretor, enquanto presidente do conselho pedagógico e as deste órgão, se possa considerar adequado que ele designe os responsáveis pelas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, também, como Barroso (2008) evoca,se torna necessário evitar o risco de formas de centralização de poder e de gestão de tipo burocrático e pouco participada.

Em sentido oposto, encontramos juízos valorativos pouco positivos quanto a esta alteração, sobretudo por comparação com o processo de escolha do coordenador por eleição, que vigorou durante trinta anos, e no âmbito do qual a maior parte dos professores, agora em funções, foram socializados na profissão:

> Os professores elegiam de entre si o colega que lhes merecia maior confiança para os representar, atendendo às suas competências profissionais e humanas. Deste modo conseguia-se o compromisso partilhado de todos os professores que se tornavam corresponsáveis pelo funcionamento desta estrutura intermédia inserida no campo mais vasto da organização escolar.
>
> (Tuna, 2009, p. 102)

Parece-nos, contudo, relevante salientar, sobretudo em virtude de décadas de vivência direta de processos de escolha de delegados de grupo e coordenadores de departamento, que concordamos com a perspetiva que aponta para o facto incontornável de, na prática, este método ter assentado frequentemente numa "rotatividade mecânica" ou numa "continuidade compulsiva" que levou a que, em muitos casos, o cargo fosse desempenhado com desinteresse e pouca motivação por parte daqueles a quem "calhou" ou foi "imposto" (Moreira, 2008, pp. 185-186). A partir do estudo que efetuou, esta autora apresenta a seguinte conclusão:

> As entrevistas sugerem que a eleição do coordenador não é mais, em alguns departamentos, do que uma rotatividade consentida ou uma eleição «mascarada», sendo excecionais os casos de seleção deste ator organizacional de acordo com um perfil competencial e especializado.
>
> (*idem*, p.186)

Ainda quanto a esta questão, concordamos com Pires (2012), que ao equacionar a possibilidade de a "democraticidade" e "colegialidade" com que convivemos nas escolas portuguesas, desde o 25 de Abril de 1974, poderem estar em causa com a escolha dos coordenadores de departamento pelo diretor refere que a "rotatividade" comum na "eleição direta" nem sempre tinha beneficiado o trabalho dos grupos ou departamentos:

> O perfil de competências que era pedido para o desempenho dos cargos não era tomado em conta e verificou-se que ao longo dos anos os delegados de grupo/coordenadores de departamento limitavam-se a ser meros transmissores das informações do Conselho Pedagógico e a cumprir o que estava legislado. O apoio que se deveria dar aos professores mais novos, as propostas de formação necessárias ao grupo/departamento, a avaliação do desempenho do pessoal docente, a mudança das práticas docentes não eram, na maior parte das vezes, objeto de discussão em Grupo ou Departamento Curricular.
>
> (*idem*, p. 36)

Da análise do quadro 3 verificamos, ainda, que é precisamente no que concerne ao perfil de atributos e competência previsto como critério para a nomeação do delegado/coordenador de departamento que se verifica também

uma progressiva exigência. Assim, se até 1999 se afirmava a importância da profissionalização, da competência científica e pedagógica e ainda da capacidade de relacionamento e liderança para a escolha do responsável pelo cargo, com a criação da figura do coordenador de departamento (D.L. nº 115/98) e a regulamentação do seu quadro de competências (Dec. Reg. nº 10/99) é explicitamente referida, como condição preferencial, a formação especializada. De salientar que, e como já referido, é com estes diplomas que deixa de estar prevista a figura do delegado de grupo disciplinar o qual, contudo, se mantém até hoje nas estruturas das escolas pela inclusão nos regulamentos internos, assim denotando a dificuldade de mudança da tradicional lógica de funcionamento fundamentada nos grupos disciplinares, para uma lógica de departamento com abrangência mais alargada mas também com potencialidades para a coordenação interdisciplinar de áreas afins.

Com a divisão da carreira docente em duas categorias, a exigência de que o coordenador de departamento seja um *professor titular* passa a ser incluída, cessando em 2010 com os diplomas que procedem à reunificação da carreira. Mantem-se, contudo, alguma exigência de maior experiência profissional pela introdução do critério de posicionamento no 4º escalão ou superior. Ainda significativa, embora nem sempre observada na prática, é a condição preferencial de ser "detentor de formação especializada". Da análise comparativa da evolução destes perfis ressalta uma acrescida especificidade de características e competências as quais, em nosso entender, estão em consonância com o papel de responsabilidade crescente que progressivamente vão passando a assumir nas escolas.

Parece ser hoje consensual o reconhecimento da necessidade de uma formação especializada para os docentes, aos quais são atribuídos cargos determinantes para a concretização, em colaboração com os órgãos de gestão, do projeto educativo e da qualidade na escola. A legislação relativa a este domínio também o reconhece, nomeadamente o Despacho Conjunto nº 198/99, que estabelece áreas de formação especializada em vários domínios da ação escolar: educação especial, administração escolar e educacional,

animação sociocultural, orientação educativa, organização e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores, entre outras, ao afirmar:

> A afirmação desta escola de qualidade passa necessariamente pelo reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino (…) e depende, em grande medida, da criação de condições para o exercício de tal autonomia, designadamente do domínio da formação de pessoal docente devidamente qualificado para o exercício de cargos e funções de administração e gestão das escolas.
>
> (Despacho Conjunto nº 198/99)

Pela análise mais atenta do diploma, designadamente no que respeita aos perfis de competência dos titulares desses cursos, é possível salientar que lhes são atribuídas, entre outras, competências de formação, supervisão e avaliação.

As funções dos gestores intermédios requerem profissionais com qualificação e formação adequadas para o desempenho de tarefas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação, que incidem sobre a organização escolar com vista à sua qualidade e à consecução conjunta dos seus objetivos. Por outro lado, de entre as múltiplas funções atribuídas aos atores escolares, aqueles que têm mais responsabilidades ao nível da coordenação, liderança pedagógica e curricular, como é o caso do coordenador de departamento, desempenharão sempre cargos com uma vertente de supervisão (Oliveira, 2001, pp. 49-51).

Finalmente, da análise das atribuições e competências dos delegados de grupo / coordenadores de departamento sobressai uma evolução no sentido de maior responsabilidade e responsabilização destes atores. Assim, se até aos diplomas (D.L. nº115-A/98 e Dec. Reg. nº 10/99) surge, de forma explícita, a função de “transmissor” entre o conselho pedagógico e o grupo disciplinar e a representação do grupo disciplinar junto daquele órgão, e pese embora o facto de muitos coordenadores de departamento e professores continuarem a encarar esta como uma função primordial, a sua referência deixa de constar a partir desses diplomas.

Por outro lado, e ainda quanto a atribuições e competências do coordenador, aos verbos “transmitir”, “estimular”, “coordenar”, “acompanhar” e

"orientar", contrapõem-se, a partir dos normativos supracitados, os verbos "promover", "assegurar", "propor", "cooperar", que remetem para um tipo de intervenção mais ativa e comprometida. Finalmente, e a partir do D.L. nº 15/2007 e D.L. 75/2008 fica evidente, com a inclusão no elenco de competências do coordenador de departamento da sua intervenção no processo de ADD e da participação no júri da prova pública de acesso à carreira e, ainda, a partir das alterações introduzidas em 2010 (D.L. nº 75/2010 e Dec. Reg. nº 2/2010) com a responsabilidade de designação dos relatores do seu departamento e da sua coordenação e supervisão, que a evolução do conteúdo funcional da figura do coordenador de departamento lhe tem vindo a trazer maiores responsabilidades e exigências mas, também, poderes alargados que exigem um perfil e conhecimentos e competências que vão para além dos adquiridos na formação inicial.

Em síntese, da análise dos diplomas, numa perspetiva evolutiva, ressalta que, para o poder executivo, o desenvolvimento da autonomia e a consequente responsabilização e prestação de contas das escolas passa não só pela centralidade da figura de um diretor, ao qual é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, mas também pela atribuição de poderes de liderança, supervisão e decisão aos atores educativos que desempenham funções de gestão intermédia nestas instituições. Por outro lado, o facto de os coordenadores de departamento passarem a ser designados pelo diretor, e de não se deixar a sua seleção ao critério eleitoral, como era prática corrente e tradicional, se por um lado denota uma intenção de que sejam garantidas, ao nível intermédio de gestão, não apenas a prossecução dos objetivos do PE de cada escola mas, também, a adequação do perfil do coordenador ao cargo, por outro lado, potencia riscos de centralização burocrática de poderes e de incremento da "colegialidade artificial" (Hargreaves, 2000) regulada administrativamente e orientada para a mera implementação de normativos da tutela ou de orientações internas.

Concluímos, pois, que a análise dos órgãos de gestão intermédia nas escolas, e particularmente quando o objeto de estudo, como neste caso, é o departamento curricular e o seu coordenador, constitui na conjuntura atual uma

questão complexa, na qual se entrecruzam os conceitos de *liderança* e *supervisão* e as temáticas da gestão e desenvolvimento do currículo e, ainda, do desenvolvimento profissional dos professores. Destes conceitos nos ocuparemos nos pontos seguintes do presente capítulo.

2.2. A Liderança educativa e pedagógica: quadro teórico-conceptual

> There is a growing recognition in the increasingly complex contexts of educational change and accountability that deep and sustained school improvement will depend upon the leadership of the many rather than the few. There is a groundswell towards leadership as empowerment, transformation and community-building and away from the 'great man' theory of leadership.
>
> (Harris, 2005a, p. 1)

O complexo contexto atual, resultado das políticas educativas das últimas décadas em vários países e que tendem a implementar sistemas de *accountability*, prestação de contas e pressão para obtenção de resultados mensuráveis, tem implicações diretas na liderança das escolas. Na última década do século XX, o desenvolvimento dos sistemas de educação num contexto sociopolítico dominado pela globalização, pelo aumento da competitividade e num quadro de regulação da prestação das escolas através do estabelecimento de *standards*, testes de elevado risco[6] e de publicitação de *rankings* de resultados alcançados, veio alterar, de forma drástica, a gestão escolar (Leithwood, 2001; Bolívar, 2003; Harris, 2005b; Hargreaves & Fink, 2007) e as formas de avaliação. Contudo, é necessário ter em consideração que

> os standards definem os princípios consensualmente aceites pelos profissionais da avaliação, que, se observados, garantem a qualidade da avaliação e a prática profissional adequada, mas eles constituem princípios orientadores e não padrões técnicos específicos, ou regras mecânicas, a empregar automaticamente, seguindo o manual de instruções, até porque não são igualmente importantes e aplicáveis em

[6] "high-stakes testing" no original

> todas as situações e, por vezes, podem entrar em competição ou em conflito entre si. A sua aplicação exige qualificação e juízo profissional e os livros dos standards não substituem a bibliografia da especialidade, a formação em avaliação, a experiência profissional, a análise aprofundada e a reflexão crítica, para se poder, em cada caso, encontrar um equilíbrio que não ponha em causa nenhum dos quatro grandes atributos que representam.
>
> (Rodrigues, 2009)

Também para Costa (2000) o desenvolvimento de uma progressiva autonomia das escolas e a sua responsabilização e prestação de contas coloca os líderes escolares no centro estratégico da organização, pelo que a sua valorização, recrutamento, seleção e formação deve merecer a maior atenção.

A temática da liderança em educação tem vindo a gerar um interesse crescente, mas o enfoque inicial na análise das características do líder, individualmente considerado, "heróico" e "carismático", assim como, na organização formal das estruturas tradicionais das escolas, veio evidenciar a impossibilidade de uma liderança centralizada e burocrática conseguir fazer face às tensões que hoje se colocam às escolas em nome da eficácia e da melhoria dos resultados (Yulk, 1999; Hopkins, 2005; Danielson, 2006; Harris, Leithwood, Day, Sammons, & Hopkins, 2007; Harris, 2007; Schleicher, 2012).

A importância da liderança em educação está hoje bem documentada. Leithwood, Harris e Hopkins (2008) apoiados em evidências empíricas, consubstanciam os resultados de uma extensa revisão da literatura sobre liderança educativa bem-sucedida em "seven strong claims", cujo primeiro é, justamente, o de que só o ensino em sala de aula e, consequentemente, o professor, superam a liderança da escola na capacidade de influenciar a aprendizagem dos alunos:

1. School leadership is second only to classroom teaching as an influence on pupil learning.
2. Almost all successful leaders draw on the same repertoire of basic leadership practices.
3. The ways in which leaders apply these basic leadership practices - not the practices themselves - demonstrate responsiveness to, rather than dictation by, the contexts in which they work.

4. School leaders improve teaching and learning indirectly and most powerfully through their influence on staff motivation, commitment and working conditions.
5. School leadership has a greater influence on schools and students when it is widely distributed.
6. Some patterns of distribution are more effective than others.
7. A small handful of personal traits explains a high proportion of the variation in leadership effectiveness.

(Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008, pp. 27-28)

Embora tenha vindo a ser objeto privilegiado de estudo no âmbito de diferentes ciências sociais e humanas, o conceito de liderança, no que respeita às escolas, não tem recebido, em Portugal, a mesma atenção que tem merecido noutros países (Costa, 2000) pelo que recorreremos, neste ponto, a estudos feitos noutros contextos. Para o autor, a liderança, enquanto fenómeno complexo, necessita de ser enquadrada nas teorias da administração e da análise organizacional, pelo que propõe três visões da liderança que, embora revestindo-se de sequencialidade histórica, não são estanques:

- A *visão mecanicista da liderança*, de caráter hierárquico e unidirecional, sendo uma ação lógica, mecânica e automática e enquadrada no paradigma positivista. Esta visão, que prevaleceu durante quatro décadas (anos 40 a 80), teve três orientações diferentes: a do *líder nato* que pressupunha a existência de características específicas e pessoais dos líderes, sendo função das organizações selecionar os indivíduos que as possuem para ocuparem lugares de topo; a do *líder treinado*, que já partia do pressuposto de que, pela identificação da atuação dos líderes, seria possível transmitir esses ensinamentos a pessoas em cargos de liderança. Finalmente, o *líder ajustável*, e na senda da teoria da contingência, assenta na premissa de que, além de se aprender, a liderança depende dos contextos, pelo que se valoriza o controlo que o líder exerce sobre os mesmos (Costa, 2000).

- *A visão cultural da liderança*, a partir dos anos 80, na qual o líder deixa de ser visto como alguém que conduz outros a determinados objetivos, mas antes como alguém que articula uma visão com os valores que lhe servem de suporte. De acordo com o autor, estas conceções têm referencial teórico na perspetiva de "cultura organizacional" e estão ligadas à noção de *nova*

liderança que tem como referencial a existência de culturas fortes e valores partilhados. O líder centra a sua ação na criação e gestão dessa cultura, de modo a que os membros sintam uma identidade e mobilização coletivas (Costa, 2000).

- *A visão ambígua da liderança* – ligada à conceção das organizações, na pós-modernidade, como "flexíveis, instáveis, dependentes dos estados de turbulência do mundo exterior, marcadas por níveis elevados de incerteza, desarticulação interna e desordem […]" (*idem*, p. 24) e que corresponde a uma mudança de paradigma. No que respeita à análise organizacional, esta perspetiva traduziu-se nas teorias da *anarquia organizada* e modelos *micropolíticos*. Quanto à liderança, passa a ser vista como *dispersa* pela organização ao invés de constituir um atributo de líderes formais. Como aspetos mais marcantes, o autor refere o princípio da *liderança participativa*, a ênfase colocada nas equipas e na valorização de projetos de grupo, o papel decisivo que cada vez mais se reconhece às *lideranças intermédias* e ao seu espaço de influência, o reconhecimento da existência de *líderes informais* e de *liderança dissipada* e, ainda, a constatação da diferença entre *liderança* e *gestão*. Assim, e nesta perspetiva seria " […] mais adequado falar em lideranças do que em liderança, mais nos líderes do que no líder" (*idem*, p. 26).

No caso específico da liderança em educação, esta tem gerado enorme interesse entre autores e investigadores, embora a maior parte da literatura sobre a temática seja proveniente de fontes norte-americanas e europeias e evidencie um excesso de influência das visões comerciais e empresariais da liderança. Contudo, e apesar de toda a investigação, ainda não foi estabelecida uma teoria unívoca tendo-se chegado antes a uma série de resultados, dados empíricos e conclusões que sustentam diferentes perspetivas e respetivos contra-argumentos (Harris, 2005b).

Retornando a Costa (2000) constatamos que, para o autor, as organizações escolares possuem especificidades que as diferenciam das outras organizações, embora para a sua análise organizacional se recorra a modelos característicos de outros contextos, nomeadamente, do mundo empresarial. Contudo, e tendo em conta a especificidade da missão da escola,

uma vez que a pedagogia está no centro de toda a sua ação, o autor invoca vários estudos para sublinhar a necessidade de uma liderança *educativa e pedagógica*, que coloque o enfoque dos líderes nas questões educativas e pedagógicas, em detrimento das administrativas e de gestão, " […] uma liderança participativa, colaborativa, emancipatória, de interpretação crítica da realidade" (idem, p. 28) e a recusa de "visões mecanicistas, hierárquicas, tecnocráticas e instrumentais da liderança" (*ibidem*).

Smyth (1985) é um dos autores que expressa uma opinião muito crítica e mesmo um afastamento radical em relação à visão que interpreta a liderança como mero conjunto de "comportamentos" com vista a influenciar outros para o alcance de objetivos traçados. O autor propõe uma visão alternativa, "an 'educative' view of leadership" (*idem*, p. 179) advogando que a liderança nas escolas deve permitir dar significado às ações, promovendo a compreensão do ensino através da análise, como forma de gerar conhecimento. No entanto, o autor lembra que uma liderança deste cariz significa trabalhar *com* as pessoas e não *sobre* as pessoas:

> This involves working with people, rather than on them, so they can focus on what they do in the dailyness of their teaching, extracting meaning from it, and in the process communicating about the nature of those meanings. [...] What I am talking about is not a form of instrumentalism or manipulation in disguise, as I hope to show shortly. I believe that if leadership is to mean anything at all in schools then it has to emerge out of matters that have to do with teaching and pedagogy.
> (*idem*, p.180).

Assim, esta visão reconceptualizada de liderança constitui a sua noção de *empowerment* enquanto modo de apoiar os professores para assumirem o controlo do seu trabalho e procurarem a mudança apoiada na reflexão e teorização da prática.

Também Estevão (2000) refere que os estudos mais recentes têm vindo a relacionar a questão da liderança com as novas exigências das organizações mais horizontalizadas, em termos de hierarquia, e com a necessidade de democraticidade e autonomia nos processos de decisão porque potenciadoras

de maior eficiência e eficácia. Advogando uma perspetiva que apelida de "reconceptualista" (*idem*, p. 36) lembra que, como construção social, a liderança só existe e se torna significativa desde que seja reconhecida pelos outros. O "líder crítico" (idem, pp. 38-39) deve contribuir com a sua prática na escola para igualizar o poder entre os indivíduos e os grupos no sentido de uma maior emancipação.

Por seu turno, Costa (2000, pp. 29-30) assinala seis pressupostos teórico-conceptuais da valorização da liderança nas escolas:

- *liderança dispersa* : percorre os diversos níveis e setores da organização escolar e não é atributo de um ou mais líderes formais.

- *relatividade da liderança*: não tem uma interpretação unívoca, mas pode ser entendida de diferentes modos tendo em conta diferentes contextos culturais e organizacionais, os quais podem valorizar mais o centralismo e o autoritarismo.

- *liderança e democracia escolar*: consciência de que a vida escolar deve ser pautada por princípios democráticos de igualdade de oportunidades, autonomia, justiça e equidade, pressupõe que a liderança se desenrole com a participação de todos e facilite a emancipação e capacidade de decisão coletiva.

- *liderança e colegialidade*: o fenómeno da colegialidade docente envolve o reconhecimento da liderança enquanto processo interpares, o que coloca os líderes perante os novos desafios da promoção de uma liderança colaborativa e colegial no respeito da autonomia individual e dos grupos.

- *liderança enquanto saber especializado*: para além de outros fatores que podem ter um contributo, tais como, a experiência ou a personalidade do líder, a liderança constitui-se como um conjunto de competências que se aprendem e devem ser alvo de uma formação não só ao nível técnico e instrumental, mas também ao nível da ação moral e transformação ou da inteligência emocional.

- *distinção entre liderança e gestão*: embora comumente se identifique o bom gestor com um líder, os conceitos não são sinónimos, pelo que existem vários líderes escolares que não desempenham qualquer função de gestão e

gestores escolares que, muito dominados por tarefas burocráticas e administrativas, não "sabem" o que é liderar.

Harris (2005b) também refere que hoje se colocam desafios novos aos líderes escolares, decorrentes não só de fatores internos da vida das escolas, mas também do contexto externo, uma vez que, segundo a autora, e no contexto atual do Reino Unido, mas que não difere demasiado do nosso embora o possa ter antecedido, o papel dos líderes escolares se caracteriza principalmente pelo lidar com a mudança e a complexidade como consequência de alguns aspetos paradoxais e potenciadores de tensões: maior autonomia mas maior controlo, monitorização e avaliação impostos pela tutela; orientação para desempenhos e resultados; novas formas de *accountability* com a finalidade de aumentar a eficácia mas que, simultaneamente, amplificam o trabalho e a burocracia; imposições sobre o currículo que reduzem a possibilidade de abordagens diferenciadas, de acordo com as necessidades dos alunos e um maior enfoque na componente cognitiva em detrimento de necessidades emocionais.

2.2.1. Liderança transacional e liderança transformacional

A *liderança transformacional*, por oposição à *liderança transacional* surgiu na linha da frente da investigação e teorização sobre liderança em educação na última década do século passado. Assim, a teoria da liderança transacional, que dominou o campo até aos anos 1980, tem como pressuposto implícito a dicotomia líder-seguidor e a superioridade do primeiro, bem como a dependência do segundo: "In this way leadership consists of doing something for, to and on behalf of others. it is also premised upon tasks being delegated to the followers and the followers completing these tasks" (Harris, 2005b, p. 16). A liderança transacional coloca o enfoque e a atenção nos objetivos da organização, traçados pelo líder: […] setting the goals for the organisation and letting people know what needs to be done to achieve those goals" (MacBeath, 2003, p. 3) Todavia, e apesar do seu caráter rígido e da delimitação clara de papéis que implica, se os parâmetros de atuação estiverem bem definidos, os

líderes transacionais podem ser bastante eficazes. Contudo, esta abordagem está mais adequada e em consonância com as necessidades de comunidades e organizações "estáticas" e nas quais a norma seja a conformidade em detrimento do dinamismo e da criatividade (Harris, 2005b; Hopkins, 2005).

Apesar da longa prevalência deste modelo, as mudanças complexas e dinâmicas necessárias à melhoria das escolas apelam a um outro tipo de liderança: "In contrast, schools that are dynamic require a leadership approach that will promote and sustain organisational change and development" (Harris, 2005b, p. 17). Assim, e por oposição à perspetiva da liderança transacional, a visão da liderança transformacional é a de que o poder é usado *com* e *através* das pessoas, em vez de como forma de controlo sobre elas, de modo a desenvolver e transformar o contexto cultural de trabalho, as relações e o envolvimento dos indivíduos. De acordo com Macbeath (2003), os três componentes-chave do conceito de liderança transformacional são: i) a promoção e o desenvolvimento de uma cultura colaborativa, ii) a contribuição para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores e iii) o aumento da capacidade de resolução de problemas da escola. A liderança transformacional fornece *visão* e *inspiração* aos membros da comunidade escolar, estabelece elevados níveis de expectativas e um forte sentido de responsabilidade partilhada para atingir os objetivos educacionais:

> It is about "transforming" organisations and creating new cultures in which collaboration is valued, systematic enquiry is assumed to be the proper basis of professional judgement and in which there are high levels of reflection and discussion of professional practice. It sets expectations high and assumes a strong sense of shared responsibility for attaining educational goals.
>
> (MacBeath, 2003, p. 3)

2.2.2.Liderança pós-transformacional

Na sequência de um estudo efetuado no Reino Unido sobre liderança eficaz por parte dos diretores das escolas, surgiu um novo posicionamento teórico que foi denominado de *liderança pós transformacional* (Day, Harris, &

Hadfield, 2001, p. 52; Harris A. , 2005b, p. 19). A liderança pós-transformacional reconhece que a capacidade dos líderes para marcarem a diferença depende da sua forma de interpretar e de dar resposta aos constrangimentos, exigências e escolhas que enfrentam:

> The most important findings from this research on effective leaders are: i) that although they are surrounded by a matrix of expectations and demands they are clear about their core values and these permeate their thinking and actions; ii) they are constantly and consistently managing several simultaneously competing sets of tensions successfully; and iii) they have to make "tough decisions" about the resulting leadership dilemmas. We termed the skills and attributes necessary to do this as the exercising of "values-led contingency" leadership.
>
> (Day, Harris, & Hadfield, 2001, p. 52)

De acordo com os resultados do estudo, os autores identificaram alguns traços distintivos deste tipo de liderança considerada eficaz e que denominam de *pós-transformacional*: confiança nas pessoas enquanto profissionais autónomos e responsáveis; valorização do trabalho de equipa, da consecução de objetivos claros e acordados e da participação na tomada de decisões; elevadas expectativas por parte de todos os elementos da comunidade (alunos, pessoal, professores e pais) em relação a si próprios e aos demais; atuação das lideranças baseadas em princípios, mesmo em contextos em que sucessivos governos procuraram impor medidas que exigem uma abordagem científico-racional e económica. É ainda destacada a capacidade de gestão de tensões entre valores conflituantes no sucesso, como fator de sucesso deste tipo de liderança, bem como o recurso aos outros, o conhecimento de questões de política educativa a nível nacional, a capacidade de comunicação e de relacionamento com a comunidade e de conciliar, de forma íntegra, o trabalho da escola com vista à melhoria das aprendizagens com a agenda do governo. No que respeita às tentativas falhadas de se conseguir uma teoria para a liderança escolar, na opinião destes investigadores o problema reside na relutância em reconhecer a sua complexidade e necessária vinculação a valores:

> It is our view that the failure of existing leadership theory to capture, explain and represent current leadership practice lies in a reluctance to acknowledge that leadership is a complex, messy and, at times, wholly non rational activity that is value laden and value driven. [...] The complexity of the role they faced and the tensions and dilemmas which they managed meant that no single theory could explain existing practice, but that the leadership practices adopted reflected diverse and often competing theoretical perspectives. Values, more than the power of context, dictated the leadership approach adopted by principals in the study. They managed tensions between autocracy and autonomy, between caution and courage, between maintenance and development, often at great personal cost. Their focus was always upon the betterment of the young people and staff who worked in their schools. They remained also, against all the odds, enthusiastic and committed to learning.
>
> (Day, Harris, & Hadfield, 2001, p. 55)

Também Hopkins (2005) considera algumas limitações à teorização da liderança transformacional, nomeadamente a sua falta de posicionamento por referência a um quadro empírico, facto que justifica que alguns autores tenham recorrido mais a descrições de como a liderança deveria ser, do que ao que ela era, de facto: "This can lead us towards a somewhat mythical view of leadership that is often embellished by rhetoric." (*idem*, p.57). Mesmo nos casos em que existe suporte empírico suficiente, considera que a maior limitação da teoria da liderança transformacional reside no seu objetivo: aumentar a capacidade das organizações para uma melhoria constante. Embora importante, considera-o insuficiente, uma vez que lhe falta uma orientação específica e concreta para as aprendizagens dos alunos: "In line with many other educational reforms transformational leadership simply focuses on the wrong variables" (*ibidem*).

2.2.3. Liderança pedagógica[7]

A *liderança pedagógica*, caracteriza-se pelo ênfase que coloca no desenvolvimento e melhoria da escola através do desenvolvimento dos seus atores, seja o capital social e académico dos alunos, seja o capital intelectual e

[7] "Instructional leadership" no original.

profissional dos professores. Este modelo de liderança valoriza o desenvolvimento profissional contínuo dos professores encarando-o como crucial para a eficácia da escola (Southworth, 2002; Harris, 2005b; Hopkins, 2005).

Sergiovanni (1998) também afirma que a liderança pedagógica, enquanto alternativa mais eficaz à abordagem burocrática, visionária e empresarial, investe na capacitação de alunos e professores e no desenvolvimento deste capital humano, fornecendo as condições essenciais para melhorar as aprendizagens: a atenção e o auxílio, o enfoque pedagógico e a atitude indagatória que tornam as escolas em verdadeiras comunidades de prática nas quais os professores trabalham em conjunto.

Também Hopkins (2005) sublinha que a função primordial da liderança para a melhoria da escola é a de promover o desenvolvimento da qualidade do ensino e da aprendizagem e que a liderança pedagógica tem como preocupação a criação de oportunidades de aprendizagem tanto para alunos como para professores:

> Instructional leadership is actively and visibly involved in the planning and implementation of change, but encourages collaboration and working in teams. It emphasises the quality of teaching and learning with high expectations of all staff and all pupils, whilst recognising that support and encouragement are needed for everyone to give their best. (*idem*, (p. 59)

Para Harris (2005b) e Elmore (2000) a definição da liderança em termos pedagógicos e de instrução leva a que esta tenda a ser mais concreta a ter um enfoque mais específico do que outras conceções de liderança em educação. Hopkins (2005) elenca os que considera serem os três domínios-alvo essenciais da liderança pedagógica:

i) a definição de valores e propósitos da escola: clareza nos propósitos da educação para que possam ser assumidos por toda a comunidade e para que a liderança seja significativa, guiada por valores e inclusiva. Os valores e crenças que inspiram uma liderança bem-sucedida têm a aprendizagem e o *empowerment* como centrais e implicam uma visão abrangente e profunda da aprendizagem;

ii) a gestão do ensino e do currículo: baseando-se na premissa de que ensinar significa muito mais do que apresentar conteúdos e envolve trabalhá-los através de estratégias selecionadas para atingir objetivos, a finalidade da liderança deve ser a de apoiar esta abordagem. O autor sublinha que, embora os líderes pedagógicos não tenham necessariamente de ser especialistas em todos os modelos de ensino, é sua função conhecê-los e criar as condições para que os professores alarguem o seu repertório, quer individual, quer coletivamente, de abordagens e *skills* de ensino.

iii) a escola como comunidade de aprendizagem profissional: uma vez que se pretende que os professores se tornem mais versáteis nas suas abordagens de ensino e na criação de experiências de aprendizagem enriquecedoras para os seus alunos, um dos grandes enfoques da liderança pedagógica deverá ser a criação de processos ativos de desenvolvimento profissional.

Por seu turno, Elmore (2000), numa perspetiva crítica de grande parte da literatura sobre liderança em educação, interroga-se sobre a justificação para que vulgarmente se apresentem extensas listas de características e competências recomendadas aos líderes com referências reduzidas vagas ao ensino e à instrução:

> But why not focus leadership on instructional improvement, and define everything else as instrumental to it? The skills and knowledge that matter in leadership, under this definition, are those that can be connected to, or lead directly to, the improvement of instruction and student performance. Standards-based reform forces this question. It makes leadership instrumental to improvement.
>
> (*idem*, p. 14)

Consequentemente, e na opinião do autor, o enfoque central da liderança em educação deveria estar na orientação da melhoria do ensino, secundarizando tudo o mais. Com base em investigação empírica, incluindo o seu próprio estudo realizado junto de escolas com desempenho elevado, o autor aponta como características destas organizações: i) atenção e enfoque contínuos nos conhecimentos nucleares; ii) elevado investimento em desenvolvimento profissional bem definido, para professores e diretores,

centrado nos fundamentos sólidos da pedagogia em sala de aula ; iii) prestação de contas consistente e explícita, por parte de diretores e professores, sobre a qualidade das práticas e o nível de desempenho dos alunos; iv) um clima de trabalho no qual os adultos assumem a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, a dos seus colegas e a dos seus alunos.

Partindo da premissa de que a atual conjuntura de *accountability* e reformas *standards-based*, goste-se ou não, marca um ponto de viragem fundamental nas relações entre políticas e práticas nas instituições, Elmore (2000) afirma a impossibilidade de resposta a este "[…] direct attack on the most fundamental premises by which public education has been governed since its current structure emerged in the late nineteenth century" (*idem*, p. 4) pela tentativa de alteração da lógica destas políticas procurando que se coadunem com a lógica de funcionamento das escolas. Na sua opinião, tal reação trará consequências gravíssimas para a educação pública. Assim, a alternativa que advoga passa pela integração da lógica das reformas *standards-based* nas práticas de ensino, opção que, na sua opinião, permitirá manter um sistema de educação para todas as crianças, mas que necessitará de uma liderança diferente da que é aceite comummente no enquadramento teórico das escolas enquanto sistemas "debilmente articulados". A teoria organizacional das instituições educativas enquanto sistemas "loose-coupled", ao centrar toda a capacidade e responsabilidade de iniciativa e decisão em cada sala de aula, considerada individualmente, está na base de muito do fracasso da liderança em educação e ainda da "sobrevalorização" de características e traços de caráter dos educadores:

> Loose-coupling explains the elusive and largely unsuccessful quest over the past century for school administrators who are "instructional leaders." Instructional leadership is the equivalent of the holy grail in educational administration. [...] Most professional development for educational leaders makes at least symbolic reference to the centrality of instructional leadership to the work. Insofar as there is any empirical evidence on the frequency of actual instructional leadership in the work of school administrators, it points to a consistent pattern: direct involvement in instruction is among the least frequent activities performed [...].
>
> (Elmore, 2000, p. 7)

2.2.4.Liderança distribuída

A noção de *liderança distribuída* corresponde, também, a uma reconceptualização no campo da liderança, numa perspetiva considerada mais adequada ao desenvolvimento e melhoria das escolas do que as abordagens tradicionais de chefia, controlo e preponderância de um líder "heróico": "Charismatic leaders inadvertently often do more harm than good [...]. Deep and sustained reform depends on many of us, not just on the very few who are destined to be extraordinary" (Fullan, 2001, pp. 1-2).

Quanto à teorização do conceito, Bennett, Wise, Woods, e Harvey (2003) referem que, embora haja evidência de que algumas noções se assemelham a conceções anteriores, como é o caso da colegialidade, é possível identificar elementos distintivos no conceito de liderança distribuída: i) a liderança é uma *propriedade emergente de um grupo de indivíduos em interação*, o que contrasta com a visão de liderança enquanto fenómeno que surge de um indivíduo; ii) *a abertura dos limites e fronteiras da liderança,* o que implica a predisposição para alargar a rede convencional de líderes; iii) *a expertise está distribuída por vários elementos, não concentrada em poucos*, pelo que a congregação de perspetivas e capacidades distintas possibilita uma dinâmica que representa mais do que a soma das contribuições individuais. Assim, esta noção de liderança traduz-se na mobilização das pessoas para compreenderem os problemas e os defrontarem e resolverem em conjunto e implica a indispensabilidade do desenvolvimento de relações interpessoais na organização. Spillane, Halverson, e Diamond (2004) salientam também que uma visão distribuída de liderança engloba, necessariamente, a atividade de múltiplos elementos nas escolas, independentemente dos cargos formais, numa perspetiva mais "multiplicadora" do que "adicionadora" da liderança: "If expertise is distributed, then the school, rather than the individual leader may be the most appropriate unit for thinking about the development of leadership expertise" (*idem*, p. 29).

Por seu turno, Elmore (2000) sublinha que a liderança distribuída se torna um imperativo nas organizações escolares, uma vez que a noção de "controlo" não se adequa à melhoria do ensino, pois só é possível "guiar" e "apoiar"

processos de melhoria. Assim, a partilha do conhecimento necessária ao desenvolvimento e progresso cria a necessidade de um modelo de liderança distribuída.

> In a knowledge-intensive enterprise like teaching and learning, there is no way to perform these complex tasks without widely distributing the responsibility for leadership (again, guidance and direction) among roles in the organization, and without working hard at creating a common culture, or set of values, symbols, and rituals. Distributed leadership, then, means multiple sources of guidance and direction, following the contours of expertise in an organization, made coherent through a common culture. It is the "glue" of a common task or goal—improvement of instruction—and a common frame of values for how to approach that task—culture—that keeps distributed leadership from becoming another version of loose coupling.
>
> (Elmore, 2000, p. 15)

Para o autor, uma liderança distribuída não implica a não existência de responsáveis pela organização, mas antes que a tarefa dos líderes formais seja principalmente a de aumentar as competências e o conhecimento de todos e de criar uma cultura comum de expectativas elevadas, que integre os vários elementos. A liderança distribuída coloca desafios à tradição institucionalizada de privacidade e idiossincrasia das práticas de ensino pois, embora respeitando, reconhecendo e tirando proveito das diferenças em conhecimento e *expertise*, considera o isolamento social das práticas como conducente ao insucesso e a criação de interdependências ,que se estendem para além das diferenças entre os elementos da organização, como fatores de sucesso (Elmore, 2000).

Esta noção de que chegou o tempo de uma liderança distribuída advém, como já referimos, da constatação de que a liderança tradicional não teve impacto direto e sustentável na eficácia das organizações e de que a noção de um líder visionário com capacidade de conduzir à mudança e à melhoria não é adequada e acertada (Pont, Nusche, & Moorman, 2008). Consequentemente, a liderança distribuída, enquanto reconceptualização para um exercício coletivo de liderança, ao invés de um papel ou função atribuída exclusivamente aos elementos com essa responsabilidade formal, ganhou relevo apoiando-se em estudos sobre escolas eficazes e processos bem-sucedidos de

desenvolvimento e melhoria. A construção da capacidade de liderança, nestas escolas, envolve os professores em trabalho e aprendizagem conjuntos com vista à mudança e é, também, consequência da presença de valores claros e partilhados pela comunidade. Nesta perspetiva, a liderança é concebida como uma qualidade do grupo e a distinção rígida entre líderes e seguidores torna-se redundante, uma vez que todos são colaboradores na realização de tarefas em grupos nos quais existe uma frequente mudança de papel do líder (Harris, 2005c).

Contudo, e apesar das vantagens e adequação da liderança distribuída às organizações escolares, alguns autores alertam para o facto de a maioria das escolas não estarem estruturadas de forma a facilitar este tipo de liderança. Assim, Hopkins e Jackson (2005) referem que, especialmente as escolas secundárias, têm estruturas desenhadas para uma época em que a estabilidade, a eficiência e a gestão "estática" eram as expectativas naturais, uma vez que a liderança está, predominantemente, confinada às estruturas de gestão. Consequentemente e uma vez que não estão mais adequadas a um contexto de múltiplas mudanças e criatividade torna-se necessário redesenhar a arquitetura social interna das escolas de forma a facilitar a difusão da liderança e a partilha de conhecimento:

> Distributed leadership occupies the spaces between the pebbles in the jar. It is the cohesion that surrounds the management structures, the coherence, and it grows within and across schools. It requires spaces. Leaders in such schools will orchestrate and nurture these spaces – create the 'shelter conditions' for the leadership of collaborative learning.
>
> (Hopkins & Jackson, 2005, p. 102)

2.2.5. Liderança do professor[8]

A teoria da liderança distribuída, ao defender um "descentramento" da liderança, conduz à perspetiva de que todos têm o potencial e a capacidade para liderar, embora tal não signifique que deixem de existir responsáveis pelas escolas (Harris & Muijs, 2003; Muijs & Harris, 2003; Harris, 2003; Danielson,

[8] "Teacher leadership" no original

2006). Contudo, uma vez que o enfâse é colocado em formas coletivas de liderança, no *empowerment* dos professores e na valorização da sua profissionalidade enquanto sinónimo de "autoria"[9], a noção de *liderança do professor* deriva naturalmente da ideia de liderança distribuída.

Assim parece, pois, ter chegado o tempo da liderança do professor (York-Barr & Duke, 2004; Harris, 2005c; Danielson, 2006; Bangs & Frost, 2012), uma liderança que assenta na redistribuição de poder na escola e na passagem do controlo hierárquico para o controlo pelos pares. Nesta perspetiva, a liderança é vista como difusa e a autoridade está dispersa pela comunidade de professores com um ancoramento central em formas colegiais de trabalho. A liderança do professor exige confiança mútua e coloca a colaboração, os propósitos partilhados e o sentido comum no centro da mudança realizada coletivamente.

O conceito de liderança do professor é, pois, uma ideia poderosa porque assenta na criação de orgânicas colegiais que contribuam diretamente para a melhoria da escola e para a sua eficácia e desenvolvimento, ao mesmo tempo que admite que todos os professores podem ser líderes:

> At its most profound, teacher leadership offers a "new professionalism" based upon mutual trust, recognition, empowerment and support. At its most practical it provides a way of teachers working together in order to improve the learning experiences of young people.
>
> (Harris & Muijs, 2003, p. 27)

No entanto, Bangs e Frost (2012) também lembram que, embora a ideia de liderança distribuída seja atrativa, se corre o risco de que seja interpretada como uma simples estratégia de distribuição de responsabilidades de gestão por parte dos diretores. Assim, a perspetiva que propõem vai mais longe ao afirmar que todos os professores têm o direito, enquanto profissionais, de iniciar e liderar a mudança, de contribuir para a construção de conhecimento profissional e de exercer influência: "It is essentially about voice, but not merely with teachers as the subject of consultation from above, rather it implies the

[9] Joaquim Azevedo em comunicação apresentada no seminário "Supervisão Pedagógica e Avaliação", Porto, UCP, em 18 de Março de 2011; Amélia Lopes, Fernando Ilídio Ferreira, em participações na mesa redonda " Profissionalismo docente e liderança" integrada no Seminário "Profissionalismo docente e liderança", Braga, UM, em 26 de Maio de 2012.

right to set the agenda and to both create and validate solutions to educational problems" (Bangs & Frost, 2012, p. 6).

Esta visão de liderança do professor liga-se a uma visão de profissionalismo amplo, "extended professionalism",[10] por oposição a um profissionalismo restrito à sala de aula, e traduz essa vontade de "ter voz", uma influência mais alargada e capacidade de escolha. O conceito de *autoeficácia* (Bandura), essencial à resiliência e capacidade de resolução de problemas por parte dos professores, está ligado ao conceito de "agency"[11] que traduz uma capacidade humana fundamental para fazer a diferença, não só na sua própria vida, mas também no mundo à sua volta:

> It is clearly important for the well-being of all human beings that they experience an enhancement of their agency, but particularly crucial when we consider what society needs from professionals such as teachers. The ability to make judgments, work to a set of principles, take the initiative, self-evaluate and be accountable to peers and stakeholders are all dependent on being effective as human agents.
> (Bangs & Frost, 2012, p. 4)

Danielson (2006) também refere que a liderança do professor é uma visão que encara o professor como profissional informado e com capacidade de tomada de decisões complexas, de ajuizar e de exercer a sua autonomia para apoiar as aprendizagens dos alunos. Nesta perspetiva, assume-se que o conhecimento e a *expertise* nas escolas, seja quanto aos conteúdos, seja quanto aos métodos, reside nos professores, embora se reconheça o papel dos órgãos administrativos na garantia de níveis mínimos de qualidade e no apoio à melhoria constante. Embora a carreira dos professores seja uma carreira plana, "flat profession" (*idem*, p. 14), um professor experiente adquiriu já familiaridade com o currículo, compreensão sobre os jovens e um repertório abrangente de estratégias de ensino. Estes atributos levam a que a experiência seja, quase sempre, acompanhada de *expertise* a qual desenvolve, em alguns professores, uma "inquietude profissional" que os leva a desejarem expandir a sua ação

[10] David Frost em comunicação "O Projeto *International Teacher Leadership"*, Seminário "Profissionalismo docente e liderança", Braga, UM, em 26 de Maio de 2012.

[11] "Agency is a distinctively human characteristic which refers to our capacity to 'pursue self-determined purposes and goals through self-conscious strategic action' (Frost, 2006: 20). It is a capacity that can either be enhanced or diminished by experience" (Bangs & Frost, 2012, p. 4).

para além das suas aulas e a procurarem novos desafios e oportunidades sem, contudo, deixarem a docência: " Teacher leaders see themselves first as teachers […]. They are professional educators who want to continue to work as teachers rather than as managers. [...] Teacher leaders are more than teachers, yet different from administrators" (Danielson, 2006, p. 15). A autora conclui que este conceito de liderança do professor vem preencher uma lacuna, cada vez mais reconhecida, nos modelos de profissionalidade docente e ainda não suficientemente explorada na literatura.

Este potencial dos professores para exercerem a liderança, que não tem sido valorizado e desenvolvido, pode ser exponenciado para benefício das escolas e dos próprios professores, em comunidades de aprendizagem que permitam a liberdade de inovar e agir coletivamente. A liderança do professor, exercida por docentes respeitados pelos seus pares, pode fazer uma diferença significativa no "desprivatizar" das práticas de ensino e na promoção de aprendizagem conjunta.

York-Barr e Duke (2004), Harris (2005c) e Danielson (2006) também realçam a importância da experiência e mestria dos professores líderes: "The majority of literature related to the question 'Who are teacher leaders?' indicates that teacher leaders are or have been teachers with significant teaching experience, are known to be excellent teachers, and are respected by their peers" (York-Barr & Duke, p. 267). Embora o individualismo e mesmo a tendência para o "igualitarismo", que caracterizam a profissão e na qual os professores foram socializados, não favoreçam o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem profissional, nem a assunção de liderança por parte dos professores, estes aspetos são cada vez mais reconhecidas como essenciais para a melhoria dos resultados dos alunos (York-Barr & Duke, 2004; Danielson, 2006). Contudo, a mudança na terminologia para liderança do professor implica bastante mais do que uma mudança semântica:

> [...] the implications arising from putting the word 'teacher' in front of 'leadership' are much more significant than signalling, or not, a possible change in meaning. The implications are more far reaching implying a fundamental redistribution of power and influence within the school as an organisation. This 'distributed form' of leadership has important

> repercussions [...] implies that teachers have the agency to lead change and to guide organisational development and improvement.
> (Harris, 2003, p. 322)

Em conclusão, consideramos que a evolução do conceito de liderança em educação se tem desenrolado no sentido de uma conceptualização progressivamente mais abrangente, que implica a participação de todos os elementos da escola e que se move em torno do conceito de influência em lugar de autoridade. Embora ambas sejam dimensões de poder, a autoridade está sobretudo ligada a posições formais, enquanto a influência pode ser exercida por qualquer elemento da escola pelo que, neste sentido, a liderança tende a ser hoje encarada como independente da autoridade que advém da posição e mais como processo fluido que pode partir de qualquer elemento ou grupo.

Quanto a esta temática, e tendo em conta o conhecimento do contexto nacional, concordamos com Lima (2008a) quando afirma que, apesar de controversa e questionável a ideia de que todos os professores possam ser líderes nas escolas, tem a vantagem de dirigir o enfoque da liderança para além dos limites de posições hierárquicas formais e de abranger o pressuposto de que, potencialmente, todos os professores têm a capacidade para se envolverem em formas de liderança nas suas escolas: “Clearly, not all teachers can or will be professional leaders in their schools. However, it is clearly possible that several of them can act as professional leaders besides (and even in spite of) formally appointed colleagues” (*idem*, p. 163).

Finalmente, importa sublinhar que, e apesar das atuais pressões para melhoria e consecução de resultados a que estão sujeitos, sobretudo por parte dos governos, e até para implementação de competitividade entre escolas, os seus líderes não podem perder de vista o propósito que é a promoção da aprendizagem e do bem-estar dos seus alunos (Bush, 2008).

2.3. A esfera da liderança intermédia e o coordenador de departamento

No âmbito da estrutura formal e hierárquica das escolas, os coordenadores de departamento curricular assumem, como vimos em ponto anterior deste capítulo, funções de gestão e liderança intermédia e são, cada vez mais, considerados como um elemento fulcral na qualidade do ensino e na promoção das aprendizagens. Com efeito, o gestor intermédio, pela posição que ocupa no contexto da organização escola, encontra-se numa posição privilegiada não só para reconhecer desequilíbrios e debilidades, como também, e consequentemente, para promover medidas tendentes à melhoria do ensino e ao sucesso educativo (Oliveira, 2001). Também internacionalmente, o departamento curricular e o trabalho desenvolvido no seu seio, tem vindo a ser considerado como determinante para as escolas e a constituir-se, de forma crescente, como objeto de investigação (Brown & Rutherford, 1998; Lima, 2000; Fleming, 2000; Busher & Harris, 2000; Weller, 2001; Blandford, 2006).

Sendo nosso objetivo investigar até que ponto as funções do coordenador de departamento, que conjugam liderança e supervisão, são efetivamente exercidas com compromisso e convicção, e estando a sua legitimidade formal consagrada nos sucessivos normativos analisados, procedemos, no presente ponto, a uma revisão de estudos efetuados sobre o funcionamento dos departamentos curriculares e, em particular, sobre as conceções e práticas do seu coordenador. Assim, e uma vez que no contexto nacional, como afirma Lima (2008a) a propósito das escolas portuguesas, “The extent to which heads of department or department coordinators actually exercise strong professional leadership in their schools and departments is unclear” (*idem*, p. 164), recorreremos a literatura do mundo anglo-saxónico visto que, sobretudo na última década, os departamentos curriculares e o papel do coordenador têm sido alvo de interesse e investigação crescentes (Bennett, Woods, Wise, & Newton, 2007).

Daremos, contudo, especial atenção à realidade inglesa dado que, e apesar da presença de algumas diferenças relevantes, esta se encontra, ainda assim, mais próxima da nossa. Com efeito, e de acordo com Busher (2005), no contexto norte-americano, os líderes intermédios das escolas deixam frequentemente a prática letiva, enquanto nas escolas inglesas esta ocupa cerca de dois terços do tempo de atividade profissional dos CDC, pelo que é frequente a queixa de falta de tempo para as tarefas de supervisão. Ainda no que respeita a semelhanças e diferenças entre os dois contextos, as quais importa desde já deixar claras, a posição que os CDC (HoD) ocupam na estrutura formal da organização é, à semelhança do que acontece entre nós, considerada como da esfera da gestão intermédia:

> In hierarchical terms the head of department is a middle manager. He or she is not part of the senior management team, responsible for the overall strategic development of a school, but someone responsible for the operational work of others, namely classroom teachers.
>
> (Busher & Harris, 1999, p. 306)

Já quanto ao modo de recrutamento e de acesso ao cargo, bem como a compensações pelo seu exercício, Cabral (2009) apoiando-se em Turner (2000) refere que, neste aspeto, as diferenças são substanciais. Assim, em Inglaterra, os coordenadores de departamento são designados pela direção, após um processo de candidatura e seleção, sendo que a nomeação para o cargo, considerado como uma promoção na carreira, e pelo exercício do qual recebem um suplemento remuneratório, é habitualmente obtida por professores experientes e com uma trajetória comprovada de sucesso no ensino.

Ainda com o intuito de clarificar semelhanças e diferenças entre o contexto nacional e o contexto inglês, objeto de parte considerável da literatura revista, endereçamos aos Professores Tony Bush[12] e Christopher Day[13]

[12] "Tony Bush is the editor of the BELMAS journal, *Educational Management, Administration and Leadership* (EMAL) and a Vice-President of the Society. He is Professor of Educational Leadership at the University of Warwick, and Visiting Professor of Education at the University of the Witwatersrand, Johannesburg. He has extensive experience of research on school leadership development [...]." *in* http://www.belmas.org.uk/belmas11/home/councilmembers/tonybush.eb

[13] "Christopher Day is Emeritus Professor of Education and leads the 'Teachers' Work and Lives' and 'School Leadership Research' groups in the Centre for Research in Schools and Communities. Prior to this he worked as a teacher, lecturer and local education authority adviser. His particular concerns centre upon the continuing development of teachers, teacher effectiveness, teachers' lives and work, successful school leadership, learning networks, action research and change." *in* http://www.nottingham.ac.uk/education/people/christopher.day

questões específicas sobre a coexistência de coordenadores de departamento e professores responsáveis pelas disciplinas, o modo de acesso ao cargo e ainda sobre as eventuais compensações pelo exercício do mesmo. Ambos os autores nos enviaram os esclarecimentos que transcrevemos:

> English schools have substantial autonomy to decide on which middle managers to appoint. In practice, most have HoDs for the main subjects - english, mathematics, science, humanities, etc. They may also have subject leaders within departments, e.g. for physics, history, etc. Technically, the governing body is responsible for staff appointments. In practice, the responsibility is usually delegated to the head. There is usually an application process which may include external candidates or may be for existing teachers only. The head then makes the appointment. HoDs receive an extra salary and perhaps a slightly lower teaching load.
> Best wishes.
> Professor Tony Bush

> Thank you for your message. Here are answers to your questions:
> 1) HOD usually are in secondary schools, and subject leaders are usually in primary schools in the UK.
> 2) The HOD is a position for which people apply, either internally or externally. Each school will have its own set of criteria. There are no elected positions and the HOD receives additional salary. It is also seen as a possible step on the career ladder to become Assistant Head teacher or Deputy Head Teacher. I hope these help.
> Best wishes.
> Chris

Ainda quanto a semelhanças e diferenças entre os dois contextos convém referir que a constituição dos departamentos, enquanto estruturas intermédias, não difere muito da situação nas escolas portuguesas, uma vez que, segundo Busher & Harris (1999; 2000) existem diferentes tipos de departamentos: constituídos por várias disciplinas e englobando um grande número de professores e mais reduzidos. Ainda à semelhança do que ocorre entre nós, verifica-se a coexistência, no mesmo departamento, sobretudo nas escolas secundárias, de um coordenador e de vários responsáveis pelas diferentes áreas disciplinares. Em Portugal, a função herdeira do extinto delegado de grupo, “subject leader” no caso inglês, continua maioritariamente

presente nas estruturas das escolas e agrupamentos, com diferentes denominações, desde que prevista no respetivo Regulamento Interno (RI). Esta complexidade na estrutura dos departamentos multidisciplinares torna ainda mais exigente a função do CDC, uma vez que não só partilha a liderança, mas também tem a responsabilidade final na coordenação dos líderes dos diferentes grupos disciplinares (Busher & Harris, 2000).

No que respeita à competência de gestão financeira e de recursos humanos, as realidades dos dois contextos são inteiramente diferentes. Assim, enquanto os coordenadores ingleses fazem a gestão de um orçamento atribuído ao seu departamento, assumem alguma responsabilidade na contratação de novos professores e nas substituições temporárias e têm ainda a seu cargo as áreas da escola, incluindo salas de aula, afetas às disciplinas do seu departamento (Brown & Rutherford, 1998), esta vertente da função não encontra qualquer paralelo na situação dos CDC portugueses.

Ainda no que concerne aos departamentos curriculares das escolas portuguesas e ao seu coordenador enquanto objetos de estudo, e apesar de Lima (2008a) referir que, à data, não existia investigação específica em Portugal sobre o exercício de liderança profissional por parte dos CDC nas escolas, foi contudo possível encontrar estudos conduzidos sobretudo no âmbito de trabalhos de mestrado e que, embora sejam globalmente de pequena escala e de abordagem algo genérica, retiram conclusões das quais daremos conta na parte final do presente capítulo.

Quanto às exigências das funções dos líderes intermédios, e mais concretamente dos coordenadores de departamento, as mudanças e transformações que as escolas hoje enfrentam e que inevitavelmente continuarão a sentir, tornam clara a necessidade de uma liderança que se coloque num papel de apoio, a todos os níveis da organização. Assim, e independentemente das possibilidades que se abrem a todos os professores, no âmbito de uma liderança distribuída, aqueles com responsabilidade formais nas estruturas das escolas terão sempre uma responsabilidade acrescida. No contexto atual de padrões de desempenho elevados, estabelecidos externamente, quer para o ensino, quer para os resultados dos alunos, a

responsabilidade das escolas e a pressão sobre elas exercida tem aumentado as expectativas colocadas na qualidade da liderança das escolas do futuro. Neste âmbito, os resultados da investigação têm demonstrado que uma parte significativa da variabilidade de eficácia das escolas se fica a dever a variações dentro da própria organização, em particular entre diferentes departamentos ou áreas disciplinares, pelo que o estudo destas estruturas tem merecido interesse crescente (Busher & Harris, 2000).

Sammons, Thomas, e Mortimore (1997), num estudo conduzido no Reino Unido sobre a eficácia de diferentes departamentos dentro da mesma escola, constataram que não só na maioria das escolas existia uma correlação fraca entre os desempenhos dos diferentes departamentos, como também que apenas numa minoria de escolas e de departamentos o desempenho era consistente ao longo dos anos. Segundo os autores, os resultados demonstram que o habitual enfoque dos investigadores nas escolas, a nível macro, não permite desocultar as evidências de que a maior parte da ação com importância crucial para estas organizações tem lugar ao nível dos departamentos. Busher e Harris (1999) também sublinham o número crescente de estudos relacionados com a gestão intermédia nas escolas e reconhecem a importância do papel do coordenador de departamento na mudança e na melhoria. Lima (2008b) salienta que as evidências de estudos efetuados internacionalmente permitem concluir pela necessidade de enfoque nos departamentos curriculares e grupos disciplinares.

Esta esfera de influência do departamento foi apelidada de "*realm of knowledge*" por Siskin (1994) devido à importância que têm, para a compreensão das culturas e dinâmicas das escolas, as fronteiras que dividem o conhecimento em diferentes disciplinas e as próprias escolas em subunidades ou "reinos". A autora salienta que, apesar de pouco estudado, o contexto dos departamentos é crucial, uma vez que os professores tendem a formar o seu sentido de identidade profissional e de comunidade associando-o ao departamento a que pertencem.

Quanto ao papel dos coordenadores, os estudos efetuados por Harris, Jamieson e Russ (1996) e por Sammons, Thomas, e Mortimore (1997) no

Reino Unido demonstraram que estes podem fazer a diferença quanto ao desempenho dos seus departamentos. Com efeito, os CDC e os responsáveis pelas disciplinas encontram-se numa posição única na estrutura das escolas para estimular a mudança onde ela é mais importante: a sala de aula. Esta proximidade com a sala de aula possibilita-lhes uma influência direta na prática letiva dos professores pelo que são elementos-chave para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Quanto a características específicas dos departamentos e dos seus coordenadores, Harris (1998), num estudo sobre departamentos considerados com fraco desempenho, para além de concluir que os CDC podem fazer a diferença, elenca as insuficiências que estes departamentos pouco eficazes tinham em comum:

> - inappropriate leadership and management styles;
> - lack of vision for the department and the departmental subject(s);
> - poor communication within the department;
> - poor organization;
> - inadequate systems for monitoring and evaluation;
> - non-collegial departmental climate;
> - no leading professional within the department;
> - absence of professional development and learning;
> - insufficient focus upon teaching and learning.
>
> (*idem*, (p. 274)

Importa, contudo, salientar que a distinção e fronteiras entre liderança intermédia e liderança de topo nem sempre é muito clara e nítida. Assim, muitos professores estão envolvidos em mudanças complexas de papéis e de linhas de prestação de contas e responsabilização, ora podendo estar sob a responsabilidade do coordenador de departamento ou do diretor de turma ora estando, embora sendo coordenador ou até mesmo membro da direção e enquanto professor de uma dada disciplina, sob a responsabilidade de outro elemento da escola (Glover, Gleeson, Gough, & Johnson, 1998; Busher & Harris, 1999; Busher & Harris, 2000; Chatwin, 2004).

Nesta matriz complexa de liderança e responsabilização, os coordenadores de departamento são cada vez mais reconhecidos como figuras-chave. Situando-se na interface entre o contexto global da escola e o da

sala de aula e, ainda, na zona de confluência e de tensão entre os princípios e valores dos professores e as pressões para implementar medidas de política nacional, a forma como trabalham com os colegas e com os alunos poderá contribuir para dar forma à cultura do seu departamento. Se as culturas erigidas forem disfuncionais, os professores tenderão a trabalhar isoladamente, o poder será usado para conter iniciativas, ao invés de para apoiar e encorajar a mudança e, de uma forma geral, os elementos da comunidade tenderão a perseguir interesses e valores individuais e não a descobrir plataformas comuns que visem as necessidades dos alunos (Busher & Harris, 2000).

Consequentemente, e embora na perspetiva da uma *liderança distribuída*, já abordada no ponto anterior, diferentes professores, independentemente da posição formal que ocupam na organização, possam agir como líderes profissionais, o estudo das perceções e práticas daqueles que ocupam a função de coordenador de departamento assume considerável relevância. Contudo, de acordo com Lima (2008a), estudos recentes apontam para uma escassez de práticas de liderança dirigidas concretamente ao ensino e à aprendizagem e para o facto de, no geral, os coordenadores de departamento não assumirem claramente a responsabilidade pelo desenvolvimento profissional dos seus colegas.

Avançando numa análise mais fina dos estudos sobre liderança intermédia nas escolas, encontrámos, numa revisão da investigação empírica sobre a temática conduzida principalmente no Reino Unido até então e realizada por Bennett et. al. (2003), as seguintes conclusões como emergindo de forma consistente:

1 – os líderes intermédios desempenham um papel crucial no desenvolvimento e manutenção da qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos. Contudo, a forma como o fazem é fortemente influenciada pelas circunstâncias em que trabalham;

2- existe uma forte retórica de colegialidade na forma como os líderes intermédios descrevem a cultura dos seus departamentos e nas razões pelas quais tendem a evitar algumas responsabilidades. Contudo, esta *colegialidade* é, por vezes, mais uma aspiração do que uma realidade podendo também

constituir-se como uma forma de preservação da forte autonomia profissional de cada professor;

3 – os líderes intermédios evidenciam uma grande resistência à ideia de monitorização da qualidade do trabalho dos seus colegas, sobretudo através da observação de aulas. Esta tarefa é encarada como desafiando as normas profissionais de igualdade e privacidade e até mesmo como podendo comprometer o clima de confiança. Os coordenadores de departamento que conseguiram introduzir procedimentos de observação de aulas fizeram-no sob a forma de atividades de aprendizagem colaborativa, para todo o departamento;

4 – a autoridade e legitimidade do coordenador, ou do professor responsável pela área disciplinar, não advém diretamente da sua posição formal, mas da sua competência como professor e do seu grau de conhecimento académico. No entanto, mesmo a presença destas características não parece implicar, da parte do próprio coordenador, a perceção do direito de aconselhar os professores sobre as suas práticas;

5 – as diferentes áreas disciplinares constituem-se como um fator importante na identidade profissional, quer dos coordenadores, quer dos próprios professores o que pode criar alguma barreira a mudanças globais nas escolas;

6 – os elementos da liderança de topo esperam dos líderes intermédios o envolvimento no contexto alargado de decisões e iniciativas de toda a escola. Contudo, muitos destes líderes intermédios apresentam relutância quanto a este posicionamento, preferindo perspetivar-se como representantes e defensores do seu departamento. Este aspeto é exacerbado pela tendência, particularmente nas escolas secundárias[14], para operarem no âmbito de estruturas formais.

Os autores identificaram ainda duas fontes de tensão que afetam o modo como os líderes intermédios definem e desempenham as suas responsabilidades:

[14] No contexto anglo-saxónico, e diferentemente do sistema nacional, o ensino é considerado secundário a partir do 7º ano.

i) Entre as expectativas da gestão de topo, no sentido de que o líder intermédio desempenhe um papel com abrangência na organização escola como um todo, e a convicção, comum entre os líderes intermédios, de que a sua dedicação e lealdade primeiras deverão ser para com o seu departamento ou área disciplinar;

ii) Entre uma cultura crescente de gestão e responsabilização, enquadrada numa estrutura formal da escola, e os princípios e pressupostos da colegialidade.

Ao explorarem estas tensões, os autores identificaram três questões-chave que percorrem todos os resultados da investigação analisada: i) colegialidade; ii) profissionalismo, *accountability* e monitorização; e iii) autoridade e *expertise*.

No que respeita à colegialidade, esta é a abordagem de liderança eleita como ideal, quase de forma universal, pelos líderes intermédios. Contudo, e de acordo com os autores, os seguintes aspetos sobressaem dos estudos revistos:

- A *colegialidade* relaciona-se com as expectativas, culturas e tradições gerais da profissão e também específicas de cada escola, e assenta na *confiança*, que também varia entre escolas e até entre departamentos. A confiança pode ser afetada pela introdução de novas práticas que venham ameaçar a conceção de autonomia profissional ou, ainda, por acontecimentos externos. Nos contextos em que a confiança é limitada, as decisões colegiais podem confinar-se ao tratamento de questões meramente administrativas raramente ou nunca abrangendo aspetos ligados à pedagogia e ao currículo.

- A retórica da colegialidade encobre, com frequência, a considerável relevância que é dada à autonomia profissional dos professores sendo mesmo reconhecido, por alguns coordenadores, que esta colegialidade é mais uma aspiração do que uma realidade. Também admitem que as exigências crescentes para que monitorizem o trabalho dos colegas contrariam as normas tradicionais quer de colegialidade, quer de autonomia profissional.

Em face destas constatações, os autores sublinham a necessidade de os coordenadores encontrarem um equilíbrio entre o seu desejo de manter um

clima de colegialidade e confiança no seu departamento e a sua responsabilidade pela qualidade do ensino e das aprendizagens nas suas disciplinas.

Já no que concerne a profissionalismo, *accountability* e monitorização, os autores referem que a conceção tradicional de profissionalismo está profundamente ligada a princípios de igualdade, autonomia e até privacidade na sala de aula. Por outro lado, as exigências de uma responsabilização crescente dos líderes intermédios pela qualidade do trabalho nos seus departamentos assentam na expectativa de que estes assumam um papel de monitorização das práticas. Os estudos analisados pelos autores apontam para a persistência de uma perceção de si próprios, da parte dos coordenadores, mais como exercendo um papel administrativo em relação à sua área disciplinar, do que como líderes. Consequentemente, o acompanhamento e regulação do ensino são feitos através de estratégias informais e indiretas, tais como: análise de resultados, análise de registos dos professores sobre os alunos e mesmo observação de trabalhos expostos. Ao mesmo tempo, a resistência à supervisão das práticas em sala de aula permanece, quer da parte dos professores, quer dos próprios coordenadores, já que esta supervisão é encarada como modo de substituição da tradicional confiança por novas formas de vigilância. Contudo, os autores referem que alguns estudos relatam casos bem-sucedidos, sendo que nestes a observação de aulas foi apresentada como atividade coletiva dos professores do departamento e como estratégia de base para a promoção de discussões profissionais que aprofundam o grau de colegialidade.

Finalmente, e no que respeita à autoridade e *expertise*, apesar de os coordenadores serem responsáveis por uma estrutura intermédia da escola, os estudos concluem não ser esta autoridade formal que lhes permite o exercício das suas responsabilidades, mas antes a sua capacidade de estabelecerem interações informais, os *skills* interpessoais e o respeito profissional que merecem. A autoridade do coordenador de departamento e do responsável pela área disciplinar surgem, assim, como dependo sobretudo da sua *expertise* profissional enquanto professor e conhecedor da sua área disciplinar. Contudo,

e apesar de os coordenadores de departamento e responsáveis pelas disciplinas tenderem a mostrar-se confiantes na sua capacidade para "liderar pelo exemplo", quer na vertente ligada à gestão do currículo, quer naquela mais ligada às práticas de ensino, não sentem, ainda assim, que estes conhecimentos e capacidades lhes concedam o direito de observarem os colegas entendendo que estes, enquanto profissionais, não podem ser coagidos a seguir o seu exemplo.

Para Blanford (2006), um aspeto fundamental para uma liderança intermédia eficaz é o do conhecimento e da compreensão clara da natureza do papel que se desempenha. Este, na prática, apresenta problemas e ambiguidades devido ao posicionamento intermédio, na organização, com responsabilidades, não só para com os colegas mas também para com a liderança de topo. Para além disto, e uma vez que a aprendizagem constitui o ponto fulcral quer da liderança quer do ensino, enquanto o professor é responsável pelos conhecimentos, aprendizagens e competências dos seus alunos, o líder intermédio também tem como função o desenvolvimento do conhecimento, compreensão, *skills* e competências dos seus colegas, sendo ambas tarefas de "trabalho com pessoas". Definindo os líderes intermédios como gestores *em exercício de docência,* "player managers who both teach and lead" (*idem*, p. 18), a autora salienta que estes têm de ter sempre em consideração que os seus valores e princípios devem ser coerentes em ambas as vertentes e ainda um grande compromisso para com o ensino, para que o exercício da liderança intermédia e da prática letiva possam coexistir com sucesso. Assim, a autora alerta para os riscos que decorrem do facto de se seguirem, na prática letiva, princípios diferentes daqueles que se enunciam, dado que esta falta de coerência terá implicações lesivas na capacidade de liderança.

Este ponto remete-nos para a importância, já sublinhada no capítulo anterior relativo à supervisão, da necessidade para o CDC de um conhecimento profundo e seguro de si próprio e dos seus valores e convicções, de modo a possibilitar um posicionamento mais sólido da atividade do líder

intermédio ou do supervisor, quer enquanto professor, quer enquanto líder/supervisor.

No que respeita à falta de definição e delimitação clara de funções e responsabilidades dos CDC importa salientar, pelo contributo que constituiu também para este trabalho, a publicação, no contexto inglês, em 1998, e pela então *Teacher Training Agency* (TTA)[15], dos *National Standards for Subject Leaders*. Esta iniciativa, para além de trazer o benefício de uma clarificação das funções e expectativas que se colocam aos líderes intermédios nas escolas, veio também sublinhar o reconhecimento da sua importância no trajeto para a melhoria e para o sucesso das escolas (Fleming, 2000). Contudo, a introdução deste tipo de padrões de desempenho não foi isenta de críticas, sobretudo pelo seu caráter de definição externa, pelo pressuposto, que lhes poderá estar subjacente, de que as escolas, à semelhança das empresas, podem ser dirigidas através de medidas de caráter tecnicista e racional e, ainda, por acentuarem uma mudança de enfoque no papel destes líderes intermédios: "[…] from that of a leading professional among colleagues to middle-ranking manager" (Busher & Harris, 2000, p. 4).

De acordo com o documento, a finalidade destes padrões, de caráter nacional, é a de definir os conhecimentos, os *skills* e os atributos relacionados com a liderança de uma área disciplinar com vista à orientação do desenvolvimento profissional dos professores, que pretendam aumentar a sua eficácia como *subject leaders* ou daqueles que aspirem vir a assumir essa responsabilidade. Conforme referiremos no capítulo 3, relativo à metodologia, e mais concretamente no ponto 3.3.1., que descreve a construção do questionário, recorremos, para além do decreto-regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho e do Decreto-Lei nº 15/2007, com as alterações que lhe foram introduzidas pelo Decreto-Lei nº. 75/2010, também a este documento por se apresentar bastante completo e específico. Salvaguardámos, contudo, as diferenças de natureza jurídica e mesmo cultural entre as realidades de ambos os países.

[15] Organismo dependente do *Department for Education* (DfE) e responsável pela formação inicial e contínua dos professores.

Estes padrões definidos pela TTA para os *subject leaders*, professores responsáveis pelas áreas disciplinares, encontram-se categorizados em cinco dimensões: "*1) Core purpose of the subject leader; 2) Key outcomes of subject leadership; 3) Professional knowledge and understanding; 4) Skills and attributes; 5) Key areas of subject leadership*" (TTA, 1998). Esta última dimensão, "áreas-chave da liderança da disciplina", encontra-se subdividida em quatro vertentes:

- Strategic direction and development of the subject
- Teaching and learning
- Leading and managing staff
- Efficient and effective deployment of staff and resources

(TTA, 1998)

Na opinião de Busher e Harris (2000) estas áreas-chave refletem a maior parte do trabalho que se espera dos coordenadores de departamento nas escolas. A partir da análise contrastiva com a nossa realidade, concluímos que as três primeiras destas áreas-chave também abrangem as vertentes da função do CDC nas escolas portuguesas. Contudo, e no que respeita à quarta vertente "*Efficient and effective deployment of staff and resources*", não é possível tomá-la em consideração, uma vez que em Portugal a gestão de recursos humanos e financeiros não faz parte das atribuições e responsabilidades das lideranças intermédias.

Ainda relativamente ao contexto nacional, Lima (2008a) afirma que a introdução das estruturas "departamentos curriculares" nas escolas e a criação da figura do respetivo coordenador, nos finais dos anos 1990, vieram abrir a possibilidade de uma reconfiguração das formas de liderança, ao instituir um modelo de liderança distribuída, que confia aos detentores deste novo cargo funções de liderança profissional. De entre as várias atribuições do CDC, o autor destaca o dever de assegurar a integração e coerência do currículo, promovendo a cooperação entre os membros do departamento e entre este e as restantes estruturas da escola, o de assegurar a coordenação pedagógica e das práticas de avaliação entre os membros do departamento, o de identificar as necessidades de formação dos professores e, ainda, o de promover atividades de investigação, reflexão e de estudo visando a melhoria da

qualidade das práticas educativas. Sublinhando que "the department formal leader is not conceived as an expert or as a hierarchical superior, but rather as a coordinator of professionals and a facilitator of colleagues' professional learning and development" (idem, p. 164), o autor não deixa de enfatizar que o conjunto complexo de responsabilidades estabelecidas nos normativos exige um exercício considerável e abrangente de liderança. Apontando como constrangimentos ao exercício desta liderança o facto de os CDC serem, à data, eleitos pelos colegas e não nomeados pela direção, facto que, na sua opinião, limitava a sua autoridade para liderar em termos profissionais e pedagógicos, o autor refere que as mudanças, então em fase de implementação, ao ECD e aos diplomas reguladores da gestão e administração das escolas poderiam vir a ter resultados positivos. Com efeito, importa voltar a referir que a legislação publicada a partir de 2008, para além de ter vindo acrescentar às responsabilidades já definidas para o CDC a sua intervenção na ADD, veio também alterar a sua forma de nomeação que passou a ficar a cargo do diretor.

Também em Pacheco (2009) encontramos a preocupação com os departamentos curriculares das escolas portuguesas enquanto instâncias capazes de um olhar crítico sobre o desenvolvimento institucional da organização. Considerando que estas estruturas tinham já um tempo de vida suficiente e que as políticas educativas e curriculares que se seguiram à sua criação tinham tido como enfoque a responsabilização das escolas pelos projetos educativos, pelos resultados escolares e pela adequação do currículo nacional à dimensão local, o autor considera que os departamentos curriculares deveriam ter já capacidade, autonomia e maturidade para se constituírem como instâncias de desenvolvimento pessoal e profissional e de regulação da atividade em sala de aula. Contudo, e a propósito do contestado modelo de ADD, o autor salienta, como ponto crítico, o facto de ter sido acrescentada, às funções do CDC, a obrigação de avaliar sem terem sido criadas condições para tal: "Na gramática escolar, o coordenador de departamento é mais um par e menos um avaliador, sendo esta realidade

percetível pelo acompanhamento da prática letiva que não se faz, apesar de estar prevista" (Pacheco, 2008, cit. por Pacheco, 2009, p. 46).

Por fim, e uma vez que de entre os aspetos emergentes da problemática revista sobressai a questão da colegialidade tradicional na cultura docente e a sua articulação com o exercício da liderança a nível intermédio da estrutura da escola, passamos à análise mais detalhada desta temática.

2.3.1. Liderança intermédia e colegialidade

No âmbito das questões ligadas à liderança e à colegialidade, que assumem especial relevância ao nível dos departamentos, e que colocam desafios e tensões aos coordenadores, encontramos referência em Sammons, Thomas, e Mortimore (1997) ao facto, já anteriormente abordado, de que a colegialidade é, com frequência, mais uma aspiração do que uma realidade. Também Wise (2001) sugere que a retórica da colegialidade na cultura dos professores encobre, com frequência, uma grande preocupação com a "privacidade" da prática e com a manutenção de um bom relacionamento no departamento que os coordenadores que não querem correr o risco de fazer perigar.

Entre nós, também Sanches (2000) aborda as questões da liderança e da colegialidade referindo que esta última "se semeia e sedimenta num caminhar difícil, nas escolas que desejam abrir os seus 'jardins proibidos' aos vários representantes das comunidades locais" (*idem*, p. 47). A autora faz a apologia de uma "liderança forte" dos professores afirmando que esta não poderá deixar de ser "colegial, intelectual e cultural" (*ibidem*) uma vez que são estas as formas de liderança emergentes numa escola da era da pós-racionalidade instrumental e técnica. Contudo também lembra que tal só será possível em comunidades escolares descentralizadas, com autonomia partilhada e com espaços e tempos para a "criatividade pedagógica e curricular" (*idem*, p.46). A figura 11 representa uma síntese dos pressupostos nos quais, segundo a autora, se fundamenta a colegialidade profissional.

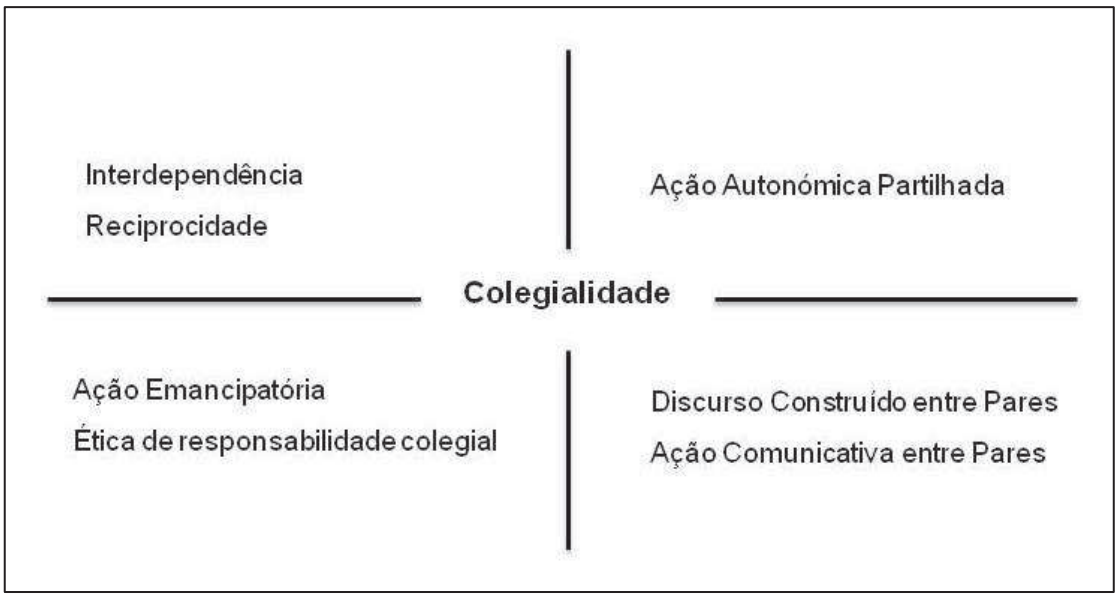


Figura 11 - Fundamento da Colegialidade Profissional (Sanches, 2000, p. 46)

Assim, na sua perspetiva, a liderança colegial assenta no princípio da conexão fraca ao nível da organização, por oposição a uma liderança forte, ainda associada ao período da modernidade e da preocupação extrema com a eficácia de empresas e escolas. Esta liderança colegial leva à ocorrência de um fenómeno de descentralização interna e de uma liderança que se exerce e manifesta em formas dispersas e múltiplas, envolvendo os professores em práticas colegiais ao nível dos grupos e departamentos e em iniciativas espontâneas em torno de projetos.

A autora convoca Hargreaves (2000) e a sua asserção de que a exaltação das virtudes da colegialidade acabam por torná-la, com frequência e na prática, num mandato administrativo. Esta colegialidade, meramente administrativa, traduz-se em modos de atuação forçados e artificiais, desvirtuadores da essência de uma verdadeira colegialidade, a qual implica um trabalho criativo em liberdade e iniciativas de participação e de agência e autoria profissional. Em sentido oposto, a prática da *colegialidade forçada*, tendo embora a vantagem de reunir e aproximar (mesmo que artificialmente) os professores, terá sempre um resultado incerto uma vez que emerge de razões que lhes são externas e tenderá a funcionar como mais outra forma de controlo (Sanches, 2000).

Para a autora, as práticas de genuína colegialidade não são compatíveis com contextos de competição e de impessoalidade, mas antes apelam à reciprocidade assente em valores como a solidariedade, a cooperação, o respeito e confiança mútuas e a responsabilidade interdependente. Quanto à relutância em partilhar as práticas de sala de aula, muitas vezes interpretada como mecanismo de proteção contra as incertezas e contradições dos efeitos de políticas de responsabilização e controlo externos, Sanches (2000) afirma que a autonomia não se confunde com isolamento nem com individualismo e que a colegialidade pressupõe e acolhe a diversidade. Assim, nas equipas colegiais, as diferenças individuais que resultam de experiências subjetivas e de percursos pessoais e profissionais diferenciados, e até de diferentes motivações e princípios, não só não se opõem, como antes se completam apoiadas numa cultura profissional que garante a confiança entre os pares.

Finalmente, e para que a colegialidade possa transformar a liderança e a profissão docente, a autora lembra a necessidade de reestruturação dos tempos e espaços organizacionais, que parecem favorecer mais a separação e o isolamento do que a colegialidade. Advoga ainda o abandono de práticas burocráticas nas escolas apontando, como exemplo, o formalismo administrativo das reuniões de departamento curricular e de conselho pedagógico. Também a identificação dos professores com as disciplinas académicas que lecionam e até, em alguns casos, a hegemonia e prestígio que algumas destas disciplinas conferem aos que as ensinam, tornam difícil a "desbalkanização"[16]. Ainda assim, na opinião da autora, mesmo estas microestruturas institucionalizadas que são os grupos disciplinares e os departamentos encerram potencialidades para a colegialidade verdadeira desde que não se restrinjam a atividades burocráticas e se instituam antes como dinâmicas e abertas necessitando, para tal, do apoio e incentivo da direção da escola e dos seus órgãos de gestão:

[16] "[…] the balkan states we have come to know as subject departments […]" (Hargreaves, 2000, p. xi).

> Sem estas condições, é fraca a probabilidade de algumas escolas atingirem o nível de organizações aprendentes, confinando-se num pragmatismo funcional, preferindo a estabilidade do que é conhecido, tanto em relação às práticas pedagógicas como a outras iniciativas organizacionais.
>
> (Sanches, 2000, p. 60)

2.4. O coordenador de departamento – vertentes de um desempenho

Embora indissociáveis na prática, pelo que a sua segmentação envolve uma artificialidade da qual estamos conscientes, a atividade dos CDC engloba vertentes que se entrecruzam e completam e que procuramos analisar em maior detalhe. Assim, na literatura revista, surgem de forma recorrente, e para além da função de liderança já analisada no ponto anterior e amplamente referenciada, quer no âmbito mais restrito da liderança de um grupo de professores de um departamento, quer de forma mais abrangente enquanto liderança para o desenvolvimento e melhoria organizacional, as tarefas mais ligadas ao currículo, à supervisão de práticas e de resultados e ao desenvolvimento profissional dos professores.

Consequentemente, e nos pontos seguintes, deter-nos-emos sobre a coordenação e desenvolvimento do currículo, sobre a supervisão das práticas letivas e dos resultados das aprendizagens dos alunos e, ainda, sobre a promoção do desenvolvimento profissional dos professores enquanto vertentes que, de uma forma holística e integrada, compõem o conjunto de tarefas com as quais o coordenador de departamento se deve comprometer.

2.4.1. Coordenação e desenvolvimento curricular

> […] o currículo constitui a matéria substantiva da ação da escola e é a sua justificação institucional. Ou seja, existe escola porque e enquanto se reconhece necessário garantir a passagem sistemática de um currículo […]
>
> (Roldão, 1999, p. 34)

O sentido tradicional de currículo, no contexto nacional, corresponde à noção de *programa*, constituindo-se como um plano de estudos, organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades (Pacheco, 2001; Morgado, 2005). Esta é a tradição curricular em Portugal onde, durante décadas, a centralidade de um programa "a cumprir" assumiu um valor absoluto. Na perspetiva anglo-saxónica prevaleceu, contudo, uma conceção diferente, com um modelo bastante flexível e aberto, que permite a adequação às condições de aplicação e que engloba o conjunto de experiências educativas vivenciadas pelos alunos na escola (Pacheco, 2001).

Tendo em conta que parte da literatura que analisámos se reporta a um contexto não exclusivamente nacional, afigura-se importante salvaguardar estas diferenças uma vez que, e enquanto em países com forte tradição de políticas curriculares centralistas, como Portugal, França ou Espanha se assistiu, na última década do século XX, a um movimento tendente à descentralização e gestão flexível do currículo, em países com tradição contrária, como o Reino Unido e os países nórdicos, ocorreu uma tendência inversa, através da definição de um currículo nacional, embora de carácter aberto. De acordo com Roldão (2005) ambos os movimentos correspondem a uma lógica que apelida de "*binómio* de articulação entre os níveis centrais e de escola" (*idem*, p.10) para a decisão e orientação sobre o currículo e o seu desenvolvimento.

Ainda regressando a Pacheco (2001) encontramos a perspetiva de que o campo curricular tem sido objeto de debate e reflexão permanentes, sobretudo tendo em conta que não existe consenso quanto à definição de currículo. No quadro atual de desenvolvimento das teorias curriculares, e na emergência de um paradigma de pós-modernidade, o autor refere uma "reconceptualização do currículo" (*idem*, p. 33) da qual resulta uma conceção próxima de projeto, cuja ênfase é posta na ação, na participação consistente e reflexiva, e num desenvolvimento curricular e gestão curriculares centrados na escola. Contudo, este exercício de recontextualização do currículo nacional, de modo a adequá-lo às diferentes situações onde é desenvolvido, implica que as escolas sejam realmente reconhecidas como competentes para exercerem a autonomia

pedagógica e a gestão curricular e, ainda, que os professores e educadores estejam dispostos a assumir profissionalmente essa autonomia tornando as escolas em instituições "curricularmente inteligentes" (Leite, 2003, p. 124; Leite, 2006, p. 75).

No que respeita à planificação do currículo, Morgado (2005) lembra que continua a ser ao nível dos seus próprios grupos disciplinares que os professores tomam as decisões, "perpetuando assim uma determinada identidade de grupo e reforçando as fronteiras que delimitam a sua área do saber" (*idem*, p. 88). Também Pacheco (2001), embora reiterando que os aspetos processuais de gestão de currículo se realizam dentro da lógica dos departamentos e grupos disciplinares, salienta as várias fases da sua implementação: o *currículo prescrito* ou oficial, o *currículo apresentado* através dos mediadores curriculares que são os manuais e livros de texto, o *currículo programado* em grupo disciplinar, o *currículo planificado* individualmente por cada professor, o *currículo real*, aquele que efetivamente acontece na sala de aula e, finalmente, o *currículo avaliado*.

De modo usual, os professores, organizados segundo a sua especialidade de ensino, convertem o programa em planos de intervenção didática mediante as respostas às seguintes questões: *Que ensinar? Quando ensinar? Como e com que ensinar? O quê, como e quando avaliar?* (Pacheco, 2001, p. 94). O autor também sublinha que, e apesar de o modelo curricular centrado nas disciplinas, e a pertença a um grupo específico de docência originarem a *especialização* do professor num ramo de saber, a organização em departamentos curriculares acarreta, não só a vantagem da introdução de uma estrutura intermédia de gestão e de liderança curricular, como ainda a de uma estrutura de apoio ao conselho pedagógico, que torna mais viável a articulação interdisciplinar.

O papel decisivo das práticas colaborativas entre os professores no âmbito do desenvolvimento do currículo também é salientado por Lima (2002), uma vez que possibilitam a sua construção e desenvolvimento de forma "contextualmente sensível e pedagogicamente consequente" (*idem*, p. 8). Contudo, o mesmo autor também lembra que a verdadeira colaboração entre

professores com a finalidade de conseguir aprendizagens mais ricas e mais significativas para os alunos, só ocorrerá se existir a possibilidade de apropriação do currículo, de forma coletiva, como um instrumento eficaz e flexível para promover este tipo de aprendizagens: " […] daí as verdadeiras culturas de colaboração no ensino serem incompatíveis com modelos curriculares padronizados e centralizados" (*ibidem*).

Novamente no que respeita ao contexto do Reino Unido, onde a tradição de autonomia curricular das escolas, como já referimos, é inversa à portuguesa, Wise (2000) afirma que, apesar das restrições que a introdução de um *National Curriculum* colocou ao desenvolvimento curricular por parte dos coordenadores das disciplinas, ainda subsistem importantes questões filosóficas que devem ser resolvidas pelo grupo de professores. Assim, a autora sublinha que a necessidade de um entendimento comum sobre os valores que sustentam o currículo e de um entendimento partilhado sobre a pedagogia aplicável à disciplina, levam a que a sua discussão deva fazer parte de um processo no qual os coordenadores se têm de envolver e para o qual necessitam de conseguir a disponibilidade dos colegas, com vista ao compromisso com os aspetos que venham a ser acordados. Na opinião da autora, após este consenso persiste ainda a necessidade de *monitorização* não só do ensino, mas também da aprendizagem. Esta monitorização não deve constituir uma função exclusivamente supervisiva, no sentido tradicional, mas deverá ser encarada também como ligada ao desenvolvimento profissional dos professores, o qual é possível promover através de uma abordagem colegial do desenvolvimento do currículo e da melhoria da prática em sala de aula: "Monitoring and peer observation are important steps towards colegial approach to curriculum development and improving classroom practice. They should be used to aid professional reflection" (*idem*, p.59).

Para Danielson (2006), os resultados, o currículo, a avaliação e o ensino estão inextricavelmente ligados. Assim, a autora afirma que, ao invés de outras áreas como projetos, relações com a comunidade e até políticas globais da escola, nas quais é possível estabelecer alguma segmentação, no caso do

ensino e da aprendizagem, e uma vez que "[…] student learning is, after all, the *raison d'être* of education" (*idem*, p. 84), tal separação não é possível.

No que respeita à definição de currículo, Wise (2000) entende que a formulação "[…] all those activities designed or encouraged within the school's organisational framework to promote the intellectual, personal, social and physical development of its students" (Morrison & Ridley, 1989 cit. por Wise, 2000, p. 62), também é aplicável ao currículo específico de uma disciplina, ou área disciplinar, pois este não pode resumir-se à mera transmissão de conhecimento. As decisões sobre a seleção do que ensinar e como ensinar têm de ser partilhadas, compreendidas e consensualmente assumidas. Dado que cada professor tem uma determinada ideologia sobre educação moldada por valores, princípios e conceções sobre os alunos, o ensino, a aprendizagem, o conhecimento e o currículo, esta ideologia pode não ser consentânea com os valores adotados pela escola e até pelo departamento. Assim, como sublinha Siskin (1994), embora os professores da mesma disciplina tendam a partilhar conceções de educação porque ligadas à epistemologia da área de conhecimento, persiste a necessidade de uma discussão partilhada sobre o currículo. Já no que respeita à planificação e apesar de definido um currículo nacional, a planificação conjunta e acordada pelo grupo disciplinar deverá observar princípios básicos de abrangência, equilíbrio, relevância, diferenciação, coerência, continuidade e de progressão e participação ativa (Wise, 2000).

Em Santomé (2006) também encontramos a perspetiva de que a existência de um currículo obrigatório prescrito, constituído por uma lista exaustiva de conteúdos e, posteriormente, apresentado através de manuais escolares acompanhados de materiais de apoio ao professor, que o autor considera "desprofissionalizantes" (*idem*, p. 56) uma vez que especificam detalhadamente todos os passos da aula, tende a desviar os docentes das tarefas de reflexão e tomada de decisões sobre o currículo e a conduzir a práticas rotineiras e pouco inovadoras. Pelo contrário, o autor advoga que o trabalho docente "requer profissionais que tenham aprendido a investigar e a trabalhar em equipa" (*idem*, p. 55) colaborando com os colegas e discutindo

formas de agir e modos de pensar. Numa escola que se constitua como uma comunidade de questionamento e indagação e em que exista uma cultura de colaboração, os professores analisam e discutem, periodicamente, as práticas de ensino e os resultados de aprendizagem.

No contexto atual de crescente desprofissionalização dos docentes, o trabalho profissional de um corpo docente reflexivo "tem que gerar práticas reflexivas de interesse e ser gerador de novas teorias que forcem o estar sempre alerta sobre tudo o que sucede nas aulas" (*idem*, p. 53). Contrariando a tendência que considera "aprendida" pelos professores na sua formação inicial e na socialização na profissão, de isolamento e individualismo, Santomé (2006) salienta que os professores, enquanto profissionais, não devem desvalorizar a teoria encarada como modo de fundamentar e justificar o trabalho profissional, assim ultrapassando a mera exposição de opiniões e vivências pessoais, uma vez que a teoria, ela própria construída a partir de experiências e práticas, permite uma "profissionalidade crítica" (*idem*, p. 53) e espaços de reflexão nos quais se questionam práticas, se cria e se inova.

Danielson (2006) também corrobora a importância da definição de um *currículo da escola*, o qual deverá ser encarado não como uma mera lista de conteúdos e experiências educativas mas, antes, como a identificação clara e inequívoca do que se espera que os alunos aprendam. Para a autora, um currículo bem desenhado deverá ser consistente e tornado público, permitindo que alunos e pais conheçam antecipadamente o que se espera que aprendam. Deve ainda favorecer a coerência e consistência ao nível dos professores do departamento e da disciplina pelo que deverá ser o resultado de um trabalho conjunto a este nível. Assim, para a autora, a liderança curricular no departamento deverá passar por iniciativas para se assegurar a consistência entre todos os professores da disciplina e do departamento, pela exploração de formas de integração das diferentes disciplinas e de aprofundamento do currículo, e pela verificação do equilíbrio entre os diferentes tipos de resultados esperados: *skills* de pensamento e raciocínio, de comunicação, sociais, estéticos e de valores éticos, mesmo se no quadro de *standards* estabelecidos externamente.

Na mesma linha de pensamento, concordamos com Alves (2004) quando sublinha a importância de "planificar situações complexas de aprendizagem" (*idem*, p. 77), de forma a colocar o aluno perante situações que exijam a mobilização e o desempenho de determinadas competências e, sobretudo, quando esclarece que a planificação deste tipo de situações, não sendo fácil, exige um trabalho colaborativo entre os professores que envolva questionamento e reflexão sobre "[…] as razões pelas quais propõem uma atividade em vez de outra, a competência sobre a qual poderão intervir, as provas que recolherão, assim como os critérios que utilizarão para formular um juízo" (*ibidem*).

Finalmente, a responsabilidade da escola, e sobretudo das suas lideranças intermédias, na gestão do trabalho curricular são também sublinhadas por Roldão (2005). A autora refere que predomina ainda, na comunidade docente, "[…] uma cultura normativa, e pouco socializada numa cultura de iniciativa e de auto e hetero-regulação" (*idem*, p. 81). Assim, elege os departamentos curriculares e os conselhos de turma, enquanto órgãos de gestão intermédia, como estruturas investidas formalmente do poder de supervisionar as áreas do saber ou disciplinas, no caso do departamento, e o agrupamento turma no caso dos conselhos de turma. Para a autora, uma maior autonomia real, e não meramente normativa e burocrática, implica "[…] planear, optar, decidir estrategicamente, fundamentando e negociando decisões curriculares da escola" (*idem*, p. 82) em articulação com o que se encontra definido no currículo prescrito. Para tal, será necessário reconverter o trabalho curricular da escola e dos professores, e os instrumentos de supervisão, em torno de dois conceitos-chave que enuncia: *liderança*, enquanto mecanismo de orientação, conceção, dinamização e regulação e *trabalho colaborativo* enquanto "cimento organizacional" (*idem*, p. 83) essencial à eficácia e desenvolvimento de qualquer projeto da instituição escola.

2.4.2. Supervisão pedagógica das práticas e das aprendizagens

> While schoolwide policies and programs set the stage for the instructional program, the real magic of education happens every day in every classroom.
>
> (Danielson, 2006, p. 84)

A importância central que assume o trabalho em sala de aula na implementação do *currículo real*, conforme referido no ponto anterior, leva a que, e apesar da existência de um *currículo planificado*, desenhado de forma conjunta e acordada pelos professores, e até de orientações a nível de escola e a nível nacional, a "privacidade" de cada aula implique que mesmo as planificações mais corretas e adequadas sejam vulneráveis às práticas individuais. Consequentemente, a monitorização não só do ensino, mas também das aprendizagens realizadas pelos alunos constitui-se como uma vertente importante das responsabilidades do coordenador, de forma a assegurar que o *currículo planificado* não se fica por um mero conjunto de intenções (Wise, 2000).

Concordamos com a autora quando sublinha a necessidade de um acompanhamento não só do ensino, mas também das práticas de avaliação, procurando que estas tenham alcance e abrangência sobre a diversidade de capacidades e conhecimentos desenvolvidos pelos alunos e analisando os resultados alcançados. Contudo, e apesar de existir já investigação considerável concludente da importância decisiva do professor e da qualidade do ensino como constituindo os fatores mais importantes, ao nível da escola, com impacto nos resultados de aprendizagem dos alunos (HayMcBer, 2000; Anderson, 2004; OECD, 2005; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005; Danielson, 2009) entre outros e consequentemente, da relevância da supervisão do ensino e da aprendizagem, também encontramos ampla referência a alguma fragilidade de formas mais diretas de acompanhamento das práticas por parte dos coordenadores de departamento e de disciplina.

No contexto nacional, a própria Inspeção Geral do Ensino (IGE), em relatório sobre o 1º ciclo de avaliação externa das escolas, confirma esta debilidade: "o fator *Acompanhamento da prática letiva em sala de aula* teve

pouco significado em termos de pontos fortes, registando somente 5% das asserções ao longo de todo o ciclo" (IGE, 2011, p. 29). A mesma entidade, já constatara, no relatório "Avaliação Externa das Escolas 2010-2011" que:

> O fator *Acompanhamento da prática letiva em sala de aula* reúne quase exclusivamente asserções relativas a pontos fracos, registando-se a ausência de mecanismos de acompanhamento da prática letiva em sala de aula e práticas de supervisão pedagógica limitada.
>
> (IGE, 2011, p. 30)

Este relatório exemplifica ainda os pontos fracos verificados, relativos a este fator, com as seguintes asserções:

> As práticas de acompanhamento e de supervisão pedagógica, limitadas à confirmação, por parte dos coordenadores de departamento, do cumprimento das planificações das disciplinas;
>
> Ausência de mecanismos de acompanhamento do trabalho docente em contexto de sala de aula tendo em vista o conhecimento sustentado do mesmo e a disseminação de metodologias e estratégias conducentes ao sucesso;
>
> A ausência de mecanismos de acompanhamento da prática letiva em sala de aula não potencia a reflexão sobre as práticas educativas e as suas implicações nos resultados escolares.
>
> (IGE, 2011, p. 33)

De salientar, contudo, e não obstante a sua relevância, que este não é um problema exclusivamente nacional, embora entre nós se possa fazer sentir de forma ainda mais aguda devido à falta de uma tradição e cultura de supervisão pedagógica das práticas. Com efeito Wise (2000) também refere os estudos de Fletcher-Campbell (1989) e os relatórios do OFSTED[17] para concluir que não são efetuados, de forma regular, e pelos coordenadores das disciplinas, procedimentos de análise e monitorização do trabalho dos professores. Acentuando o valor de uma reflexão sobre a prática, realizada de forma apoiada e num clima colegial e de confiança, a autora reitera a importância do papel do CDC no acompanhamento e monitorização do ensino, das práticas e

[17] *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*: organismo de inspeção inglês.

dos resultados de avaliação e, ainda, na promoção de um entendimento comum e partilhado entre os professores.

A importância da observação da prática em sala de aula é também salientada, de forma recorrente, por Danielson (2008):

> The observation of classroom practice is the cornerstone of the evidence of a teacher's skill; engaging students in important learning is rightly considered to be the key to professional teaching. What teachers do in their interaction with students is what matters most in influencing student learning.
>
> (*idem*, p. 2)

Sublinhando que a reflexão sobre as práticas exige *skills* e disciplina, a autora refere que a análise dos elementos de uma aula ajuda a que os professores desenvolvam o pensamento reflexivo e autoavaliativo, assim como a capacidade de fundamentar o seu pensamento em aspetos concretos. Contudo, Danielson (2008) salienta que existem limites para aquilo que é possível "descobrir" sozinho, pelo que a observação e análise apoiada por um outro professor pode estimular o pensamento e a reflexão em novas direções.

Concretamente no que respeita a acompanhamento das práticas e da avaliação nos departamentos curriculares, já Harris, Jamieson e Russ (1996) tinham concluído, a partir do seu estudo sobre departamentos eficazes, que o verdadeiro sucesso destes residia numa capacidade ótima para organizarem os elementos-chave do processo de ensino e aprendizagem. Assim, e para além de uma planificação detalhada e coletivamente aprovada, esta era consistente com a visão geral da disciplina e do departamento, e, sobretudo, era revista de forma sistemática a partir da prática letiva. Para além deste aspeto, estes departamentos também prestavam grande atenção ao processo de avaliação, através de procedimentos detalhados e atualizados de registo, de um grande enfoque na consistência entre as correções realizadas pelos vários professores e no envolvimento, sempre que possível, dos alunos na sua própria avaliação.

Com efeito, e uma vez que o ensino e a aprendizagem ocupam o lugar central da atividade na escola, o apoio e orientação do CDC é preponderante. No entanto, e para que possa cumprir esta tarefa de forma eficaz, ele deverá

não só ser capaz de uma prática letiva conseguida, como também de articular, de forma integrada, um conhecimento aprofundado do currículo, da avaliação e das práticas pedagógicas (Busher & Harris, 2000).

O recurso a dados quantitativos sobre o desempenho dos alunos e a sua crescente utilização nas escolas, sobretudo quando obtidos a partir de instrumentos de aferição externa, tem conduzido a alguma desconfiança e a uma atitude negativa, por parte dos professores. Tal deve-se, fundamentalmente, ao facto de esta utilização surgir associada a uma tendência para "atribuição de culpas" pelos fracos resultados (Wise, 2000). No entanto, concordamos com esta autora quando refere que, apesar de a análise de resultados não permitir "medir" tudo o que é aprendido na escola, favorece o questionamento, podendo até evidenciar tendências, aspetos ou áreas sobre as quais seja necessário indagar. À semelhança do que ocorre com a avaliação dos alunos, também a utilização de dados quantitativos sobre resultados externos e de aferição pode ser utilizada de modo formativo sendo, para tal, necessário que o coordenador procure passar "para além" dos números e analise com os professores as implicações para o desenvolvimento do currículo.

Ainda no que respeita à articulação entre desenvolvimento do currículo, avaliação e resultados, Santiago et al. (2012), a partir da análise que fazem do quadro de referência da avaliação em Portugal, referem que:

> […] it is unclear that students are at the centre of the evaluation and assessment framework. Teaching, learning and assessment still take place in a somewhat "traditional" setting with the teacher leading his/her classroom, the students typically not involved in the planning [...] and assessment concentrating on summative scores.
>
> (*idem*, p. 36)

Este diagnóstico, a que acrescentam o facto de o *feedback* fornecido aos alunos tender mais para o enfoque em resultados de testes do que nas aprendizagens evidencia uma visão muito estreita e limitada sobre os propósitos e o potencial da avaliação, e confirma as conclusões já expressas anteriormente por Alves (2004) de que as práticas curriculares de avaliação "[…] refletem modos e instrumentos de avaliação uniformes que incidem de

forma limitada […] em alguns aspetos das aprendizagens, sobretudo do domínio cognitivo" (*idem*, p. 72). Para a autora, esta "lógica sumativa" contraria as disposições dos normativos relativos à avaliação das aprendizagens.

Também a partir de um estudo que efetuámos junto de professores de escolas públicas do ensino básico (Alves, Penha, & Viana, 2010) foi possível concluir pela prevalência, entre os docentes, de representações tradicionais da avaliação das aprendizagens sobretudo com propósito de recolha de informações para classificação e com recurso, essencialmente, a "testes de papel e lápis" em detrimento de processos mais profundos de autorregulação e de promoção da melhoria das aprendizagens dos alunos. Constatámos ainda que, embora ao nível do discurso, os professores reconhecessem já a importância da participação dos alunos e da avaliação de caráter formativo, os resultados evidenciavam que estas mudanças eram superficiais sem alterações práticas em sala de aula e na integração da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem. Concluímos, ainda, pela existência de debilidades no trabalho efetuado a nível dos departamentos e grupos disciplinares, pelo que os processos conduzidos por alguns docentes, de forma isolada, não foram considerados consistentes nem reveladores de condições, ao nível das escolas e das suas políticas, para o desenvolvimento da avaliação das aprendizagens de forma verdadeiramente reguladora.

Na mesma linha de conclusões, e retornando a Santiago et al. (2012) encontramos com a referência ao facto de a avaliação formativa, no contexto das escolas portuguesas, ser "stronger in policies than in classroom practices with some significant consequences for pedagogy and learning" (*idem*, p. 56). Com efeito, os autores referem que, apesar de enfatizada em todos os normativos e documentos oficiais, e até mesmo no plano do discurso, a avaliação formativa não se reflete, de forma consequente, nas práticas ao nível da sala de aula e das escolas. De igual modo, e apesar da existência de um volume considerável de dados quantitativos sobre os resultados dos alunos, estes não parecem ser utilizados para reflexão sobre as práticas e as aprendizagens:

> The review team was struck, on the one hand, by the commitment to gathering evidence of achievement through marks and scores, but on the other, by the lack of robust interrogation of that data beyond quality assurance checks to ensure that procedures had been followed.
>
> (*idem*, p. 60)

Este processo, que os autores referem, de indagação sobre práticas, processos e resultados não é compatível com a persistência do isolamento tradicional de cada professor, situado na privacidade da sala de aula. Pelo contrário, apela a uma perspetiva que reconhece o docente como um profissional qualificado, autónomo e reflexivo mas integrado, apoiado e colaborativo para com o coletivo do grupo, do departamento e da escola.

Também quanto a este aspeto nos posicionamos na linha de Alves e Machado (2010b) quando realçam a necessidade de evitar o "individualismo que isola e distancia" (*idem*, p. 97), a necessidade de uma reflexão que encaram como indispensável à atividade complexa que é a docência, e de formas de interação que permitam a partilha e a criação de uma cultura de escola potenciadora do desenvolvimento profissional dos professores.

2.4.4. Desenvolvimento profissional dos professores

> My point is simple. I have been a teacher at institutions with supportive colleagues and with leaders who have provided time, resources, and structures to help us in the eternal professional discovery—the discovery and recognition of student capabilities, and the discovery and recognition of the art and science of reaching them. Without others, I cannot learn. And if I cannot learn, I cannot teach.
>
> (Glickman, 2002, p. 106)

A natureza da profissão docente, envolvendo decisões complexas e muitas vezes não possíveis de serem pensadas aprioristicamente, obriga a um desenvolvimento profissional de forma continuada, ao longo da carreira, e que pode ter lugar através de atividades "formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do pensamento e da […] ação e, sobretudo, do […] compromisso profissional" (Day, 2001, p. 16). Lembrando que os professores aprendem, de forma natural, ao longo da sua

carreira, Day (2001) também sublinha que este tipo de aprendizagem, se exclusivamente baseada nas próprias experiências e vivências do professor, acabará por limitar o seu desenvolvimento profissional.

Entre nós, também Alves e Flores (2011) afirmam a necessidade de uma atitude reflexiva, da parte dos docentes, não só na análise das práticas com vista a um trabalho sustentado mas, ainda, porque "sendo a atividade do professor uma atividade política, pois implica a escolha de princípios e posicionamentos, que exigem do professor comprometimento" (*idem*, p. 10), a atitude reflexiva possibilitará consistência teórica. Assim, as autoras assumem como fundamental o trabalho colaborativo, só possível numa escola menos burocrática e mais favorecedora da reflexão e análise das práticas.

Ainda para Day (2001), a aprendizagem dos professores, enquanto adultos, exige participação ativa, reflexão sobre os objetivos e práticas e, ainda, um clima de abertura e de feedback. Consequentemente, para que o desenvolvimento profissional ocorra de forma contínua, é necessário o envolvimento em atividades de reflexão e de investigação-ação, apoiadas em sistemas que estimulem a melhoria da qualidade do ensino e, consequentemente, das aprendizagens. Contudo, do mesmo modo que o clima da sala de aula afeta as aprendizagens dos alunos, também as culturas de escola podem apoiar ou inibir o desenvolvimento profissional dos professores. A criação desta cultura no departamento ou na própria escola é responsabilidade dos líderes e, mesmo nem sempre sendo fácil de implementar, ela é imprescindível e exige empenho e convicção. Para Day (2001) as escolas onde existem objetivos partilhados, um compromisso para com a aprendizagem sistemática, individual e coletiva, estímulo à inovação e relações de trabalho assentes no apoio e atenção aos outros, no respeito, na confiança e na abertura, são escolas "em movimento" (*idem*, p. 133),

O mesmo autor, em obra mais recente (Day, 2004), reitera a importância do papel das lideranças na criação de condições para oportunidades regulares de debate de questões, reflexão e partilha de ideias e de práticas. Estas ocasiões podem ser formais e informais e centradas na sala de aula, como o coensino e a investigação-ação, em aspetos transversais da escola ou, ainda,

desenvolvidas com parcerias externas como é o caso dos cursos de formação contínua e das comunidades de aprendizagem em rede. As escolas que considera como verdadeiras "comunidades de aprendizagem apaixonadas" (*idem*, p. 189) têm uma cultura apoiada em valores de autonomia e abertura com vista à melhoria, à confiança e ao respeito e sustentam-se numa "paixão coletiva pelo desenvolvimento" (*idem*, p. 192) que rejeita o *individualismo*, a *colegialidade artificial* e a *balcanização*. Estas escolas que "avançam", ao invés das que estão "estagnadas", promovem atividades de desenvolvimento profissional, apoiadas internamente e também fora da escola, que favorecem as seguintes formas de conhecimento:

> […] o "conhecimento para a prática" (conhecimento formal posto à disposição dos professores para ser usado), o "conhecimento na prática" (o conhecimento prático dos professores especialistas é tornado explícito e partilhado), o "conhecimento da prática" (os professores investigam o seu conhecimento da prática e o dos outros).
> (Cochran-Smith & Lytle, 2001, cit. por Day, 2004, p. 207)

A estas três formas de conhecimento, Day (2004) acrescenta uma que considera primordial: " […] o conhecimento do eu (os professores refletem, de forma crítica, sobre as motivações, as suas emoções, o seu comprometimento, e as suas identidades)." (i*dem*, p. 207).

Em Glickman (2002) encontramos referência à necessidade do trabalho colaborativo de discussão, questionamento, reflexão, análise e avaliação das práticas, de forma a abalar as rotinas estabelecidas que conduzem à estagnação profissional:

> How do teaching and learning improve? [...] The answer is no mystery. It's as simple as this: I cannot improve my craft in isolation from others. To improve, I must have formats, structures, and plans for reflecting on, changing, and assessing my practice.
> (Glickman, 2002, p. 4)

O autor salienta que, sem a presença contínua destes elementos, a "desprofissionalização" dos professors é inevitável, uma vez que "by definition, a *profession* is the work of persons who possess a body of knowledge, skills, and practices that must be continually tested and upgraded with colleagues"

(*idem*, p. 5). Para além disso, em qualquer campo que se assume como profissional, a insatisfação, a inquietude e o inconformismo em relação às práticas são estimulados e promovidos, com vista à melhoria contínua. Como forma de ultrapassar os constrangimentos de tempo e de possibilitar um verdadeiro desenvolvimento profissional contínuo, o autor propõe a utilização de formas múltiplas de assistência e apoio com enfoque na melhoria do ensino e da aprendizagem em sala de aula: a *supervisão clínica*, o *treino de pares*, os *amigos críticos* e, ainda, os grupos ou equipas de investigação-ação, com um enfoque mais específico na sala de aula e na melhoria das aprendizagens. Em qualquer dos formatos propostos, a importância destes planos de desenvolvimento e de aprendizagem profissional, sustentados no tempo e com disponibilidades de recursos, reside no processo de partilha e análise sobre o ensino e a aprendizagem e nas interações profissionais em pares ou em grupo (Glickman, 2002).

Danielson (2009) acentua também a complexidade do trabalho do professor e a consequente exigência de atualização e desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira, bem como a necessidade de que as escolas se constituam como verdadeiras comunidades profissionais de investigação e indagação, através da observação e análise das práticas e do diálogo profissional: "[…] professional conversations (among teachers and between teachers and supervisors)" (*idem*, p. 2). A responsabilidade da criação de uma cultura de escola que permita o desenvolvimento profissional contínuo reside principalmente nos líderes, mas ela é essencial para quebrar o isolamento tradicional e permitir o diálogo profissional do qual emerge a verdadeira aprendizagem:

> For years teaching has been characterized by privacy and isolation; many teachers are so completely consumed by the challenges of preparing for the next day that they don't take the time, nor exercise the discipline, required to reflect on their own practices and to learn from it. Similarly, they aren't able to either share their expertise with other teachers or learn from that of their colleagues. Most schools, then, are not learning organizations or professional communities of inquiry. Instead, they are collections of individuals working, under frequently difficult conditions, essentially alone.
>
> (*idem*, p. 1-2)

Passando do nível mais alargado da escola enquanto comunidade profissional de aprendizagem, e centrando o nosso olhar no nível *meso* da organização - o departamento curricular - encontramos em Bennett et. al. (2003) a referência a alguns departamentos coesos e que reúnem com frequência, quer de modo formal, quer informalmente. Contudo, segundo os autores, e de acordo com a revisão de estudos empíricos que realizaram, mesmo nestes casos, as discussões centram-se sobre *o que* ensinar em vez de *como* ensinar, ou seja, nos conteúdos de ensino e não em estratégias de ensino ou em problemas específicos da sala de aula. Para além deste aspeto, os autores constatam ainda que a observação de aulas é escassa pelo que concluem que, e apesar de existir um forte sentido de colaboração, estes departamentos não podem ser considerados como *comunidades de aprendizagem*.

Aos CDC cabe a promoção e o desenvolvimento de formas de colaboração entre colegas, através de observação mútua e reflexão com vista ao desenvolvimento profissional, favorecendo uma cultura de grupo em que a indagação sobre a sala de aula seja a norma e a reflexão sobre as práticas seja encorajada (Busher & Harris, 2000). Salientando que a mera abordagem expositiva de um tema ou estratégia dificilmente terá efeito nas práticas letivas, os autores sublinham que o desenvolvimento dos professores deverá ocorrer em modalidades de trabalho conjunto e através de aprendizagem mútua. Apesar da existência de múltiplas oportunidades informais, nas escolas, para o envolvimento em discussões sobre abordagens metodológicas, recursos e materiais, o desenvolvimento profissional só será otimizado se os professores tiverem um papel mais ativo. Assim, caberá aos CDC a missão de promover e apoiar estratégias para análise e partilha de práticas letivas, tais como, a observação de aulas por pares e a investigação-ação (Busher & Harris, 2000).

Nolan e Hoover (2011) defendem que, particularmente com professores já experientes e competentes, deverão ser desenvolvidas as modalidades de desenvolvimento profissional que consideram eficazes:

- *classroom coaching* – ligado à noção de comunidades de aprendizagem e às teorias da aprendizagem do adulto, este treino realizado por pares (*peer coaching*) ou pelo próprio coordenador ou supervisor, tem como objetivo examinar e melhorar aspetos específicos do ensino;

- *self-directed teacher growth* – individualmente ou apoiado por pares, o professor analisa e documenta as atividades do seu trabalho diário para verificar a consecução de objetivos de um plano previamente traçado;

- investigação-ação – processo que envolve os professores em questionamento e pesquisa das práticas, através de ciclos investigativos de diagnóstico, implementação de estratégias e avaliação;

-grupos colegiais de desenvolvimento: *study groups*, *critical friends groups* e *lesson study groups*, este último para planificação, lecionação e reflexão sobre aulas ou unidades didáticas, são grupos formados por professores com vista à partilha de perspetivas e práticas e como um modo de aprofundamento e compreensão dos fenómenos educativos (Nolan & Hoover, 2011).

A partir da análise das propostas dos diferentes autores que percorremos, concluímos que a observação de aulas, enquanto instrumento de investigação sobre as práticas de sala de aula e de desenvolvimento profissional dos professores, desempenha um papel considerado essencial pois permite articular a reflexão individual de cada professor com processos colaborativos de indagação. A observação realizada por pares, em particular, possibilita um *feedback* valioso e constitui uma oportunidade para estabelecer e desenvolver uma linguagem comum sobre o ensino e para alargar e ampliar o repertório de estratégias e práticas.

Contudo, a literatura também refere que, no contexto atual de prestação de contas, a tensão entre as perspetivas de *accountability* e as de desenvolvimento profissional se torna inevitável: “The use of classroom observation within the appraisal process has had the unfortunate consequence of equating observation with notions of accountability” (Busher & Harris, 2000, p. 84). Consequentemente, o CDC deverá ser claro e transparente quanto aos propósitos da observação, distinguir o grau de estruturação do enfoque da observação, e promover a observação por pares assegurando que se trata de

um processo destinado a promover a partilha, o desenvolvimento, o apoio mútuo e a indagação sobre as práticas.

A este propósito, e concretamente quanto à situação nas escolas portuguesas, Santiago et. al. (2012) também concluíram pela existência de tensões causadas pela tentativa de combinação das duas funções no mesmo processo: o desenvolvimento profissional dos professores e a sua avaliação para progressão na carreira:

> When teachers are confronted with high-stakes consequences of appraisal on their career and salary, they are likely to be less inclined to reveal weak aspects of their practice and focus on their own potential for development, which in turn jeopardises the improvement function. [...] despite the policy focus on improving teaching practice, the perception of teacher appraisal in the education sector and society is still more strongly focused on the controlling and accountability aspects.
> (Santiago et. al., 2012, p. 81)

Assim, os autores incluem nas recomendações políticas a implementação, nas escolas, de uma componente do processo supervisivo de cariz exclusivamente formativo e com vista ao desenvolvimento profissional. Tal processo beneficiaria de um contexto não ameaçador e não associado a classificações, centrado na identificação de áreas de melhoria e em oportunidades de aprendizagem. Tendo em conta a fraca tradição, entre nós, de oportunidades de *feedback* e análise sobre as práticas, os autores apontam que a vantagem desta implementação estaria na criação dessa rotina de análise formativa: "The point of such formative appraisal is that over time it becomes embedded and mainstreamed in regular school practice." (*idem*, p. 88). Recomendam, ainda, que o recurso aos departamentos curriculares e aos grupos disciplinares, considerados como as estruturas mais bem posicionadas nas escolas, para a organização de equipas de observação mútuas, por pares, podendo ser complementadas por um elemento da liderança.

Ainda no que concerne à importância do trabalho colaborativo ao nível dos departamentos e do seu potencial no desenvolvimento profissional dos professores, não obstante o consenso generalizado que encontramos nos diferentes autores visitados, também é feita referência à sua frequentemente débil rentabilização. Assim, no contexto nacional e a partir de um estudo sobre

desenvolvimento profissional dos professores, práticas colaborativas e oportunidades de aprendizagem nas escolas, Forte e Flores (2011) concluem pela prevalência, enquanto atividades conjuntas de docentes, das reuniões institucionais obrigatórias de departamento e de grupos disciplinares sobretudo direcionadas para a implementação de medidas, quer de caráter interno, da direção, quer externas, da tutela. As autoras sublinham ainda a ausência de práticas colaborativas ao nível da sala de aula: apesar de os intervenientes no estudo considerarem o trabalho colaborativo como uma prática importante e mesmo comum nos seus departamentos, as autoras constataram que este se limitava à planificação de conteúdos e de atividades extracurriculares realizadas em "espaços formais de encontros situados no tempo, por obrigação institucional" (*idem*, p. 74). Numa análise mais fina concluíram ainda que, nestas reuniões, a comunicação genuína era diminuta limitando-se, com frequência, à transmissão de informação sobre assuntos da escola e sobre orientações do conselho pedagógico. Assim, as autoras consideram existir um desfasamento entre as perceções e as conceções teóricas dos professores e a própria realidade uma vez que esta colaboração, referida pelos intervenientes no estudo, se situa mais ao nível de uma aspiração do que de uma prática efetiva:

> Quanto à perceção geral dos professores sobre colaboração, embora se destaquem as ideias de trabalho conjunto e de partilha, dos dados ressalta a ausência do que significa efetivamente trabalho colaborativo, que os participantes neste estudo associam sobretudo à existência de um caráter formal, esporádico e obrigatório, no sentido de responder a problemas no local de trabalho e que decorrem, muitas vezes, de imposições superiores (Ministério da Educação ou Direção da escola).
>
> (Forte e Flores, p. 96)

Na sequência desta conclusão, as autoras remetem para a necessidade de criação de espaços e tempos nos horários dos docentes que permitam uma colaboração e aprendizagem verdadeiras, ao invés de um mero tratamento de questões burocráticas. Apontam ainda para uma formação em contexto de trabalho que permita quebrar a cultura de isolamento e que institua uma cultura profissional de questionamento das práticas e dos processos.

Na mesma linha de pensamento, Roldão (2011)[18] ao afirmar que "trabalho colaborativo não significa fazer mais reuniões, mas sim discutir a prática pedagógica" e, ainda, que considera urgente a "transformação dos órgãos de gestão burocráticos das escolas em órgãos de gestão pedagógico-didáctica" (*idem*), sinaliza um enquadramento conceptual que articula o desenvolvimento profissional na escola, enquanto lugar de aprendizagem, com a supervisão, enquanto processo de questionamento, análise e interpretação, capaz de produzir conhecimento e de evitar a rotinização das práticas e a estagnação. Neste quadro de referência, a autora acentua também a responsabilidade das lideranças, nomeadamente do CDC, na criação de espaços de partilha e discussão.

Esta responsabilidade das lideranças no encorajamento e na criação de culturas orientadas para a colaboração, para o desenvolvimento profissional e para o questionamento das práticas e dos princípios e valores que lhes estão subjacentes também é sublinhada por Flores et. al. (2009). Em resultado de um estudo internacional, os autores concluem pela persistência, entre os professores, de uma visão limitada sobre o desenvolvimento profissional, que encaram mais de um modo individual do que enquanto "processo ao mesmo tempo individual e coletivo" (*idem*, p. 146). Assim, sublinham que a investigação produzida tem demonstrado que o desenvolvimento profissional é exponenciado quando resulta de formas coletivas e de interação contínua entre os professores, com partilha e reflexão sobre as práticas e exploração de estratégias e recursos, e acentuam a necessidade da criação de condições de trabalho que as propiciem.

A importância das *professional learning communities* e do trabalho colaborativo dos professores são também salientados por Hargreaves (2005), Contudo, para quem essa colaboração deve necessariamente ter como enfoque, e de forma consistente, a melhoria do ensino e da aprendizagem e recorrer a dados e evidências para a resolução de problemas. Definindo uma comunidade de aprendizagem profissional forte como agregadora dos

[18] Maria do Céu Roldão em "Supervisão pedagógica e Avaliação", conferência integrada no Seminário "Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes", 1º ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração e Organização Escolar; 18 de Março de 2011; Porto, UCP.

conhecimentos e capacidades dos professores para uma aprendizagem partilhada e capaz de transformar informação em conhecimento, o autor deixa, contudo, o seguinte alerta:

> Professional learning communities do not flourish in overly standardised systems which severely restrict teachers' discretion for decision-making and self-initiated change. [...] Professional learning communities are not an attractive improvement strategy for policy makers and school leaders who face pressures and demands for quick results in raising achievement levels. They do not fit well with standardized testing regimes or highly prescriptive curriculum frameworks when teachers or leaders do not have the minimal levels of expertise on which a professional learning community might be built.
>
> (Hargreaves, 2005, pp. 185-186)

2.5. Dificuldades, constrangimentos, tensões e dilemas

Se o reconhecimento da centralidade e importância da figura do CDC é inquestionavelmente um tema constante nas obras dos diferentes autores e nos resultados de investigação empírica relatados, também as dificuldades, constrangimentos e, a um nível mais profundo, tensões e dilemas a que estão sujeitos, percorrem a literatura consultada. Assim, após as leituras efetuadas, e relativamente às questões que dão título a este ponto do trabalho, divisamos tendências recorrentes que procuraremos compilar.

Brown e Rutherford (1998), em estudo efetuado junto de coordenadores de departamento de escolas inglesas, concluem que estes experienciam os seguintes constrangimentos: falta de tempo; falta de estabilidade do currículo; escassez de oportunidades para desenvolvimento profissional nos departamentos; falta de visão e de orientação da parte da direção; falta de comunicação e apoio da equipa de direção.

Relativamente à dificuldade expressa de forma recorrente nas conclusões dos investigadores nesta área, Turner (1996) num trabalho de revisão da pesquisa efetuada sobre a temática afirmava que, apesar de o maior constrangimento apontado ser claramente a falta de tempo para acompanhar e monitorizar a qualidade do ensino e da aprendizagem, era dúbio que, mesmo

com condições mais adequadas, os coordenadores estivessem dispostos a empreender esse tipo de abordagem. Salientando que os coordenadores apresentavam grande relutância em relação a esta vertente da sua função, o autor concluiu que, embora compreensivelmente, os coordenadores utilizavam a falta de tempo como justificação "conveniente" para evitar a monitorização da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Por seu turno, Glover et. al. (1998) concluíram que, embora todos os coordenadores entrevistados assumissem serem os alunos e não a gestão do departamento a sua primeira responsabilidade, as exigências de que eram alvo acarretavam os seguintes dilemas:

- o tempo e a energia utilizados na gestão administrativa implicavam menor tempo disponível para dedicar ao ensino e à aprendizagem;

- as exigências de caráter burocrático comprometiam seriamente a dedicação e empenho na liderança de um grupo de professores;

- as exigências do clima de *accountability* estavam a transformar o conceito tradicional de líder intermédio de "primeiro entre os pares" para gestor hierárquico, o que causava:

- uma necessidade de abandonar competências anteriormente consideradas essenciais e de adquirir novas competências adaptadas às novas exigências e estatuto.

Os autores sublinham a indispensabilidade de preparação e formação para permitir a passagem de professor a líder intermédio, entendendo não dever esta progressão ficar dependente da mera boa vontade ou de aspirações de carreira dos professores:"It is clear that current 'training by doing' is [...] little more than a modern rite of passage for aspiring staff. Unless there is an adaptation to a new professionalism they will continue to be little more than the administrators who apply policies within schools."(Glover et. al, 1998, p. 290).

Também Weller (2001) refere a debilidade na formação para o cargo de CDC, afirmando que a maioria não tem qualquer preparação formal e que "learning on the job" ou "doing as their predecessors did" (*idem*, p. 80) não constituem formas de preparação adequadas para as múltiplas exigências e responsabilidades. A partir dos resultados do estudo o autor conclui que,

apesar do problema que considera fundamental da ambiguidade e pouca definição do papel do coordenador poder ser parcialmente obviada através de uma descrição clara, por parte dos diretores, dessas funções, o CDC " […] such a difficult, middle position" (*idem*, p. 74), embora ocupando um papel vital para as escolas, enfrentará sempre desafios.

Para Wise (2001), e de acordo com o estudo que descreve, os CDC, bem como outros líderes intermédios nas escolas, encontram-se sob a pressão de uma "mixed message" (*idem*, p. 339): por um lado, é-lhes transmitido que deverão monitorizar e acompanhar as práticas dos professores e estão muitas vezes cientes de que a investigação sugere que o aumento de eficácia pode ser obtido através dessa monitorização mas, por outro lado, estão preocupados com a possibilidade de prejudicar as boas relações entre os elementos do grupo, uma vez que notam reações negativas em relação à monitorização. A Figura 12 ilustra estas pressões de sentidos opostos a que estão sujeitos. A autora conclui que a falta de tempo não letivo de que os CDC dispõem para este tipo de tarefas lhes possibilita uma atuação em sintonia com as expectativas dos professores do departamento, mas que dificilmente pode promover a melhoria.

Figura 12 – Representação das pressões exercidas sobre os lideres intermédios (Wise, 2001) (traduzido)

Bennett et al. (2003), na revisão de estudos empíricos que efetuaram, identificaram duas fontes principais de tensão como afetando o modo como os líderes intermédios definiam e desempenhavam as suas responsabilidades:

- Entre as expectativas da liderança de topo quanto à abrangência do papel dos líderes intermédios como extensivo a toda a organização, e a

convicção destes últimos de que a sua lealdade primeira deveria ser para com o seu próprio departamento ou a sua disciplina;

- Entre uma cultura de gestão hierárquica e a sua convicção nas virtudes da colegialidade entre professores.

Ainda no que respeita ao contexto inglês, no qual foi realizada a maioria dos estudos que consultámos, Blandford (2006) sugere que qualquer líder intermédio experimenta sempre dilemas e conflitos, referindo, com base em Hall e Oldroyd (1990) as seguintes fontes de tensão: *ambiguidade de papéis*, quando não está suficientemente claro e definido aquilo que se espera do coordenador; *conflito de papéis*, quando um dos papéis que desempenha entra em conflito com outro; *sobrecarga de papéis*, quando se espera mais do coordenador do que aquilo que lhe é possível cumprir e, finalmente, *subcarga de papéis* quando o coordenador sente que é subaproveitado no desempenho da sua função (Blandford, 2006, pp. 7-8). Assim, na sua opinião, a responsabilidade por um grupo de pessoas comportará sempre problemas e tensões para o líder intermédio, contudo, a forma como aborda as situações e as suas qualidades de integridade, persistência, capacidade de comunicação e de saber ouvir, serão sempre instrumentos essenciais.

Em Portugal, os estudos realizados sobre os departamentos curriculares e o papel do seu coordenador apontam para conclusões que convergem com as identificadas na literatura internacional. Assim, Albuquerque (1998), no seu estudo de caso pioneiro sobre departamentos curriculares, identifica os seguintes constrangimentos ao pleno funcionamento destas estruturas:

- “o défice de interdependência da ação docente” (*idem*, p. 219), expressão que utiliza para traduzir o isolamento tradicional do trabalho docente e a perceção da sala de aula de cada um como espaço “íntimo e inviolável” (*ibidem*), aspetos que condicionam a compreensão da necessidade de uma articulação e coordenação efetivas;

- “a postura igualitária dos professores” (*idem*, p. 220) e a lógica de uniformidade, as quais condicionam a perceção do coordenador consequentemente visto não enquanto líder e até responsável pela avaliação e supervisão do trabalho dos professores, mas antes como “um mero colega” e

"monitor ou moderador" que se preocupa em manter "um pretenso bem-estar" (*ibidem*) e camaradagem no departamento: "[…] no âmbito da cultura colegial dominante, os chefes de departamento não têm condições favoráveis para assumirem qualquer atitude de liderança dentro dos seus departamentos" (*ibidem*);

- a falta de formação especializada que poderia fornecer aos CDC instrumentos importantes de implementação de mudança e rejeição de ideias preconcebidas, conduziu a que a maioria dos intervenientes no estudo tivesse de desempenhar as funções segundo uma lógica de tentativa-erro ou por reprodução do desempenho dos outros;

- a "desconexão entre a ação organizacional e o enquadramento legal/formal" (*idem*, p. 222), uma vez que verificou discrepância entre as funções legalmente atribuídas aos chefes de departamento e as que efetivamente desempenhavam: "não realizando todas as funções previstas na lei, desempenham, contudo, outras não consignadas formalmente" (*ibidem*).

Em Carneiro (2006), num estudo efetuado junto dos CDC das escolas básicas de 2º e 3º ciclo que faziam parte da Coordenação da Área Educativa (CAE) do Porto, com o intuito de averiguar a forma como estes atores exerciam a supervisão escolar e ainda quais as vertentes que concretizavam no exercício do cargo, encontramos os seguintes constrangimentos apontados pelos intervenientes:

- conciliação de tempo para trabalho conjunto ou para reuniões;

- falta de disponibilidade dos professores para a participação nas atividades;

- o "gigantismo" (*idem*, p. 167) do departamento, com elevado número de professores e diversidade de disciplinas;

- a dificuldade em gerir conflitos;

- o excesso de burocracia e a escassez de tempo;

- a pouca abertura dos docentes para refletir sobre as práticas;

- a dificuldade em supervisionar as práticas;

- a falta de hábitos de trabalho colaborativo;

- o perfil desadequado e a falta de motivação do próprio coordenador.

Para além dos constrangimentos referidos, e apesar de concluir que, em geral, os CDC exerciam a supervisão nas suas diferentes vertentes, a autora também sublinha que a vertente da "liderança" e sobretudo a da "supervisão das práticas" apresentavam um grau de realização mais baixo. Assim, a autora concluiu que, apesar de se tratar de "um cargo com múltiplas exigências que, na sua maior parte, parecem ser cumpridas" (*idem*, p. 165), existiam áreas, apesar de inscritas no âmbito das competências dos coordenadores enquanto supervisores e gestores intermédios, que não eram realizadas, ou eram-no de forma muito escassa: "organização de programas contextualizados de formação contínua, supervisão e controle da qualidade das práticas educativas e participação efetiva na avaliação do desempenho dos docentes" (*ibidem*).

Mais recentemente, o estudo de natureza qualitativa efetuado por Moreira (2008) num agrupamento de escolas revela que o cargo de CDC não tem sido devidamente valorizado, nem como estrutura de gestão intermédia, nem junto dos próprios professores. A autora justifica este facto com o "igualitarismo" existente nas nossas escolas, onde a diferenciação, quer horizontal, quer vertical dos professores é reduzida, o que leva a que o CDC se perspetive e seja perspetivado "[…] como um professor igual aos demais, com tarefas acrescidas, com um reduzido peso e poder institucional[…]" (*idem*, p. 187). Acresce que o processo de seleção, à data a eleição, mas que se constituía de facto, na maioria das vezes, como "rotatividade mecânica" ou "continuidade compulsiva" (*idem*, p.186), conjugado com a não existência de diferenciação remuneratória ou redução da componente letiva, conduziam a que o cargo fosse encarado com conformismo e algum desinteresse e não como dignificando o professor no seu estatuto e na carreira profissional. Além disso, este "igualitarismo" na forma de se perspetivar no cargo levava o CDC a afastar-se do exercício de qualquer tipo de gestão intermédia. A autora identificou ainda "desconforto" e inquietude dos professores face à introdução, recente à data do estudo, de alterações legislativas que determinavam a responsabilidade do CDC na supervisão e avaliação do desempenho dos professores, nomeadamente pela falta de formação especializada e competência e preparação para este exercício. Finalmente, os resultados do

estudo apontam para a dificuldade e resistência dos professores em se afastarem da lógica da disciplina, como constituindo um constrangimento para a articulação interdisciplinar e uma justificação para a escassez de trabalho desenvolvido em sede de conselho pedagógico, com vista à gestão e desenvolvimento do currículo, situando-se os contributos dos departamentos mais ao nível da planificação de projetos e atividades exteriores à sala de aula.

As conclusões do estudo de Cabral (2009) junto de dois departamentos curriculares de duas escolas secundárias com 3º ciclo também apontam para a falta de tempo e para o elevado número de atribuições dos CDC como principais obstáculos ao exercício do cargo. Contudo, os inquiridos também deram relevo à resistência à mudança, por parte de alguns professores, e às dificuldades nas relações interpessoais entre elementos do departamento. A autora conclui ainda que a sala de aula continua a ser entendida como "[…]um território fechado sobre si mesmo, onde o professor domina […]" (*idem*, p. 214) pelo que a observação de aulas é vista pelos docentes com desconfiança relativamente à competência e isenção do CDC que encaram como um par.

Quanto a este último ponto, a autora também constatou divergência entre as perspetivas dos docentes e as dos próprios CDC no que concerne à necessidade de formação específica para o exercício do cargo. Assim, enquanto os CDC consideravam essa formação desnecessária, metade dos docentes inquiridos no estudo de Cabral (2009) reconheceram que essa formação passaria a ser essencial. Quanto a outros constrangimentos a uma liderança e supervisão mais interventiva, a autora identificou a referência ao não reconhecimento de competência ao CDC, na área científica, para supervisionar os professores de outras disciplinas, mesmo se de áreas afins.

Os resultados do estudo realizado por Tuna (2009) sobre a supervisão no contexto do departamento curricular, junto de coordenadores e professores de seis escolas, evidenciou que as maiores dificuldades que os CDC encontravam no exercício das suas funções eram a sobrecarga de trabalho, o excesso de burocracia e a descoordenação de horários para trabalho em comum. Relativamente ao trabalho colaborativo no departamento, os resultados também demonstraram algumas debilidades, pelo que a autora, e através de

uma análise conjunta dos resultados relativos aos dois aspetos concluiu: "[…] a falta de tempo, a dispersão por várias tarefas e a descoordenação de horários são indicadores importantes a considerar nas falhas registadas com a implementação do trabalho colaborativo." (*idem*, p. 186).

Canas (2011) efetuou um estudo junto de seis CDC tendo concluído que as funções nas quais sentiam maiores dificuldades eram, e por ordem decrescente de ocorrência: gerir conflitos e conciliar opiniões; avaliar colegas; liderar o departamento; garantir o cumprimento das determinações do Conselho Pedagógico. Para além das dificuldades referidas, a autora concluiu que a dimensão dos departamentos era um fator limitativo ao desempenho do cargo de CDC, uma vez que o elevado número de disciplinas não só dificultava a gestão como exigia, nomeadamente, para a função de avaliador, conhecimentos científicos que o CDC não dominava. No que respeita a formação para o exercício do cargo enquanto requisito previsto nos normativos, a autora concluiu que a maioria dos intervenientes não tinha recebido qualquer formação, pelo que recorriam à experiência e à colaboração dos pares como formas de aprendizagem profissional para o exercício das suas funções. Finalmente, o estudo permitiu concluir que, no momento da sua realização, os CDC evidenciavam alguns sentimentos negativos, de desagrado, e de nervosismo e insegurança, como resultado das sucessivas alterações da legislação relativa ao ECD e, particularmente, à ADD.

Estas conclusões são coincidentes com as razões que Lima (2002) aponta para a escassez de atividades profissionais conjuntas e trabalho colaborativo entre os professores. O autor refere que, apesar de sentirem que podem obter ganhos com essa colaboração, os docentes também percecionam potenciais riscos que vão desde a exposição das suas práticas e competências ao olhar dos pares, até à própria ameaça à sua identidade profissional. Complementarmente, fatores de organização interna das escolas (horários, volume de trabalho, rigidez dos *curricula*, limitações de espaço, e a própria organização em grupos e departamentos), e de caráter externo como as pressões da tutela e das políticas educativas, limitam as possibilidades de uma colaboração mais ativa.

Para o autor, o papel dos líderes é fundamental uma vez que a sua intervenção pode potenciar ou inibir oportunidades de interação e formas significativas de colaboração sem as quais "[…] a maior parte dos professores corre o risco de continuar a ignorar não só o trabalho dos seus colegas, mas mesmo a sua própria existência." (*idem*, p. 184).

Na esteira do autor, também estamos convictas do papel primordial das lideranças, e em particular dos CDC, na criação e desenvolvimento de culturas de grupo que reconheçam e valorizem o potencial de aprendizagem e de desenvolvimento profissional que existe no trabalho conjunto, colaborativo e gerador de novo conhecimento dos professores:

> The recognition that everyone has something to learn from and something to teach their colleagues has the potential to create collective practice within a collegium or deepen it where it already exists.
>
> (Bennett, Woods, Wise, & Newton, 2007, p. 459)

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Introdução

> A investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões.
>
> (Tuckman, 2000, p. 5)

Sendo um trabalho de investigação uma forma sistemática de procura de respostas para as questões colocadas pelo investigador, é o seu cunho de abordagem ordenada, englobando procedimentos metódicos planeados e fundamentados, que o distinguem da simples procura de conhecimento. Assim, a investigação caracteriza-se pela sistematicidade e controlo, baseando os procedimentos em modelos indutivos e dedutivos, pelo seu caráter empírico, uma vez que o investigador utiliza a experiência para a validação, e ainda pela sua vertente de autocorreção, uma vez que não só os métodos científicos têm mecanismos de proteção, tanto quanto possível, do erro, como os procedimentos e resultados estão abertos ao escrutínio de outros investigadores (Cohen & Manion, 1985).

A investigação é um trabalho científico se responder aos seguintes requisitos:

> […] debruça-se sobre um objeto reconhecível e definido de tal modo que seja igualmente reconhecível pelos outros […] deve dizer sobre este objeto coisas que não tenham já sido ditas ou rever com uma ótica diferente coisas que já foram ditas […] deve ser útil aos outros […] deve fornecer os elementos para a confirmação e para a rejeição das hipóteses que apresenta e, portanto, deve fornecer os elementos para uma possível continuação pública.
>
> (Eco, 2008, pp. 52-55)

Sendo, pois, crucial delinear o percurso para alcançar as respostas às perguntas do investigador, bem como reconstituir e fundamentar todas as opções tomadas durante a investigação, apresentamos, neste capítulo, a descrição da problemática e dos objetivos do estudo, o seu escopo de análise e justificaremos as opções metodológicas tomadas. Posteriormente damos conta das técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como dos modelos de análise adotados, ao mesmo tempo que procuramos descrever o

processo laborioso, e por vezes irregular, com que fomos avançando na procura de respostas e de interpretações. Finalmente apresentamos a caracterização das amostras e dos intervenientes nas diferentes fases do estudo.

3.1. Definição da problemática

O presente estudo assenta na temática da supervisão no contexto dos órgãos de gestão intermédia, mais concretamente nos departamentos curriculares e na forma como os seus coordenadores perspetivam e exercem as diferentes vertentes da sua função.

Sendo a definição da problemática uma das fases mais complexas do processo de investigação (Tuckman, 2000; Bell, 2004; Almeida & Freire, 2008), a decisão de se "lançar para a frente" (Pacheco, 2006, p. 13) aconselha a que a esta explicitação parta de "uma situação de conflito" (*idem*, p.14) para que seja traduzida em uma ou várias interrogações. O critério da familiaridade do investigador com o objeto de estudo, e o seu genuíno interesse na temática (Gil, 2002; Carmo & Ferreira, 2005; Hill & Hill, 2008), e ainda motivações diversas de caráter pessoal, profissional e organizacional ajudam a que o investigador não parta "totalmente em branco" (Pacheco, 2006, p. 14).

Por outro lado, e se uma "investigação é por definição algo que se procura" (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 31) então deve ser assumida como uma progressão no sentido de maior compreensão e conhecimento, caminho esse que não está isento de hesitações, desvios e incertezas. Assim, esse ponto de partida que consiste em formular interrogações que demonstrem claramente o que se procura saber, compreender ou explicar, deverá obedecer à qualidades da *clareza, exequibilidade e pertinência* (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 44) e aos critérios de *praticabilidade, amplitude crítica, interesse, valor teórico e valor prático* (Tuckman, 2000, pp. 54-55).

No caso presente, a experiência profissional da investigadora no cargo de delegada de grupo e, consequentemente, como membro do conselho pedagógico, bem como a sua prática de orientadora de estágio de formação

inicial do ramo educacional de alunos da FLUP, conjugadas com a observação e análise atenta e progressivamente inquietada de uma certa inoperância real do trabalho dos docentes, enquanto elementos enquadrados nos departamentos, para além do frequentemente simples circular de informação de caráter predominantemente administrativo, bem como a visão contrastante proporcionada pela vivência de reuniões de trabalho, reflexão e análise verdadeiramente pedagógicas com os elementos dos núcleos de estágio que acompanhou ao longo dos anos, e ainda com os supervisores responsáveis e com outros orientadores de estágio em inúmeros encontros e reuniões de trabalho, contribuíram para o instalar da referida inquietude, quase "situação de conflito", que o encontro providencial com a questão formulada por Formosinho (1991) e já referida na introdução deste trabalho, a qual definimos como questão de partida ou estruturante da investigação, permitiu traduzir e problematizar.

Assim, se do "ponto de vista do método científico, o conhecimento do real constitui a primeira etapa do trabalho" (Estrela, 1994, p. 13), a experiência profissional anteriormente descrita ajuda a cumprir não só este desiderato como ainda o referido critério do *interesse* formulado por Tuckman (2000). Também quanto ao critério de *valor teórico* nos pareceu que a problemática em estudo preencheria os requisitos. Pese embora o facto de, recentemente, podermos encontrar já alguns estudos, de pequena escala na sua maioria, e sobretudo a nível de dissertações de mestrado, que abordam o estudo e análise das estruturas intermédias das escolas, nomeadamente os departamentos curriculares, não nos parece existir ainda um corpo teórico relevante a este nível em Portugal, sobretudo tendo em conta as sucessivas alterações legislativas e o facto conhecido de que as transformações em educação se operam de forma lenta e gradual e não ao ritmo das publicações de normativos em diário da república. Contudo, e como ficou patente nos capítulos anteriores, os estudos relativos à liderança intermédia nas escolas são já abundantes internacionalmente, sobretudo na literatura anglo-saxónica, sendo notória a relevância atribuída a este nível *meso* da organização para a melhoria das aprendizagens dos alunos e para a constituição de comunidades

aprendentes, embora se imponha ter sempre presentes as diferenças de contextos e até mesmo de evolução histórica dos sistemas de ensino e da organização das escolas. Quanto ao *valor prático* é nossa convicção que todo o conhecimento da realidade concreta, daquilo que efetivamente se pratica, e das perspetivas e conceções dos atores, ao invés de descrições exemplificadoras do que deveria passar-se num cenário ideal, poderá sempre contribuir para clarificar potencialidades e constrangimentos, ultrapassar preconceitos e tradições arreigadas e difíceis de transpor e em última instância contribuir para a melhoria da escola enquanto organização que aprende e promove o desenvolvimento profissional dos que nela operam.

3.1.1. Questão de partida e objetivos do estudo

A grande questão motivadora do nosso estudo, ou questão de partida, foi, como referido na introdução, originalmente formulada por Formosinho (1991) há já duas décadas: estarão os gestores intermédios das escolas portuguesas interessados em passar de monitores a líderes? E, estando interessados, estarão preparados?

Com efeito, a questão formulada pelo autor no contexto, então emergente, de uma "Escola com Autonomia", com um projeto educativo próprio definidor dos seus objetivos e metas mantém hoje, apesar das sucessivas mudanças e alterações legislativas quanto à organização interna das escolas a mesma, ou ainda maior, pertinência.

O 'encontro' com esta questão, ainda e sempre atual, levou-nos ao questionamento sobre o grau de abertura e recetividade, por um lado, e de preparação e até legitimidade por outro, dos coordenadores de departamentos curriculares das nossas escolas para assumirem o papel de verdadeira liderança educativa e as funções de supervisão pedagógica de forma abrangente.

Com efeito e apesar das mudanças progressivas introduzidas nas estruturas de coordenação e supervisão das escolas, e na forma de escolha dos coordenadores de departamentos poderem denotar uma intenção de que

fosse garantida, ao nível intermédio de gestão, não só a prossecução dos objetivos do Projeto Educativo de cada escola, mas também a adequação do perfil do coordenador ao cargo, corre-se o risco de, por incapacidade, falta de motivação ou mesmo de criação de um contexto favorável à passagem de "monitor a líder" se assista, pelo contrário, a um incremento daquilo que Hargreaves (2000, p. 195) denomina de "*contrived collegiality*" (colegialidade artificial), regulada administrativamente e orientada para a implementação de normativos da tutela.

Uma vez instalada esta incerteza, e guiadas pela curiosidade de conhecer, no momento atual, e face a todas as exigências e tensões que se lhes colocam, qual a situação e as perspetivas dos responsáveis pelas estruturas de coordenação e supervisão intermédias, mais concretamente os coordenadores de departamento curricular, inúmeras questões foram surgindo:

Existirá um perfil "ideal" de coordenador de departamento?
Que conceções de supervisão detêm?
Como praticam a supervisão?
Que tipo de liderança exercem?
Que legitimidade sentem?
Que tensões, ambiguidades e constrangimentos experimentam?

A partir da referida questão de partida, e após a "chuva de ideias" suscitadas pelas interrogações que foram brotando, procedemos a uma análise teórica e conceptual em torno da supervisão e das lideranças escolares, ao nível intermédio da organização, bem como à revisão de estudos já efetuados sobre a temática, quer a nível nacional, sobretudo no âmbito de dissertações de mestrado, quer ainda a nível internacional.

Finalmente a formulação de objetivos do estudo orientaram-nos na procura das respostas às questões levantadas e na seleção de métodos, técnicas e instrumentos a utilizar. Neste sentido e como afirma Pacheco (2006, p. 16) "o objetivo faz parte de uma intervenção, clarificando as variáveis ou indicadores metodológicos, e as problemáticas teóricas que permitirão ao

investigador seguir num determinado caminho". Deste modo, e para responder a esta problemática enunciámos os seguintes objetivos de pesquisa:

1. Caracterizar a experiência profissional e a formação dos CDC para o exercício do cargo;
2. Compreender as perspetivas dos CDC sobre as funções de supervisão e de liderança;
3. Identificar tensões e paradoxos que inibem e/ou facilitam o desempenho do cargo;
4. Propor um perfil "ideal" para o cargo de CDC.

3.1.2. Delimitação do campo de análise

> Quanto mais se restringe o campo, melhor se trabalha e com maior segurança.
>
> (Eco, 2008, p. 39)

Apesar de termos elegido, como objeto de estudo, os coordenadores dos departamentos curriculares das escolas, por razões que se prendem com uma maior proximidade de experiência profissional e também com a necessidade de restringir o nosso objeto de estudo, decidimos não incluir os coordenadores de 1º ciclo e do pré-escolar, devido às especificidades que estes ciclos de ensino comportam e às dissemelhanças que distinguem o seu trabalho dos coordenadores dos departamentos que englobam disciplinas dos 2º e 3º ciclos e do ensino secundário. Pretendemos, deste modo, um maior enfoque que permita aprofundar as problemáticas comuns a estes gestores intermédios em cujos departamentos se incluem áreas disciplinares diversas, embora não pretendendo negligenciar os aspetos comuns e transversais aos titulares de todos estes cargos nas escolas.

3.2.Natureza da investigação

É aspiração deste trabalho de investigação compreender e descrever a forma como os coordenadores de departamento veem e exercem a supervisão pedagógica. Como salienta Pacheco (1995), uma investigação de âmbito educacional caracteriza-se por "uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos". Neste sentido, a investigação educacional deve-se pautar pela sistematização, rigor científico e adequação ao objeto de estudo.

Assim, definida a problemática, traçar claramente as metas a alcançar, os procedimentos metodológicos a privilegiar e o estabelecer um *design* de investigação foram os passos seguintes. Ressalve-se contudo que, e na esteira de Estrela (1994), Bogdan e Biklen (1994) e Pacheco (2006) apesar do desenho prévio de um plano de investigação, este não se constituiu como um "produto final" a ser posto em prática, mas antes se implementou de uma forma flexível e holística em constante dialética entre o quadro conceptual previamente estabelecido e as hipóteses não formuladas previamente, mas que foram emergindo do contexto metodológico e da interpretação dos dados, num processo de caráter predominantemente indutivo.

No nosso caso trata-se então de um estudo exploratório e descritivo, de cariz misto: quantitativo e com recurso a análise estatística numa primeira fase e qualitativo, com recurso à análise de conteúdo, numa segunda fase. Esta definição da natureza da investigação encontra sustentação em (De Ketele & Roegiers, 1999) para os quais, quando um sistema é de grande complexidade torna-se necessário começar por descrevê-lo, o mais rigorosamente possível, através de uma investigação descritiva. Os autores referem, ainda, que um estudo exploratório consiste num processo indutório que comporta micro-processos de dedução e de verificação combinando criatividade e rigor e tem cariz essencialmente heurístico "[…] permitem ao investigador fazer o inventário das variáveis suscetíveis de entrar em jogo […] logo compreender bem a problemática do objeto de estudo" (De Ketele & Roegiers, 1999, p. 117).

Assim, a presente investigação, enquanto estudo descritivo, visa estudar, compreender e explicar a situação atual do objeto de investigação e inclui a recolha de dados para responder às questões formuladas. Os dados recolhidos dizem respeito a atitudes, opiniões, perceções e procedimentos da população objeto da nossa investigação. De acordo com Carmo e Ferreira (2005, p. 213), a investigação descritiva compreende as mesmas fases relativas aos outros tipos de investigação: definição do problema, revisão da literatura, formulação das hipóteses, ou das questões de investigação, definição da população-alvo, seleção da técnica de amostragem adequada e desenvolvimento de instrumento de recolha.

Em Oliveira, Pereira e Santiago (2004, p. 27) encontramos a identificação da finalidade deste tipo de investigação de orientação descritiva como sendo a compreensão dos fenómenos ou características de uma dada população, sem a preocupação de intervenção, mas antes visando descrever para compreender na expectativa de que deste modo se possam produzir efeitos positivos, ainda que diferidos, nas decisões ou práticas dos atores. Quanto aos aspetos metodológicos, segundo os autores, este tipo de estudos recorrem quer a estratégias quantitativas privilegiando o questionário, quer a estratégias qualitativas, neste caso recorrendo a entrevistas. Como foi o caso na presente investigação, "procura-se obter uma descrição dos fenómenos, ou de determinadas características das populações, através da análise da sua frequência ou de operações de correlação entre variáveis". (Oliveira, Pereira, & Santiago, 2004, p. 27).

No nosso caso o processo de recolha de dados foi, na primeira fase, o inquérito por questionário de resposta tanto quanto possível fechada e tendo a maioria das questões por base uma escala Likert com cinco posições. Este instrumento foi objeto de um pré-teste para verificação da fidedignidade, validade e operatividade. Os dados recolhidos por meio deste inquérito, por se tratar de um estudo quantitativo algo extenso, foram tratados com o recurso SPSS (Statistical Package for Social Sciences) para Windows – versão 17.0.

Após análise estatística dos dados e das conclusões retiradas, realizámos uma entrevista de *focus group*, método de pesquisa especialmente

útil quando se pretende conhecer as perceções e as opiniões dos participantes sobre um tema, num ambiente de discussão pouco rígida e até de agradável troca de ideias (Pereira, 2004). No nosso caso, este grupo era constituído pelas quatro coordenadoras de departamento curricular de uma escola, sendo que, por iniciativa de uma delas, iríamos posteriormente realizar uma sessão formativa para elementos da organização com cargos de liderança intermédia.

Na última fase da investigação, e de acordo com os critérios que descreveremos em detalhe na respetiva secção, selecionámos seis coordenadores de departamento curricular de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, aos quais realizámos entrevistas individuais que permitiram retirar elementos de informação mais aprofundada acerca das perceções e experiências dos inquiridos e que permitiram uma

> análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados, os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas experiências, etc.
>
> (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 193)

Nesta última fase recorremos à recolha de dados por entrevista pouco estruturada, cujos resultados, juntamente com os obtidos na entrevista de *focus group*, constituíram o *corpus empírico* do estudo qualitativo que complementou o primeiro, de caráter quantitativo, e permitiu aprofundar e explicar aspetos emergentes. Concordando com (Bell, 2004), entendemos que a entrevista permite explorar certas ideias e investigar motivos e sentimentos possibilitando a obtenção de dados valiosos e a consolidação de respostas obtidas nos inquéritos.

Posteriormente, procedemos a uma *análise de conteúdo temática* na terminologia de Ghiglione e Matalon (1997) ou *análise categorial* por investigação dos temas ou *análise temática* (Bardin, 2008, p. 198) a qual consiste na "operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia)" (Bardin, 2008, p. 145).

Este processo de análise permitiu assim tratar de forma metódica dados que apresentavam um certo grau de complexidade e profundidade, como é o caso das transcrições de entrevistas pouco diretivas, respeitando, num material rico, as exigências de rigor e profundidade (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 227).

A utilização conjunta, embora de caráter sequencial, das metodologias de investigação quantitativa e qualitativa obedeceu ao duplo propósito de obter, numa primeira fase, dados relativos a uma amostra significativa da população em estudo, procurando identificar tendências gerais, padrões de semelhança e também possíveis diferenças entre variáveis da amostra mas ainda, e posteriormente, conhecer e compreender perspetivas, opiniões, crenças e até dilemas e tensões que enfrentam os coordenadores dos departamentos curriculares.

Assim, e de acordo com as características da abordagem quantitativa que passaremos a expor, pareceu-nos ser esta a forma ideal de obtenção rápida de resultados passíveis de generalização e cujo tratamento estatístico consideramos permitir um primeiro "retrato" sobre os coordenadores de departamento. Seguidamente, e conforme abordaremos nos pontos seguintes, entendemos que, dadas as limitações desta abordagem, os aspetos relativos a conceções e opiniões não poderiam ser apreendidos sem uma metodologia qualitativa e interpretativa, que aprofundasse os resultados obtidos, detetasse aspetos emergentes não passíveis de obter com recurso a um questionário fechado, e fornecesse possíveis explicações para as primeiras conclusões.

3.2.1. Abordagens quantitativa e qualitativa

Sem pretender evocar aqui as origens e os momentos históricos de oposição e visão dicotómica entre as principais perspetivas teóricas na investigação em Ciências Sociais, referiremos contudo a prevalência de duas visões: uma de cunho positivista, que procura conhecer os factos independentemente dos estados subjetivos dos sujeitos, e uma outra de

caráter fenomenológico, que procura compreender os fenómenos sociais a partir da perspetiva dos seus próprios autores. Consequentemente, estas duas perspetivas apoiam conceções diferentes acerca da natureza do conhecimento e apontam para dois paradigmas divergentes: o quantitativo, também chamado de positivista, racionalista e empírico-analista e o qualitativo, também denominado de hermenêutico, interpretativo ou naturalista (Pereira, 2004; Coutinho, 2008).

A investigação quantitativa em Ciências Sociais está associada ao positivismo enquanto linha de pensamento que considerava adequada a aplicação dos métodos usados nas Ciências Naturais ao estudo de fenómenos sociais. De acordo com Almeida e Freire (2008, pp. 24 - 25) esta perspetiva de investigação tem como objetivo explicar, predizer e controlar os fenómenos, procurando regularidades e leis explicativas através da objetividade dos procedimentos e da quantificação das medidas.

Também o recurso às mais variadas técnicas estatísticas e a noção de regularidade e constância dos fenómenos possibilitaria, de acordo com esta perspetiva, a observação rigorosa por parte dos investigadores, cujo distanciamento em relação ao objeto estudado é essencial, e o estabelecimento de leis explicativas das relações entre variáveis. Ainda no âmbito desta conceção nomotética da ciência, o objetivo do investigador é o da generalização dos resultados obtidos e o estabelecimento de leis gerais. A utilização da linguagem matemática como garantia de uma maior objetividade e precisão é característica dos métodos quantitativos. Esta utilização não está contudo isenta de problemas:

> Quanto mais complexo for o fenômeno sob investigação, maior deverá ser o esfoço para se chegar a uma quantificação adequada, em parte porque algumas atividades são inerentemente difíceis de serem mensuradas e quantificadas e, em parte, porque, até o presente momento, descrições matemáticas excessivamente complicadas são extremamente intratáveis, do ponto de vista de solução, para que tenham algum valor prático. Deve, então, ser exercitada uma considerável habilidade no julgamento de quais fatores são relevantes, ou pelo menos aproximadamente relevantes, para um determinado problema.
>
> (Minayo & Sanches, 1993, p. 241)

Por outro lado, e na esteira de Almeida e Freire (2008) anuímos que algumas questões se colocam na aplicação do método experimental ao comportamento humano, dada a complexidade dos fenómenos psicológicos e educativos pelo que, a sua utilização exclusiva, pode dar origem a posições reducionistas e a dificuldades na obtenção de resultados científicos face ao objetivo de conhecer a especificidade de uma dada realidade, ou fenómenos difíceis de observar e até irrepetíveis. Assim, a utilização de métodos quantitativos na investigação em Ciências Sociais tem como limitação a própria natureza dos fenómenos, a complexidade e especificidade de cada ser humano e o consequente grande número de variáveis cujo controlo se torna difícil.

Por outro lado, nas últimas décadas assistiu-se a um movimento crescente de afirmação das metodologias qualitativas na investigação em Ciências Sociais e no campo da Educação em particular. Nesta perspetiva de investigação a realidade psico-educativa é entendida como sendo dinâmica, fenomenológica e associada aos contextos e histórias individuais. Consequentemente, os que advogam esta conceção, entendem que a investigação não pode ser feita sem o recurso à perspetiva dos próprios sujeitos implicados nas situações. A este propósito Almeida e Freire (2008, p. 25) referem que:

> A par dos comportamentos observáveis, torna-se necessário conhecer os sistemas de crenças e de valores, os sistemas de comunicação e de relação bem como as suas representações para os indivíduos ou grupos em causa. Interessa particularmente aqui olhar aos significados e às intenções das ações humanas. Assim se explica, então, a maior importância atribuída aos métodos mais qualitativos do que quantitativos, aos métodos mais holísticos e ideográficos que "manipulativos" e nomotéticos.

No método qualitativo, os investigadores analisam a informação de uma forma indutiva, desenvolvendo conceitos a partir de padrões provenientes da recolha de dados. A teoria é desenvolvida a partir da base e portanto da análise dos dados que se obtiveram e dos padrões resultantes. Este tipo de teorização é também denominado de *grounded theory* ou teoria fundamentada (Glaser & Strauss, 2009).

Deste modo, enquanto na abordagem quantitativa os dados são recolhidos em função de uma hipótese pré-definida, na abordagem qualitativa esta não se coloca previamente mas antes, partindo dos próprios dados, tentam encontrar-se regularidades que fundamentem generalizações mais amplas, nada sendo definido *a priori.* Os investigadores são sensíveis ao contexto, os significados adquirem grande importância e a investigação é tendencialmente descritiva, resultando diretamente dos dados recolhidos que são descritos de forma rigorosa, sendo o investigador um instrumento de recolha de dados (Carmo & Ferreira, 2005).

Também Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-51) referem as cinco características fundamentais da investigação qualitativa: i) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; ii) a investigação qualitativa é descritiva, uma vez que os dados são recolhidos e forma de palavras ou imagens e não números; iii) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produto; iv) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, uma vez que não recolhem dados com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses prévias e v) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Nos quadros 4 e 5 sintetizamos as vantagens e desvantagens das metodologias quantitativa e qualitativa (Seabra, 2010, p. 148):

Vantagens	Desvantagens
• Elevada validade externa • Replicabilidade • Possibilidade de generalização • Recorre a procedimentos que facilitam a sua aceitação pelos pares • Capaz de abranger maior número de casos	• Baixa validade interna • Não atende à perspetiva do sujeito • Não tem em linha de conta a subjetividade do investigador

Quadro 4- Vantagens e desvantagens da metodologia quantitativa

Vantagens	Desvantagens
• Elevada validade interna • Acesso à complexidade • Contextualização • Riqueza de significados • Acesso ao mundo experiencial dos participantes • Descrição • Interpretação • Subjetividade – investigador como instrumento de investigação	• Imprecisão dos dados • Difícil aceitação por alguns setores da comunidade científica • Limitações técnicas: pela sua própria natureza presta-se à compreensão profunda de realidade restritas, não pretende generalizar resultados. • Lida com pequenas amostras

Quadro 5 – Vantagens e desvantagens da metodologia qualitativa

3.2.2. Utilização conjunta – Complementaridade e Triangulação

> Human beings are complex, and their lives are ever changing; the more methods we use to study them, the better our chances to gain some understanding of how they construct their lives and the stories they tell us about them
>
> (Fontana & Frey, 2003, p. 99)

Situando-nos na linha de Pereira (2004), a do *Novo paradigma da Investigação*, concordamos que a distinção convencional quantitativa e qualitativa se esbate, uma vez que todos os dados são tidos como facilitando a compreensão. Concordamos ainda com a posição de Esteves (2006, p. 105) para quem "a pluralidade de paradigmas de investigação para tratar problemas educativos é defensável face à complexidade dos fenómenos que temos pela frente".

Um número crescente de investigadores tem utilizado abordagens com múltiplos métodos, de forma a obter resultados melhores e mais abrangentes. A abordagem de métodos complementares, chamada de "triangulação" (Denzin, 2009) permite ao investigador utilizar diferentes métodos em diferentes combinações.

Nesta perspetiva, e conscientes das potencialidades e limitações de cada uma das abordagens, a nossa preocupação não deveria centrar-se na dicotomia de uma metodologia em detrimento da outra, mas antes na melhor

seleção, face ao plano de investigação e face ao problema em análise, de modo a acautelar que a investigação formasse um todo coerente e rigoroso (Medeiros, 2004). A autora fornece plena justificação para as opções metodológicas que fomos tomando ao afirmar que "a utilização de ambas as metodologias pode ser conveniente e adequada numa mesma investigação, devendo o investigador selecionar os passos em que recorre à quantificação e os momentos em que se centra no conteúdo, o detalhe e a profundidade inerente às metodologias menos estruturadas" (Medeiros, 2004, p. 43).

Assim, a opção pela utilização de métodos qualitativos e quantitativos em conjunto, no nosso caso o inquérito por questionário estruturado para gerar dados quantitativos relativos a um número elevado de elementos da população em estudo e as entrevistas de *focus group* e individuais para obter dados qualitativos, explicativos e aprofundados permitiu, do nosso ponto de vista, que todas as fontes contribuíssem para as conclusões. Este esforço de "complementaridade metodológica" na procura de maior compreensão e explicação dos fenómenos, neste caso de ordem educativa, não faz desaparecer as especificidades e até as limitações que cada uma das metodologias adotadas, nem as regras de rigor a que devem sujeitar-se. Submete-nos, isso sim, a duas condições essenciais: i) que o investigador assuma o caráter sempre limitado dos progressos, uma vez que a escolha de um determinado percurso metodológico conduz sempre a uma das respostas possíveis, e não à *resposta única* e ii) que o investigador procure incessantemente melhorar o rigor científico associado às metodologias que escolheu (Esteves, 2006, p. 106).

Esta busca de complementaridade metodológica como meio de compreensão e explicação dos fenómenos, que foi nossa opção, tem já "largas provas dadas em trabalhos de maior fôlego" (Esteves, 2006, p. 106) e é advogada por múltiplos autores:

> This form of research strategy is usually described as one of convergent methodology, multimethodlmultitrait (Campbell and Fiske, 1959), convergent validation or, what has been called "triangulation" (Webb et al., 1966). These various notions share the conception that qualitative and quantitative methods should be viewed as

> complementary rather than as rival camps. In fact, most textbooks underscore the desirability of mixing methods given the strengths and weaknesses found in single method designs.
>
> (Jick, 1979, p. 602)

Denzin (2009, p. 297) advoga, a propósito da investigação sociológica, a "triangulação" como a combinação de diferentes metodologias no estudo dos mesmos fenómenos, uma vez que esta permite examinar o problema sob perspectivas metodológicas diferentes, evitando assim o enviesamento intrinseco à utilização de um único método, e aquele que advém da intromissão da subjetividade do investigador no processo científico. Nesse sentido, o autor refere mesmo como ideal, para além da triangulação metodológica, a triangulação de dados, a triangulação de investigadores e a triangulação de teorias (Denzin, 2009, pp. 300-331).

Em síntese, no presente estudo, procuramos, com a complementaridade da utilização do método qualitativo, descobrir dimensões emergentes e mais profundas que poderiam ter ficado ocultas com a primeira fase da investigação e, deste modo, enriquecer e a compreensão do objeto de estudo.

3.2.3. *Design* da investigação

O design da investigação, inicialmente esboçado de forma a incluir, como referido no ponto anterior, uma primeira fase de cariz mais quantitativo e abrangendo uma amostra extensa, e uma segunda fase de recolha de dados por entrevista em maior profundidade, foi sofrendo múltiplas alterações não só quanto às datas inicialmente traçadas, como também pela inclusão, na segunda fase, de uma entrevista *focus group*, sendo que a versão final ficou com a constituição constante do quadro 6.

Fases de recolha de dados	Objetivos	Participantes	Procedimentos	Análise de dados
1ª fase **Julho de 2010 a setembro de 2010**	- Validar o questionário - Estudo-piloto - Obter resultados preliminares	- 11 escolas EB 2,3 EB/S dos concelhos do Porto, Maia, Matosinhos e Felgueiras - 40 CDC - Investigadora - Acordo de juízes	- Pedido de colaboração aos diretores - Recolha após preenchimento pelos CDC	- Estatística descritiva - Análise de conteúdo - Fiabilidade - Validade - Alfa de Cronbach
Dezembro de 2010 a junho 2011	- Recolher dados quantitativos numa amostra aleatória da população dos CDC a nível nacional (continental)	- CDC (à exceção do pré-escolar e do 1º ciclo) - Investigadora	- Elaboração de questionário online - Envio de email aos diretores com pedido de reencaminhamento para os CDC - Importação dos dados da plataforma *online* para análise com SPSS	- Estatística descritiva - Análise inferencial
2ª fase **Julho de 2011**	Explicar dados obtidos na 1ª fase / explorar aspetos emergentes	- 4 CDC (Escola Azul) - investigadora - investigador a assistente	*Focus group*	- Análise de conteúdo
3ª fase Janeiro a maio de 2012	Explicar e aprofundar dados obtidos na 1ª fase e recolher informação complementar e para triangulação	- 6 escolas (3 agrupadas e 3 não agrupadas) - 6 CDC - investigadora	Entrevista individual	- Análise de conteúdo - Triangulação de dados

Quadro 6 - Fases da recolha de dados, objetivos, participantes, técnicas utilizadas e análise de dados

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Uma vez que o sucesso de qualquer investigação está ligado à qualidade das informações em que se apoia, o papel da recolha de dados, em qualquer estudo, é primordial. De Ketele e Roegiers (1999, p. 17) definem o processo de recolha de informações como um "processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma ação deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes".

Assim, e de acordo com o Quadro 5, a recolha de dados foi efetuada mediante a utilização de 2 tipos de instrumentos: o inquérito por questionário e a entrevista (de *focus group* e individual). A opção pela utilização do questionário na primeira fase permitiu-nos obter, de um modo rápido e não dispendioso, dados relativos a um número representativo de sujeitos, embora conscientes de que, através deste instrumento de recolha de dados, estava limitado o acesso a informação "pessoalmente suscetível e reveladora" (Tuckman, 2000, pp. 321-322). Posteriormente, a utilização de entrevistas, sendo embora um processo moroso e que permite alcançar um número reduzido de sujeitos, possibilitou-nos investigar motivos e sentimentos, que o inquérito não permite (Bell, 2004).

Finalmente, e quanto à dimensão temporal, a recolha de informações teve caráter transversal uma vez que, quer os questionários, quer as entrevistas tinham como objetivo traçar o panorama do objeto de estudo num determinado momento. (De Ketele & Roegiers, 1999, pp. 199 - 200).

Ao longo dos pontos seguintes, explicitaremos detalhadamente os processos de construção dos instrumentos e validação dos instrumentos e o modo de recolha dos dados.

3.3.1. Construção e validação do questionário

Após revisão da literatura e de estudos publicados e não publicados sobre a temática, procedemos à construção de um quadro-resumo (vide quadro 6) das várias vertentes do trabalho do coordenador de departamento, o qual teve como referentes os normativos já referidos e analisados no capítulo 2 deste trabalho, e que incidem sobre o papel do coordenador de departamento, as suas competências e ainda as dos departamentos curriculares e do próprio conselho pedagógico. Para além destes referentes normativos, foram tidos em conta os elementos constitutivos do quadro teórico descrito nos capítulos anteriores e os resultados de um estudo exploratório sobre as conceções dos professores quanto ao perfil do coordenador de departamento (Alves, Penha, Viana, & Mota, 2009) nomeadamente no que respeita às opiniões dos docentes sobre o perfil do coordenador de departamento. Finalmente, e dado que, entre nós, as competências dos coordenadores se encontram definidas de forma algo vaga e imprecisa, recorremos ainda aos padrões do cargo determinados no contexto do Reino Unido *National Standards for Subject Leaders* (TTA, 1998) e referidos no capítulo anterior deste estudo.

Optámos pela definição de quatro grandes dimensões do trabalho do coordenador de departamento: a supervisão das práticas, a coordenação e o desenvolvimento curricular, a liderança organizacional e o desenvolvimento profissional dos professores (quadro 7). De salientar que, tal como frequentemente ocorre quando se pretendem estabelecer delimitações com o objetivo de operacionalizar dimensões conceptuais e teóricas num instrumento de recolha de dados, estas divisões são algo artificiais face à existência de um *continuum* entre as quatro dimensões, o que nem sempre permite uma separação clara. Contudo, e para facilidade de operacionalização, as referidas vertentes, uma vez definidas, serviram de base não só à construção do questionário, como posteriormente à análise dos dados obtidos.

Supervisão das práticas	Liderança
• Regulação/monitorização das práticas • Observação de aulas • Feedback sobre as práticas • Questionamento e reflexão sobre as práticas • Participação na avaliação do desempenho • Orientação /apoio • Motivação /encorajamento • Garantia da qualidade das práticas • Garantia da qualidade das aprendizagens • Aferição de resultados de aprendizagem • Análise de casos extremos	• Visão global • Promoção de uma cultura partilhada • Motivação para o envolvimento em projetos • Estabelecimento de metas / grandes objetivos • Gestão de pessoas e suas interações • Distribuição de tarefas • Autoavaliação da instituição e departamento • Articulação e comunicação com outras estruturas • Representação do departamento interna e externamente • Mediação com elementos da comunidade • Discussão em departamento de questões globais da escola
Coordenação e desenvolvimento curricular	**Desenvolvimento profissional dos professores**
• Coordenação da planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo • Organização de grupos de trabalho • Coordenação de procedimentos • Coordenação de instrumentos • Informação e comunicação entre estruturas • Manutenção de recursos • Documentação e arquivo • Aferição de instrumentos e critérios de avaliação	• Promoção de atividades de investigação, pesquisa, estudo, investigação-ação • Promoção de formas de supervisão por pares, *coaching*, etc. • Organização de atividades de formação • Investigação sobre as práticas • Partilha de estratégias, elementos recolhidos na observação • Promoção da autoavaliação e autonomia • Atualização do conhecimento dos professores

Quadro 7- Síntese das vertentes do trabalho do coordenador

As partes constitutivas do questionário, bem como as dimensões objeto de análise, foram previamente definidas. Também as escalas consideradas mais adequadas para cada um dos conjuntos de itens, tendo em conta os objetivos propostos no estudo, foram selecionadas. Assim, e com exceção da

primeira dimensão, relativa a informações sobre dados pessoais e profissionais do respondente, e a quinta dimensão, de resposta aberta e relativa a constrangimentos e aspetos gratificantes do exercício do cargo de coordenador, foi solicitado aos inquiridos que indicassem uma alternativa em função de três escalas: escala *Likert* de 5 níveis (significando 1-totalmente em desacordo e 5- totalmente de acordo); escala *Likert* de 4 níveis (MT – muito tempo, AT – algum tempo, PT – pouco tempo e NT – nenhum tempo); e escala de *ranking* forçado – ordenação de 3 prioridades, sendo 1 a mais importante e 3 a terceira mais importante.

Os itens foram construídos em forma de afirmações e foram seguidos os princípios de precisão, clareza, concisão, coerência e neutralidade (Gil, 2002; Hill & Hill, 2008; Moreira J. M., 2009; Pardal & Lopes, 2011). Procurámos, ainda, observar todos os procedimentos recomendados quanto ao *layout* e apresentação do questionário, à inclusão de instruções adequadas e ainda quanto à explicação do objetivo da investigação e identificação do investigador e à garantia de privacidade e confidencialidade. Foi ainda fornecida a indicação da autorização da Diretora de Serviços de Inovação Educativa relativa a Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar com o n.º 0051200002.

No que respeita à sequência de questões, e ainda de acordo com os autores referidos, procurou-se partir das mais simples para as mais complexas e também dispersar as que poderiam levar a “possibilidade de contágio" (Gil, 2002, p. 116). Por este motivo, decidimos intercalar, nas duas escalas relativas à dimensão *Perfil do Coordenador,* as quais, embora com objetivos distintos, apresentavam itens bastante semelhantes, a dimensão *Finalidades da atividade de supervisão do coordenador*, opção que mantivemos na versão definitiva do questionário (cf. Quadro 8 e anexo B).

Deste modo, o questionário constituído essencialmente por itens de resposta fechada foi estruturado em seis dimensões. A primeira dimensão solicitava informações sobre os dados pessoais e profissionais dos coordenadores de departamento inquiridos, num total de 7 questões: idade, tempo de serviço docente, habilitações académicas, situação profissional, tempo de permanência na escola e outros cargos já exercidos. A segunda

dimensão solicitava informação sobre a atividade desenvolvida e ao tempo despendido pelo coordenador no que respeita a sete tipos de tarefas: administrativas, de desenvolvimento organizacional, de coordenação da prática científico-pedagógica dos professores do departamento, de supervisão, de desenvolvimento profissional dos professores, de avaliação do desempenho dos professores e de formação. Estes grupos de tarefas surgem descritos, no questionário, através dos seguintes exemplos concretos:

1. Administrativas / burocráticas: atas, relatórios, correspondência, redistribuição de informação proveniente de outras estruturas, inventariação e manutenção de recursos, de dossiês e arquivo.

2. Desenvolvimento organizacional: elaboração, desenvolvimento e avaliação de instrumentos de autonomia da escola/agrupamento (PE, PCE, PAA, RI), elaboração de propostas e medidas de melhoria a apresentar ao C. Pedagógico, articulação com outros departamentos/estruturas.

3. Coordenação da prática cientifico-pedagógica dos professores do seu departamento: preparação de reuniões, conceção de estratégias de promoção de partilha e cooperação entre professores do seu departamento, auscultação de opiniões e propostas dos professores para melhoria das aprendizagens, para critérios de avaliação e para adoção de manuais, coordenação de procedimentos na planificação, nas práticas pedagógicas e de avaliação das aprendizagens.

4. Supervisão: análise de planos de aula, de materiais e de instrumentos de avaliação, sugestão de metodologias e estratégias, de materiais e de atividades (pedagógicas, de complemento curricular, projetos), análise de metodologias de ensino e meios auxiliares mais adequados às disciplinas do seu departamento.

5. Desenvolvimento profissional dos professores: promoção de atividades de investigação e reflexão, análise de necessidades de formação dos professores do departamento, atualização científico-pedagógica dos colegas.

6. Avaliação do desempenho dos professores: observação de aulas, elaboração de instrumentos de observação, encontros pré e pós observação, preenchimento de grelhas e fichas de registo.

7. Formação: leitura, estudo e investigação sobre questões pedagógicas gerais, didáticas específicas, das áreas científicas do seu departamento, congressos, seminários e outros encontros.

Relativamente a este conjunto de tarefas, solicitava-se aos inquiridos que assinalassem, numa escala de 4 níveis (MT – muito tempo, AT – algum tempo, PT – pouco tempo e NT – nenhum tempo) a alternativa que consideravam adequada ao tempo gasto em cada um dos tipos de tarefas.

Ainda nesta dimensão do questionário, mas num segundo grupo de itens, pretendia-se obter informação sobre a perceção dos coordenadores relativamente aos três grupos de tarefas, de entre os elencadas na secção anterior, aos quais consideravam dever poder dedicar mais tempo com vista à eficácia do seu desempenho, através de uma escala de *ranking* forçado – ordenação das 3 prioridades mais importantes.

A terceira dimensão dizia respeito às conceções dos inquiridos sobre o perfil do coordenador de departamento, no que respeita a características pessoais e profissionais que lhe conferem legitimidade e reconhecimento por parte dos colegas. Foi utilizada uma escala de Likert com 5 níveis sendo 1-totalmente em desacordo e 5-totalmente de acordo. Ainda na mesma dimensão, embora intercalada pela escala correspondente à quarta dimensão, e como já referido, um segundo grupo de itens pretendia identificar as características pessoais e profissionais consideradas mais importantes para o "perfil ideal" do coordenador de departamento, através de nova utilização de uma escala de *ranking* forçado: ordenação das 3 características mais importantes.

A quarta dimensão considerava as perspetivas dos coordenadores quanto às finalidades da sua atividade de supervisão e a quinta dimensão dizia respeito às conceções dos coordenadores de departamento sobre quais as suas competências, sendo constituída por 22 itens. Tanto a quarta como a quinta dimensão recorriam a uma escala de Likert de 5 níveis.

Finalmente, na sexta dimensão, solicitava-se aos coordenadores que referissem quais as dificuldades e constrangimentos que sentiam no desempenho do cargo e, ainda, quais os aspetos mais gratificantes do mesmo.

Esta dimensão foi inicialmente construída num formato de resposta aberta uma vez que, como refere (Moreira, 2009, p. 130) "[…] o uso de questões de resposta aberta é recomendável quando o investigador não conhece, ou não pode prever à partida, toda a variedade de respostas que poderiam ser dadas pelos inquiridos."

Um outro aspeto que mereceu ponderação, na utilização das escalas Likert de 5 níveis, foi a inclusão da alternativa "nem concordo/nem discordo" ou "sem opinião". Apesar de alguns autores advogarem o evitar deste tipo de alternativa, pareceu-nos legítimo que, e tratando-se de questões de opinião, fosse dada ao inquirido a possibilidade de se posicionar de uma forma próxima da neutralidade. Optámos, contudo, pela formulação "sem opinião" por nos parecer que poderia, de algum modo, favorecer uma menor ocorrência deste tipo de resposta, o que, de facto, se veio a verificar conforme analisaremos no capítulo seguinte relativo aos resultados.

Uma vez construída, esta primeira versão do questionário foi submetida ao exame da orientadora e de um docente universitário e investigador e ainda à análise de dois coordenadores de departamento. Foi, ainda, efetuado um estudo-piloto, utilizando esta primeira versão do questionário como instrumento de recolha de dados, com o objetivo de verificar a adequação das perguntas e das escalas de resposta e de detetar problemas que obrigassem à revisão dos itens ou outras alterações (Hill & Hill, 2008; Bell, 2004; Moreira, 2009). Para além dos aspetos referidos, o estudo piloto de que daremos conta no ponto seguinte, e embora com uma amostra reduzida de inquiridos, permitiu retirar algumas conclusões preliminares que foram objeto de uma comunicação apresentada no XI Congresso da SPCE (Penha, Alves, & Viana, 2011).

3.3.2. O estudo piloto

A necessidade de nos assegurarmos da precisão do questionário elaborado, enquanto instrumento de recolha de dados com vista aos objetivos de investigação pretendidos, levou-nos à realização de um estudo piloto através da sua aplicação a uma amostra reduzida para assegurar a qualidade

das questões, a razoabilidade da sua ordenação, sequência e escalas de resposta e, ainda, que estas convinham à informação pretendida (Pardal & Lopes, 2011).

Este estudo preliminar decorreu entre julho e outubro de 2010 e envolveu onze escolas públicas com diferente tipologia, sendo seis agrupadas com 2º e 3º ciclos do ensino básico e seis não agrupadas do ensino secundário com 3º ciclo. Foram selecionadas cinco escolas do concelho do Porto, quatro do concelho de Matosinhos, uma escola do concelho da Maia e uma do concelho de Felgueiras. Esta escolha ficou a dever-se a questões de maior proximidade e facilidade de acesso. Os questionários foram entregues pessoalmente, em envelope fechado, junto da direção de cada escola, tendo sido solicitada a sua entrega aos CDC e posterior recolha, após preenchimento. Foram entregues 45 questionários e recolhidos 40, o que corresponde a uma taxa de retorno aproximada de 89%.

Apesar desta aplicação à distância, solicitou-se aos inquiridos que anotassem, no próprio questionário, eventuais problemas ou dúvidas surgidas no preenchimento, o que não se verificou. Os dados obtidos foram tratados estatisticamente utilizando a aplicação SPSS (Statistical Package for Social Sciences) para Windows – versão 17.0, tendo a elaboração de tabelas de frequência permitido uma rápida visualização do número de ocorrências de cada resposta. No que respeita aos dados obtidos no item de resposta aberta procedeu-se a uma análise de conteúdo e à respetiva categorização.

As características demográficas e profissionais dos respondentes demonstraram que os CDC inquiridos eram docentes com maturidade, elevada experiência de ensino e em situação de estabilidade nas escolas onde lecionavam. A média de idades era 52 anos e o tempo de serviço na função docente era, em média, de 29 anos. Relativamente à situação profissional, a totalidade dos coordenadores de departamento inquiridos eram professores do quadro da escola ou agrupamento sendo que 36 dos 40 inquiridos lecionavam na atual escola há mais de cinco anos.

Relativamente às habilitações académicas, 67% dos coordenadores inquiridos eram detentores de Licenciatura, 25% de Mestrado enquanto 8%

referiram possuir pós-graduações. Quanto à questão *Especialização para o cargo*, somente um dos inquiridos afirmou ter formação na área de organização e desenvolvimento curricular e dois outros na área de supervisão pedagógica e formação de formadores. Já no que respeita a outros cargos já exercidos, 95% dos inquiridos referiram ter sido delegados de disciplina, 30% afirmaram ter sido orientadores de estágio, 27% declararam ter sido membros da Assembleia de Escola ou Conselho Geral e 20 % terem sido membros da direção ou conselho diretivo.

A análise dos dados recolhidos evidenciou alguma discrepância entre o tempo efetivamente dedicado pelos coordenadores a certas tarefas, tais como, as administrativas/burocráticas e de desenvolvimento organizacional, e aquelas que os próprios consideravam prioritárias para a eficácia do seu desempenho, como as ligadas ao desenvolvimento profissional dos professores e à formação. Por outro lado, verificou-se existir coincidência entre a prática e a perceção da importância relativamente às tarefas de coordenação da prática científico-pedagógica dos professores. Assim, e face aos constrangimentos de tempo e às pressões de caráter interno à organização escola, ou externas, era aparentemente dada prioridade, por parte dos coordenadores inquiridos, às tarefas de organização e coordenação em detrimento das de supervisão e liderança pedagógica.

Sobressaiu também a evidência de que os coordenadores de departamento inquiridos não pareciam considerar relevante, nem como conferindo especial legitimidade ao cargo, o facto de se ser detentor de formação especializada. Atribuíam preferencialmente grande relevo às características humanas e relacionais do responsável pelo departamento: capacidade de relacionamento, sentido ético, entusiasmo, visão e capacidade de liderança, de trabalho e de organização.

Por outro lado, e embora em abstrato tenham manifestado concordância com as várias vertentes da função supervisiva, à exceção da ADD, quando instados a referir o seu grau de acordo com aspetos concretos, a maioria dos inquiridos rejeitou também a observação de aulas dos professores do seu departamento e a utilização de elementos recolhidos para reflexão, a análise

de elementos concretos do desempenho de alunos, a análise individual de instrumentos de planificação e avaliação com docentes e a mediação de relações com encarregados de educação. Em contraponto, evidenciaram total concordância com os itens: compete ao coordenador "ser veículo de informação proveniente das estruturas de coordenação e direção" e "propor o envolvimento em projetos e atividades", tarefas que não obrigam a grande exposição, ou à assunção de alguns riscos, mas que são tradicionalmente efetuadas pelos coordenadores. Destacou-se, ainda, uma elevada rejeição à intervenção na ADD, embora se tenha registado uma considerável concordância relativamente a formas mais indiretas de supervisão tais, como: "discutir metas a atingir relativamente a resultados dos alunos" e "propor medidas e estratégias a professores cujos alunos apresentem fracos resultados ou problemas de comportamento".

Procedeu-se ainda à análise da consistência interna do inquérito (Alfa de Cronbach) efetuada grupo a grupo, nos casos em que era aplicável, e ainda ao inquérito como um todo. As questões de resposta aberta qualitativa, fechada qualitativa (sem tradução em escala numerável), bem como as questões com mais do que uma possibilidade de resposta não foram sujeitas a esta análise por inaplicabilidade da mesma. Assim, na dimensão A, não foram consideradas as questões 3 e 7, nas dimensões B e C os grupos de questões B2 e C3 (escalas de ranking forçado) e ainda a dimensão E, de resposta aberta.

Relativamente à dimensão A do questionário o valor do alfa de Cronbach encontrado foi de 0,599. Apesar de este valor ser baixo, uma vez que é habitual considerar-se um valor mínimo de 0,70 como indicador de fiabilidade, como se tratava de questões destinadas à caracterização da amostra foi decidido manter os itens. No que respeita ao grupo de itens B1, relativo ao tempo dedicado a tipos de tarefas, o valor do alfa que se obteve foi de 0,696, sendo que o mesmo aumentaria para 0,730 se o item B1.1. fosse eliminado, diminuindo em todos os outros casos. No entanto, e uma vez que o item foi considerado relevante, e tendo em conta que o valor já se encontrava muito perto de 0,70, foi decidido mantê-lo.

No que respeita ao grupo de itens C1, relativo a características que conferem legitimidade ao coordenador, o valor do alfa foi de 0,850; no grupo de itens C2 “Finalidades da função de supervisão” o valor do alfa foi de 0,932, e no grupo de itens D “Competências do coordenador de departamento” o valor do alfa foi de 0,853, pelo que não foram efetuadas alterações nestas dimensões.

Acresce que o valor do alfa de Cronbach relativo ao global do inquérito, após eliminação das questões às quais não seria aplicável, foi de 0,817, sendo que as questões em que se obteve um valor mais baixo eram as de caracterização incluídas na dimensão A, pelo que não faria sentido eliminá-las. Por outro lado, a sua influência na consistência das respostas às questões dos grupos seguintes era elevada, mantendo as mesmas em níveis muito satisfatórios de fiabilidade interna do inquérito.

Para além da questão da consistência interna do inquérito, a análise atenta das respostas permitiu identificar os itens que tinham obtido poucas respostas, ou grande número de respostas em branco, bem como preenchimento inadequado, nomeadamente a seleção de mais do que uma alternativa de resposta, ou não observância das instruções relativas às escalas de ranking forçado. Deste modo, foi possível proceder à alteração das escalas B1, B2 e C1 e C3, que foram reformuladas e transformadas em escalas Likert de 5 níveis, à semelhança das restantes escalas do questionário, como forma de uniformizar e facilitar o processo de resposta.

No que respeita à questão de resposta aberta (grupo E), a análise de conteúdo efetuada às respostas, bem como a categorização das mesmas, permitiu a formulação de hipóteses de resposta relativas a constrangimentos e aspetos mais gratificantes do desempenho do coordenador. Esta transformação, no questionário definitivo, em duas escalas de resposta de escolha múltipla, com possibilidade de seleção de mais do que um item, e com a inclusão de uma alternativa aberta para respostas não contempladas no questionário, aumentou a probabilidade de obtenção de respostas nesta dimensão por facilidade de preenchimento.

A versão definitiva do questionário (anexo B) aplicado aos CDC dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas de Portugal Continental passou a ter, e após as referidas reformulações, as seis dimensões que se encontram resumidas no Quadro 8 que apresenta ainda os objetivos de investigação e os itens correspondentes, bem como os que contemplam as vertentes do trabalho do coordenador já definidas no quadro 6.

Parece-nos, contudo, importante realçar que, e na sequência do que advogam De Ketele e Roegiers (1999, p. 189) por se tratar de uma investigação com cariz descritivo e exploratório, não se explicitou no questionário o referencial traçado, limitando a apresentação das diferentes partes do mesmo a títulos genéricos das dimensões, uma vez que se pretendia a emergência do referencial do respondente, dado que a recolha de informações recaia sobre *representações* ao visar "recolher opiniões, maneiras de apreender as coisas ou os comportamentos, precisar o seu significado ou ainda atribuir-lhe uma causa" (*idem*, p. 164).

PARTE	DIMENSÕES	OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	ITENS
A	DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS	**Caracterizar a amostra quanto a:** idade; tempo de serviço; habilitações académicas; especialização; situação profissional; tempo de permanência na escola; outros cargos exercidos	**A** 1 a 7
B	ATIVIDADE DESENVOLVIDA PELO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO	**Conhecer como avaliam os coordenadores:** **B1**. o grau de adequação do tempo que dedicam a diferentes grupos de tarefas.	**B1.** 1 a 7
		B2. a relação entre o tempo a dedicar a cada grupo de tarefas e a maior eficácia do seu desempenho.	**B2.** 1 a 7
C	PERFIL DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO	**Identificar a perceção dos coordenadores sobre:** **C1.** quais as características que lhes conferem maior legitimidade	**C1.** 1 a 10
		C3. quais as características profissionais, humanas e relacionais que são fundamentais para o exercício do cargo	**C3.** 21 a 30
	FINALIDADES DA ATIVIDADE DE SUPERVISÃO DO COORDENADOR	**Identificar a perceção dos coordenadores sobre** **C2.** Quais as finalidades da atividade de supervisão que exercem nas vertentes: • **Supervisão das práticas** (itens 11, 12, 13) • **Coordenação e desenvolvimento curricular** (itens 14, 15, 17, 20) • **Desenvolvimento profissional dos professores** (itens 16, 18, 19)	**C2.** 11 a 20
D	COMPETÊNCIAS DO COORDENADOR	**Identificar a perceção dos coordenadores sobre quais as suas competências nas vertentes** • **Supervisão das práticas** (itens 35, 36, 47, 49, 50) • **Coordenação e desenvolvimento curricular** (itens 32, 33, 37, 38, 39, 42, 43, 45, 52) • **Liderança organizacional** (itens 44, 46, 48) • **Desenvolvimento profissional dos professores** (itens 31, 34, 40, 41, 51)	**D.** 31 a 52
E	DIFICULDADES E ASPETOS MAIS GRATIFICANTES	**Conhecer** **E1**. os constrangimentos/dificuldades que sentem	**E1.** 1 a 10 (outros)
		E2. os aspetos mais gratificantes da sua atividade	**E2.** 11 a 20 (outros)

Quadro 8- Questionário aos coordenadores de departamento curricular

3.3.3. A recolha de dados

Quanto à melhor forma de concretizar a recolha de dados, e uma vez que pretendíamos alcançar um elevado número de respondentes localizados

nas diferentes regiões do território nacional continental, foi ponderado o envio de exemplares do inquérito, por correio, para os órgãos de direção de cada uma das escolas constantes da base de dados do ME – Roteiro das Escolas (GEPE, 2011) com o pedido de que fossem entregues aos coordenadores de departamento curricular e devolvidos pelos próprios em envelope pré-pago, processo este que se nos afigurava demasiada complexo, ou, em alternativa, a utilização de uma das plataformas de resposta a inquéritos *online* disponíveis.

Decidimos pela segunda opção, alicerçadas nas perspetivas relativas às potencialidades da utilização de inquérito por questionário de resposta *online*, nomeadamente, um menor tempo de resposta e uma maior taxa de retorno, a possibilidade de cobertura de uma grande extensão geográfica da população em estudo a baixos custos e, ainda, a facilidade de utilização e o provável maior grau de sinceridade das respostas, sobretudo quando comparado com os inquéritos enviados por correio, devido ao real anonimato que este método proporciona.

A decisão de que este formato de recolha de dados seria o ideal, tendo em vista a população alvo do nosso estudo, as suas características e a possibilidade de obtenção de uma amostra aleatória mas representativa apoiou-se nos autores Aoki e Elasmar (2000) Cobanoglu, Warde e Moreo (2001) e Truell, Bartlett e Alexander (2002). Para além das vantagens referidas, também a possibilidade disponível, na maioria de formatos de questionários alojados em plataformas na Internet, de o investigador poder limitar o número de opções de resposta para cada item, de impedir o avanço no preenchimento ou a submissão das respostas, no final do questionário, na eventualidade de alguma resposta ter sido deixada em branco, a possibilidade de prever campos para respostas abertas ou opções de resposta diferentes e, ainda, a possibilidade de, a partir da própria plataforma, surgirem os dados codificados, assim evitando grande dispêndio de tempo e de recursos ao investigador, foram aspetos relevantes.

Com efeito, e nos estudos efetuados pelos autores citados, o principal problema apontado, à data, quanto à recolha de dados por inquérito de preenchimento *online* era o da seleção da amostra cuja representatividade

poderia ser posta em causa pelo facto de setores consideráveis da população ainda não terem acesso generalizado à Internet. Nesse sentido, os autores referidos recomendam a utilização deste tipo de recolha de dados limitada a populações das quais se conheça, com alguma segurança, a disponibilidade de acesso permanente, por parte dos elementos que a constituem, à Internet e ao correio eletrónico, como é o caso de alguns grupos profissionais. Cobanoglu, Warde e Moreo (2001) especificam mesmo as vantagens desta utilização quando a população alvo são professores ou educadores, visto que nos EUA, à data da realização do estudo, a maioria dos elementos deste grupo profissional tinha já acesso à Internet.

Uma vez que, presentemente, entre nós, e sobretudo após a implementação do Plano Tecnológico nas Escolas, a totalidade dos professores das escolas públicas portuguesas tem já acesso à Internet e ao correio eletrónico, se não a partir da sua própria residência, o que pensamos acontecer na larga maioria dos casos, pelo menos no local de trabalho, e que este meio é amplamente utilizado como forma de comunicação entre elementos dos diferentes órgãos das escolas e os professores que nelas lecionam, não nos pareceu que este obstáculo, identificado pelos autores referidos há uma década, embora no contexto dos EUA, oferecesse qualquer impedimento à utilização no contexto atual português.

Assim, e após o moroso processo de recolha de contactos de todas as unidades orgânicas junto do Roteiro de Escolas (GEPE, 2011), durante o qual foi necessário proceder à seleção da tipologia “escola pública” por distrito, constituímos uma base de dados de todos esses estabelecimentos. Esta recolha foi completada com procura, através de motor de pesquisa, das páginas internet das escolas sede dos agrupamentos e das escolas não agrupadas e, ainda, com o cruzamento com os contactos disponíveis nas bases de dados das páginas internet das cinco direções regionais de educação (DREN, DREC, DRELVT, DREALEN e DREALG) dado termos verificado, em alguns casos, que os elementos de contacto das escolas por via eletrónica não estavam disponíveis no portal do Roteiro de Escolas, ou estando, revelaram-se inoperantes.

Após esta elaboração de uma base de dados com os contactos das 1077 unidades orgânicas de ensino público existentes no território continental, de acordo com os dados consultados, à data, na página do Ministério da Educação, procedemos ao envio de mensagens de correio eletrónico aos diretores dos agrupamentos e das escolas não agrupadas, com informação sobre a natureza da investigação e pedido de colaboração e de reencaminhamento da mensagem aos quatro coordenadores de departamentos curriculares selecionados. A mensagem a reencaminhar continha a hiperligação para o questionário de resposta *online*, elaborado com recurso à opção *Formulários* através da plataforma *Google Docs* (© Google) e encontra-se no anexo A.

O envio dos pedidos de colaboração e resposta ao questionário processou-se de forma faseada, tendo sido cuidadosamente selecionadas as datas de envio e a interrupção do mesmo durante a pausa letiva da Páscoa, de modo a evitar que, numa altura de menor disponibilidade de acesso dos professores à sua caixa de correio eletrónico, a nossa mensagem pudesse ficar esquecida. Assim, para os diretores de 260 estabelecimentos de ensino públicos sob alçada da DREN, e pertencentes aos distritos de Viana, Bragança, Braga, Vila Real e Porto, foram enviadas mensagens de correio eletrónico entre os dias 28 e 31 março de 2011. Após a interrupção já referida retomámos o processo de envio do pedido de colaboração para as escolas e agrupamentos públicos dos restantes distritos de Portugal continental a 28 de abril de 2011 e concluímos a 9 de maio de 2011. A visualização do gráfico disponibilizado pelo *Google Docs* permite acompanhar o fluxo de respostas diárias e, ainda, adicionar automaticamente as respostas ao inquérito a uma folha de cálculo Excel. Como se pode constatar no gráfico 1, o fluxo de respostas foi equilibrado entre todas as regiões do país, tendo em conta que interrompemos o envio de mensagens durante a pausa letiva da Páscoa, como forma de nos assegurarmos de que a eventual ausência dos coordenadores de departamento das escolas, durante este período, não prejudicaria o seu acesso às mensagens reencaminhadas pelos diretores.

Gráfico 1– Fluxo de respostas online (Google Docs ©)

Até ao dia 8 de junho de 2011, altura em que cancelámos o acesso ao questionário *online*, recebemos 398 respostas, número que considerámos ser representativo da população dos coordenadores de departamento curricular em estudo, no território continental.

Para garantir o nível de significância, utilizámos as estimativas defendidas por Krejcie e Morgan (1970) e referidas por Almeida e Freire (2008). Assim, e de acordo com o quadro "Estimativa do n da amostra em função do N da população (adaptado de Krejcie e Morgan, 1970)", (Almeida & Freire, 2008, p. 122) numa população igual a ±N=5000, a amostra deve rondar ±n=360 para se considerar significativa, com uma probabilidade de erro nunca superior a 5%. Sendo a nossa investigação constituída por uma população que estimamos igual a ±N=4308, tendo como base de cálculo 4 coordenadores por unidade orgânica, e ao obtermos uma amostra n=398, podemos afirmar que esta é significativa.

Importa ainda realçar que, quer durante, quer imediatamente após o período de preenchimento do inquérito, recebemos diversas respostas por correio eletrónico, sendo três destas provenientes de diretores referindo a indisponibilidade para colaboração no estudo, duas de coordenadores de departamento relatando que a resposta ao questionário lhes tinha proporcionado uma perspetiva do seu trabalho que desejavam aprofundar, pelo que solicitavam apoio documental e bibliográfico:

> Cara colega
> Já respondi ao questionário relativo à investigação que está a realizar e gostaria de lhe solicitar, caso seja possível, as questões do mesmo, uma vez que aborda algumas competências do coordenador que me fizeram refletir sobre a minha atuação. No sentido de melhorar a minha atuação, gostaria de ter acesso a informação relativa às competências do coordenador já que aquelas que vem no ECD são muito genéricas e as que apresentou no questionário são mais objetivas e deveras pertinentes.
> Caso não possa fornecer essas questões, gostaria que me indicasse alguma literatura onde poderei obter informação.
> Votos de um bom trabalho

> Cara colega
> Sou professora na Escola […], coordenadora do departamento de Matemática e Ciências Experimentais e tive a oportunidade de responder ao seu inquérito que me foi enviado via Direção.
> Achei particularmente interessante e oportuna a formulação das questões relativas aos vários aspetos relacionados com as funções do coordenador de departamento curricular
> Gostaria de que permitisse a consulta desse documento de modo a obter alguns dados relativos à minhas prática como coordenadora de departamento curricular
> Desde já os meus agradecimentos

e ainda um pedido para a realização de uma sessão de formação sobre a temática dirigida a coordenadores de departamento e outros titulares de cargos de gestão intermédia numa escola:

> Cara Ana Margarida Penha,
> Sou Coordenadora do Departamento de Línguas da (Escola Azul)[19]
> Considero o questionário proposto pela colega muito interessante e passível de motivar a discussão por variadíssimas razões.
> Após ter auscultado a Diretora da escola onde leciono sobre o que a seguir lhe proponho, proposta esta com a qual ela concordou de imediato, o que lhe pergunto, muito diretamente, apesar de estar consciente de eventuais limitações de tempo e, quem sabe, de distância, é se estaria disponível para um eventual encontro na minha escola, no qual poderiam participar as restantes Coordenadoras de Departamento, elementos da Direção, bem como outros interessados e/ou elementos a considerar pela Direção. […]

[19] Trata-se da escola onde foi posteriormente realizada a entrevista *focus group* e que codificámos como "Escola Azul"

> Entretanto, apesar de não saber ainda qual será a sua resposta, segundo proposta da Diretora da escola, irei aproveitar a reunião de CP para falar deste convite.
> Agradeço a sua atenção e até breve.

Ainda relevante, foi a receção do comentário de um coordenador de departamento, relativamente ao que considerou serem hoje as limitações do desempenho do cargo, sobretudo decorrentes do facto de ser nomeado pelo diretor, e que também transcrevemos:

> Cara colega,
> Acabo de responder ao seu inquérito para caracterizar os coordenadores de departamento nas escolas mas, ao fazê-lo, fiquei com a ideia que o mesmo enfermava de um equívoco:
> Todo o inquérito está construído como se o desempenho do cargo de coordenador de departamento resultasse do reconhecimento dos pares (os professores do departamento) quando, atualmente, ele é apenas um cargo designado pelo diretor da escola, isto é: na melhor das hipóteses, é o diretor que tem de definir determinados perfis de competência para designar um coordenador; na pior das hipóteses, o cargo é desempenhado por alguém da estrita confiança do diretor, não para ter opinião mas para executar as opiniões e as perspetivas educativas do diretor.
> Penso que o inquérito corre o risco de, no final, não refletir esta realidade.
> Atentamente, e desejando o maior sucesso no seu doutoramento,

Todas estas mensagens estavam devidamente identificadas e obtiveram resposta da nossa parte sendo que, no caso da escola a cujo quadro pertencia a coordenadora que o solicitou, efetuámos uma sessão de formação, vocacionada para docentes com cargos de liderança intermédia, durante o mês de julho de 2011. Na mesma ocasião, e aproveitando o facto de ser uma escola que demonstrou iniciativa e interesse no aprofundamento da temática, realizámos uma entrevista de *focus group* com o intuito de compreender resultados obtidos na fase do estudo quantitativo e, ainda, de explorar questões emergentes e a aprofundar posteriormente, na segunda fase da investigação, através de entrevistas individuais semiestruturadas a seis coordenadores de departamento. Também o conteúdo da mensagem do coordenador que alertava para alterações ao reconhecimento pelos pares, ou menor legitimidade, procedente do facto de o cargo ter passado a ser de

nomeação pelo diretor, teve o mérito de nos alertar para uma variável, inicialmente não contemplada no inquérito por questionário, e que levámos em conta na elaboração do guião de entrevistas.

3.3.4. Entrevista *focus group*

A entrevista *focus group*, inicialmente utilizada sobretudo em estudos de mercado e de publicidade, viu a sua aplicação alargada à investigação em Ciências Sociais, nomeadamente à investigação educacional, visto que possibilita aos entrevistados partilharem entre si as suas opiniões e pontos de vista. Uma vez que se trata, geralmente, de um grupo composto por elementos familiarizados com o tema em debate, o investigador deverá conduzir a sessão de forma a não só introduzir as questões, mas também fomentar o diálogo e a discussão e gerir as intervenções (Máximo-Esteves, 2008, p. 98).

No nosso caso, o grupo era composto por quatro coordenadores de departamento curricular de uma escola secundária com 3º ciclo, sendo que um desses elementos tinha entrado em contacto com a investigadora, após preenchimento do questionário *online*, para solicitar uma sessão de formação, na sua escola, dirigida a vários docentes com cargos de liderança intermédia, a qual realizámos imediatamente após a entrevista de grupo.

Assim, do nosso ponto de vista, este grupo de inquiridos tinha não só a vantagem de ser bastante homogéneo em termos de familiarização com o objeto do nosso estudo – o papel do coordenador de departamento – como também a de ter evidenciado pré-disposição, recetividade e abertura para dialogar sobre a temática.

O nosso objetivo, com a realização desta entrevista foi, pois, o de conhecer em maior profundidade as opiniões e perspetivas e, ainda, as preocupações e necessidades deste grupo de pessoas, como forma de efetuar um estudo exploratório pré-entrevistas individuais para identificar informações chave e aspetos emergentes, que não tinha sido possível detetar na recolha de dados por questionário e triangular alguns dos resultados já obtidos e tratados estatisticamente.

Sendo as entrevistas de *focus group* uma técnica que permite recolher dados a partir da interação de um grupo sobre um tema determinado pelo investigador, esta distingue-se de outro tipo de entrevistas precisamente pela existência de interação entre os elementos do grupo, embora sobre o tema em estudo pelo investigador. Assim, e no caso de grupos preformados, como era o nosso, aquilo que caracteriza a entrevista de *focus group* é o facto de ela ser dirigida pelos interesses do investigador (Morgan, 1996, p. 130).

No mesmo autor encontramos justificação plena para a utilização de entrevista de *focus group* conjugada com as entrevistas individuais, que já constavam do *design* inicial do estudo, uma vez que sublinha ser esta a combinação mais frequente por se tratar, em ambos os casos, de técnicas qualitativas, permitindo ao investigador aceder a um maior grau de profundidade na entrevista individual, por comparação à maior abrangência da entrevista de *focus group*. O autor refere, em especial, o caso da utilização de entrevistas de *focus group* seguidas de entrevistas individuais, assinalando que esta estratégia apresenta a vantagem de permitir identificar primeiramente uma variedade de experiências e perspetivas a partir das quais se podem extrair elementos que necessitem de ser explorados posteriormente em maior profundidade (Morgan, 1996, p. 133).

De acordo com a tipologia proposta pelo autor, de 4 formas de combinação de métodos quantitativos e qualitativos em geral, e inquéritos por questionário e entrevistas de *focus group* em particular e tendo em consideração que, no nosso caso, o estudo de maior abrangência, em termos amostrais, foi o inquérito por questionário mas que, no entanto, iríamos conduzir entrevistas individuais de leitura mais aprofundada dos resultados obtidos, pareceu-nos que esta entrevista de *focus group* se enquadraria na combinação proposta e na qual o método qualitativo é usado como "*follow-up*", numa perspetiva que o autor considera metodologicamente interessante, de procurar clarificar resultados quantitativos mais difíceis de interpretar. Contudo, e tendo em vista as entrevistas individuais a efetuar, a entrevista de *focus group* assumiu um duplo propósito, uma vez que também se enquadra na

combinação já referida, de utilização deste método como forma de identificar aspetos a aprofundar em entrevistas individuais.

No que respeita às vantagens deste tipo de entrevistas em relação às entrevistas individuais encontramos em Vaughn, Schumm e Sinagub (1996, p. 14) as razões que apoiam esta opção: i) sinergia - a maior quantidade de dados obtidos através da interação em grupo; ii) "bola de neve"- as afirmações de um dos entrevistados iniciam uma reação em cadeia de comentários adicionais; iii) estímulo - a discussão em grupo gera entusiasmo sobre o tema; iv) segurança - o grupo proporciona comodidade e estimula respostas sinceras e v) espontaneidade - uma vez que os participantes não são obrigados a responder a todas as perguntas, as suas respostas são mais genuínas e espontâneas.

Por outro lado, e na linha da investigação qualitativa, o objetivo destas entrevistas não é o da generalização dos resultados obtidos, mas sim o de conduzir uma discussão que faça sobressair uma compreensão maior e mais aprofundada de perceções, crenças, atitudes e experiências a partir de vários pontos de vista (*idem*, p.15). Permitem ainda o contato direto com vários sujeitos inquiridos e, assim, num curto espaço de tempo, recolher uma quantidade considerável de dados, assim como a possibilidade de, com o auxílio do investigador, os participantes relatarem as suas perceções, sentimentos e comportamentos de forma direta e precisa, para além de terem a oportunidade de clarificar aspetos e reformular afirmações.

Também relevante para a nossa opção, e segundo os mesmos autores, é o facto de o formato em grupo permitir aos inquiridos formarem uma opinião uma vez que, em muitas situações do quotidiano dos sujeitos, estas são formadas a partir dos contributos de outros e podem oscilar, ou mesmo ser alteradas, no decurso do tempo. Assim, a troca de diferentes perceções e pontos de vista, de forma aberta, pode levar a novas opiniões ou reforçar convicções, pelo que a interação em entrevista de *focus group* se aproxima da forma natural de se chegar a conclusões e até de se estabelecerem formas de atuação em conjunto com outros (Vaughn, Schumm, & Sinagub, 1996, p. 17).

Concordamos ainda com Kitzinger (1995, p. 299) quando refere que, embora as entrevistas de *focus group* sejam muitas vezes usadas como uma forma rápida de recolha de dados em simultâneo, junto de vários indivíduos, são muito completas, uma vez que utilizam, de forma explícita, a interação entre os inquiridos como parte do método de recolha de dados. Assim, o facto de este tipo de entrevistas poder encorajar a participação de indivíduos que teriam alguma relutância ou poderiam sentir-se intimidados pela formalidade da entrevista individual, é uma das vantagens potenciais deste tipo de técnica de recolha de dados.

Já quanto à composição dos grupos, e segundo a autora, a maioria dos investigadores recomenda a utilização de grupos homogéneos, uma vez que, desta forma, se poderá tirar partido das experiências comuns dos inquiridos, como ocorre com o grupo que entrevistámos, dado que o facto de as pessoas trabalharem em conjunto permite ao investigador a observação de "fragmentos de interação" que se aproximam da recolha de dados naturalista, como é o caso da observação participante (*idem*, p.300).

No que concerne à análise dos dados recolhidos, Kitzinger (1995) refere que o procedimento é semelhante ao das entrevistas individuais, embora o investigador deva tentar diferenciar possíveis opiniões individuais expressas pelos participantes, das que constituem consenso dentro do grupo e apresentar, pelo menos, alguns registos ilustrativos da interação dentro do grupo, e não simplesmente registar citações isoladas e retiradas do seu contexto (*idem*, p. 302)

Fontana e Frey (2003) referem que a entrevista em grupo é essencialmente uma técnica de recolha de dados que se fundamenta no questionamento permanente de vários indivíduos, num ambiente formal ou informal e que o grau de estruturação com que o entrevistador dirige o questionamento e a interação entre os respondentes depende do objetivo, que pode ser de natureza exploratória, de triangulação ou de utilização conjunta com outros métodos de recolha de dados.

Quanto à condução da sessão, o entrevistador deverá ser flexível, objetivo, empático, persuasivo e saber ouvir (*idem*, p. 72) embora não

descurando as especificidades que o formato em grupo apresenta em relação à entrevista individual: o entrevistador deverá evitar que um ou mais indivíduos dominem o grupo, deverá encorajar os participantes mais recalcitrantes e obter respostas de todos os elementos do grupo, de forma a assegurar a cobertura do tema em discussão (Bogdan & Biklen, 1994; Fontana & Frey, 2003). Para além disso, o entrevistador necessita de manter o equilíbrio entre o papel diretivo de entrevistador e o papel de moderador da dinâmica de grupo, ou seja, terá de ter em atenção simultaneamente o guião de perguntas e a sensibilidade à evolução dos padrões de interação do grupo.

Também para Kitzinger (1995) as sessões de *focus group* devem ser conduzidas num ambiente pouco formal, confortável, com os elementos reunidos à volta de uma mesa e o investigador deverá explicar-lhes que o objetivo da entrevista é o de que debatam os assuntos entre si. O investigador deverá explorar possíveis diferenças de opinião ou discordâncias que ocorram entre os elementos do grupo, ao contrário do que acontece em entrevistas individuais:

> Differences between individual one off interviews have to be analysed by the researchers through armchair theorising; differences between members of focus groups should be explored in situ with the help of research participants.
>
> (Kitzinger, 1995, p. 301)

Ponderadas as perspetivas apresentadas por estes autores, e a oportunidade já referida da realização desta entrevista, optámos definitivamente pela utilização do *focus group* como estratégia de aprofundar resultados obtidos no inquérito por questionário. Para orientação da sessão foi elaborado um guião muito geral, a partir da estrutura definida (vide quadro 9).

Este instrumento (anexo D), de caráter muito aberto, foi entregue a cada uma das intervenientes e, para além de solicitar dados que permitissem a sua caracterização demográfica e profissional, elencava os seguintes tópicos: 1) Atividade do Coordenador: tempo dedicado a cada tipo de tarefa; 2) Perfil do coordenador; 3) Vertentes da sua função supervisiva; 4) Competências do coordenador; 5) Forma de recrutamento do coordenador; 6) Tensões e conflito de papéis inerentes ao cargo.

Blocos temáticos	Objetivos	Questões
I - Caracterização do entrevistado	Caracterizar a experiência profissional e a formação dos coordenadores	- Quantos anos de serviço tem? - Há quantos anos trabalha nesta escola? - Há quanto tempo ocupa o cargo de coordenador - Possui formação especializada para o exercício do cargo? (Se sim) Qual?
II – Tempo dedicado a tipos de tarefas e eficácia do desempenho do coordenador	Recolher informações e opiniões sobre: • o tempo dedicado a diferentes vertentes da sua prática • as tarefas a que deveriam poder dar prioridade	- Consideram que dedicam demasiado tempo a tarefas administrativas? (Se sim) Por que motivo isso acontece? - Que outras tarefas consideram como devendo ser prioritárias?
III - Perfil do Coordenador de Departamento	Conhecer as conceções dos coordenadores sobre • as características que lhe conferem legitimidade • a importância de características pessoais, relacionais, e de formação • a melhor forma de recrutamento para o cargo	- Consideram que o coordenador tem maior legitimidade quando tem um perfil humano e relacional reconhecido pelos professores? - Qual a importância de características profissionais: posição na carreira e formação especializada para o reconhecimento de legitimidade? E para o bom desempenho do cargo? - Consideram que a nomeação, por parte do diretor, é a forma mais adequada de fazer a escolha do coordenador? (Se não) Que outras formas poderiam ser usadas? E qual conferiria maior reconhecimento e legitimidade aos olhos dos professores do departamento?
IV - Competências	Identificar as perceções dos coordenadores sobre quais as suas competências de: • supervisão das práticas • coordenação curricular • liderança organizacional • desenvolvimento profissional dos professores	- Consideram importante que a atividade do coordenador garanta a qualidade das práticas letivas? Em caso afirmativo, de que forma se deve concretizar esta monitorização? - Como promover a partilha e reflexão sobre as práticas? - Consideram importante que o coordenador garanta a uniformização de procedimentos e instrumentos? Porquê? - Consideram que o coordenador deverá mediar relações entre professores e direção? E com os encarregados de educação? Porquê?
V – Tensões / conflito de papéis	Conhecer as tensões e conflitos que os coordenadores experimentam	- Consideram que a posição intermédia na organização, ocupada pelo coordenador, acarreta tensões e conflito de papéis? Se sim, como sentem esses conflitos? - As tensões provêm maioritariamente do lado da direção ou dos professores do departamento? - Consideram que a avaliação do desempenho foi um fator de perturbação nas escolas? Porquê?

Quadro 9- *Focus Group* – Estrutura da entrevista

Em relação aos diferentes tópicos, e conforme os objetivos incluídos na estrutura da entrevista, pretendíamos sobretudo conhecer as razões pelas quais um tempo, percecionado pelos coordenadores inquiridos através do inquérito como excessivo, era dedicado a tarefas administrativas e conhecer as vertentes a que, numa situação ideal, dariam prioridade. Era nosso objetivo ainda conhecer a opinião dos intervenientes quanto às características pessoais e profissionais que consideravam mais importantes para o desempenho do cargo, assim como obter dados explicativos para a aparente desvalorização da formação especializada e para a secundarização da importância de características profissionais em relação a características humanas e relacionais, por parte dos respondentes ao inquérito. Ainda quanto ao perfil, e tendo em conta a mensagem de correio eletrónico que tínhamos recebido de um dos coordenadores respondentes ao inquérito já transcrita no ponto 3.3.3. deste capítulo, e na qual eramos alertados para o facto de, na sua opinião, os dados do questionário poderem vir a não refletir a realidade atual uma vez que a escolha do coordenador não resulta do reconhecimento dos pares, mas sim de nomeação pelo diretor, sendo que seria a este que caberia a definição de um perfil de competências ou mesmo a decisão por alguém da sua confiança; tendo ainda em conta que a revisão da literatura, sobretudo de dissertações de mestrado, e até a profusão de textos de cariz fortemente crítico em relação a este aspeto, em blogues e outros fóruns de professores, decidimos incluir, para discussão, a forma de recrutamento / escolha do coordenador.

No que respeita às finalidades da função supervisiva exercida pelo coordenador de departamento, e que constavam, em escala independente, no inquérito por questionário, decidimos englobá-las na dimensão relativa às competências do coordenador, que passaram a abranger as 4 vertentes do seu trabalho, já descritas no ponto 3.3.1. relativo à construção do questionário. Para além destes aspetos, tendo já em conta os resultados preliminares, embora ainda em fase de análise, obtidos no estudo quantitativo, incluímos uma questão para discussão relativa a uma aparente incoerência entre a concordância dos inquiridos relativamente a todas as vertentes da função supervisiva quando mencionadas de forma abstrata (itens do grupo C2 do

questionário) e a rejeição ou discordância em relação a algumas competências específicas, nomeadamente, a observação de aulas e a utilização de elementos recolhidos para reflexão sobre as práticas, a análise individual de instrumentos de planificação e avaliação com os professores, a análise de elementos concretos do desempenho dos alunos e, ainda, a mediação com encarregados de educação.

Finalmente, procurámos conhecer, a partir da expressão dos próprios, as tensões e conflitos que experimentam sobretudo tendo em conta o papel intermédio que ocupam na liderança da escola e o conflito de papéis a que estão submetidos, conforme verificámos no capítulo 2.

A sessão teve início com o esclarecimento das coordenadoras participantes sobre os objetivos do estudo e da sessão de *focus group*. Após estas explicações, foi solicitada a autorização para a gravação áudio, assegurada a confidencialidade e o anonimato e, ainda, o envio da transcrição para validação da entrevista pelos participantes.

A nossa condução da sessão, e na sequência dos autores que nos serviram de referência e já citados neste ponto do trabalho, pautou-se pela introdução das questões e pela promoção da participação e debate, embora também solicitando esclarecimentos e colocando questões adicionais não previstas no guião original.

Ao longo da sessão procurámos, contudo, manter atenção, flexibilidade e abertura para explorar aspetos emergentes da discussão e que não estivessem previstos no guião, o que, de facto, veio a acontecer.

3.3.5. Entrevistas individuais

A entrevista, ou uma série de entrevistas comparáveis, é para Bardin (2008, p. 9) um "material rico e complexo" uma vez que estamos em presença de um discurso no qual a subjetividade subjaz, dado que "uma pessoa fala com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de reapresentações, as suas emoções […]" (Bardin, 2008, p. 90) .

Enquanto método de recolha de dados, a entrevista distingue-se pela "aplicação dos processos fundamentais de comunicação e interação humana" (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 191). Assim, e caracterizando-se pelo contacto direto do investigador com o seu interlocutor, a entrevista permite aceder a informações e elementos de análise muito ricos pois, durante este processo de troca, o interlocutor exprime as suas perceções, interpretações e experiências. Sendo um método que consome muito tempo ao investigador, permiti-lhe, ao contrário dos questionários, investigar motivos e sentimentos, assim como obter material para consolidar ou aprofundar respostas obtidas nos inquéritos (Bell, 2004, p. 137). Também Bogdan e Biklen (1994, p. 135) referem que, quer seja o método principal de recolha de dados para a investigação, quer seja utilizada em conjunto com outros métodos, como no nosso caso, a entrevista permite a recolha desses dados, na linguagem do próprio entrevistado, pelo que possibilita ao investigador desenvolver uma ideia sobre a forma como os sujeitos interpretam e percecionam diferentes aspetos.

Nas entrevistas individuais realizadas a coordenadores de departamento optámos, quanto ao grau de estruturação das mesmas, pela entrevista *semiestruturada* (Bogdan & Biklen, 1994; Máximo-Esteves, 2008; Pardal & Lopes, 2011), *semidirigida* (De Ketele & Roegiers, 1999, p. 194) ou *semidiretiva* (Quivy & Campenhoudt, 2005), "também chamadas com plano […] " (Bardin, 2008, p. 89) uma vez que esta, centrando-se embora em tópicos e questões de uma estrutura previamente estabelecida, o que de certo modo permite também simplificar a posterior análise, é conduzida de forma suficientemente aberta, de modo a deixar o entrevistado falar sobre aquilo que é de importância central para ele, sobre as suas representações, assumindo o entrevistador um papel *diretivo* quanto aos temas, mas não *no interior* dos temas (De Ketele & Roegiers, 1999, p. 193).

Assim, e no caso das entrevistas individuais que efetuámos a coordenadores de departamento, foi elaborado o respetivo guião (anexo G) tendo por base os objetivos da investigação, as dimensões em análise e os resultados do inquérito por questionário que pretendíamos ver explicados e aprofundados, bem como temáticas emergentes da entrevista de *focus group*.

Consequentemente, o equilíbrio entre a lecionação e preparação de aulas, por um lado, e as exigências da atividade de coordenação do departamento, bem como a questão da atratibilidade do cargo foram aspetos que incluímos no bloco II (Atividade do coordenador) conforme quadro 10. De referir que este guião, e à semelhança do efetuado com o questionário, foi também submetido à autorização do serviço de monotorização de inquéritos em meio escolar da DGE, tendo sido aprovado pela diretora de serviço com o nº 0051200004 "*uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal".* Do facto demos conhecimento aos coordenadores entrevistados.

Blocos temáticos	**Objetivos**	**Questões**
I - Caracterização do entrevistado	Caracterizar a experiência profissional e a formação do CDC.	- Quantos anos de serviço tem? - Há quantos anos trabalha nesta escola? - Já exerceu outros cargos de liderança nesta ou noutra escola? (Se sim) Quais? E durante quantos anos? - Quantos docentes integram o seu departamento? - Qual o seu nível de formação académica? - Possui formação especializada para o exercício do cargo? (Se sim) Qual?
II - Atividade do Coordenador de Departamento	Recolher informações e opiniões sobre o tempo dedicado a diferentes vertentes da sua prática: • tarefas administrativas • coordenação • supervisão • desenvolvimento profissional • lecionação/preparação aulas • atratibilidade do cargo	- Considera que dedica demasiado tempo a tarefas administrativas? (Se sim) Porque motivo isso acontece? Que outras tarefas considera que deveriam ser prioritárias? - Considera que o coordenador de departamento deveria beneficiar de uma maior redução letiva para o desempenho do cargo? Se sim, qual seria a adequada? - Considera que o coordenador de departamento deveria beneficiar de outro tipo de condições ou compensações na carreira? (Se sim) Quais?
III - Perfil do Coordenador de Departamento	Conhecer as conceções do CDC sobre • o perfil ideal do coordenador • o modo de escolha do coordenador	- Considera que o coordenador tem maior legitimidade quando está num escalão elevado da carreira? Porquê? - Considera que o coordenador terá maior legitimidade se tiver formação especializada? Porquê?(Se não) Que tipo de características lhe conferem então maior reconhecimento, por parte dos colegas? - Considera que a nomeação, por parte do diretor, é a forma mais adequada de fazer a escolha do coordenador? (Se não) Que outras formas poderiam ser usadas? E qual conferiria maior reconhecimento e legitimidade aos olhos dos professores do departamento?

IV - Funções supervisivas do cargo de coordenador	Conhecer as conceções do coordenador sobre as funções supervisivas do cargo: • acompanhamento das práticas • liderança intermédia • coordenação curricular • avaliação do desempenho	- Considera importante que a atividade do coordenador garanta a qualidade das práticas letivas? Em caso afirmativo, de que forma se deve concretizar esta monitorização? - Que tipo de papel e responsabilidades considera que a direção executiva espera de si como coordenador? E os professores do departamento? - Considera importante que o coordenador avalie o desempenho dos professores do seu departamento? Porquê? Em caso afirmativo, de que forma se deve concretizar esta intervenção? Deve avaliar todas as dimensões do desempenho? Porquê? Em caso negativo, qual a dimensão(ões) que deve avaliar? Porquê?
V – Competências do Coordenador	Identificar as perceções dos coordenadores sobre quais as suas competências de: • de supervisão das práticas • coordenação curricular • liderança organizacional • desenvolvimento profissional dos professores	- Considera que o coordenador de departamento deve observar aulas dos professores? Porquê? Em caso afirmativo, deve utilizar os elementos recolhidos para partilha e reflexão em grupo? - Deve acompanhar e orientar, de forma sistemática, professores que revelem dificuldades no seu desempenho? De que forma o coordenador toma ou deveria tomar conhecimento de quais são esses professores? Em caso afirmativo, como fazer esse acompanhamento? - Deve analisar com os professores os seus instrumentos de planificação e avaliação? Porquê? Em caso afirmativo, essa análise deve ser feita de forma individual ou em grupo? Porquê? - Deve recolher e analisar amostragens de trabalhos de alunos? Com que finalidade? - Considera que a maior parte do tempo das reuniões deve ser destinada à discussão do processo de ensino/aprendizagem? (Se sim) Porque é que nem sempre acontece? (Se não) Qual deveria ser a prioridade de conteúdo das reuniões? Porquê? - Considera que compete ao coordenador discutir, com os professores do departamento, as metas a atingir relativamente a resultados dos alunos? Em caso afirmativo, que tipo de metas? Internas? Por comparação com resultados nacionais? - Considera ser competência do coordenador mediar as relações entre os EE e os professores? Em que circunstâncias? (Se não) Quem seria o elemento indicado para questões de caráter científico-pedagógico? - Considera ser competência do coordenador mediar as relações dos professores com a direção? Porquê? Em caso afirmativo, em que circunstâncias? - Considera que compete ao coordenador organizar grupos de trabalho e de estudo/ investigação dentro do seu departamento? Porquê? Se sim, que tipo de investigação e de sessões?

		- Considera que o Coordenador deve deixar-se observar em aula por outros professores do departamento? Porquê? Em caso afirmativo, deve promover a reflexão sobre essa observação? Porquê?
VI - Exercício do cargo	Conhecer as suas opiniões sobre o exercício do cargo - constrangimentos: • tempo • características pessoais • formação - aspetos mais gratificantes: • contribuir para a qualidade das práticas	- Considera que a falta de tempo é o maior constrangimento ao desempenho do cargo? Porquê? - Considera que a falta de formação para o desempenho do cargo pode constituir um constrangimento? Porquê? - Considera que a falta de características pessoais para o desempenho do cargo pode constituir um constrangimento? Porquê? - Quais os aspetos mais gratificantes do cargo? - Considera que a possibilidade de contribuir para a qualidade das práticas pedagógicas é um dos aspetos mais gratificantes? Em caso afirmativo, como operacionalizar esta contribuição?

Quadro 10- Estrutura da entrevista: entrevistas individuais a Coordenadores de Departamento

A validação do guião da entrevista foi efetuada mediante uma aplicação prévia a um interlocutor com características semelhantes à dos elementos da nossa amostra, neste caso um coordenador de departamento, mas que dela não faria parte. Embora esta primeira aplicação não tivesse sido gravada, nem objeto de transcrição, foi solicitado ao nosso interlocutor que se pronunciasse sobre a clareza, a pertinência das questões e, ainda, sobre a extensão, o que permitiu a introdução de algumas melhorias antes da aplicação aos coordenadores selecionados.

Decidiu-se pela realização de entrevistas a seis coordenadores de departamento de seis estabelecimentos de ensino com 2º e 3º ciclos e ensino secundário sendo três agrupamentos de escolas (codificadas como A) e três escolas secundárias não agrupadas (codificadas como S). A seleção foi feita com base nos relatórios da Avaliação Externa realizada pela IGE no ciclo de avaliação 2006-2010, procurando obter participantes de contextos diferenciados. Para tal, procedemos a uma análise cuidadosa dos relatórios publicados na página da IGE e, quando existissem, dos contraditórios das escolas, tendo feito um levantamento da análise efetuada pelas equipas de

avaliação conforme se descreve em detalhe no ponto 3.5.3.1. - Seleção e caracterização das escolas.

Optou-se ainda por, nesta fase de entrevistas individuais, restringir o seu âmbito aos coordenadores dos departamentos de Línguas, de Ciências Sociais e Humanas e de Matemática e Ciências Naturais e Experimentais, não tendo consequentemente solicitado a participação de coordenadores do departamento de Expressões os quais tinham, contudo, sido incluídos no inquérito por questionário e na entrevista *focus group*. Esta opção teve por base a convicção de que a especificidade das disciplinas que compõem este departamento alargaria o campo de análise que procurávamos agora restringir ainda mais, dado o aprofundamento que ambicionávamos. Por outro lado, e pese embora a importância destas áreas disciplinares para o desenvolvimento das crianças e dos jovens, o facto de não estarem incluídas quer nos testes intermédios, anualmente disponibilizados pelo GAVE, quer nos exames finais de ensino básico, quer mesmo nos de ensino secundário (neste caso à exceção do Desenho A e da Geometria Descritiva), retira-lhes grande parte da pressão externa que se sabe existir sobre os outros departamentos (*high stakes departments*, na terminologia utilizada nos EUA).

As entrevistas decorreram entre os meses de março e maio de 2012, nas diferentes escolas e agrupamentos, em espaços disponibilizados para o efeito. No início das mesmas, e como forma de as legitimar e de motivar os nossos interlocutores para a colaboração, foram dados esclarecimentos sobre os objetivos do estudo e sobre o facto de termos já dados resultantes do inquérito por questionário. Foi solicitada a autorização para a gravação áudio e assegurada a confidencialidade e o anonimato conforme protocolo de consentimento informado já utilizado no *focus group* (anexo C).

Na condução da entrevista procurámos, e apesar da existência do referido guião, que as questões não fossem seguidas de forma rígida, dando a liberdade ao entrevistado para se exprimir livremente, e usando as palavras que lhe parecessem mais adequadas. Preocupámo-nos essencialmente em ir encaminhando a entrevista para os objetivos traçados, sempre que deles se foi afastando, e em colocar ocasionalmente questões de clarificação de

afirmações feitas pelo entrevistado. Deste modo, os diferentes coordenadores intervenientes puderam exprimir-se com abertura sobre as suas perceções e interpretações, sobre as suas práticas e o sentido que eles próprios lhes conferem, e ainda revelar as suas conceções e representações sobre conceitos e papéis, fornecendo assim um aprofundamento e uma melhor compreensão de dados já indiciados nos resultados dos inquéritos, e constituindo, deste modo, uma fonte de informação muito rica.

Finalmente, e quanto à transcrição das entrevistas, embora tenha sido um processo muito moroso, foi efetuado pela própria investigadora, imediatamente após a realização das mesmas, pois a sua audição, de forma amiudada e repetida, permitiu uma grande familiarização com o material empírico que posteriormente viria a ser submetido a uma análise de conteúdo.

3.4. Técnicas de análise de dados

A análise dos dados consiste na organização análise e interpretação dos dados em bruto, recolhidos de acordo com a metodologia que tenha sido considerada mais adequada. Uma vez que estes dados recolhidos, quer por meio de inquéritos por questionário, quer por entrevistas ou por qualquer outro método, têm pouco significado até serem analisados e avaliados, "o trabalho do investigador consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e questões de importância significativa" (Bell, 2004, p. 183) .

Assim, e no presente ponto do trabalho, procedemos à descrição com clareza das duas categorias de métodos de análise das informações recolhidas: a análise estatística aos dados recolhidos por meio do inquérito por questionário, e a análise de conteúdo realizada aos dados recolhidos por entrevistas e sujeitos a transcrição *verbatim*.

3.4.1. Análise estatística

A base de dados dos resultados do inquérito por questionário, disponibilizada pela plataforma Google Docs © (formulários), em formato Excel, foi exportada para o programa de tratamento estatístico utilizado, o SPSS.

Na análise dos dados utilizaram-se processos de estatística descritiva e de análise inferencial. Assim, para análise das variáveis constantes dos itens de cada categoria foram escolhidas as medidas de tendência central: média e moda. No caso da média, a escolha deve-se ao facto de esta nos indicar o comportamento médio dos inquiridos ou para que valor tende a resposta dos coordenadores, sendo que tende a estabilizar em torno de um valor à medida que a amostra aumenta. Tomando como exemplo o caso de a média estabilizar em torno de 3,2, poder-se-á dizer que o comportamento médio da amostra tende para a indiferença (não concorda nem discorda); já no caso de esse valor ser de 3,8, tal significa que o comportamento médio da amostra tende para a concordância.

Optou-se também pela moda por representar a resposta mais escolhida pelos inquiridos. Na generalidade dos casos, a moda tenderá a aproximar-se da média, sobretudo em grandes amostras. Contudo, há alguns casos específicos, em que a moda difere da média, sugerindo uma grande dispersão dos dados. Tomando como exemplo o caso de a média ser de 2 e a moda de 4, tal significa que a maioria relativa, embora não absoluta, dos inquiridos concorda com aquele item havendo, contudo, um número muito significativo de respondentes a discordar totalmente (ou seja, com pontuação 1) e praticamente nenhum a concordar totalmente.

Para além da estatística descritiva e das conclusões relativas à amostra, procedeu-se ainda a uma análise inferencial com o objetivo de verificar a possibilidade de retirar conclusões para a população em estudo, nomeadamente, através da aplicação de testes de hipóteses. Efetuou-se, ainda, o cruzamento de variáveis salientando as correlações estatisticamente significativas e o teste de independência do Qui-quadrado. Assim, foram efetuados cruzamentos com variáveis relacionadas com a caracterização dos

sujeitos: idade; número de anos de serviço na função docente; número de cargos já exercidos e grau de habilitação académica.

Uma vez que algumas variáveis se encontravam definidas de forma que não possibilitava a submissão ao teste de Qui-quadrado, nem a outros testes aplicados, com resultados estatisticamente válidos, houve necessidade de agregar algumas categorias da seguinte forma:

- A variável "habilitações académicas", e dada a grande representatividade da categoria licenciatura (65,3% das ocorrências), por um lado, e a escassa representatividade da categoria doutoramento, por outro, levaram a que se agrupassem as categorias (bacharelato/licenciatura) e as categorias (pós-graduação/mestrado/doutoramento), processo do qual resultaram duas categorias.

- Quanto à variável "formação especializada", também houve necessidade de agrupar as seis categorias (supervisão pedagógica e formação de professores; administração e gestão escolar; organização e desenvolvimento curricular; ciências da educação/pedagogia/ensino; educação especial e outras) para fazer o tratamento entre duas categorias: os sujeitos que não possuem qualquer formação especializada e os que possuem formação especializada, independentemente de terem declarado serem detentores dessa formação na área da "supervisão pedagógica e formação de formadores", na área "organização e desenvolvimento curricular" ou em outras áreas (educação especial, ciências da educação, pedagogia, ensino ou outras).

- Uma vez que uma maioria muito significativa, 98% dos inquiridos, se encontrava na situação de PQE ou PQA, e o número de inquiridos em situação de PQZP era muito reduzido, não se efetuou o cruzamento desta variável (situação profissional) com as questões que pretendíamos aprofundar, pois os resultados não teriam relevância estatística.

Sublinhe-se, contudo, que os referidos processos de agregação apenas foram utilizados para fazer cruzamento entre variáveis e para as submeter aos testes e não no cálculo inicial de cada variável individualmente.

Foram ainda utilizados, na análise inferencial, e para além do teste do Qui-quadrado, o teste t de *Student* para averiguar diferenças significativas

entre médias, o teste de *Kruskal-Wallis* para identificar diferenças entre grupos, o teste às proporções para averiguar se a população tenderia a concordar ou a discordar numa dada questão, o teste de correlação de *Pearson* aos valores médios de grupos de itens para averiguar correlações entre respostas e ainda o teste de correlação de *Spearman* para averiguar se as respostas eram congruentes intra e inter grupos de questões.

3.4.2. Análise de conteúdo

Na esteira de Esteves (2006, p. 107) que define genericamente análise de conteúdo como "um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida", e da tipologia de Van der Maren (1996) a que a autora recorre para classificar o tipo de dados como *invocados* ou *suscitado*s pelo investigador, o presente trabalho enquadra-se neste último tipo, uma vez que se trata de entrevistas semi-estruturadas, em *focus group* e individuais e não de informação existente independentemente da ação do investigador.

A análise dos dados das entrevistas, quer a de *focus group*, quer as individuais, constituiu-se como um processo de busca e de organização sistemática das transcrições, com o objetivo de aumentar a compreensão desses materiais. A sua análise envolveu a organização dos dados em unidades manipuláveis, a síntese e a procura de padrões (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205; Esteves, 2006, p. 107) no sentido de conseguir esse aumento de compreensão, para além do que a superfície das comunicações permitiria alcançar. Também Bardin (2008, p. 11) refere que a análise de conteúdo, enquanto conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a "discursos", tem como fator comum dessas técnicas, "uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência". Sendo um trabalho de interpretação, a análise de conteúdo "oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade". Para a autora, os métodos de análise de conteúdo têm dois objetivos: a *superação da incerteza*, que corresponde à questão da validade da leitura, feita pelo investigador, no

sentido da possibilidade de outros fazerem a mesma leitura; e o *enriquecimento* da própria leitura, no sentido de, com uma maior atenção e aprofundamento, descobrir conteúdos e estruturas que confirmam (ou não), o que procurávamos nas mensagens (Bardin, 2008, p. 31).

Concordamos ainda com Esteves (2006) quando defende que a análise de conteúdo, não deixando embora de ser uma descrição "com regras", conforme definida nas décadas de 50 e 60 num paradigma positivista em que a objetividade estava ligada à quantificação, progrediu para uma perspetiva que permite ao investigador fazer inferências as quais, no entanto, devem ser explicitamente fundamentadas de modo a permitir que possam ser comprovadas ou refutadas por outros métodos de recolha de dados, no âmbito da mesma investigação ou de investigações posteriores.

3.4.3. A categorização

Para Esteves (2006, p. 109) a *categorização* é definida, em termos gerais, como a operação através da qual os dados são classificados e reduzidos após terem sido identificados como pertinentes para os objetivos da investigação. Também Bardin (2008, p. 145) refere esta como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo analogia. Deste modo, as diferentes categorias correspondem a classes que reúnem, sob um título genérico, um conjunto de unidades de registo com características comuns.

Assim, ao desenvolver um sistema de codificação para organizar os dados, tivemos de os percorrer à procura de padrões e tópicos presentes, registando as *categorias de codificação* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221), quer as que foram emergindo da análise dos dados, quer as que se prendiam com os nossos objetivos e questões de investigação e que estavam, portanto, já previstas no guião das entrevistas. Após a criação destas "categorias preliminares de codificação" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 233), uma nova leitura integral dos dados permitiu ir registando à margem da transcrição, quais

dessas categorias a atribuir às diferentes unidades de dados (parágrafos ou frases das transcrições que se podem incluir dentro do tópico representado pela categoria).

Na definição de categorias, orientámo-nos pelos pressupostos enunciados por Vala (2009) segundo os quais uma *categoria* é composta por "um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito". Neste sentido, ao incluirmos determinado segmento do texto da transcrição das entrevistas em determinada categoria, esta operação de codificação tinha sempre por base a deteção nesse segmento de texto de indicadores dessa mesma categoria: "O que importa ao analista são conceitos, e a passagem dos indicadores a conceitos é portanto uma operação de atribuição de sentido, cuja validade importará controlar" (Vala, 2009, p. 111).

Na análise categorial, o sentido dado ao conteúdo teve sempre em conta os critérios e princípios definidos por diferentes autores como de *coerência*, *homogeneidade*, *exclusividade recíproca* e *exaustividade* (Estrela, 1994, pp. 455-456), *exclusão mútua*, *homogeneidade*, *pertinência*, *objetividade e fidelidade* e *produtividade* (Bardin, 2008, pp. 147-148), *exaustividade*, *exclusividade*, *objetividade* e *pertinência* (Carmo & Ferreira, 2005, pp. 255-256) e ainda *exclusão mútua*, *homogeneidade*, *exaustividade*, *pertinência*, *produtividade* e *objetividade* (Esteves, 2006, p. 122).

De acordo com Vala (2009), a análise de conteúdo, permite fazer inferências com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características são inventariadas e sistematizadas. O autor refere, como operações mínimas para uma análise de conteúdo, a delimitação de objetivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa; a constituição de um *corpus*; a definição de categorias; a definição de unidades de análise e ainda a quantificação (Vala, 2009, p. 109).

Na constituição do *corpus da análise* (*ibidem*) ou *corpus documental* (Esteves, 2006, p. 112) recorremos a todo o material obtido com vista à pesquisa que nos propusemos realizar, uma vez que foi produzido com esse

mesmo fim. Assim, todas as entrevistas (*focus group* e individuais) foram analisadas de acordo com o princípio da *exaustividade*.

A primeira etapa da análise de conteúdo temática que levámos a cabo, traduziu-se pela *leitura flutuante* do material (Esteves, 2006, p. 113; Bardin, 2008, p. 122) ou *leitura sincrética*, "global e flutuante" (Pardal & Lopes, 2011, p. 99) que teve como objetivo levar-nos a conhecer o texto e ir integrando, de forma livre e sem ideias preconcebidas, os sentidos gerais nele contidos para que essas impressões pudessem auxiliar no estabelecimento de um primeiro esboço de uma matriz para um sistema de categorias.

A definição de categorias seguiu a estratégia referida por Vala (2009), uma vez que optámos por não as estabelecer, nem totalmente *a priori*, nem *a posteriori*, mas sim através da combinação destes dois processos. Com efeito, definido o quadro teórico e analisados os resultados do estudo quantitativo, partimos para um trabalho exploratório sobre o *corpus* orientadas, nas primeiras explorações, por referentes teóricos. No entanto, o próprio material contribuiu para a reformulação e alargamento das problemáticas a estudar. Também Esteves (2006, p. 110) explicita este procedimento para definição de categorias, que considera *procedimento aberto* (por oposição ao *procedimento fechado* para o qual o investigador parte com uma lista prévia de categorias) como essencialmente indutivo, uma vez que se caminha dos dados empíricos para a formulação de uma classificação, embora considere inegável que uma primeira formulação de categorias pode ser inspirada nos objetivos e tópicos de questionamento estabelecidos no guião de preparação das entrevistas, como foi o nosso caso.

O processo de categorização, estabelecido desta forma, constituiu-se pois como uma categorização provisória, sujeita a reformulações à medida que novos dados iam sendo analisados:

> […] um percurso de vaivém do primeiro material à primeira formulação de categorias, à incorporação de mais material, à manutenção, ajustamento ou reformulação das categorias, e, assim, ciclicamente, até à inserção de todo o material estar feita.
>
> (Esteves, 2006, p. 110)

As leituras sucessivas e mais detalhadas do material foram, pois, permitindo a partição da informação em unidades de análise. Estas unidades de análise foram sendo continuamente confrontadas com os temas e objetivos da matriz inicial, para que, progressivamente, esta fosse sendo aperfeiçoada (Pardal & Lopes, 2011, p. 100) até à versão final – matriz definitiva que apresentaremos no capítulo 4 relativo a resultados, e no ponto 4.2.2. Salientamos ainda, e como exemplificativo do complexo e moroso processo de afinação das categorias, que a dimensão "Funções supervisivas do coordenador" prevista na estrutura traçada para a entrevista (quadro 9, bloco IV), acabou por ser integrada na dimensão relativa às competências do coordenador (quadro 9, bloco V) após as múltiplas leituras e processo de recorte a que procedemos na fase de categorização. Também as subcategorias C.2.c. e C.2.d. "Balanço do ciclo anterior [de ADD]" e "Alterações introduzidas ao modelo" respetivamente, e D.1.e. "Fraca visibilidade externa do cargo", que não constavam da estrutura traçada para a entrevista, acabaram por emergir pela preponderância que ocuparam no discurso dos coordenadores entrevistados (vide capítulo 4, quadro 16).

Importa ainda referir que, no nosso caso, as unidades de análise foram a *unidade de registo*, enquanto segmento de conteúdo passível de ser colocado numa categoria, e dentro desta a unidade considerada foi o *tema* uma vez que as unidades são do tipo semântico e que este é normalmente utilizado como unidade de registo no estudo de motivações, de opiniões, de atitudes, de valores, de tendências, como é o caso das entrevistas individuais ou de grupo (Bardin, 2008, p. 131).

Quanto à unidade *de contexto*, enquanto segmento mais largo de conteúdo examinado para caracterizar uma unidade de registo (Esteves, 2006; Bardin, 2008; Vala, 2009), considerámos cada entrevista. A cada unidade de contexto foi atribuído um código que nos permitiu reconhecer rapidamente a qual das entrevistas pertencia a unidade de registo.

O processo de recorte das unidades de registo a codificar foi moroso e difícil, pois trata-se de definir unidades mínimas de sentido, independentemente das palavras com que foram expressas (Esteves, 2006, p. 114). Por outro lado,

no discurso oral, no caso sobretudo de entrevistas pouco diretivas, como é exemplo claro o *focus group*, mas até mesmo nas entrevistas individuais, as frases são muitas vezes incompletas, sendo necessário que o investigador restaure a frase, e existem repetições e até saltos de sentido numa mesma frase que tornam difícil a delimitação das unidades.

O processo de análise de conteúdo a que recorremos pode classificar-se de *não quantitativo* (Bardin, 2008, p. 140), uma vez que partimos para as inferências apoiados em indicadores não frequenciais, mas sim na presença do *índice* (tema) independentemente da frequência da sua aparição.

Quando demos por terminado o trabalho de categorização, a grelha de categorias e subcategorias estava de acordo com os nossos objetivos de pesquisa e permitia, ainda, distribuir e inserir todas as unidades de registo codificadas a partir das entrevistas, conforme já referido, e que expomos no próximo capítulo (quadro 16).

3.4.4. Validade e fidelidade

> *É fundamental que todo o investigador em educação se preocupe com a questão da fiabilidade e validade dos métodos a que recorre sejam eles de cariz quantitativo ou qualitativo, porque, tal como referem Morse et al. (2002, p. 2), sem rigor a investigação "não tem valor, torna-se ficção e perde a sua utilidade".*
>
> (Coutinho, 2008)

As questões da validade e da fidelidade são abordadas, neste ponto, de forma separada quanto ao estudo quantitativo, que corresponde à primeira fase da investigação, e ao estudo qualitativo, que corresponde à segunda fase da mesma.

Estudo quantitativo

> A validação de um questionário é um trabalho permanentemente incompleto.
>
> (Moreira, 2009, p. 359)

Embora cientes do processo, sempre incompleto, que constitui a validação de um questionário, recorremos aos métodos apontados pelo autor em epígrafe para garantir essa validade.

Assim, e conforme processo já descrito no ponto 3.3.1. deste capítulo, após a construção da primeira versão do questionário, procedemos à sua validação, que envolveu a análise crítica da orientadora para verificação da validade conceptual ou validade de conteúdo. Seguiu-se uma aplicação em pequena escala que levou à realização de um estudo piloto, do qual também já demos conta e, ainda, a análise da fidelidade ou "consistência interna" (Moreira, 2009, p. 261) para verificação da intercorrelação dos itens, por dimensão, tendo-se obtido os valores também já referidos.

Finalmente, e após as reformulações descritas, procedeu-se à aplicação do questionário definitivo e a novo cálculo de fiabilidade interna (Hill & Hill, 2008, p. 147), através do teste ao Alfa de Cronbach, para cada uma da dimensões e para o global do inquérito. A tabela 1 apresenta os valores obtidos.

Tabela 1 –Valores do Alfa de Cronbach por dimensão do questionário definitivo

Dimensão	Nº de Itens	Alpha
Tempo Dedicado	7	0,889
Tempo a Dedicar	7	0,849
Legitimidade	10	0,846
Finalidade	10	0,852
Características	10	0,829
Competências	22	0,89
Global	66	0,915

Conforme é possível verificar, aplicado o teste do Alpha de Cronbach a cada um dos grupos de questões que compõem as diferentes categorias das dimensões do inquérito e ao próprio inquérito no global, obtiveram-se os seguintes resultados: na dimensão B, a categoria «Tempo dedicado a cada grupo de tarefas» obteve um alfa de 0,889 e a categoria «Relação tempo / eficácia do desempenho enquanto coordenador» obteve um alfa de 0,849.

Relativamente à dimensão C, a categoria «Legitimidade» obteve um valor de alfa de 0,846, a categoria «Características pessoais e profissionais» um valor de 0, 829 e a categoria «Finalidade da função de supervisão» um alfa de 0,852. Finalmente a dimensão C, que corresponde à categoria «Competências do coordenador» obteve um alfa de 0,89. Por último, da aplicação do teste ao global do inquérito, obteve-se um valor de 0,915.

Constata-se, assim, a existência de elevada consistência interna, não só em termos de cada uma das categorias, individualmente consideradas mas, também, na análise do inquérito como um todo.

Estudo qualitativo

Concordamos com Vala (2009, p. 116) quando refere:

> Não há questões de validade específicas da análise de conteúdo. Como em qualquer outro procedimento de investigação, também neste o investigador deve assegurar-se e deve assegurar os seus leitores de que mediu o que pretendia medir.

Também Esteves (2006, p. 109) coloca a questão da subjetividade inerente ao processo de análise de conteúdo como uma falsa questão, uma vez que o importante e essencial é a sujeição dessa análise a processos de validação internos ao trabalho realizado e, ainda, à crítica externa, "uma vez que todas as decisões tomadas e os argumentos em que se fundaram são explicitados".

Assim, nesta perspetiva, os termos *fidelidade* e *validade* traduzem noções diferentes em relação aos métodos científicos mais tradicionais, uma vez que a *replicabilidade* não está associada à ideia de que o mesmo procedimento produzirá os mesmos resultados em posteriores pesquisas, mas sim na perspetiva de que

> A fidelidade é o produto da análise convergente , em que a informação de diferentes fontes são colocadas em conjunto para aumentar quer a compreensão, quer a fidelidade das conclusões.
>
> (Pereira, 2004, p. 52)

Ainda segundo a mesma autora "as ideias são confirmadas pela variedade de métodos utilizados, e estes são tidos em consideração para a validade do construto" (*ibidem).*

No nosso estudo, o recurso à utilização conjunta dos métodos quantitativo e qualitativo permite esta "triangulação" por combinação de metodologias, no estudo dos mesmos fenómenos, que o tornará mais sólido. Por outro lado, a lógica da triangulação metodológica é a de que "cada método revela diferentes aspetos da realidade empírica e, consequentemente, devem utilizar-se diferentes métodos de observação da realidade" (Carmo & Ferreira, 2005, p. 184).

Ainda no que respeita à validade, Vala (2009) refere que esta questão está presente em todas as fases do estudo, desde a constituição do *corpus* até à escolha das unidades de análise. Deste modo procurámos, através de um processo contínuo e sistemático, construir as categorias de análise de conteúdo, assegurando a validade interna pela *exaustividade* e *exclusividade*, garantindo que todas as unidades de registo pudessem ser colocadas numa das categorias e que uma mesma unidade de registo só coubesse numa categoria.

Além disso, e uma vez que o processo de transferência de dados para um sistema de categorias, que são determinadas pelos próprios dados, pode levantar problemas de fidelidade interna ligados a enviesamento e erros do investigador, procurámos assegurar-nos quanto ao problema da fidelidade da codificação, especialmente relevante num sistema de análise de dados suscetível de interpretações diversas. Assim, procurou-se confirmar a fidelidade "intra-codificador" (Esteves, 2006; Vala, 2009) através da análise repetida e, ao longo do tempo, do material, de forma a assegurar se se classificaria do mesmo modo uma mesma unidade de registo, e se teríamos aplicado de forma idêntica, ao longo do trabalho de análise de conteúdo, os mesmos critérios de codificação. De referir, que ao longo do processo e até à categorização final foram feitas sucessivas alterações e reformulações. O quadro 11 ilustra a calendarização deste procedimento.

Entrevistas	Transcrição	1ª categorização	2ª categorização	3ª categorização	4ª categorização
Focus group	agosto 11	setembro 11	janeiro 12	agosto 12	-
A1	março 12	abril 12	junho12	agosto 12	outubro 12
A2	março 12	abril 12	junho 12	agosto 12	outubro 12
A3	maio 12	junho 12	agosto 12	setembro 12	outubro 12
S1	março 12	abril 12	junho 12	agosto 12	outubro 12
S2	maio 12	junho 12	julho 12	setembro 12	outubro 12
S3	maio 12	junho 12	julho 12	setembro 12	outubro 12

Quadro 11- Fidelidade intra-codificador - Calendarização

3.5. Caracterização das amostras e intervenientes

As amostras são constituídas por uma pequena parte da população em estudo e, quando corretamente selecionadas, os resultados obtidos tendem a aproximar-se dos que seriam colhidos caso fosse possível inquirir todos os elementos da população. Assim, a qualidade das amostras, enquanto elementos junto dos quais foi realizada a investigação, condiciona a significância dos dados obtidos. É ainda essencial, para que se obtenha valor científico dos resultados, que as amostras sejam representativas da população em estudo. A *significância* de uma amostra está relacionada com o número de elementos que a compõem, enquanto a sua representatividade diz respeito à sua qualidade, ou seja, ao método de amostragem utilizado (Almeida & Freire, 2008, p. 120)

No nosso caso, e tendo delimitado previamente a população alvo do estudo, o método de amostragem para cada um dos instrumentos aplicados foi, como referido no ponto 3.3.3. relativo à recolha de dados, aquele considerado como mais adequado. Neste ponto do trabalho procedemos à descrição e caracterização da amostra do estudo quantitativo e dos intervenientes no estudo qualitativo

3.5.1 Questionário

Relativamente ao material empírico, o trabalho de pesquisa incidiu sobre a população dos coordenadores de departamento curricular das escolas agrupadas e não agrupadas do ensino público, com 2º e 3º ciclo e secundário de Portugal Continental.

Tendo em conta a delimitação do campo de análise enunciada no ponto 3.1.2. deste mesmo capítulo e a consequente restrição aos responsáveis pela coordenação de quatro departamentos em cada escola: Departamento de Línguas; Departamento de Ciências Sociais e Humanas; Departamento de Matemática e Ciências Naturais e Experimentais; Departamento de Expressões, estimamos que o universo seja de aproximadamente 4300 coordenadores visto que, segundo dados recolhidos no *site* do próprio Ministério da Educação e Ciência em Junho de 2011, existiam em Portugal Continental, e no ensino público, um total de 1077 unidades de gestão, sendo 794 das quais agrupamentos de escolas e 283 escolas não agrupadas.

Seguidamente, descrevemos a amostra através das suas principais características demográficas e profissionais. Assim, na tabela 2, de caráter geral, é possível observar a sua distribuição com recurso a medidas de localização (média, mediana e moda) e de dispersão (desvio padrão), relativamente à idade, tempo de serviço na função docente, anos de permanência na atual escola ou agrupamento e número de cargos já exercidos.

Tabela 2 – Caracterização dos coordenadores inquiridos

	N	N inválido	Média	Desvio Padrão	Mediana	Moda
Idade	396	2	51,36	5,029	52	50
Anos de serviço	398	-	27,9	5,691	28	30
Nº de cargos já exercidos	398	-	2,45	1,258	2	2
				Percentil 25	**Percentil 50**	**Percentil 75**
Anos de serviço na escola	397	1	16,38	10	16	23

Idade

Dos coordenadores que responderam ao inquérito (n=398) um número insignificante (n=2) não apresentaram respostas válidas quanto à idade. Verifica-se que os respondentes têm idades compreendidas entre os 37 (idade mínima referenciada) e os 66 anos (idade máxima referenciada). Os valores para a idade tendem a não se afastar muito da média (Média = 51,36, SD = 5,029), sendo que o valor que tem maior número de ocorrências é 50 anos. A concentração de valores em torno da média torna-se bastante evidente pela análise do gráfico 2.

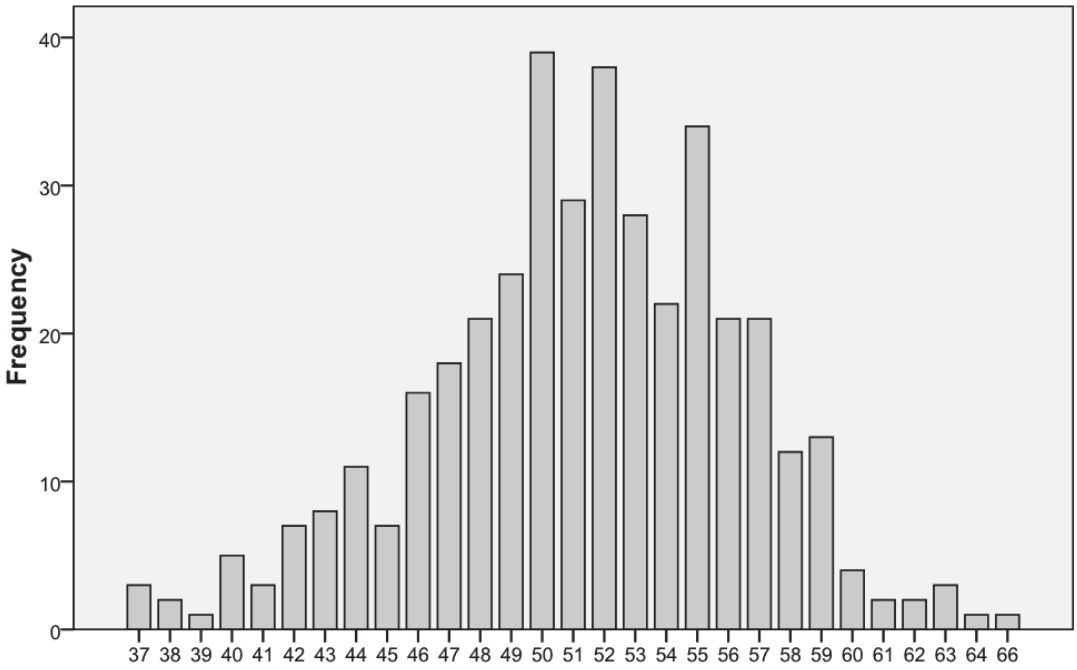


Gráfico 2 - Distribuição da amostra de acordo com a idade

Tempo de serviço

No que diz respeito ao tempo de serviço, a grande generalidade dos inquiridos declara ter como tempo de serviço na função docente entre 20 e 37 anos, o que condiz com as idades declaradas. Os valores obtidos no cálculo das medidas de localização e de dispersão são os seguintes: média = 27,9;

mediana = 28; desvio padrão = 5,691. O número de anos de tempo de serviço mais vezes declarado (moda) é de 30 anos.

Pela análise do gráfico 3 é ainda possível constatar que a repartição do tempo de serviço, medido em anos, não é perfeita, uma vez que há uma grande dispersão para o tempo de serviço declarado com valores inferiores a 20 anos e que existe um pequeno número de docentes que declara um tempo de serviço superior a 37 anos.

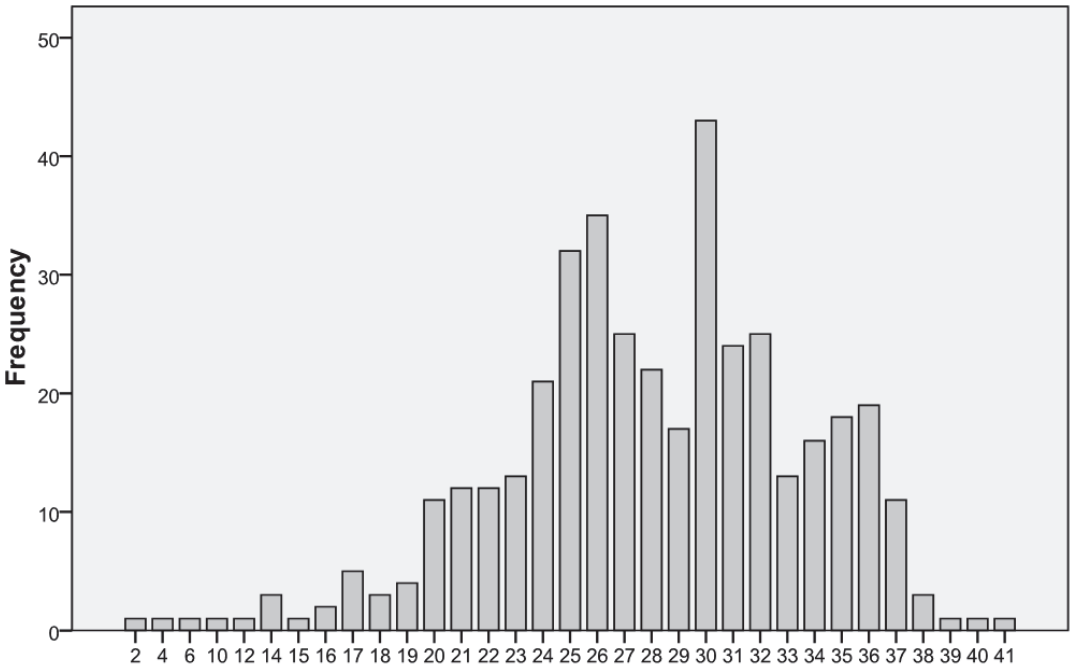


Gráfico 3 – Distribuição da amostra de acordo com o tempo de serviço (anos)

Outros cargos já exercidos

No que toca aos principais cargos já exercidos na escola atual ou em outras escolas, uma percentagem bastante elevada dos coordenadores inquiridos (92%) afirmou já ter sido coordenador ou delegado de disciplina, 46% dos inquiridos afirmaram já ter sido membro da Assembleia de Escola ou do Conselho Geral, enquanto 37% referem já ter sido membro da Direção ou do Conselho Executivo. Verifica-se, ainda, que 30% afirmam terem sido orientadores de estágio e que 42% dos coordenadores inquiridos declaram o

exercício de outros cargos, embora não considerados relevantes para o estudo em questão (gráfico 4).

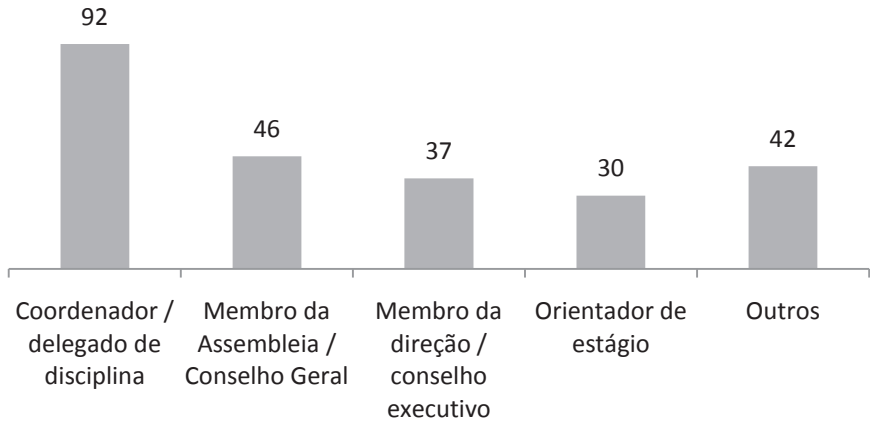


Gráfico 4 – Distribuição da amostra de acordo com outros cargos já exercidos

Tabela 3 – Caracterização da amostra de acordo com o nº de cargos já exercidos

Número de cargos já exercidos	n	%
0	10	2,5
1	82	20,6
2	128	32,2
3	108	27,1
4	46	11,6
5	15	3,8
6	7	1.8
7	2	0,5
Total	398	100,0

Da análise das medidas de tendência central relativas ao número de cargos exercidos extra docência, verifica-se que, em média, cada coordenador inquirido tinha já exercido cerca de dois cargos e meio (2,45), com uma mediana e moda de 2 cargos. O facto de a média ser superior à mediana e à moda sinaliza a existência de alguns elementos com um número elevado de cargos.

Da análise da tabela de frequências (tabela 3), resulta a constatação de que a percentagem de coordenadores inquiridos que já exerceram dois ou três

cargos é de aproximadamente 60% (59,3%). Para além disso, cerca de um quinto dos inquiridos (20,6%) exerceram um só cargo. Há, ainda, 11,6% que referem o exercício de quatro cargos. Com cinco ou mais cargos, temos 6% dos inquiridos, mais do que aqueles que referem nunca terem exercido um qualquer cargo extra docência (2,5%).

Número de anos de permanência na escola / agrupamento

No que toca ao número de anos de permanência na atual escola ou agrupamento, verificamos que o tempo médio de permanência é de 16,38 anos, valor semelhante à mediana, de 16 (vide tabela 2). O mínimo de permanência é de um ano e o máximo é de 40. Verifica-se, ainda, que 25% dos coordenadores está na mesma escola, ou no mesmo agrupamento, há 10 anos ou menos e que 75% deles está, no máximo, há 23 anos. Há, assim, uma razoável concentração dos valores em torno da média (vide gráfico 5).

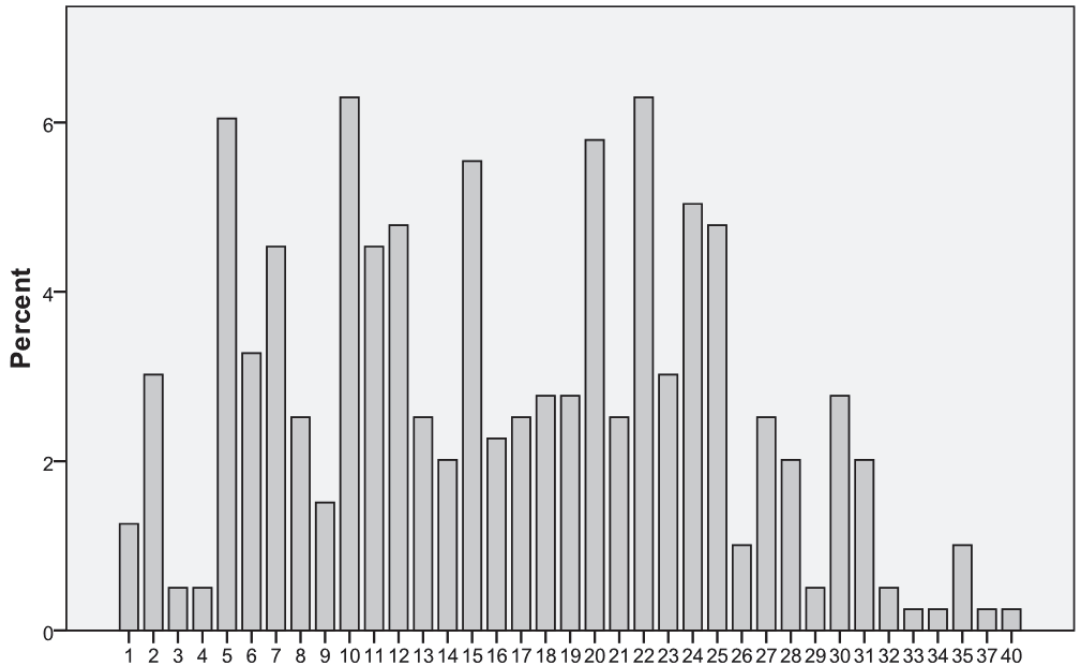


Gráfico 5 - Distribuição da amostra de acordo com o nº de anos de permanência na atual escola/agrupamento

Situação profissional

Quanto à situação profissional, a quase totalidade dos coordenadores inquiridos são Professores do quadro de escola (PQE) ou Professores do quadro de agrupamento (PQA) (n=390), o que corresponde a 98% da amostra (Tabela 4). Apenas 8 dos coordenadores inquiridos (2% da amostra) se encontram na situação de Quadro de zona pedagógica (PQZP) e nenhum dos inquiridos declarou ser professor contratado.

Tabela 4 - Caracterização da amostra de acordo com a situação profissional

Situação profissional	N	%
PQA / PQE	390	98
PQZP	8	2

Habilitações académicas

Em termos de habilitação académica, é visível no gráfico 6 a predominância dos detentores de Licenciatura (65,3% das respostas), seguidos dos detentores de Mestrado com 28,9% das respostas válidas. São residuais os coordenadores inquiridos detentores de Pós-graduações (4% das respostas), de Doutoramento (1,3% das respostas válidas) e ainda de Bacharelato (n=2, referente a 0,5% das respostas válidas).

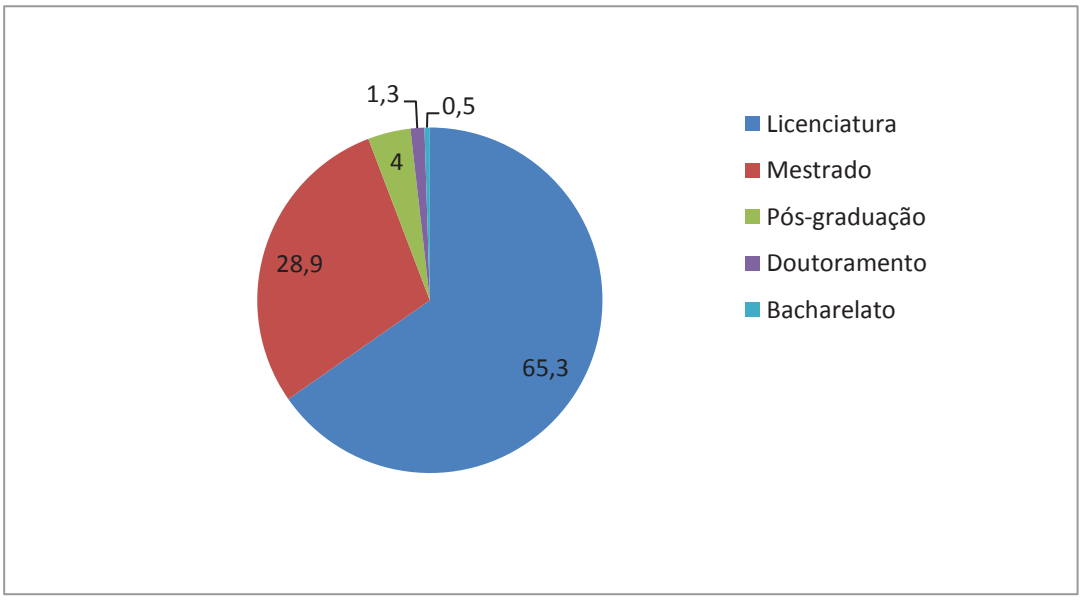


Gráfico 6 - Distribuição da amostra de acordo com o grau académico (em percentagem)

Especialização para o desempenho do cargo

Questionados sobre se possuíam especialização para o desempenho do cargo e, em caso afirmativo, qual a área de especialização, a grande maioria dos coordenadores inquiridos (n=293) o que corresponde a 73,6% (quase três quartos) da amostra afirmou não ter nenhuma.

Relativamente aos que referem possuir formação especializada, encontramos, com alguma expressão, a indicação de especialização em *Supervisão pedagógica e formação de formadores* (n=43) correspondente a 10,8% dos inquiridos e em *Administração e gestão escolar* (n=24) correspondente a 6% das respostas. Por último, e já com valores residuais, obtivemos a indicação de especialização em *Organização e desenvolvimento curricular* (n=17) o que corresponde a 4,3% das respostas; especialização em *Ciências da educação/ Pedagogia/ Ensino* com 1,5% das respostas (correspondentes a 6 inquiridos) e finalmente especialização em *Educação especial*, (n=4) correspondente a com 1% das respostas. Foram ainda apontadas outras áreas de especialização, correspondentes a 2,8% do total (n=11).

Tabela 5 - Caracterização da amostra de acordo com a área de especialização

Áreas de especialização	**n**	**%**
Sem especialização	293	73,6
Supervisão pedagógica e formação de professores	43	10,8
Administração e gestão escolar	24	6,0
Organização e desenvolvimento curricular	17	4,3
Ciências da Educação / Pedagogia / Ensino	6	1,5
Educação especial	4	1,0
Outras	11	2,8
Total	398	100,0

3.5.2. Entrevista focus group

A sessão de *focus group* realizou-se em julho de 2011, na Escola Azul, numa das salas equipadas com computador e projetor multimédia que viriam a ser usados na ação formativa que se seguiu à entrevista. Contou com a presença de seis elementos: a coordenadora do departamento de Línguas (LIN), a coordenadora do departamento de Ciências Sociais e Humanas (CSH), a coordenadora do departamento de Matemática e Ciências Exatas e Naturais (CEN), a coordenadora do departamento de Expressões (EXP), a investigadora (INV) e uma investigadora assistente (ASS). O papel deste último elemento foi o de retirar notas e apontamentos sobre a interação entre os diferentes elementos do grupo, os gestos, expressões e sequência de intervenções.

3.5.2.1. Caracterização da escola

A Escola Azul localiza-se na periferia da zona urbana de uma cidade sob a alçada da Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELTV). Tem cerca de 1100 alunos, distribuídos pelo 3º ciclo (ensino regular e cursos CEF) e secundário (ensino regular dos cursos científico-humanísticos, cursos profissionais e cursos tecnológicos).

Cerca de 26% da população escolar beneficia de auxílios económicos da Ação Social Escolar e o nível socioeconómico de pais e encarregados de educação de uma parte significativa de alunos é considerado desfavorecido.

O corpo docente é estável, com mais de 60% de professores do quadro da escola e tendo a maioria entre 10 e 29 anos de serviço (IGE, 2009).

3.5.2.2. Caracterização dos intervenientes

Quanto às características profissionais e académicas das participantes na entrevista *focus group*, todas as coordenadoras pertencem ao quadro da escola e têm tempo de serviço docente que varia entre os 24 e os 32 anos

(média 27,5 anos de serviço; desvio padrão 3,4). A maioria (n=3) tem um tempo de permanência na atual escola de 5 anos sendo, no entanto, de registar o caso de uma coordenadora que leciona nesta escola há 22 anos. O tempo médio de ocupação do cargo é de 5 anos. No que respeita a características de formação académica, nenhuma das inquiridas declarou ter especialização para o exercício do cargo. Solicitámos, ainda, às coordenadoras inquiridas, a referência a outras funções que desempenhavam a par da coordenação de departamento e da lecionação. Estes dados, como se verificará no capítulo 4 relativo aos resultados obtidos, veio a revelar-se importante para a compreensão de vários aspetos referidos durante a sessão.

Apresentamos, no quadro 12, a caracterização das coordenadoras de departamento da Escola Azul que participaram na entrevista *focus group*.

Situação profissional	Tempo de serviço docente	Tempo de serviço nesta escola	Tempo de ocupação do cargo	Formação especializada	Outras funções que desempenham
PQE	26 anos	5 anos	5 anos	não	docente (5 turmas, 2 níveis); assistente de disciplina; membro de CCAD; apoio à sala de estudo
PQE	28 anos	5 anos	4 anos	não	docente (16 h letivas); participação em projeto; membro da comissão do PAA
PQE	32 anos	22 anos	6 anos	não	docente; diretora de turma; membro da comissão do PEE; apoio à sala de estudo
PQE	24 anos	5 anos	5 anos	não	docente (18 h letivas); comissão de horários; comissão do PEE; apoio à sala de estudo.

Quadro 12 - Caracterização dos intervenientes no *focus group*

3.5.3. Entrevistas individuais

3.5.3.1. Seleção e caracterização das escolas

Uma vez que, nesta fase da investigação, pretendíamos, sobretudo, clarificar e aprofundar os resultados já obtidos através da realização de inquéritos por entrevistas, quisemos "dar voz" a alguns coordenadores de departamento, possibilitando-lhes a expressão das suas opiniões e pontos de vista.

Para esta fase selecionámos seis escolas/agrupamentos, de tipologia, características e contextos diferentes, conforme indicado no quadro 13. Os critérios que presidiram à seleção destas seis escolas concretas foram os de conveniência para a investigadora, pela proximidade geográfica e pela disponibilidade dos respetivos diretores e coordenadores selecionados e, ainda, de maior abrangência no que respeita a tipo de escola, município e contexto de inserção.

Este processo de seleção inicial, obtenção de concordância e disponibilidade dos entrevistados não foi, contudo, isento de dificuldades. Com efeito, e após uma primeira recolha de dados sobre as escolas, enviámos, durante o mês de janeiro de 2012, uma carta (anexo E) aos diretores de seis escolas explicando os objetivos do estudo e solicitando a colaboração de um coordenador de departamento para uma entrevista. Posteriormente, e ao longo do mês de fevereiro de 2012, contactámos novamente os diretores telefonicamente, tendo obtido o consentimento de todos. Assim, procedemos ao envio de mensagens de correio eletrónico, com pedido de reencaminhamento ao coordenador de departamento indicado, para que pudesse ser agendada a entrevista. Em quatro das escolas foi possível, desta forma, realizar as entrevistas durante o mês de março de 2012. Relativamente às restantes escolas, houve necessidade de envio de nova mensagem de correio eletrónico e de novo contacto telefónico e/ou presencial com os diretores das escolas por ausência de resposta da parte dos coordenadores

indicados. De referir que, da parte de uma das escolas, por sinal a única inserida em meio rural, só obtivemos disponibilidade do coordenador para o envio de respostas via correio eletrónico. Dado que não era, de todo, a metodologia de recolha de dados que tínhamos planeado, optámos por contactar uma outra escola, embora inserida em meio semiurbano, onde foi possível agendar uma entrevista.

Deste modo, as escolas que compõem a amostra final, apesar de em localidades pertencentes, todas elas, ao distrito do Porto, localizam-se nos municípios de Matosinhos, Maia, Valongo, Porto e Vila Nova de Gaia. Quanto ao meio familiar dos alunos, foi possível obter uma amplitude que vai desde escolas onde predominam alunos oriundos de famílias das classes média e média-alta, até às frequentadas por alunos de famílias de nível socioeconómico e cultural desfavorecido, passando por escolas com alunos de todos os estratos sociais. Este levantamento e posterior seleção de diversidade de contextos familiares dos discentes foram efetuados a partir dos relatórios de Avaliação Externa, publicados pela IGE na respetiva página (Quadro 13).

Tivemos, ainda, em linha de conta, para a seleção, os resultados da Avaliação Externa, realizada pela IGE durante o 1º ciclo da atividade (2006/2011), procurando que a nossa amostra englobasse dois coordenadores de cada um dos departamentos previamente selecionados (Línguas; Ciências Sociais e Humanas; Matemática e Ciências Experimentais), cada um deles em exercício de funções num Agrupamento de escolas e numa Escola Secundária com 3º ciclo, respetivamente.

Código	Tipo de escola	Meio	Avaliação Externa (média)[20]
A1	Agrupamento de escolas	semiurbano	2
A2	Agrupamento de escolas	semiurbano	3,4
A3	Agrupamento de escolas	semiurbano	2,2
S1	Escola Secundária/3	urbano	3,8
S2	Escola Secundária/3	urbano	2,4
S3	Escola Secundária/3	semiurbano	3,6

Quadro 13 – Caracterização das escolas selecionadas para a amostra (entrevistas individuais)

Os relatórios, produzidos pela IGE no 1º ciclo de Avaliação Externa das Escolas após a visita às escolas que compõem a nossa amostra, foram ainda objeto de análise detalhada com a finalidade de procedermos à seleção de escolas com diferentes classificações nos cinco domínios avaliados, conforme se verifica no gráfico 7.

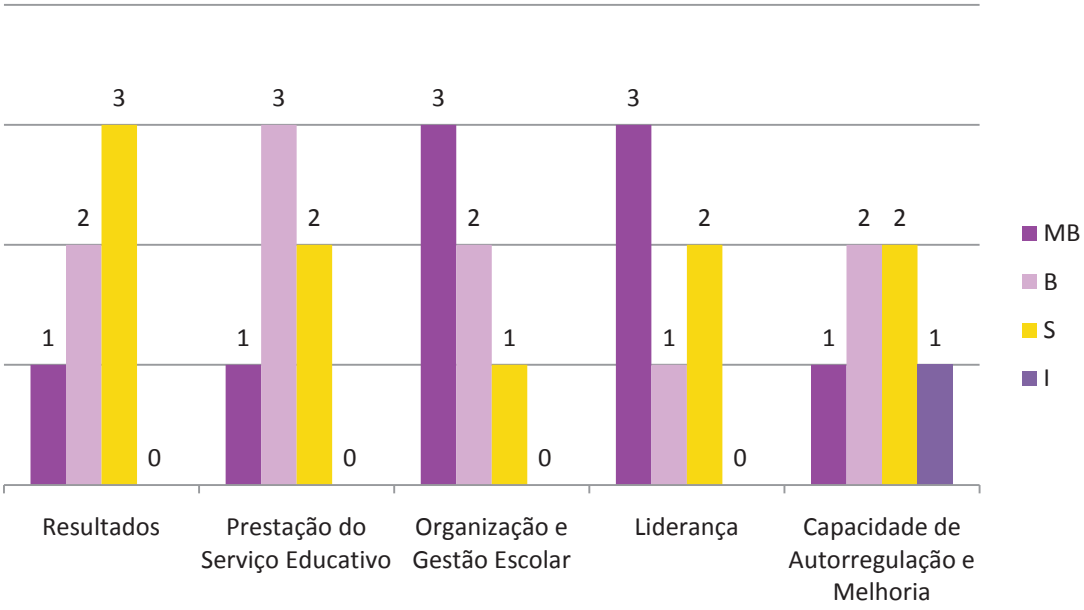


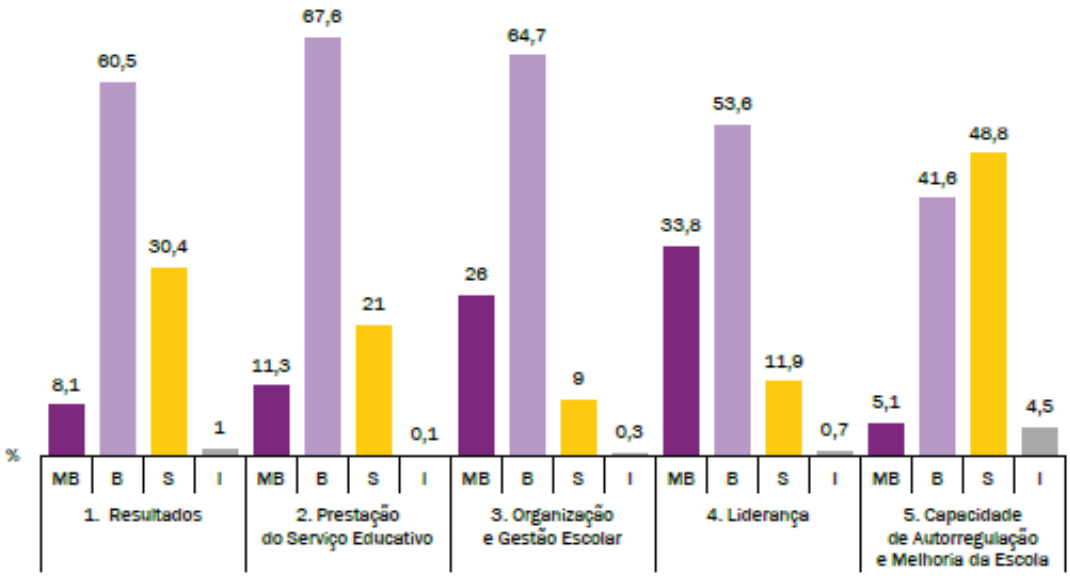
Gráfico 7 - Distribuição dos resultados das classificações das 6 escolas pelos diferentes domínios

[20] Para o cálculo da média das classificações obtidas nos cinco domínios avaliados, procedeu-se à atribuição de um valor (numa escala de 1 a 4) a cada um dos níveis da escala utilizada pela IGE (I a MB), fazendo-se corresponder o valor 1ao *Insuficiente* e o valor 4 ao *Muito Bom.*

Constata-se igual número de ocorrências de classificações dos níveis *Suficiente* e *Bom* (10) sendo de realçar que, quanto ao nível *Suficiente*, este ocorre maioritariamente no domínio *Resultados*, e que o nível *Bom* ocorre maioritariamente no domínio *Prestação do Serviço Educativo*.

Já quanto ao nível *Muito Bom*, e nas escolas que compõem a nossa amostra, esta classificação ocorre com maior expressão nos domínios *Organização e Gestão Escolar* e *Liderança* (6 em 9 ocorrências). O nível *Insuficiente* ocorre uma única vez, no domínio *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola*, curiosamente aquele em que, na amostra selecionada, se registam todos os níveis de classificação da escala utilizada pela IGE para a avaliação das escolas.

Assim, e tendo em conta que, de acordo com o relatório final "*Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança*" (p. 16), relativo ao ciclo 2006-2011, os resultados por domínio nas 1107 escolas avaliadas são os que constam do gráfico 8, pareceu-nos que a nossa amostra teria, também quanto a este aspeto, as características de diversidade pretendidas.



Fonte: ***Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança - 2006/2011*****, IGE**

Gráfico 8 - Classificações por domínio (1107 escolas)

A análise atenta dos relatórios elaborados pela IGE para cada uma das seis escolas no âmbito da Avaliação Externa teve, ainda, como finalidade identificar não só os *Pontos Fortes* e os *Pontos Fracos* apontados a cada escola ou agrupamento, como verificar, em particular, a análise efetuada pelas equipas da IGE ao domínio *2. Prestação do Serviço Educativo* e, dentro deste, aos fatores *2.1 Articulação e sequencialidade*, *2.2 Acompanhamento da prática letiva em sala de aula,* por serem aqueles que nos parecem, e de acordo com o quadro de referentes e indicadores disponibilizados pela própria IGE no documento "Avaliação Externa das Escolas – Referentes e Instrumentos de Trabalho" (IGE, 2009), estar mais diretamente sob responsabilidade dos departamentos curriculares das escolas.

De acordo com os relatórios analisados, as visitas das equipas da IGE aos agrupamentos e escolas não agrupadas que compõem a nossa amostra tiveram lugar entre dezembro de 2007 e março de 2011 (duas escolas avaliadas no ano letivo 2007/2008; uma no ano letivo 2008/2009; uma no ano letivo 2009/2010; duas no ano letivo 2010/2011).

Da análise dos *Pontos fracos* apresentados nas *Considerações finais* dos relatórios, constatámos que o fator *Acompanhamento da prática letiva em sala de aula* era o mais referido, sendo que, em quatro dos relatórios, a inexistência ou debilidade da supervisão da prática letiva constava da lista de *Pontos Fracos*. Contudo, nas duas outras escolas da amostra, tal referência, embora não listada nos pontos fracos, constava do texto do relatório relativo a esse fator como um acompanhamento realizado de forma indireta, através da definição de estratégias, partilha de boas práticas e verificação do cumprimento dos programas, sendo o acompanhamento direto em sala de aula inexistente ou, num dos casos, restrito a problemas específicos identificados. Ainda no que respeita a *Pontos Fracos* identificados, constatámos a referência ao fator *Articulação e sequencialidade* em cinco dos relatórios, sobretudo no que respeita à articulação intra e interdepartamental. Finalmente, como *Ponto Fraco* apontado em cinco dos relatórios, e embora não pertencendo ao domínio em que centrámos a nossa análise, encontramos referência ao fator *Autoavaliação*, considerado pouco consistente ou mesmo inexistente.

Da análise dos *Pontos Fortes* referenciados nos relatórios, verificámos que são comuns: a motivação e o empenho de docentes e não docentes e a implementação de medidas de apoio educativo.

3.5.3.2. Caracterização dos intervenientes

Quanto às características profissionais dos coordenadores entrevistados, têm uma média de tempo de serviço docente de 29,1 anos, de permanência na escola de 17,3 anos e de ocupação do cargo de 6,8 anos. No que respeita à formação académica, a maioria (n=4) possuem licenciatura e não têm qualquer especialização para o desempenho do cargo. Regista-se, contudo, o caso de um coordenador com especialização em didática e supervisão e um outro detentor do grau de mestrado e com especialização em duas áreas: organização e desenvolvimento curricular e animação sociocultural. No que respeita ao exercício de cargos, quatro dos coordenadores pertenceram, no passado, à direção de escola e quatro foram membros de assembleias de escola ou conselhos gerais. No quadro 14 apresentam-se as principais características dos coordenadores entrevistados.

Intervenientes	Características
Código identificativo: **A1**	**Departamento:** Matemática e Ciências Experimentais **Tempo de serviço docente:** 34 anos **Tempo de serviço na escola:** 25 anos **Tempo de ocupação do cargo:** 5 anos **Formação académica:** Licenciatura **Formação especializada:** não **Outros cargos exercidos:** direção de escola (12 anos)
Código identificativo: **A2**	**Departamento:** Línguas **Tempo de serviço docente:** 25 anos **Tempo de serviço na escola:** 21 anos **Tempo de ocupação do cargo:** 3 anos **Formação académica:** Licenciatura **Formação especializada:** não **Outros cargos exercidos:** membro do CG; membro do CP (7 anos)
Código identificativo: **A3**	**Departamento:** Ciências Sociais e Humanas **Tempo de serviço docente:** 26 anos **Tempo de serviço na escola:** 5 anos **Tempo de ocupação do cargo:** 2 anos **Formação académica:** Mestrado **Formação especializada:** Organização e desenvolvimento curricular; Animação sociocultural **Outros cargos exercidos:** assembleia de escola (2 anos); membro do CP (15 anos)
Código identificativo: **S1**	**Departamento:** Matemática e Ciências Experimentais **Tempo de serviço docente:** 32 anos **Tempo de serviço na escola:** 22 anos **Tempo de ocupação do cargo:** 12 anos **Formação académica:** Licenciatura **Formação especializada:** não **Outros cargos exercidos:** direção de escola (2 anos); membro do CG (3 anos); membro do CP (17 anos)
Código identificativo: **S2**	**Departamento:** Ciências Sociais e Humanas **Tempo de serviço docente:** 31 anos **Tempo de serviço na escola:** 13 anos **Tempo de ocupação do cargo:** 12 anos **Formação académica:** Licenciatura **Formação especializada:** não **Outros cargos exercidos:** direção; membro do CG; membro do CP
Código identificativo: **S3**	**Departamento:** Línguas **Tempo de serviço docente:** 27 anos **Tempo de serviço na escola:** 18 anos **Tempo de ocupação do cargo:** 7 anos **Formação académica:** Licenciatura; pós-graduação **Formação especializada:** Didática (Línguas) e Supervisão Pedagógica **Outros cargos exercidos:** direção; membro do CP

Quadro 14– Caracterização dos coordenadores entrevistados

Terminada a descrição, que se procurou tão detalhada e elucidativa quanto possível, dos processos de construção da instrumentação, de recolha de dados e da sua aplicação para a constituição do *corpus* empírico, bem como das diferentes opções no âmbito metodológico e, ainda, das características demográficas e profissionais da amostra e dos participantes no estudo, apresentamos, no capítulo seguinte, os resultados obtidos, procedendo à respetiva análise e discussão.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO, SÍNTESE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Introdução

No presente capítulo, apresentamos os resultados do estudo empírico que realizámos, seguindo os procedimentos metodológicos descritos no capítulo anterior. Os dados foram obtidos através da aplicação dos dois tipos de instrumentos de recolha de dados já descritos: o questionário e as entrevistas *focus group* e individuais.

Em relação aos dados obtidos através do questionário, o seu tratamento consistiu, numa primeira fase, na descrição e sistematização da informação recolhida, pelo que apresentamos, de início, a análise estatística descritiva dos diferentes itens, através da apresentação das medidas de tendência central, média e moda e de gráficos relativos aos resultados das variáveis analisadas. Numa segunda fase, apresentamos os resultados obtidos com recurso à análise estatística inferencial, procurando relações entre variáveis e diferentes grupos da amostra, que possibilitem retirar conclusões gerais em relação à população objeto do estudo (Almeida & Freire, 2008, p. 222).

Em relação às entrevistas realizadas – de *focus group* e individuais - apresentamos, a partir dos quadros de categorização final respetivos, e dentro de cada dimensão estudada, excertos do conteúdo das entrevistas que ilustram as diferentes opiniões dos entrevistados.

4.1. O questionário

Conforme descrito no capítulo da metodologia, os diferentes itens do questionário (vide quadro 8) tinham por finalidade ajudar a dar resposta aos objetivos de investigação traçados. Assim, no presente ponto, expomos os dados obtidos relativamente aos diferentes itens que compõem cada dimensão do questionário.

Recordamos, de forma resumida, a descrição da amostra já exaustivamente apresentada no capítulo anterior, retomando os dados gerais

da sua caracterização. Assinalamos que se obtiveram 398 inquéritos respondidos, amostra que consideramos representativa da população em estudo, conforme também referido no capítulo anterior. As idades dos participantes situam-se entre os 37 e os 66 anos e o tempo de serviço entre os 20 e os 37 anos. No que respeita a habilitações académicas, a maioria tem como grau a licenciatura (65,3%) e 28,9% afirmam ter o grau de mestre. Já quanto à especialização para o exercício do cargo, só 21,1% dos inquiridos afirmaram ter formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica e formação de professores, administração e gestão escolar e, ainda, organização e desenvolvimento curricular, sendo que uma percentagem residual, 5,3%, declara ter formação especializada em outras áreas, nomeadamente, educação especial e ensino.

A quase totalidade dos coordenadores inquiridos pertencem aos quadros de escola ou agrupamento e a média de tempo de lecionação no atual estabelecimento de ensino é de 16,3 anos. Constatamos, ainda, que um grande número de inquiridos exerceu já outros cargos que consideramos relevantes para o desempenho como coordenador de departamento: membro da direção, coordenador/delegado de disciplina, membro da assembleia de escola/conselho geral e orientador de estágio.

Evocamos, novamente, os dados relativos à análise de consistência interna do inquérito, realizados já com a totalidade da amostra, cujos resultados, conforme também já referenciado no capítulo relativo à metodologia, demonstram elevada consistência interna, quer em cada uma das categorias, quer no inquérito como um todo. Assim e aplicado o teste do Alpha de Crohnbach a cada um dos grupos de questões que compõem as diferentes categorias das dimensões do inquérito e ao próprio inquérito no global, os valores obtidos permitem comprovar a consistência interna, não só em termos de cada uma das categorias individualmente consideradas, mas também na análise do inquérito como um todo.

4.1.1. Tratamento estatístico

De acordo com o exposto no capítulo anterior, no ponto 3.4.1, os dados obtidos através do inquérito por questionário foram sujeitos a análise estatística caracterizada por dois momentos: um primeiro momento, o de análise estatística descritiva destinado a descrever e sistematizar a informação recolhida, possibilitando a sua apresentação de modo a facilitar a leitura e a obtenção de uma ideia geral sobre o modo como os dados se distribuem; um segundo momento, o da análise estatística inferencial, que procurou verificar a relação entre variáveis, as diferenças entre subgrupos da amostra e, ainda, a possibilidade de extrair conclusões para a população em estudo.

4.1.1.1. Análise descritiva

No presente ponto apresentamos a análise estatística descritiva de cada um dos conjuntos de itens (ou categorias) que compõem cada dimensão do questionário.

Dimensão B – Atividade desenvolvida pelo coordenador

Categoria «Tempo dedicado a cada grupo de tarefas»

Da observação da tabela 6 constata-se que as respostas de quatro itens (4, 5, 6 e 7) revelam uma discordância predominante em relação à suficiência de tempo que é dedicado a este tipo de tarefas. Assim, os coordenadores inquiridos consideram que não dedicam tempo suficiente à «Supervisão das aulas», ao «Desenvolvimento profissional dos professores», à «Avaliação do desempenho dos docentes» e à «Formação». Esta constatação reflete-se nos valores da média e da moda, 2, em todas estas variáveis.

Por outro lado, o item 1 é respondido com uma propensão marginal para a concordância (média de 3,29 e moda de 4), o que significa que houve um grupo de inquiridos, com um peso significativo, que manifestou concordância

com esta questão. Este facto indica que, em termos amostrais, o tempo dedicado a «Tarefas administrativas» é considerado adequado.

As respostas aos itens 2 e 3 são pautadas pela indiferença uma vez que, mesmo que a maioria relativa dos CDC se manifeste pela concordância, em termos médios tal não se verifica. Assim, conclui-se que, quanto ao tempo dedicado ao «Desenvolvimento Organizacional» e à «Coordenação da prática cientifico-pedagógica dos professores do departamento», os CDC inquiridos assumem uma posição de indiferença.

Tabela 6 - Média e moda de cada item da categoria «Tempo dedicado a cada grupo de tarefas»

O tempo que efectivamente dedico a este grupo de tarefas é o ***adequado***

Itens	Média	Moda
1. Administrativas	3,29	4
2. Desenvolvimento organizacional	2,88	4
3. Coordenação da prática cientifico-pedagógica dos professores	2,87	4
4. Supervisão	2,48	2
5. Desenvolvimento profissional dos professores	2,56	2
6. Avaliação do desempenho dos docentes	2,46	2
7. Formação	2,57	2

Categoria «Relação tempo / eficácia do desempenho enquanto coordenador

Quanto aos itens da categoria «Relação tempo/eficácia do desempenho enquanto coordenador» (tabela 7), há uma manifesta concordância com a necessidade de se dedicar mais tempo a todas as tarefas elencadas, com exceção da que respeita ao item 1 - tarefas administrativas. Este facto traduz a opinião dos inquiridos de que não necessitam de dedicar mais tempo a tarefas administrativas, como se observa pelos valores da moda e da média. De salientar que estes resultados estão de acordo com as respostas aos itens da categoria anterior, relativa ao tempo dedicado a estas tarefas.

Contudo, verifica-se também uma manifesta tendência para a concordância em todas as restantes variáveis (Desenvolvimento Organizacional, Coordenação da prática cientifico-pedagógica dos professores do departamento, Supervisão das aulas, Desenvolvimento profissional dos

professores, Avaliação do desempenho dos docentes, e Formação). Embora tal não contradiga as respostas dadas às variáveis correspondentes da categoria anterior, poder-se-ia esperar que nos itens 2 e 3, relativos ao «Desenvolvimento Organizacional» e à «Coordenação da prática cientifico-pedagógica dos professores do departamento» a posição assumida fosse também de indiferença, tendo em conta as respostas na categoria anterior. Com efeito, se se considera ser necessário dedicar mais tempo a uma atividade, tal deveria implicar a consciência de que o tempo dedicado não é o suficiente. É possível que, em alguns casos, não haja essa consciência clara, mas antes uma impressão latente, conforme se observa nas respostas aos itens 2 e 3 desta categoria. No que respeita aos restantes itens, as respostas dos coordenadores inquiridos são coerentes com as respostas dadas na categoria anterior «Tempo dedicado a cada grupo de tarefas».

Tabela 7 - Média e moda de cada item da categoria «Relação tempo/eficácia do desempenho enquanto coordenador»

Seria necessário dedicar mais tempo a este grupo de tarefas com vista à eficácia do meu desempenho enquanto coordenador

Itens	Média	Moda
1. Administrativas	2,72	2
2. Desenvolvimento organizacional	3,41	4
3. Coordenação da prática cientifico-pedagógica dos professores	3,89	4
4. Supervisão	3,81	4
5. Desenvolvimento profissional dos professores	3,79	4
6. Avaliação do desempenho dos docentes	3,54	4
7. Formação	3,95	4

A análise do gráfico 9, relativo às respostas às duas categorias da dimensão «Atividade desenvolvida pelo coordenador», possibilita uma visão geral das perspetivas dos inquiridos sobre o tempo que dedicam a determinado tipo de tarefas e aquele que necessitariam de dedicar. Deste modo, tornam-se mais evidentes as constatações referidas, nomeadamente, em relação aos itens 1, 2 e 3.

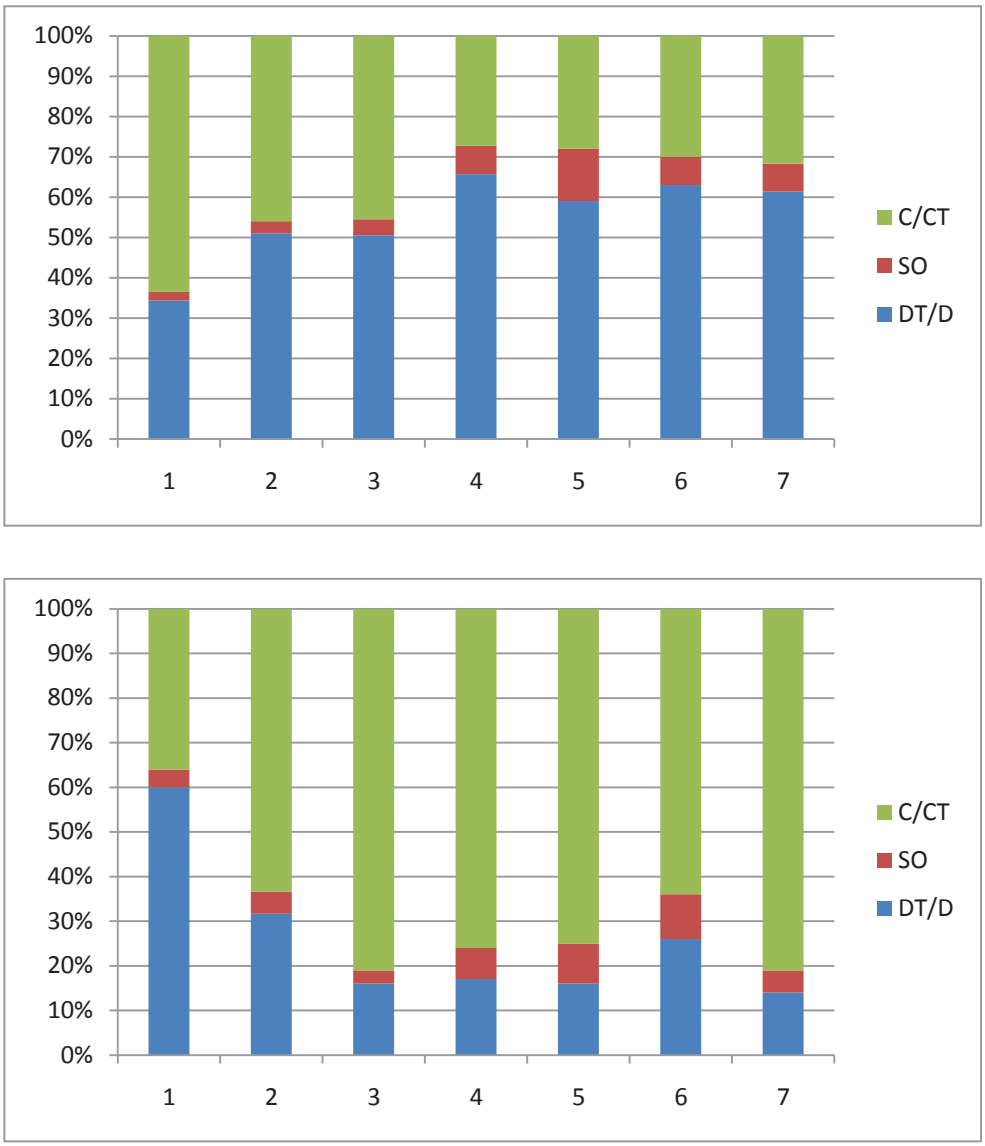


Gráfico 9 - Resultados relativos à categoria «Atividade desenvolvida pelo coordenador»

Dimensão C – Perfil do coordenador

Categoria «Legitimidade do coordenador»

Quanto a esta categoria, e conforme é possível constatar pela tabela 8, nenhum dos itens obteve uma discordância manifesta. Há, no entanto, três itens com resposta em situação de indiferença sendo que nos itens 4 e 5, "*A*

legitimidade do coordenador advém do reconhecimento, pelos colegas, de que se encontra num dos escalões mais elevados da carreira" e de que "*detém formação especializada para o desempenho do cargo*", respetivamente, o valor que mais ocorre é o de discordância (moda = 2), embora não em termos médios. Já no que respeita ao item 3, a "*legitimidade advém do facto de o coordenador ocupar uma posição relevante na escola*", o valor que mais ocorre é o de concordância (moda = 4), embora não em termos médios. Todos os restantes itens são objeto de uma declarada concordância, sendo esta ampla em alguns casos, mais notórios nos itens 6 e 7 ("*é ética e deontologicamente responsável*" e "*tem bom relacionamento com os colegas*", respetivamente).

As respostas obtidas nos itens desta categoria indicam que os CDC inquiridos entendem que a legitimidade do coordenador advém das seguintes características: elevada competência profissional e científica; larga experiência profissional; responsabilidade ética e deontológica; bom relacionamento interpares; sentido de visão e capacidade de liderança; grande capacidade de trabalho e de organização; entusiasmo e capacidade de motivação (tabela 8).

Tabela 8 - Média e moda de cada item da categoria «Legitimidade do coordenador»

A legitimidade do coordenador advém do reconhecimento, pelos colegas, de que

Itens	Média	Moda
1. detém elevada competência profissional e científica	3,61	4
2. possui larga experiência profissional	3,75	4
3. ocupa uma posição relevante na escola	2,99	4
4. se encontra num dos escalões mais elevados da carreira	2,9	2
5. detém formação especializada para o desempenho do cargo.	2,97	2
6. é ética e deontologicamente responsável.	4,29	4
7. tem bom relacionamento com os colegas	4,28	4
8. tem sentido de visão e capacidade de liderança	4,13	4
9. tem grande capacidade de trabalho e de organização	4,2	4
10. tem entusiasmo e capacidade de motivar os outros	4,17	4

No entanto, a perspetiva ilustrativa da perceção dos coordenadores relativamente às características que lhes conferem legitimidade, possibilitada pela análise do gráfico 10, permite-nos constatar que, e apesar dos níveis de concordância já referidos, na perspetiva dos CDC inquiridos, a legitimidade para o cargo advém mais do reconhecimento, pelos colegas, de características

que classificámos como de índole pessoal e relacional (itens 6,7,8,9,10) do que do reconhecimento de características que classificámos como de índole profissional (itens 1,2,3,4,e 5).

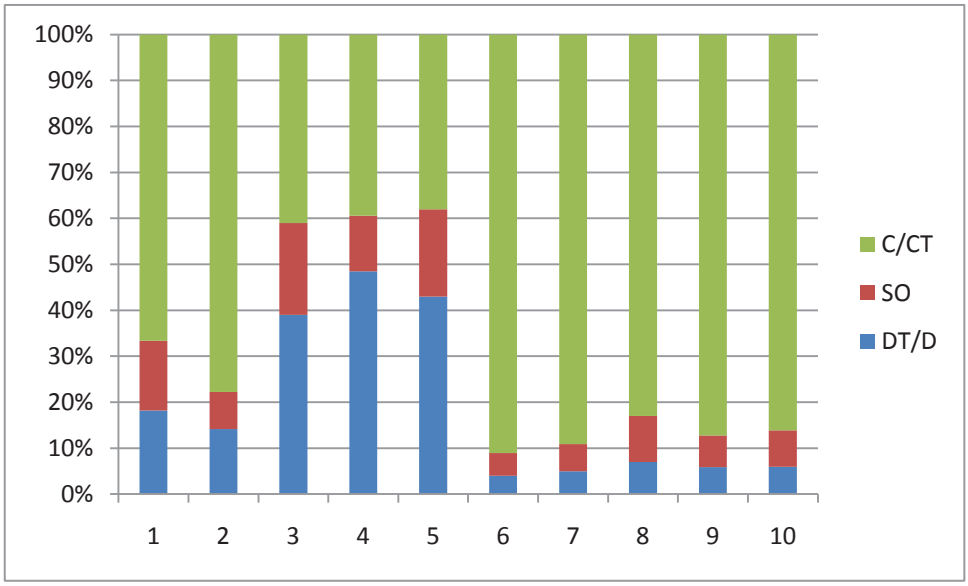


Gráfico 10 – Gráfico dos resultados relativos à categoria « Legitimidade do coordenador»

Categoria «Características pessoais e profissionais fundamentais»

A categoria «Características pessoais e profissionais do coordenador» não constava, nesta ordem sequencial, no questionário aplicado. Com efeito, e dada a semelhança que os itens que a compõem apresentam com os da categoria anterior, «Legitimidade do coordenador», se bem que traçados para objetivos diferentes (vide quadro 8), optámos por interpor, no questionário, o conjunto de 10 itens da dimensão «Finalidades da atividade de supervisão exercida pelo coordenador» por forma a evitar o efeito de cansaço por sensação de repetição e a “possibilidade de contágio" nas respostas (Gil, 2002, p. 116), conforme já exposto no ponto 3.3.1. do capítulo anterior. Nesta fase de apresentação dos resultados, seguimos a sequência que torna mais clara a análise e até o cruzamento das respostas dos inquiridos relativamente aos itens das duas categorias da presente dimensão.

No que respeita às características consideradas pelos inquiridos como necessárias para o exercício do cargo de coordenador, apenas em relação a um dos itens, "*ter formação especializada para o desempenho do cargo*", estes se manifestam indiferentes. Relativamente a todos os restantes itens a concordância é acentuada, conforme se verifica pela análise da tabela 9.

Deste modo, a única característica que não é classificada, pelos inquiridos, como fundamental para o cargo de CDC é a formação especializada para o seu exercício. Todas as restantes são consideradas importantes: evidenciar segurança e autoconfiança; conhecer e compreender claramente o seu papel e responsabilidades; ter capacidade de liderança e visão; ter equilíbrio emocional; ter sólidos conhecimentos científicos; ter sólidos conhecimentos de pedagogia e didática; ter capacidades de empatia e comunicação, bem como de trabalho e organização; ter expectativas positivas, entusiasmo e capacidade de motivar.

Tabela 9 - Média e moda de cada item da categoria «Características pessoais e profissionais do coordenador»

Para ser coordenador é fundamental

Itens	Média	Moda
1. evidenciar segurança e auto-confiança	4,21	4
2. ter formação especializada para o desempenho do cargo	3,12	2
3. conhecer e compreender claramente o seu papel e responsabilidades.	4,41	4
4. ter capacidade de liderança e visão	4,34	4
5. ter equilíbrio emocional.	4,35	4
6. ter sólidos conhecimentos científicos	4,05	4
7. ter sólidos conhecimentos de pedagogia e didáctica	4,18	4
8. ter capacidade de empatia e de comunicação	4,41	4
9. ter capacidade de trabalho e de organização	4,45	4
10. ter expectativas positivas, entusiasmo e capacidade de motivar	4,38	4

De novo, na presente categoria, a observação do gráfico 11 permite uma perspetiva elucidativa. Assim, constatámos que a discordância é nula ou residual, quer em relação à importância de determinadas características que classificámos como pessoais e relacionais (itens 1, 4, 5, 8, 10), quer em relação às que classificámos de profissionais, (itens 3, 6, 7 e 9), com a exceção, já referida, da característica expressa no item 1 - "*ter formação*

especializada para o desempenho do cargo", que também incluímos nas características profissionais.

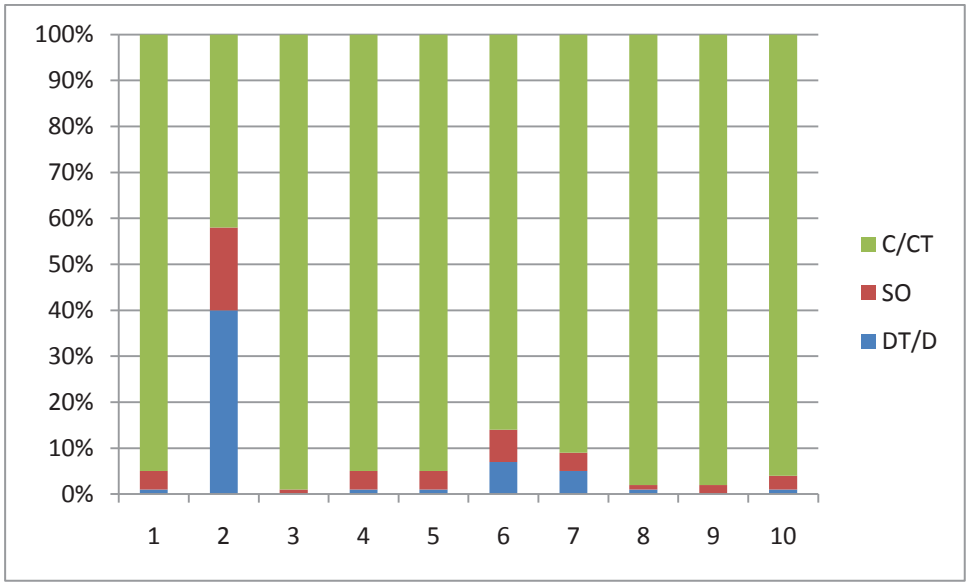


Gráfico 11 – Resultados relativos à categoria « Características pessoais e profissionais»

Dimensão D – Finalidades da atividade de supervisão exercida pelo coordenador

Quanto à dimensão da finalidade da atividade de supervisão exercida pelo coordenador de departamento, apenas uma das variáveis desta dimensão não foi alvo de concordância clara por parte dos inquiridos (tabela 10). Assim, regista-se indiferença no que diz respeito ao item 3, "*avaliar o desempenho dos professores*" manifesta pelo valor médio em torno de 3. Ainda assim, neste item, como em todos os outros desta dimensão, a maioria relativa dos inquiridos manifesta-se concordante conforme se observa pela moda de valor 4.

Quanto aos restantes itens da dimensão, os inquiridos manifestam concordância com todas as outras finalidades da atividade de supervisão apresentadas no inquérito. Constata-se, pois, a não existência de discordância declarada em relação a nenhuma das finalidades apresentadas, o que traduz que os CDC inquiridos tendem a percecionar essas finalidades como importantes no exercício da atividade de supervisão.

Tabela 10 - Média e moda de cada item da Dimensão «Finalidades da atividade de supervisão exercida pelo coordenador»

A actividade de supervisão, exercida pelo coordenador de departamento, destina-se a

Itens	Média	Moda
1. apoiar e orientar a actividade pedagógica dos professores	4,12	4
2. garantir a qualidade das práticas pedagógicas na escola	4,05	4
3. avaliar o desempenho dos professores	2,92	4
4. garantir a adequação das práticas às orientações curriculares.	4,02	4
5. garantir a adequação das práticas à situação concreta da escola.	4,08	4
6. fomentar o desenvolvimento profissional dos professores	3,76	4
7. garantir a uniformização de procedimentos e instrumentos	4,11	4
8. promover a autonomia profissional dos professores	3,69	4
9. identificar necessidades de formação dos professores	3,8	4
10. garantir o cumprimento das orientações das estruturas de coordenação e supervisão da escola.	4,09	4

A análise do gráfico 12, correspondente aos resultados nesta categoria, ilustra a descrição referida.

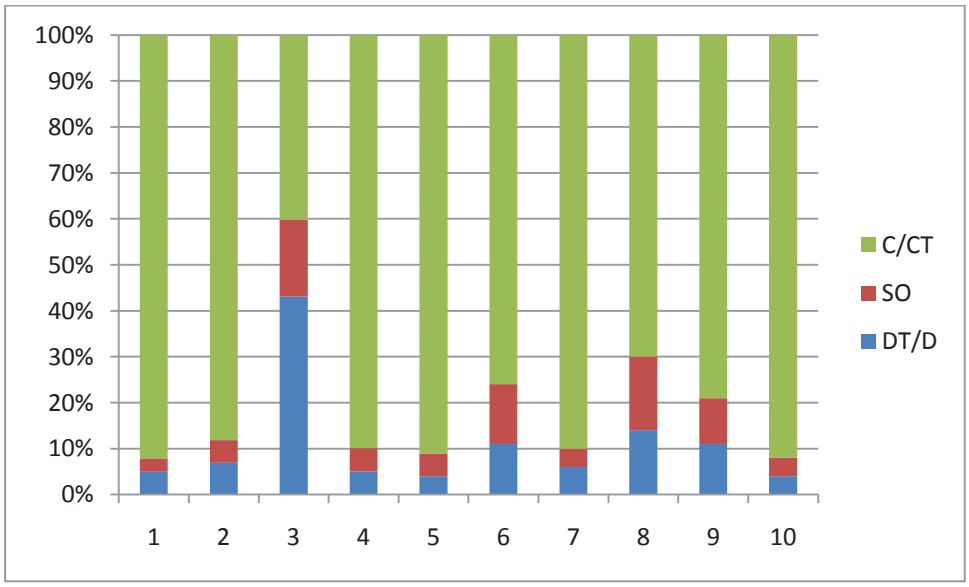


Gráfico 12 – Resultados da dimensão «Finalidades da atividade de supervisão»

Dimensão E – Competências do coordenador de departamento

No que respeita à análise dos itens relativos à dimensão «Competências do coordenador de departamento», observa-se uma maior amplitude nas respostas também justificada pelo número de itens que a compõem.

Regista-se discordância em relação a uma das competências: item 12 - "*mediar as relações entre encarregados de educação e professores do seu departamento*", o que evidencia que os CDC inquiridos tendem a considerar não ser esta uma das suas competências. Existem alguns itens cuja resposta revela uma tendência para a indiferença, pelo que o valor da média gravita em torno do 3, embora em todos eles, o valor da moda seja de 4. Tal verifica-se nos itens 5, 6, 8 e 19: observação de aulas de professores do seu departamento e fornecimento de feedback construtivo e objetivo; a utilização de elementos recolhidos na observação de aulas para a partilha e reflexão em grupo; a recolha e análise de amostras de trabalhos de alunos para verificar o desenvolvimento de competências específicas e avaliação do desempenho dos professores do seu departamento respetivamente. Por outro lado, existe concordância dos CDC inquiridos quanto aos restantes itens que compõem esta dimensão, facto que evidencia o reconhecimento dessas competências como inerentes ao cargo que ocupam.

Tabela 11 - Média e moda de cada item da Dimensão «Competências do coordenador»

Compete ao coordenador de departamento

Itens	Média	Moda
1. organizar grupos de trabalho e de estudo/ investigação dentro do seu departamento.	3,68	4
2. organizar grupos para planificação e desenvolvimento do currículo.	4,01	4
3. liderar e supervisionar a planificação, o desenvolvimento e a avaliação do currículo.	4,04	4
4. organizar sessões estruturadas para partilha e troca de experiências profissionais.	4,12	4
5. observar aulas dos professores do seu departamento e fornecer *feedback* construtivo e objectivo.	3,15	4
6. utilizar elementos recolhidos na observação de aulas para partilha e reflexão em grupo.	3,25	4
7. analisar com os professores, individualmente, os seus instrumentos de planificação e de avaliação.	3,56	4
8. Recolher e analisar amostragens de trabalhos dos alunos para verificar o desenvolvimento de competências específicas.	3,09	4
9. propor medidas e estratégias a professores cujos alunos apresentem fracos resultados e/ou problemas de comportamento.	3,76	4
10. partilhar as suas próprias experiências e estratégias.	4,21	4
11. deixar-se observar, em aula, por colegas e promover a reflexão sobre essa observação.	3,7	4
12. mediar as relações entre encarregados de educação e professores do seu departamento.	2,62	2
13. mediar as relações entre a direcção e os professores do seu departamento.	3,84	4
14. propor o envolvimento do departamento em projectos e/ou actividades.	4,3	4
15. ser veículo de informações provenientes das estruturas de coordenação e da direcção.	4,31	4
16. propor ao seu departamento um plano de prioridades e desenvolvimento	4,14	4
17. indagar, junto dos professores do seu departamento, sobre as causas de fracos resultados dos alunos.	4,13	4
18. discutir, com os professores do departamento, as metas a atingir relativamente a resultados dos alunos	4,19	4
19. avaliar o desempenho dos professores do seu departamento.	2,95	4
20. acompanhar e orientar, de forma sistemática, professores que revelem dificuldades no seu desempenho.	3,97	4
21. propor áreas de formação, de acordo com as necessidades identificadas nos professores do seu departamento.	4,03	4
22. destinar a maior parte do tempo, nas reuniões de departamento, para discussão do processo de ensino e aprendizagem.	3,86	4

O gráfico 13, relativo a esta categoria, ilustra as questões em relação às quais se verifica menor concordância: itens 5, 6, 7, 8, 11, 12 e 19. De referir

que, à exceção do item 11, que classificamos como ligado à vertente do desenvolvimento profissional dos professores, e do item 12, que consideramos relativo à vertente da liderança organizacional, todos os restantes se relacionam com a vertente da supervisão das práticas.

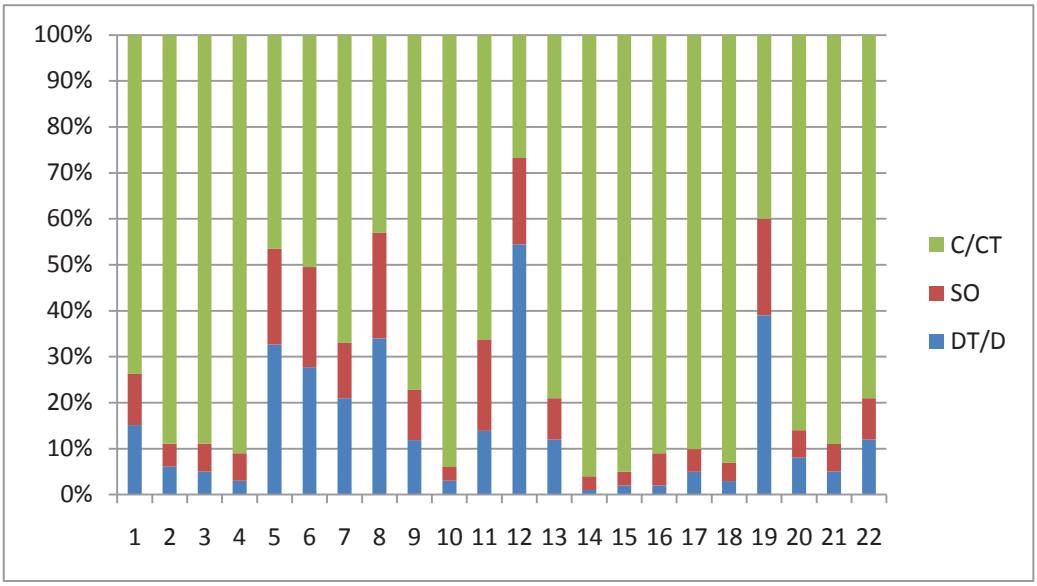


Gráfico 13 – Resultados da dimensão «Competências do coordenador»

Como balanço final da estatística descritiva efetuada aos itens das diferentes dimensões até agora analisadas, parece de salientar que aqueles em que existe maior concordância são os que mais traduzem um papel ligado ao que era tradicionalmente atribuído ao delegado de disciplina, de pendor mais relacional e menos monitorizador, da parte do coordenador. Em termos amostrais, os coordenadores manifestam maior rejeição em relação a este último aspeto.

Finalmente, apresentam-se os resultados relativos à última dimensão do questionário «Balanço da atividade», na qual se englobam duas categorias «Dificuldades e/ou constrangimentos» e «Aspetos mais gratificantes». Salienta-se que esta parte do questionário permitia aos inquiridos a seleção de mais do que um item de cada categoria, havendo ainda um campo aberto para a referência a eventuais aspetos que não constassem da lista de possíveis dificuldades/constrangimentos.

Dimensão F – Balanço da atividade do coordenador

Categoria «Dificuldades e/ou constrangimentos»

No que concerne a esta questão, e de acordo com a tabela 12, constata-se que a principal dificuldade apontada pelos CDC é a falta de tempos comuns para trabalho e/ou encontros, referida por 78% dos inquiridos. O outro item selecionado por mais de 50% dos inquiridos foi aquele que se refere à heterogeneidade / diversidade das áreas disciplinares no departamento.

A análise das percentagens dos diferentes itens selecionados pelos CDC inquiridos revela que, num momento de reflexão e balanço sobre o exercício do seu cargo, têm presentes várias dificuldades. Assim, de entre os possíveis constrangimentos elencados no questionário, o único não selecionado pelos inquiridos com uma percentagem significativa foi o item 5 - "falta de características pessoais para o desempenho do cargo".

Tabela 12 - Dificuldades/ Constrangimentos ao desempenho do cargo de coordenador (em percentagem)

Dificuldades e/ou constrangimentos ao meu desempenho	%
1. Dimensão do departamento (elevado número de professores)	46%
2. Heterogeneidade / diversidade das áreas disciplinares no departamento	53%
3. Falta de tempos comuns para trabalho e/ou encontros	78%
4. Falta de formação para o desempenho do cargo	25%
5. Falta de características pessoais para o desempenho do cargo	5%
6. Discordância pessoal com normativos legais	32%
7. Discordância dos professores do departamento com normativos legais	31%
8. Falta de motivação / resistência de alguns professores às mudanças	45%
9. Pouca abertura dos professores para a partilha de experiências e dificuldades	37%
10. Pouca abertura dos professores para partilha de materiais / estratégias	24%
Outras	9%

Ainda no que respeita a esta categoria, e dentro do campo aberto do questionário apresentado na tabela como “Outras”, foram registadas algumas dificuldades e/ou constrangimentos. Parece-nos importante destacar que, e apesar de no questionário estarem previstas diferentes dificuldades e/ou constrangimentos possíveis ao desempenho do cargo de coordenador, alguns dos inquiridos, embora em número reduzido, entenderam necessária a utilização deste campo aberto. Mais relevante se torna este facto se tivermos em conta que os trechos inseridos pelos CDC se podem agrupar em três tipos de dificuldades ou constrangimentos que expomos por ordem decrescente de ocorrências:

- a falta de tempo para o exercício do cargo: devida à insuficiente redução da componente letiva, ao escasso número de horas atribuídas para o cargo, à acumulação com a docência (por vezes com grande número de turmas e alunos) e ainda ao excesso de tempo despendido em reuniões e tarefas de tipo burocrático a que o cargo de CDC obriga;

- a pouca valorização do cargo, seja de caráter interno, nas próprias escolas, ou de caráter externo, por parte da tutela;

- a falta de motivação para o desempenho do cargo de CDC.

Deste modo, e dada a relevância que atribuímos ao registo, por alguns dos CDC inquiridos, destas opiniões, estas foram tidas em conta, tal como descrevemos no capítulo 3 (ponto 3.3.5) para a elaboração do guião das entrevistas da fase seguinte da investigação.

Categoria «Aspetos mais gratificantes»

Relativamente aos aspetos considerados como os mais gratificantes do desempenho da função de CDC (tabela 13), verifica-se que diversos itens foram selecionados pela maioria dos inquiridos. Assim, e por ordem de decrescente, foram assinalados: a colaboração e apoio dos colegas do departamento (83%); a partilha e troca de experiências entre os professores (71%); a possibilidade de contribuir para a qualidade das práticas pedagógicas (71%); a partilha e trabalho colaborativo com os outros coordenadores (64%); a colaboração e apoio dos delegados de disciplina do departamento (58%); a

articulação entre as várias disciplinas do departamento (54%); e a possibilidade de exercer influência ativa na organização da escola (51%).

Salientamos que, dos 10 itens apresentados no inquérito como possíveis aspetos gratificantes do trabalho do coordenador, apenas 3 não foram selecionados pela maioria dos inquiridos: o item 3 "*constatação de reconhecimento pelo trabalho que realizo*" (47%), o item 10 "*articulação entre os diferentes ciclos*" (34 %) e o item 7 "*possibilidade de liderar e motivar os outros*" (33%). Ainda assim, todos os itens foram apontados por um quarto dos coordenadores inquiridos.

Também nesta categoria, e à semelhança da anterior, foram inscritos pelos coordenadores inquiridos, e dentro do campo aberto do questionário apresentado na tabela como "Outros", alguns fatores gratificantes embora em número muito reduzido.

Tabela 13 - Aspectos mais gratificantes no desempenho do cargo de coordenador (em percentagem)

Aspectos mais gratificantes no meu desempenho	**%**
1. colaboração e apoio dos colegas do departamento	83%
2. colaboração e apoio dos delegados de disciplina do departamento	58%
3. constatação de reconhecimento pelo trabalho que realizo	47%
4. partilha e troca de experiências entre os professores	71%
5. possibilidade de contribuir para a qualidade das práticas pedagógicas	71%
6. possibilidade de exercer influência ativa na organização da escola	51%
7. possibilidade de liderar e motivar os outros	33%
8. partilha e trabalho colaborativo com os outros coordenadores	64%
9. articulação entre as várias disciplinas do departamento	54%
10. articulação entre os diferentes ciclos	34%
Outras	2%

Parece-nos importante assinalar que, e ao invés do que ocorre com a seleção, pelos inquiridos, de itens previstos no questionário para esta categoria, os aspetos gratificantes da função de coordenador registados no campo "Outros", ocorrem em número bastante menor do que no campo do

questionário equivalente para a categoria «Dificuldades e/ou constrangimentos».

Contudo, e em relação aos restantes itens de cada uma das duas categorias, destaca-se o facto de serem apontados mais aspetos gratificantes, em termos de peso percentual, do que dificuldades (586% contra 385%), o que poderá significar que os CDC inquiridos tenderão a fazer uma apreciação globalmente positiva da sua função.

4.1.1.2. Análise inferencial

Para além das conclusões relativas à amostra, retiradas a partir da análise estatística descritiva, era nosso objetivo de investigação a possibilidade de inferir conclusões para a população em estudo, nomeadamente através da aplicação de testes de hipóteses. Assim, tomando por base a análise descritiva apresentada, quisemos averiguar o comportamento médio e modal em relação às diferentes categorias analisadas, pelo que foram aplicados dois testes a cada uma das questões de cada categoria em análise: o teste à média,teste t de *Student*, e ainda o teste à proporção.

Neste ponto da apresentação dos dados, e como forma de facilitar a mesma, referir-nos-emos sempre a cada grupo de itens que compunham as questões do questionário como categorias, mesmo no caso em que, e de acordo com o quadro 5 apresentado no capítulo anterior, a uma dimensão conceptual do questionário só corresponde um grupo de questões, como é o caso das dimensões D - «Finalidades da atividade de supervisão exercida pelo coordenador» e E - «Competências do coordenador". Assim, analisamos os dados, categoria a categoria.

Teste t de Student (itens)

<u>- Categoria «Tempo dedicado a cada grupo de tarefas»</u>

Pela análise dos resultados (tabela 14) verifica-se que, em todos os casos, se rejeita a hipótese de a média das respostas, na população, tender

para três. Assim, no caso do primeiro item, pode afirmar-se, com 99% de confiança, que a média de respostas na população seria superior a três. Em todas as outras questões, a resposta seria inferior a três, com 95% de confiança no caso dos itens 2 e 3 e com 99% de confiança nos restantes.

Tabela 14- Teste à média (teste t) à Categoria «Tempo dedicado a cada grupo de tarefas»

O tempo que efectivamente dedico a este grupo de tarefas é o ***adequado***

Itens	Média	t	Sig
1. Administrativas	3,29	4,913	**
2. Desenvolvimento organizacional	2,88	-2,063	*
3. Coordenação da prática cientifico-pedagógica dos professores	2,87	-2,169	*
4. Supervisão	2,48	-9,499	**
5. Desenvolvimento profissional dos professores	2,56	-8,161	**
6. Avaliação do desempenho dos docentes	2,46	-8,896	**
7. Formação	2,57	-6,795	**

*significativo a um nível de confiança de 95%; **significativo a um nível de confiança de 99%

- Categoria «Relação tempo/eficácia do desempenho enquanto coordenador»

Como se pode verificar pela análise da tabela 15, em todos os casos se rejeita, com 99% de confiança, a hipótese de a média de respostas na população ser três. No caso do item 1, "tarefas administrativas", esse valor seria inferior a três. Em todos os outros itens, o valor da média das respostas da população seria superior a três.

Tabela 15 - Teste à média (teste t) à Categoria « Relação tempo/eficácia do desempenho enquanto coordenador»

Seria necessário dedicar mais tempo a este grupo de tarefas com vista à eficácia do meu desempenho enquanto coordenador

Itens	Média	t	Sig
1. Administrativas	2,72	-4,564	**
2. Desenvolvimento organizacional	3,41	7,342	**
3. Coordenação da prática cientifico-pedagógica dos professores	3,89	17,85	**
4. Supervisão	3,81	16,045	**
5. Desenvolvimento profissional dos professores	3,79	15,991	**
6. Avaliação do desempenho dos docentes	3,54	8,836	**
7. Formação	3,95	19,318	**

*significativo a um nível de confiança de 95%; **significativo a um nível de confiança de 99%

- Categoria « Legitimidade do coordenador»

Como é possível verificar a partir da análise da tabela 16, nem todas as variáveis da categoria «Legitimidade» são significativas. Assim, no caso dos itens 3, 4 e 5, "*ocupa uma posição relevante na escola*"; "*se encontra num dos escalões mais elevados da carreira*" e "*detém formação especializada para o desempenho do cargo*", respetivamente, não existe evidência estatística suficiente para rejeitar a hipótese de a média populacional tender para três. Tal significa que, a um nível de probabilidade de 95%, podemos afirmar que a população de CDC tenderia para a indiferença relativamente a estas três questões.

Em todas as restantes questões, a média populacional seria superior a três, com 99% de probabilidade, evidenciando concordância.

Tabela 16 - Teste à média (teste t) à Categoria « Legitimidade do coordenador»

A legitimidade do coordenador advém do reconhecimento, pelos colegas, de que

Itens	Média	t	Sig
1. detém elevada competência profissional e científica	3,61	11,567	**
2. possui larga experiência profissional	3,75	15,728	**
3. ocupa uma posição relevante na escola	2,99	-0,095	
4. se encontra num dos escalões mais elevados da carreira	2,9	-1,713	
5. detém formação especializada para o desempenho do cargo.	2,97	-0,475	
6. é ética e deontologicamente responsável.	4,29	33,889	**
7. tem bom relacionamento com os colegas	4,28	31,312	**
8. tem sentido de visão e capacidade de liderança	4,13	25,047	**
9. tem grande capacidade de trabalho e de organização	4,2	28,835	**
10. tem entusiasmo e capacidade de motivar os outros	4,17	27,836	**

**significativo a um nível de confiança de 99%

- Categoria « Características pessoais e profissionais do coordenador»

Já quanto à categoria relativa às características do coordenador (tabela 17), verifica-se que, em todos os casos, se rejeita a hipótese de a média de respostas da população tender para três, sendo sempre superior. Com exceção do item 2, " *ter formação especializada para o desempenho do cargo*", que terá uma probabilidade de 95% de ser superior a três na população em estudo, em

todos os outros casos a média de respostas terá 99% de probabilidade de ser superior a três, revelando concordância.

Tabela 17 - Teste à média (teste t) à Categoria « Características pessoais e profissionais do coordenador»

Para ser coordenador é fundamental

Itens	Média	t	Sig
1. evidenciar segurança e auto-confiança	4,21	42,424	**
2. ter formação especializada para o desempenho do cargo	3,12	2,066	*
3. conhecer e compreender claramente o seu papel e responsabilidades.	4,41	54,773	**
4. ter capacidade de liderança e visão	4,34	45,052	**
5. ter equilíbrio emocional.	4,35	44,871	**
6. ter sólidos conhecimentos científicos	4,05	26,593	**
7. ter sólidos conhecimentos de pedagogia e didáctica	4,18	32,12	**
8. ter capacidade de empatia e de comunicação	4,41	49,475	**
9. ter capacidade de trabalho e de organização	4,45	53,346	**
10. ter expectativas positivas, entusiasmo e capacidade de motivar	4,38	48,374	**

*significativo a um nível de confiança de 95%; **significativo a um nível de confiança de 99%

- Categoria «Finalidade da atividade de supervisão exercida pelo coordenador»

No caso da categoria «Finalidade da atividade de supervisão» (tabela 18) rejeita-se a hipótese de a média ser três em todas as questões, com exceção do item 3, "*avaliar o desempenho dos professores*". Em todos os restantes itens, com 99% de probabilidade, verifica-se que a média de respostas da população seria superior a três, revelando concordância.

Tabela 18 - Teste à média (teste t) à Categoria « Finalidade da atividade de supervisão exercida pelo coordenador»

A actividade de supervisão, exercida pelo coordenador de departamento, destina-se a

Itens	Média	t	Sig
1. apoiar e orientar a actividade pedagógica dos professores	4,12	32,736	**
2. garantir a qualidade das práticas pedagógicas na escola	4,05	28,545	**
3. avaliar o desempenho dos professores	2,92	-1,439	
4. garantir a adequação das práticas às orientações curriculares.	4,02	29,513	**
5. garantir a adequação das práticas à situação concreta da escola.	4,08	31,81	**
6. fomentar o desenvolvimento profissional dos professores	3,76	17,643	**
7. garantir a uniformização de procedimentos e instrumentos	4,11	29,59	**
8. promover a autonomia profissional dos professores	3,69	15,539	**
9. identificar necessidades de formação dos professores	3,8	19,272	**
10. garantir o cumprimento das orientações das estruturas de coordenação e supervisão da escola.	4,09	31,14	**

**significativo a um nível de confiança de 99%

- Categoria « Competências do coordenador»

No que respeita à categoria «Competências do coordenador» (tabela 19), apenas em duas das questões não se rejeita a hipótese de a média populacional tender para três: item 8 "*recolher e analisar amostragens de trabalhos dos alunos para verificar o desenvolvimento de competências específicas*" e item 19, "*avaliar o desempenho dos professores do seu departamento*". Salientamos, ainda, que os resultados deste último item estão em consonância com os obtidos, na categoria anterior, no item relativo à função de avaliar o desempenho dos professores. Nos restantes casos, existe evidência estatística suficiente (a 99%) para rejeitar a hipótese de a média das respostas da população de CDC tender para a indiferença.

Relativamente à questão 12, "*mediar as relações entre encarregados de educação e professores do seu departamento",* a média populacional seria tendencialmente inferior a três. Em todos os outros casos, seria superior a esse valor.

Tabela 19 - Teste à média (teste t) à Categoria « Competências do coordenador»

Compete ao coordenador de departamento

Itens	Média	t	Sig
1. organizar grupos de trabalho e de estudo/ investigação dentro do seu departamento.	3,68	15,544	**
2. organizar grupos para planificação e desenvolvimento do currículo.	4,01	28,182	**
3. liderar e supervisionar a planificação, o desenvolvimento e a avaliação do currículo.	4,04	28,917	**
4. organizar sessões estruturadas para partilha e troca de experiências profissionais.	4,12	33,869	**
5. observar aulas dos professores do seu departamento e fornecer *feedback* construtivo e objectivo.	3,15	2,791	**
6. utilizar elementos recolhidos na observação de aulas para partilha e reflexão em grupo.	3,25	4,824	**
7. analisar com os professores, individualmente, os seus instrumentos de planificação e de avaliação.	3,56	11,206	**
8. Recolher e analisar amostragens de trabalhos dos alunos para verificar o desenvolvimento de competências específicas.	3,09	1,667	
9. propor medidas e estratégias a professores cujos alunos apresentem fracos resultados e/ou problemas de comportamento.	3,76	17,814	**
10. partilhar as suas próprias experiências e estratégias.	4,21	38,994	**

11. deixar-se observar, em aula, por colegas e promover a reflexão sobre essa observação.	3,7	14,408	**
12. mediar as relações entre encarregados de educação e professores do seu departamento.	2,62	-6,945	**
13. mediar as relações entre a direcção e os professores do seu departamento.	3,84	18,317	**
14. propor o envolvimento do departamento em projectos e/ou actividades.	4,3	44,321	**
15. ser veículo de informações provenientes das estruturas de coordenação e da direcção.	4,31	41,789	**
16. propor ao seu departamento um plano de prioridades e desenvolvimento	4,14	36,922	**
17. indagar, junto dos professores do seu departamento, sobre as causas de fracos resultados dos alunos.	4,13	32,087	**
18. discutir, com os professores do departamento, as metas a atingir relativamente a resultados dos alunos	4,19	36,935	**
19. avaliar o desempenho dos professores do seu departamento.	2,95	-0,803	
20. acompanhar e orientar, de forma sistemática, professores que revelem dificuldades no seu desempenho.	3,97	24,264	**
21. propor áreas de formação, de acordo com as necessidades identificadas nos professores do seu departamento.	4,03	29,984	**
22. destinar a maior parte do tempo, nas reuniões de departamento, para discussão do processo de ensino e aprendizagem.	3,86	18,878	**

Teste às proporções

Tendo presente que, mesmo nos casos em que a média tende a ser superior ou inferior a três, pode esse valor não o ser o suficiente para que se afaste de uma situação de indiferença, parece-nos importante salientar que, no presente estudo, a resposta mais frequente nunca foi, em qualquer das questões, a resposta 3 ("Sem Opinião"). Atribuímos a justificação para este facto à opção, já referida no ponto 3.3.1. do capítulo anterior, de incluir a formulação "Sem Opinião" em lugar de "Não concordo, nem discordo", o que poderá ter levado os CDC inquiridos a querer manifestar opinião.

Considerámos justificar-se complementar o teste à média com um teste às proporções, para se averiguar se seriam significativamente diferentes de 50% assim indicando que a maioria da população tenderia a concordar ou discordar com uma dada questão. Como se verifica nas tabelas seguintes, em todos os casos em que o teste foi significativo, ou seja, generalizável à população, o nível de confiança foi de 99%.

- Categoria « Tempo dedicado a grupos de tarefas»

No conjunto dos itens da categoria «Tempo dedicado a cada grupo de tarefas» (tabela 20), constata-se que a maioria da população responderia de forma concordante à questão item 1, "Administrativas" e de forma discordante às questões dos itens 4, 5, 6 e 7 (Supervisão; Desenvolvimento profissional dos professores; Avaliação do desempenho e Formação") assim indicando que o tempo dedicado a estas tarefas não é adequado ou suficiente. Não é, contudo, possível rejeitar a hipótese de nas questões dos itens 2 "Desenvolvimento Organizacional" e 3 "Coordenação da prática cientifico-pedagógica dos professores" a população se distribuir de forma razoavelmente equitativa entre a concordância e a discordância. De salientar que estas conclusões são congruentes com as que se observaram no respeitante à média.

Tabela 20 – Teste à proporção às variáveis da categoria « Tempo dedicado a grupos de tarefas»

O tempo que efetivamente dedico a este grupo de tarefas é o ***adequado***

Itens	Sig	Tendência
1. Administrativas	**	Superior
2. Desenvolvimento organizacional		
3. Coordenação da prática cientifico-pedagógica dos professores		
4. Supervisão	**	Inferior
5. Desenvolvimento profissional dos professores	**	Inferior
6. Avaliação do desempenho dos docentes	**	Inferior
7. Formação	**	Inferior

- Categoria « Relação tempo/eficácia do desempenho»

Quanto ao conjunto de itens da categoria «Relação tempo/eficácia do desempenho» (tabela 21), a maioria da população responderia de forma discordante à questão do item 1 " Administrativas" , assim indicando que não considera necessitar de dedicar mais tempo a este tipo de tarefas, e de forma concordante aos restantes itens. Novamente, estas conclusões são congruentes com as que se observaram em relação à média.

Tabela 21 - Teste à proporção às variáveis da categoria « Relação tempo/eficácia do desempenho»
Seria necessário dedicar mais tempo a este grupo de tarefas com vista à eficácia do meu desempenho enquanto coordenador

Itens	Sig	Tendência
1. Administrativas	**	Inferior
2. Desenvolvimento organizacional	**	Superior
3. Coordenação da prática cientifico-pedagógica dos professores	**	Superior
4. Supervisão	**	Superior
5. Desenvolvimento profissional dos professores	**	Superior
6. Avaliação do desempenho dos docentes	**	Superior
7. Formação	**	Superior

- Categoria « Legitimidade do coordenador»

No que se refere ao conjunto de itens da categoria «Legitimidade do coordenador» (tabela 22), a maioria da população responderia de forma discordante às questões dos itens 3, 4 e 5 ("*ocupa uma posição relevante na escola*"; " *se encontra num dos escalões mais elevados da carreira*" e "*detém formação especializada*", respetivamente). Contudo, responderia de forma concordante aos restantes itens.

Estas conclusões são, de novo, congruentes com as que se observaram para a média salientando-se, contudo, que nos casos em que a média tendia para o equilíbrio, a proporção das respostas tende a ser desequilibrada em favor da discordância, o que ajuda a clarificar a generalização à população quanto aos itens identificados.

Tabela 22 - Teste à proporção às variáveis da categoria « Relação tempo/eficácia do desempenho»

A legitimidade do coordenador advém do reconhecimento, pelos colegas, de que

Itens	Sig	Tendência
1. detém elevada competência profissional e científica	**	Superior
2. possui larga experiência profissional	**	Superior
3. ocupa uma posição relevante na escola	**	Inferior
4. se encontra num dos escalões mais elevados da carreira	**	Inferior
5. detém formação especializada para o desempenho do cargo.	**	Inferior
6. é ética e deontologicamente responsável.	**	Superior
7. tem bom relacionamento com os colegas	**	Superior
8. tem sentido de visão e capacidade de liderança	**	Superior
9. tem grande capacidade de trabalho e de organização	**	Superior
10. tem entusiasmo e capacidade de motivar os outros	**	Superior

- Categoria « Características pessoais e profissionais»

Relativamente aos itens que compõem a categoria «Características pessoais e profissionais» (tabela 23), a maioria da população responderia de forma discordante à questão relativa ao item 2 " *ter formação especializada para o desempenho do cargo*" e de forma concordante às restantes.

Estas conclusões são, em traços gerais, congruentes com as que se observaram para a média, sendo de salientar que, no único caso em que a proporção de respostas discordantes é maioritariamente significativa, a média da população é tendencialmente superior a três. Isso significa que, apesar de a maioria da população tender a discordar desta questão "*ter formação especializada para o desempenho do cargo*", a força da concordância é mais expressiva o que traduz um número relevante de elementos da população que responderiam "Concordo Totalmente".

Tabela 23 – Teste à proporção às variáveis da categoria « Características pessoais e profissionais»

Itens	Sig	Tendência
1. evidenciar segurança e auto-confiança	**	Superior
2. ter formação especializada para o desempenho do cargo	**	Inferior
3. conhecer e compreender claramente o seu papel e responsabilidades.	**	Superior
4. ter capacidade de liderança e visão	**	Superior
5. ter equilíbrio emocional.	**	Superior
6. ter sólidos conhecimentos científicos	**	Superior
7. ter sólidos conhecimentos de pedagogia e didáctica	**	Superior
8. ter capacidade de empatia e de comunicação	**	Superior
9. ter capacidade de trabalho e de organização	**	Superior
10. ter expectativas positivas, entusiasmo e capacidade de motivar	**	Superior

- Categoria «Finalidade da atividade de supervisão»

Quanto ao conjunto de itens da categoria «Finalidade da atividade de supervisão» (tabela 24), a maioria da população responderia de forma discordante à questão do item 3, "*avaliar o desempenho dos professores*" e de forma concordante às restantes.

Uma vez mais, estas conclusões são congruentes com as que se observaram para a média, sendo de salientar que, no único caso em que a média populacional tendia para três, a proporção de respostas discordantes tende a ser superior às concordantes.

Tabela 24 – Teste à proporção às variáveis da categoria « Finalidade da atividade de supervisão»

A atividade de supervisão, exercida pelo coordenador de departamento, destina-se a

Itens	Sig	Tendência
1. apoiar e orientar a actividade pedagógica dos professores	**	Superior
2. garantir a qualidade das práticas pedagógicas na escola	**	Superior
3. avaliar o desempenho dos professores	**	Inferior
4. garantir a adequação das práticas às orientações curriculares.	**	Superior
5. garantir a adequação das práticas à situação concreta da escola.	**	Superior
6. fomentar o desenvolvimento profissional dos professores	**	Superior
7. garantir a uniformização de procedimentos e instrumentos	**	Superior
8. promover a autonomia profissional dos professores	**	Superior
9. identificar necessidades de formação dos professores	**	Superior
10. garantir o cumprimento das orientações das estruturas de coordenação e supervisão da escola.	**	Superior

- Categoria «Competências do coordenador»

Finalmente, no que respeita à categoria «Competências do coordenador» (tabela 25), e nos casos em que o teste à proporção se revelou significativo, a maioria da população responderia de forma discordante às questões dos itens 8, 12 e 19, "*recolher e analisar amostragens de trabalhos dos alunos para verificar o desenvolvimento de competências específicas*"; "*mediar as relações entre encarregados de educação e professores do seu departamento*" e "*avaliar o desempenho dos professores do seu departamento*". Em relação aos

restantes itens, é possível afirmar que a população responderia de forma concordante.

No que diz respeito às questões dos itens 8 e 19 ("*recolher e analisar amostragens de trabalhos dos alunos para verificar o desenvolvimento de competências específicas* e *avaliar o desempenho dos professores do seu departamento*", relembramos que a média tendia para o equilíbrio, o que não sucede com a proporção de discordantes, que é a maioria.

Nos itens 5 e 6, a população tende a distribuir-se de forma razoavelmente equitativa entre a concordância e a discordância. Em todas as outras questões, o comportamento da população em relação à média e à proporção seria congruente.

Tabela 25 - Teste à proporção às variáveis da categoria « Competências do coordenador»
Compete ao coordenador de departamento

Itens	Sig	Tendência
1. organizar grupos de trabalho e de estudo/ investigação dentro do seu departamento.	**	Superior
2. organizar grupos para planificação e desenvolvimento do currículo.	**	Superior
3. liderar e supervisionar a planificação, o desenvolvimento e a avaliação do currículo.	**	Superior
4. organizar sessões estruturadas para partilha e troca de experiências profissionais.	**	Superior
5. observar aulas dos professores do seu departamento e fornecer *feedback* construtivo e objectivo.		
6. utilizar elementos recolhidos na observação de aulas para partilha e reflexão em grupo.		
7. analisar com os professores, individualmente, os seus instrumentos de planificação e de avaliação.	**	Superior
8. Recolher e analisar amostragens de trabalhos dos alunos para verificar o desenvolvimento de competências específicas.	**	Inferior
9. propor medidas e estratégias a professores cujos alunos apresentem fracos resultados e/ou problemas de comportamento.	**	Superior
10. partilhar as suas próprias experiências e estratégias.	**	Superior
11. deixar-se observar, em aula, por colegas e promover a reflexão sobre essa observação.	**	Superior
12. mediar as relações entre encarregados de educação e professores do seu departamento.	**	Inferior
13. mediar as relações entre a direcção e os professores do seu departamento.	**	Superior
14. propor o envolvimento do departamento em projectos e/ou actividades.	**	Superior

15. ser veículo de informações provenientes das estruturas de coordenação e da direcção.	**	Superior
16. propor ao seu departamento um plano de prioridades e desenvolvimento	**	Superior
17. indagar, junto dos professores do seu departamento, sobre as causas de fracos resultados dos alunos.	**	Superior
18. discutir, com os professores do departamento, as metas a atingir relativamente a resultados dos alunos	**	Superior
19. avaliar o desempenho dos professores do seu departamento.	**	Inferior
20. acompanhar e orientar, de forma sistemática, professores que revelem dificuldades no seu desempenho.	**	Superior
21. propor áreas de formação, de acordo com as necessidades identificadas nos professores do seu departamento.	**	Superior
22. destinar a maior parte do tempo, nas reuniões de departamento, para discussão do processo de ensino e aprendizagem.	**	Superior

Teste t de Student a categorias (itens agrupados)

No intuito de complementar a análise, foram agrupados os vários itens de cada categoria para observar o comportamento global de cada uma destas, uma vez que as diferenças pontuais entre questões já se encontram analisadas. Assim, foram criadas as novas variáveis «Tempo Dedicado Média», «Tempo a Dedicar Média», «Legitimidade Média», «Finalidade Média», «Características Média» e «Competências Média». Cada uma destas variáveis representa a média das pontuações dada a cada uma das questões da categoria respetiva por cada um dos inquiridos.

As médias obtidas foram testadas (teste t de *Student)* para o valor central de três. Os resultados, que constam da tabela 26, permitem constatar que, em todos os casos, existe evidência estatística suficiente para rejeitar a hipótese de a média da respetiva variável ser três, o que corresponde a um afastamento do valor central de indiferença.

No caso da categoria «Tempo Dedicado», a média é inferior a três traduzindo, globalmente, e em termos estatisticamente significativos, que os CDC tendem a ser discordantes em relação a esta categoria como um todo. Assim, os resultados apontam para a opinião de que existe exiguidade de tempo dedicado ao global das tarefas que constam desta categoria.

O inverso ocorre em todas as outras categorias. Deste modo, em relação a «Tempo a Dedicar», «Legitimidade», «Finalidade», «Características» e «Competências», verifica-se que a população de CDC tenderia a responder de forma claramente concordante. Este facto evidencia a existência, de forma implícita, de uma concordância latente com as diferentes vertentes da atividades do coordenador, pelo que, no global, esta não é rejeitada.

Tabela 26 - Teste t para as médias das diferentes categorias

Variável	Média	T	Sig
Tempo Dedicado Média	2,7298	-5,922	**
Tempo a Dedicar Média	3,5869	14,988	**
Legitimidade Média	3,7287	23,381	**
Finalidade Média	3,8622	32,749	**
Características Média	4,1897	55,434	**
Competências Média	3,7692	32,991	**

** significativo ao nível de 99%

Teste de correlação de Pearson entre categorias (itens agrupados)

Para averiguar a existência de correlação entre as respostas às diferentes categorias do questionário, foi ainda efetuado o teste de correlação de *Pearson* aos valores médios das categorias. Da análise dos resultados (tabela 27) retiram-se as seguintes conclusões:

- Apenas não existe correlação estatisticamente significativa em dois casos: entre a categoria «Características» e a categoria «Tempo dedicado», e ainda entre a categoria «Tempo a dedicar» e a categoria «Legitimidade». Em todos os restantes casos, a correlação é significativa em termos estatísticos: a 95% entre a categoria «Legitimidade» e a categoria «Tempo Dedicado» e a 99% em todos os outros casos;

- A correlação é fraca nos seguintes pares: «Tempo Dedicado» – «Legitimidade», «Tempo Dedicado» – «Finalidade», «Tempo Dedicado» – «Competências», «Tempo a Dedicar» – «Finalidade», «Tempo a Dedicar» – «Características» e «Tempo a Dedicar» – «Competências». Assim, não existe

relação entre o modo como os CDC avaliam estes pares de categorias do questionário, pelo que as respostas são independentes.

- A correlação é moderada e direta nos seguintes pares: «Legitimidade» – «Finalidade»; «Legitimidade» – «Características»; «Legitimidade» – «Competências»; «Finalidade» – «Características» e «Características» – «Competências». Esta correlação indica que o sentido das respostas dos CDC a uma das categorias destes pares tende a ser idêntico ao da resposta à outra categoria, sendo essa relação moderada;

- A correlação é moderada e inversa no seguinte par: «Tempo Dedicado» – «Tempo a Dedicar», o que significa que os inquiridos que respondem de forma concordante à primeira categoria do par, tendem a responder de forma discordante à segunda, sendo essa relação moderada;

- A correlação é direta e forte no seguinte par: «Finalidades» – «Competências», o que traduz uma relação muito forte entre as respostas a estas duas categorias, tendendo a ser no mesmo sentido.

Tabela 27 - Correlações de Pearson aos valores médios das categorias

Variável	Tempo Dedicado Média	Tempo a Dedicar Média	Legitimidade Média	Finalidade Média	Características Média	Competências Média
Tempo Dedicado Média	1	-0,465	0,107	0,158	0,034	0,142
Tempo a Dedicar Média	**	1	0,083	0,13	0,217	0,169
Legitimidade Média	*		1	0,437	0,362	0,377
Finalidade Média	**	**	**	1	0,439	0,7
Características Média		**	**	**	1	0,526
Competências Média	**	**	**	**	**	1

*correlação significativa ao um nível de 95%; **correlação significativa ao um nível 99%

Outro possível ponto de relação entre variáveis diz respeito à idade dos e tempo de serviço dos CDC inquiridos e as suas respostas ao questionário. Assim, foi novamente efetuado o teste da correlação de *Pearson*.

Os resultados, que constam da tabela 28, permitem constatar que, para além de os valores das correlações serem notoriamente próximos de zero, nenhum destes é estatisticamente significativo. Assim, aparentemente, não existe qualquer relação entre a idade e a forma como os coordenadores respondem às diferentes categorias do questionário, sendo a mesma

conclusão válida para a relação entre o tempo de serviço docente e as diferentes categorias em análise.

Tabela 28 - Correlações de Pearson entre as médias e as variáveis Idade e Tempo de Serviço

Variável	Idade	Tempo de Serviço
Tempo Dedicado Média	0,002	-0,012
Tempo a Dedicar Média	0,005	-0,002
Legitimidade Média	0,03	0,061
Finalidade Média	-0,044	-0,011
Características Média	-0,049	-0,036
Competências Média	-0,069	-0,056

Teste de correlação de Pearson entre categorias e variáveis

Para avaliar a possibilidade de relação entre os anos de permanência na mesma escola / agrupamento e a forma como os CDC respondem às questões, optou-se, uma vez mais, pela correlação de Pearson, visto que as variáveis são contínuas. Os resultados, na tabela 29, permitem constatar que, para além de as correlações serem praticamente nulas, nenhuma se revelou estatisticamente significativa. Tal permite-nos induzir que não existe qualquer relação entre o número de anos de permanência na mesma escola/ agrupamento e a forma como os CDC se posicionam em relação às questões das diferentes categorias que compõem o questionário.

Tabela 29 - Correlação de Pearson entre as médias e a variável Nº de anos na mesma escola

Variáveis	Nº de anos na mesma escola
Tempo Dedicado Média	-0,045
Tempo a Dedicar Média	0,03
Legitimidade Média	0,002
Finalidade Média	-0,056
Características Média	-0,04
Competências Média	-0,094

Teste de Kruskal-Wallis

Ainda na tentativa de analisar possíveis relações entre características dos inquiridos e as suas respostas, analisamos a relação entre o número de cargos exercidos e a forma como os CDC respondiam a cada uma das categorias. Assim, aplicou-se o teste de *Kruskal – Wallis* que permite identificar diferenças inter-grupos.

A partir dos resultados da tabela 30, é possível constatar que, em nenhum dos casos, o valor de prova é inferior a 0,05. Assim, é possível afirmar, com 95% de confiança, que não existe qualquer relação entre o número de cargos anteriormente exercidos pelos CDC e a forma como os eles encaram as diferentes vertentes do trabalho de coordenador expressas no questionário.

Tabela 30 - Teste de Kruskal – Wallis ao Número de Cargos

Dimensão	Sig
Tempo Dedicado Média	0,887
Tempo a Dedicar Média	0,694
Legitimidade Média	0,547
Finalidade Média	0,673
Características Média	0,527
Competências Média	0,774

No que respeita à análise das diferenças de médias, em cada categoria do questionário, por graus de habilitação dos CDC inquiridos, e tendo em conta que o número de elementos amostrais detentores de bacharelato e doutoramento era insignificante para que se pudessem efetuar comparações, procedeu-se ao agrupamento da amostra em dois grupos: o primeiro congregou os detentores de bacharelato e licenciatura, o segundo os detentores de pós-graduações, mestrados e doutoramentos. O primeiro grupo ficou, assim, constituído por 262 elementos e o segundo por 135 elementos o que possibilitou comparações válidas.

Como é possível observar na tabela 31, existem diferenças significativas, a um nível de confiança de 95%, nas categorias «Finalidade» e «Características», rejeitando-se a hipótese de existirem diferenças

estatisticamente significativas nas restantes. Este resultado traduz que o grau de formação académica apenas se constitui como elemento diferenciador nas respostas a duas das categorias do questionário. Assim, os detentores de grau de formação académica igual ou inferior à licenciatura apresentam tendência para responder de forma menos concordante às categorias «Finalidade» e «Características» do que os coordenadores inquiridos com grau de formação académica superior à licenciatura.

Tabela 31 - Teste à diferença de médias (teste t) de acordo com Grau de Habilitação

Variável	t	Sig
Tempo Dedicado Média	-1,055	0,292
Tempo a Dedicar Média	-0,647	0,518
Legitimidade Média	-1,68	0,094
Finalidade Média	-2,336	0,02
Características Média	-2,721	0,007
Competências Média	-1,899	0,058

Ainda no âmbito da análise inferencial e na procura de características que possam diferenciar as respostas dos CDC, procedeu-se à realização do teste t à diferença de médias entre os inquiridos com e sem formação especializada. A partir dos resultados da tabela 32, verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas em quatro categorias: «Legitimidade», «Características», «Finalidade» e «Competências». Em todas elas, os CDC inquiridos sem formação especializada atribuem pontuações inferiores, nas suas respostas, aos itens destas categorias do inquérito. Nas restantes dimensões «Tempo Dedicado» e «Tempo a Dedicar» não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Tabela 32 - Teste à diferença de Médias entre Detentores e Não Detentores de Área de Especialização

Variável	t	Sig
Tempo Dedicado Média	-1,215	0,225
Tempo a Dedicar Média	-1,249	0,212
Legitimidade Média	-3,796	0,000
Finalidade Média	-3,584	0,000
Características Média	-3,179	0,002
Competências Média	-2,841	0,005

Teste do Qui-quadrado

Na tentativa de uma análise mais fina, quisemos averiguar a forma como os CDC respondiam a duas questões, em concreto: C.1. *A legitimidade do Coordenador advém do reconhecimento, pelos colegas de que [5. detém formação especializada para o desempenho do cargo]* e C.3. *Para ser coordenador é fundamental [2. ter formação especializada para o desempenho do cargo])* e verificar se era possível retirar inferências para a população. Contudo, e como já referido, para possibilitar a submissão ao teste do Qui-quadrado com resultados estatisticamente válidos, houve necessidade de agrupar classes, de forma a diminuir o número de categorias com poucos elementos, tendo-se optado pela variável "Habilitações académicas" agrupadas.

- Questão C.1. *A legitimidade do Coordenador advém do reconhecimento, pelos colegas de que [5. detém formação especializada para o desempenho do cargo]*

Como é possível verificar na tabela 33, a aplicação do teste conduz a um valor de prova de 0,01, inferior a 0,05, pelo que o teste é válido para um nível de confiança de 95%. O resultado indicia que o grau de habilitação académica influencia a forma como o docente responde a esta questão: um grau de habilitação académica mais elevado, traduzido em formação especializada, mestrado ou doutoramento, conduz a pontuações maiores na resposta a esta questão.

Assim, é possível concluir que, a um grau de habilitação académica mais elevado corresponde uma maior concordância com a possibilidade de maior reconhecimento de legitimidade, pelos colegas, ao CDC com formação específica para o desempenho do cargo. Apenas 40 inquiridos em 135 discordam dessa maior legitimidade, enquanto 67 concordam. Por sua vez, se analisarmos as respostas dos inquiridos detentores de bacharelato ou licenciatura, verificamos que 133 discordam dessa possibilidade e somente 82 concordam. Para além disso, efetuado o cruzamento das respostas com a variável "Maior grau de habilitação académica", verificamos que as posições

são opostas, sendo as maiores pontuações (de nível 4 e 5) dadas pelos detentores dos graus académicos mais elevados.

Tabela 33 - Teste do Qui-quadrado – Cruzamento: *A legitimidade do coordenador advém do reconhecimento, pelos colegas, de que [5. detém formação especializada para o desempenho do cargo*.] * Grau de habilitação

Resposta à questão Legitimidade 5 de acordo com o Grau de Habilitação Agrupado

		Grau de habilitação		
A legitimidade do coordenador advém do reconhecimento, pelos colegas, de que		Bacharelato / Licenciatura	Especialização/ Pós-Graduação/ Mestrado/ Doutoramento	Total
[5. detém formação especializada para o desempenho do cargo.]	1	21	8	29
	2	112	32	144
	3	47	28	75
	4	61	46	107
	5	21	21	42
Total		262	135	397
Pearson Chi-square = 18,449 p = 0,01				

No que respeita à influência exercida pela formação especializada, nas respostas dos CDC à questão " A *legitimidade do coordenador advém do reconhecimento, pelos colegas, de que detém formação especializada para o desempenho do cargo*", e para a aplicação do teste do Qui – Quadrado com resultados estatisticamente válidos foi, novamente, necessário proceder à agregação das categorias. Assim, foram agrupados todos os detentores de formação especializada, independentemente da área de formação.

Como é possível constatar na tabela 34, o valor de prova obtido por aplicação do teste do Qui – Quadrado é de 0,000 (inferior a 0,05) não havendo categorias com menos de 5 elementos, pelo que existe evidência estatística suficiente para concluir que o facto de o CDC ter formação especializada conduz a um maior peso das respostas de concordância (traduzidas em 4 e 5). Como se constata, de entre os CDC com formação especializada, 66 em 104 concordam que o reconhecimento, pelos colegas, de legitimidade para o exercício do cargo advém dessa formação. Já quanto aos CDC sem formação especializada, apenas 83 em 283 concordam com esta afirmação.

Consequentemente, é possível inferir que o facto de se ter efetuado formação especializada, independentemente da área, conduz a uma maior perceção da necessidade deste tipo de formação para o reconhecimento de legitimidade. Não é, no entanto, possível afirmar que o tipo específico de especialização interfira na resposta.

Tabela 34 -Teste do Qui-quadrado – Cruzamento: ***A legitimidade do coordenador advém do reconhecimento, pelos colegas, de que [5. detém formação especializada para o desempenho do cargo*****.] *Ter formação especializada**

Resposta à questão Legitimidade 5 de acordo com a existência de Formação especializada

		Formação especializada		
A legitimidade do coordenador advém do reconhecimento, pelos colegas, de que		Não	Sim	Total
[5. detém formação especializada para o desempenho do cargo.]	1	25	4	29
	2	126	18	144
	3	59	16	75
	4	60	47	107
	5	23	19	42
Total		293	104	397
Pearson Chi-square = 42,468 p = 0,000				

- Questão C.3. *Para ser coordenador é fundamental [2. ter formação especializada para o desempenho do cargo]*

Para as mesmas variáveis, aplicou-se, novamente, o teste de cruzamento com as respostas à questão "*Para ser coordenador é fundamental ter formação especializada para o desempenho do cargo*" uma vez que, nesta questão, o enfoque é na necessidade, ou não, de formação especializada para o desempenho do cargo.

Da aplicação do teste do Qui – Quadrado (tabela 35) é possível observar que, sendo o valor de prova de 0,018 (inferior a 0,05), existem diferenças estatisticamente significativas na forma como os docentes respondem a esta

questão. Assim, e uma vez mais, os detentores de formação académica de grau mais elevado apresentam maior peso de respostas concordantes - 70 em 135 por oposição a 97 em 262 – do que os CDC inquiridos com bacharelato ou licenciatura. Conclui-se, novamente, que o facto de o coordenador deter um grau académico mais elevado o leva a considerar que é fundamental para o coordenador deter formação especializada para exercer o seu cargo.

.

Tabela 35 - Teste do Qui-quadrado – Cruzamento: *Para ser coordenador é fundamental [2. ter formação especializada para o desempenho do cargo*.] * Grau de habilitação académica (agrupado)

Resposta à questão Características 2 de acordo com o Grau de Habilitação Académica(agrupado)

		Grau de habilitação académica		
Para ser coordenador é fundamental		Bacharelato / Licenciatura	Especialização / Pós-Graduação / Mestrado/ Doutoramento	Total
[2. ter formação especializada para o desempenho do cargo]	1	10	0	10
	2	105	44	149
	3	50	21	71
	4	68	51	119
	5	29	19	48
Total		262	135	397
Pearson Chi-square = 11,923 p = 0,018				

Novamente, a aplicação do teste do Qui – Quadrado para cruzamento com a variável “Detentor de formação especializada” (tabela 36) permite a obtenção de um valor de prova de 0,004 (inferior a 0,05). Assim, existe evidência estatística suficiente para concluir que, o facto de o CDC ter formação especializada, independentemente da área de especialização, é elemento diferenciador na forma como responde a esta questão.

De novo, o peso de respostas concordantes a esta questão é maior nos CDC que detêm uma formação especializada (59 em 104) quando comparado com os que não a detêm (108 em 293). Ocorre o inverso nas respostas discordantes: 27 em 104 dos que detêm uma especialização discordam da

questão, por oposição a 132 em 293 dos CDC inquiridos que não possuem qualquer tipo de formação especializada.

Tabela 36 - Teste do Qui-quadrado – Cruzamento: *Para ser coordenador é fundamental [2. ter formação especializada para o desempenho do cargo*.] * Detentor de formação especializada

Resposta à questão Características 2 de acordo com a existência de formação especializada

		Área de Especialização		
Para ser coordenador é fundamental		Não	Sim	Total
[2. ter formação especializada para o desempenho do cargo]	1	9	1	10
	2	123	26	149
	3	53	18	71
	4	79	40	119
	5	29	19	48
Total		293	104	397
Pearson Chi-square = 15,114 p = 0,004				

Teste t de Student à média global

Para além do estudo de cada uma das dimensões, analisou-se, também, de que forma os CDC inquiridos respondiam, em termos globais, ao questionário. Assim, foi criada uma variável denominada "Média global", que corresponde à pontuação média de cada um dos sujeitos nas questões relativas às diferentes categorias do inquérito.

Foi aplicado o teste t à média, com um nível de confiança de 95%, para averiguar se, em termos globais, os coordenadores responderiam ou não com indiferença - caso em que a média global tenderia para o valor 3. O valor de prova obtido foi de 0,000, o que permite rejeitar, sem sombra de dúvida, a hipótese de a média ser 3. O facto de a estatística de teste assumir o valor t = 40,081 permite concluir que a resposta dos CDC tende, claramente, para valores superiores a 3, revelando que tendem para a concordância nas respostas. Tendo em conta que o intervalo de confiança para a média (a 95% de confiança) se situaria entre 3,6764 e 3,7462, poderemos então concluir que

a média de respostas da população em estudo, os CDC, tenderia a situar-se entre estes dois valores, revelando uma declarada concordância.

Foi ainda analisada a variável "grau de formação académica" recorrendo à agregação, já previamente realizada, dos CDC em dois grupos: um correspondente aos detentores de bacharelato ou licenciatura e outro correspondente aos detentores de grau académico superior a licenciatura.

A aplicação do teste à diferença de médias dos dois grupos, a um nível de confiança de 95%, obteve o valor de prova de 0,006, pelo que se rejeita a hipótese de os dois grupos responderem da mesma forma, em termos globais, ao questionário. Uma vez que a estatística de teste assume o valor t = -2,753, é possível afirmar que os CDC com grau de formação académica igual ou inferior a licenciatura tendem a responder, em termos globais, de forma significativamente menos concordante, comparativamente aos CDCs com grau de formação académica superior pós-licenciatura. A magnitude da diferença, contudo, não é muito elevada, situando-se em cerca de uma décima de ponto (o intervalo de confiança para a diferença de médias situa-se entre - 0,17533 e - 0,02925).

De igual modo, a aplicação do teste t à diferença de médias entre os CDC com formação especializada e os que não têm formação especializada, obteve um valor de prova de 0,000. O valor da estatística de teste (t = 4,313) permite concluir que os CDC com formação especializada, independentemente da área, tendem a uma maior concordância, em termos globais, nas respostas ao questionário. O valor médio desse aumento de concordância éde cerca de 0,17 pontos.

Correlações de Spearman intra e inter categorias (grupos de questões)

Finalmente, procurámos verificar se os CDC inquiridos responderiam de forma congruente i*ntra* categorias do questionário. Assim, foram analisadas as correlações de *Spearman* intra grupo. As respetivas tabelas encontram-se no CD-ROM anexo, devido à sua dimensão.

Relativamente à categoria «Tempo dedicado a cada grupo de tarefas», todas as correlações se revelaram estatisticamente significativas. Todas foram positivas, indicando que as respostas variam na razão direta umas das outras,

e moderadas ou fortes. Tal significa que, no interior desta categoria, há uma íntima relação entre a forma como os inquiridos respondem a cada uma das questões e como respondem a todas as restantes. As correlações variaram entre 0,394 e 0,698.

Quanto à categoria «Relação tempo/eficácia do desempenho», verifica-se, de igual forma, que todas as correlações se revelaram estatisticamente significativas. Todas foram positivas, indicando que as respostas variam na razão direta umas das outras. Contudo, a sua força é muito variável. A correlação entre as respostas ao item 1 (tarefas administrativas) e as respostas aos itens 3, 4, 5 e 7 (Coordenação da prática cientifico-pedagógica dos professores, Supervisão, Desenvolvimento profissional dos professores e Formação) é fraca, significando que a relação entre a forma como responde a ao item a e aos restantes referido é ténue. Em todos os outros casos, a correlação foi moderada ou forte, variando entre 0,402 e 0,712.

No caso da categoria «Legitimidade do coordenador», nem todas as correlações são estatisticamente significativas. No caso concreto do item 4 (*se encontra num dos escalões mais elevados da carreira*), as respostas a esta questão apenas estão ligadas às respostas aos itens 2, 3 e 5 (*possui larga experiência profissional*, *ocupa uma posição relevante na escola* e *detém formação especializada para o desempenho do cargo*, respetivamente). Por sua vez, também não há ligação na forma como os inquiridos respondem aos itens 5 e 6 (*detém formação especializada para o desempenho do cargo* e *é ética e deontologicamente responsável*, respetivamente). Quando há relação estatisticamente significativa, esta é sempre direta, mas de magnitude variável, havendo, contudo, uma maior presença de correlações fracas nesta categoria do questionário.

No que respeita à categoria «Características pessoais e profissionais do coordenador», apenas não são significativas as correlações entre os itens 2 e 5 (*ter formação especializada para o desempenho do cargo* e *ter equilíbrio emocional*, bem como entre os itens 2 e 9 (*ter formação especializada para o desempenho do cargo* e *ter capacidade de trabalho e organização*). Em todos os outros casos, as correlações são estatisticamente significativas e diretas,

maioritariamente moderadas, havendo algumas que são fortes e outras fracas. Estes dados evidenciam uma maior relação entre as respostas, no interior desta categoria, do que na anterior.

Quanto à categoria «Finalidades da atividade de supervisão», apenas dois itens não apresentam correlação estatisticamente significativa entre si – itens 3 e 7 (*avaliar o desempenho dos professores* e *garantir a uniformização de procedimentos e instrumentos*). Em todos os outros casos, as correlações são estatisticamente significativas e diretas. Muitas são, contudo, fracas. Poucas são fortes e diversas são moderadas. Tal representa, uma vez mais, que a relação entre as diferentes questões desta categoria é, frequentemente, ténue.

Finalmente, no que respeita à dimensão «Competências do coordenador», a esmagadora maioria das correlações é estatisticamente significativa, embora a sua magnitude seja, com muita frequência, fraca, facto justificável pelo elevado número de itens que a compõem (22 itens). Ainda assim, é de salientar a não existência de qualquer correlação negativa, facto que demonstra, novamente, que quando existe relação nas respostas, esta é de sentido direto: quando um inquirido demonstra concordância em relação a uma questão, tende a manifestar também concordância naquelas que estão correlacionadas.

Em forma de síntese, e quanto a este ponto, destacamos a não existência de incongruência entre as respostas às diferentes questões intra categorias, facto que traduz consistência nas respostas ao longo do inquérito. Tal permite ainda inferir que as conclusões, retiradas ao longo da análise estatística inferencial, não se encontram ensombradas por respostas inconsequentes ou incongruentes.

Por último procedeu-se à verificação das correlações existentes entre as diferentes questões inter categorias. Tendo em conta a extensão do inquérito, optámos por apresentar, apenas, em corpo de texto, as correlações fortes (no sentido direto ou inverso) e que correspondem a relações muito significativas entre as variáveis, salientando as tendências gerais.

Assim, relativamente à categoria «Tempo dedicado a cada grupo de tarefas», quando cruzado com a categoria «Relação tempo/eficácia do desempenho», verifica-se que a análise conduz às mesmas conclusões que a análise efetuada com a pontuação média. Assim, as correlações são significativas, no sentido inverso, e fracas a moderadas.

Quando a categoria «Tempo dedicado a cada grupo de tarefas» é cruzada com a categoria «Legitimidade do coordenador", sendo as significativas fracas.

Do cruzamento da categoria «Tempo dedicado a cada grupo de tarefas» com as categorias «Finalidade da atividade de supervisão», «Características pessoais e profissionais do coordenador» e «Competências do coordenador», resulta que as conclusões são análogas às da categoria «Legitimidade do coordenador»: as correlações são estatisticamente não significativas e, quando o são, são fracas.

Quando a categoria «Legitimidade do coordenador» é cruzada com as categorias «Finalidade da atividade de supervisão», «Características pessoais e profissionais» e «Competências do coordenador», observam-se, no geral, correlações estatisticamente significativas, diretas, e esmagadoramente fracas. Algumas, escassas, são moderadas e em alguns casos as correlações não são estatisticamente significativas.

No que respeita ao cruzamento da categoria «Finalidade da atividade de supervisão» com a categoria «Características pessoais e profissionais», observa-se que a larga maioria das correlações é estatisticamente significativa, mas, no geral, sendo diretas, são fracas. Já quando a categoria «Finalidade da atividade de supervisão» é cruzada com a categoria «Competências do coordenador», a larga maioria das correlações é estatisticamente significativa, mas repartindo-se de forma mais equilibrada entre fracas e moderadas. Uma vez mais, são significativas no sentido direto.

Finalmente, ao cruzar a categoria «Características pessoais e profissionais» com a categoria «Competências do coordenador», observamos que a maioria das correlações é significativa e direta, equilibrando-se entre fracas e moderadas.

É de realçar que, em termos inter categorias, não existe qualquer correlação forte entre respostas a quaisquer duas questões. Tal significa que, ainda que no questionário tenha havido a preocupação de ordenar os grupos de itens de modo a que os CDC inquiridos não tivessem total perceção das separações, em termos conceptuais, estes respondem de acordo com a separação material, havendo nitidamente maior correlação intra categorias do que inter categorias.

4.1.2. Síntese dos resultados

Como síntese dos resultados obtidos a partir da análise estatística dos dados provenientes da aplicação do questionário, salientamos os seguintes pontos:

Da análise estatística descritiva concluímos que os CDC inquiridos consideram, e tendo em vista a maior eficácia do seu desempenho do cargo, como adequado o tempo que dedicam às tarefas do tipo administrativo/burocrático. Contudo, entendem existir escassez de tempo dedicado a tarefas dos restantes tipos identificados: de desenvolvimento organizacional, de coordenação da prática cientifico-pedagógica dos professores, de supervisão, de desenvolvimento profissional dos professores, de avaliação do desempenho dos docentes e de formação.

No que respeita ao perfil do coordenador, as respostas dos CDC inquiridos manifestam que, na sua perspetiva, a legitimidade do titular do cargo de coordenador de departamento advém maioritariamente do reconhecimento, pelos colegas, de que detêm determinadas características de índole pessoal e relacional (é ética e deontologicamente responsável; tem bom relacionamento com os colegas; tem sentido de visão e capacidade de liderança; tem grande capacidade de trabalho e de organização; tem entusiasmo e capacidade de motivar os outros), e não tanto de características de cariz profissional (competência profissional e científica; experiência profissional; posição relevante na escola; escalão elevado da carreira e formação especializada para o cargo). Contudo, quando inquiridos sobre quais as características que

consideram fundamentais para o exercício do cargo, os inquiridos manifestam concordância geral com todas as apresentadas no questionário, quer as de pendor pessoal, quer as de pendor profissional, à exceção da característica "ter formação especializada para o exercício do cargo".

Relativamente às finalidades da função supervisiva que exercem nas escolas, verificou-se que a maioria dos CDC inquiridos concordava com as diferentes vertentes desta função, à exceção do item: "a atividade de supervisão do coordenador destina-se a avaliar o desempenho dos professores", em relação à qual manifestam uma posição próxima da indiferença (média=3). Contudo, o valor modal (moda=4) demonstra que uma maioria relativa concorda com esta finalidade.

Apesar da referida concordância global com as diferentes vertentes da função supervisiva, apresentadas em termos gerais e abstratos, quando instados a pronunciar-se em relação a competências específicas do CDC e que englobam as diferentes dimensões do cargo, tendem a considerar que não lhes compete mediar as relações entre encarregados de educação e professores do seu departamento. Também os itens relativos à observação de aulas de professores do departamento com *feedback* construtivo e objetivo, à utilização de elementos recolhidos na observação para a partilha e reflexão em grupo, à recolha e análise de amostras de trabalhos de alunos para verificação do desenvolvimento de competências específicas e, ainda, à avaliação do desempenho dos professores do departamento, são aqueles em que se verifica menores níveis de concordância.

No que concerne a dificuldades e constrangimentos no exercício do cargo, os principais obstáculos apontados pelos CDC inquiridos são a falta de tempos comuns para trabalho e/ou encontros e a heterogeneidade e diversidade de áreas disciplinares nos seus departamentos. De uma forma geral, o único constrangimento previsto no questionário que não foi selecionado pelos inquiridos com uma percentagem significativa, foi a "falta de características pessoais para o desempenho do cargo". Quanto aos excertos registados pelos CDC no campo aberto de resposta, podem ser agrupados em três tipos de dificuldades ou constrangimentos: a falta de tempo para o

exercício do cargo por insuficiente redução da componente letiva, por necessidade de acumulação com a docência e pelo excesso de reuniões e tarefas de tipo burocrático; a pouca valorização do cargo, nas próprias escolas e por parte da tutela; e ainda a falta de motivação pessoal para o desempenho do cargo.

Já quanto a aspetos considerados mais gratificantes no exercício do cargo, a maioria dos inquiridos apontaram: a colaboração e apoio dos colegas do departamento, a partilha e troca de experiências entre os professores, a possibilidade de contribuir para a qualidade das práticas pedagógicas, a partilha e trabalho colaborativo com os outros coordenadores, a colaboração e apoio dos delegados de disciplina, a articulação entre as várias disciplinas do departamento e a possibilidade de exercer influência ativa na organização da escola. De salientar que apenas três itens não foram selecionados por mais de metade dos inquiridos: a constatação de reconhecimento pelo trabalho realizado, a articulação entre os diferentes ciclos e a possibilidade de liderar e motivar os outros.

No que respeita à análise estatística inferencial, os testes efetuados permitem retirar, como conclusões para a população em estudo, que os CDC consideram haver exiguidade de tempo para desenvolver todo o leque de tipo de tarefas a seu cargo, com exceção das de cariz administrativo e burocrático, em relação às quais discordam da necessidade de se dedicar mais tempo.

De igual modo, e quanto ao perfil do CDC, a análise inferencial permite concluir que a população tenderia a discordar com o facto de a legitimidade do coordenador advir do reconhecimento, pelos colegas, das seguintes características: “ocupa uma posição relevante na escola”; “ se encontra num dos escalões mais elevados da carreira” e “detém formação especializada”, embora tendesse a responder de forma concordante às restantes características enunciadas no questionário. Já quanto às características pessoais e profissionais, consideradas fundamentais para o exercício do cargo de CDC, a maioria da população responderia de forma discordante à questão relativa ao item 2 “ *ter formação especializada para o desempenho do cargo*” e de forma concordante às restantes.

No que toca às dimensões relativas às finalidades da função supervisiva do cargo de CDC e às suas competências, em termos concretos e específicos, conclui-se que a população responderia de forma discordante em relação à finalidade "avaliar o desempenho dos professores do departamento" e de forma concordante em relação às restantes finalidades, quer as que definimos como relativas à supervisão das práticas, quer as definidas como relacionadas com as vertentes de coordenação e desenvolvimento curricular e de desenvolvimento profissional dos professores. Contudo, na dimensão do questionário relativa a competências concretas dos CDC, a maioria da população tenderia a responder de forma discordante em relação às seguintes: "recolher e analisar amostragens de trabalhos dos alunos para verificar o desenvolvimento de competências específicas"; "mediar as relações entre encarregados de educação e professores do seu departamento" e "avaliar o desempenho dos professores do seu departamento", e de forma concordante em relação às restantes. Ainda no que respeita a estas duas dimensões, "Finalidade da atividade de supervisão do coordenador" e "Competências do coordenador", constatou-se a existência de correlação direta e forte entre as respostas a ambas, indicativa de que os CDC tendem a responder no mesmo sentido às questões destas duas dimensões.

Relativamente às variáveis: idade, tempo de serviço docente, número de anos de permanência na escola, e número de cargos já exercidos, a análise inferencial permite concluir que não se verifica qualquer relação entre estas variáveis e a forma como os inquiridos respondem às diferentes dimensões do questionário. Já quanto à formação académica, mais concretamente formação especializada, existem diferenças estatisticamente significativas em quatro categorias: «Legitimidade do CDC», «Características fundamentais para o cargo de CDC», «Finalidade da função supervisiva do CDC» e «Competências dos CDC». Em todas elas, os inquiridos que não detêm qualquer tipo de formação especializada atribuem pontuações inferiores, nas suas respostas, aos itens destas categorias do inquérito.

Ainda neste âmbito, e no que respeita às respostas a duas questões concretas do questionário: C.1. *A legitimidade do Coordenador advém do*

reconhecimento, pelos colegas de que [5. detém formação especializada para o desempenho do cargo] e C.3. *Para ser coordenador é fundamental [2. ter formação especializada para o desempenho do cargo]*, é possível afirmar, a um nível de confiança de 95%, que o grau de habilitação académica influencia a forma como os CDC respondem a estas questões. Assim, a um grau de habilitação académica mais elevado, traduzido em formação especializada, mestrado ou doutoramento, corresponde uma maior concordância com o facto de uma formação específica para o desempenho do cargo trazer maior legitimidade ao coordenador. Assim, é possível inferir a conclusão de que, o ter-se efetuado formação especializada, independentemente da área, conduz a uma maior perceção da necessidade deste tipo de formação para uma legitimidade acrescida. O mesmo sucede relativamente à segunda questão analisada em detalhe. Assim, foi possível concluir, novamente, que o facto de o CDC ter realizado formação pós-licenciatura, embora independentemente da área de especialização, o leva a considerar fundamental essa formação, para o exercício do cargo.

Finalmente, afigura-se importante sublinhar que, analisada a média global correspondente à forma como os CDC inquiridos responderam, em termos globais, às questões do questionário, se conclui que as respostas tendem claramente para valores superiores a 3, indicativos de tendência para a concordância embora, e como já referido, também quanto à média global se possa afirmar que os CDC com grau de formação académica não superior a licenciatura tendem a responder, em termos globais, de forma significativamente menos concordante, comparativamente aos CDC com grau de formação académica superior ao grau de licenciatura.

É ainda relevante salientar que, analisadas as correlações intra categorias do questionário, não existe nenhuma incongruência entre as respostas às diferentes questões intra categorias, dado que traduz consistência nas respostas ao longo do inquérito e permite fortalecer as conclusões retiradas através da análise estatística inferencial.

4.2.Entrevista

A realização de entrevistas, e conforme d*esign* da investigação apresentado no capítulo 3 (vide quadro 6) visava a recolha de dados que permitissem aprofundar e explicar os resultados obtidos através do inquérito por questionário e, ainda, recolher informações sobre questões emergentes e não previstas no questionário.

Assim, e como expusemos no capítulo anterior relativo à metodologia da investigação, após a análise estatística dos resultados do inquérito por questionário e de algumas conclusões preliminares, realizámos dois tipos de entrevistas: uma entrevista de f*ocus group* e entrevistas individuais a seis CDC.

Importa realçar que, e uma vez que na análise de conteúdo de entrevistas lidamos com "a riqueza desta fala, a sua singularidade individual, mas também a aparência por vezes tortuosa, contraditória […]" (Bardin, 2008, p. 90), este processo é delicado e exige perícia. Na linha de pensamento da autora, registámos a duplicidade sempre presente neste trabalho complexo de análise, que pretende inferir algo representativo da população objeto de estudo e, ao mesmo tempo, preservar cada entrevistado na sua singularidade.

Assim, e embora na apresentação dos resultados se tenha necessariamente de recorrer a uma síntese dos dados provenientes dos sujeitos entrevistados e as grelha de análise categorial tenham sido aplicadas ao conjunto das entrevistas, foi feito um trabalho de análise e decifração, entrevista a entrevista, de modo a ultrapassar este problema. (Bardin, 2008).

4.2.1. Entrevista de *focus group*

Aproveitando a oportunidade da realização de uma sessão formativa, dirigida a CDC e outros titulares de cargos de liderança intermédia na escola que codificámos como Escola Azul, que partiu de um pedido efetuado por correio eletrónico e, posteriormente, organizada por contacto telefónico com uma das CDC da escola na sequência da sua resposta ao nosso inquérito

online, solicitámos a realização de uma entrevista *focus group* com os quatro CDC, pedido que foi de imediato aceite.

Assim, o *focus group* teve lugar a 27 de Julho de 2011, imediatamente antes da sessão formativa já referida. Teve a duração aproximada de 40 minutos e contou com a presença de, para além da investigadora (INV) e das quatro CDC de 3º ciclo e secundário da escola, uma investigadora assistente (ASS) cujo papel se destinou ao registo da ordem das intervenções e da tomada de notas de expressões e atitudes que pudessem ser úteis na posterior codificação e análise dos dados. As CDC intervenientes, do departamento de línguas (LIN), do departamento de ciências sociais e humanas (CSH), do departamento de ciências exatas e naturais (CEN) e do departamento de expressões (EXP), todas do sexo feminino, tinham um tempo de serviço docente compreendido entre os 24 e os 32 anos e um tempo de ocupação do cargo compreendido entre os 4 e os 6 anos. Todas pertenciam ao quadro da escola, sendo que três tinham de tempo de permanência na escola 5 anos e uma 22 anos. Nenhuma das intervenientes era detentora de formação especializada. Após a apresentação dos objetivos da entrevista e do preenchimento de dados de caracterização e de um protocolo de consentimento informado (anexos C e D), a entrevista foi gravada em áudio e, posteriormente, transcrita *verbatim* e enviada às coordenadoras intervenientes para validação, que foi obtida.

Tendo por base o guião com a estrutura da entrevista (quadro 9), de caráter muito aberto, foram lançados temas e questões para debate com o objetivo de, não só obter respostas, mas, e sobretudo, de incitar a troca de impressões e interação entre as CDC intervenientes. A partir do referido guião, dos objetivos desta fase da investigação, e das sucessivas leituras e processo de categorização dos dados, foi possível a obtenção de uma grelha de análise (quadro15) com as dimensões, categorias e subcategorias representadas. A transcrição integral da entrevista pode ser consultada no CD-ROM em anexo.

A – Atividade do Coordenador	C – Competências do Coordenador
A.1. Tempo dedicado a diferentes tarefas A.1.a. administrativas A.1.b. de avaliação do desempenho **A.2. Tempo necessário para a eficácia do desempenho** A.2.a. tarefas consideradas prioritárias A.2.b. atividade docente/preparação de aulas (emergente)	**C.1. Supervisão das práticas** C.1.a. em contexto de avaliação de desempenho C.1.b. em contexto de partilha de experiências **C.2. Coordenação e desenvolvimento curricular** C.2.a. Coordenação de avaliação das aprendizagens C.2.b. coordenação de estratégias e procedimentos **C.3. Liderança organizacional** C.3.a. Articulação com outros departamentos/estruturas C.3.b. Mediação **C.4. Desenvolvimento profissional dos professores** C.4.a. Reflexão sobre as práticas
B – Perfil do Coordenador	**D – Tensões e conflitos**
B.1. Perfil ideal: importância; legitimidade B.1.a. características profissionais / carreira B.1.b. características humanas, pessoais e relacionais B.1.c. formação especializada **B.2. Formas de recrutamento: importância; legitimidade** B.2.a. Nomeação pelo diretor B.2.b. Eleição pelos pares B.2.c. Candidatura	**D.1. Conflito de papéis** D.1.a. colegialidade *versus* hierarquia **D.2. Processo de ADD** D.2.a. Discordância dos professores com os normativos D.2.b. Características do processo

Quadro 15 –Grelha de análise: entrevista de *Focus group*. Dimensões / categorias / subcategorias

Ao longo deste ponto do trabalho, apresentamos os dados recolhidos na entrevista *focus group* de forma estruturada, para cada uma das dimensões em análise, recorrendo, por se tratar de um tipo de entrevista em que a interção entre os intervenientes é muito relevante, (vide capítulo 3, ponto 3.3.4.), a excertos ilustrativos dessa troca de opiniões e de posições entre as quatro CDC.

A – Atividade do coordenador

A.1. Tempo dedicado a diferentes tarefas

Partindo dos dados obtidos através do inquérito por questionário, que indicavam não ser necessário dedicar mais tempo às tarefas administrativas, questionámos as entrevistadas sobre o facto de serem essas as tarefas a que destinam grande parte do seu tempo de trabalho, tentando aprofundar os motivos. Constatámos que estas ocupam, efetivamente, uma parte muito substancial do trabalho das CDC intervenientes, que o consideram necessário, em alguns casos, mas, na maioria das vezes, também de grande sobrecarga para o CDC, embora de utilidade pouco efetiva. Verifica-se, ainda, que o motivo para que este tipo de tarefa domine, em grande parte, a atividade do coordenador, se fica a dever, de acordo com as entrevistadas, a pressões e imposições internas à própria escola, mas que têm origem primeira na tutela:

> **LIN**: Sem dúvida. Administrativas e burocráticas. (risos) É tudo … que é uma coisa…
> **LIN:** São imposições. Sem dúvida. O facto de necessitarmos de evidências para tudo e mais alguma coisa hoje em dia…. Parece que se não existissem estas coisas todas não se faria ….tudo o que se faz! E far-se-ia de qualquer modo! E acho que estaríamos muito melhor …eh….a nível do nosso desempenho seria muito melhor e a nível do sucesso dos alunos também.
> **LIN:** Por exemplo, haverá necessidade de ficar registado? … por exemplo: se aparecer feito, imaginemos, o regimento interno do departamento, qual é a necessidade de isso ter de ficar escrito? O documento está feito! É preciso ficar escrito que reunimos, para fazer…. Ele está feito! Quer dizer, é preciso …registar tudo!
> **INV**: Mas essas imposições são sobretudo externas?
> **LIN**: Sim, sim. Da tutela, exato. Acho que sim.
> **CEN**: Também internas, da direção, quer dizer…
> **LIN**: Também, um bocado."
> **CEN**: Que respondem… têm de responder à tutela…
> **CSH**: Claro! Há sempre uma ligação.

Constatámos, contudo, que as coordenadoras vão adotando formas de lidar com esta excessiva carga burocrática, tentando, sobretudo, evitar que estas questões dominem as reuniões de departamento. Apesar disso, regista-

se que, embora utilizem o correio eletrónico para os aspetos mais gerais, as CDC intervenientes assumem, totalmente, como sendo da sua competência o veicular de informações provenientes de outras estruturas:

> **LIN**: Nós fazemos quase tudo por email! […] tudo o que é informações. Aqui na escola temos esse hábito.
> **LIN**: O que fazemos depois é, por exemplo, alguma informação que suscite maior discussão ou quando precisamos de saber mais esta opinião ou aquela, aí abordaremos mais especificamente essa questão… Mas, por exemplo, eu consigo fazer uma reunião de departamento com uma hora, uma hora e meia. Não preciso de mais tempo para isso … porque, em geral, são coisas muito específicas.

O tema da ADD, com todo o peso burocrático que, nas práticas das escolas, lhe esteve associado, domina uma parte considerável das intervenções, mesmo quando o tema é "tarefas administrativas e o tempo que lhe é dedicado":

> **INV**:Portanto, evidências … estamos a falar de … da questão da avaliação de desempenho, já!
> **LIN**:Exatamente! Onde é que está o teu nome, onde é que está isto, onde é que tu falaste, onde é que … um disparate completo!
> **CSH**: Uma ditadura das evidências. [...] Tudo… a grande prioridade é a construção da evidência.

Conforme será possível constatar, ao longo da apresentação dos dados da entrevista, a avaliação do desempenho, com toda o peso negativo e a polémica em que esteve envolta, torna-se um assunto recorrente, assim evidenciando a sua prevalência e domínio no pensamento das CDC intervenientes.

A.2. Tempo necessário para a eficácia do desempenho

Afigura-se importante salientar que, quando questionadas sobre a razão da aparente impossibilidade de ser dada, efetivamente, prioridade às tarefas que as próprias consideram fundamentais, as respostas denunciam um excesso de pressões e solicitações e sobressai o espaço ocupado, e o tempo a dedicar, à sua atividade de lecionação, como sendo o primeiro e fundamental:

INV: Então […] os coordenadores, quando alvos de pressão, embora considerem determinadas tarefas como devendo ser prioritárias, não são a essas que dão prioridade.
(Não identificada): Nós às vezes não conseguimos. Mesmo que queiramos, não conseguimos!
LIN: Na nossa cabeça, pelo menos na minha cabeça, é o caos! Há alturas do ano que … é uma confusão! Não sei para onde me hei-de virar. Por muito organizada que tente ser. É quase impossível! Gerir tanta coisa, tanta tarefa e ainda dar aulas.
LIN: Que não deixa de ser necessário. Só que… não faz sentido que seja o coordenador a ter que fazer estas coisas todas… quer dizer …A não ser que haja uma redução para isso. E então, nesse caso, teríamos que ter para aí uma turma! […] O principal era dar aulas.
CSH: Ou quando nós somos essencialmente coordenadores […] Mas também damos umas aulas. Eu sinto-me assim.
CSH: Tenho muito pouco tempo para dar aulas e para preparar e para fazer aquilo que eu mais gosto."
LIN: Que é dar aulas e preparar, investigar.

A tónica colocada na centralidade da prática de lecionação, e mesmo no prazer que retiram dessa prática, embora com a admissão da necessidade de realização de outras tarefas, é reveladora da tensão entre dois pólos - o ser professor e o ser um líder intermédio - que atinge a atividade do CDC. Torna-se ainda notória, a exiguidade de tempo disponível para a multiplicidade de solicitações e, sobretudo, para a atividade que estas coordenadoras consideram como a essencial.

B – Perfil do coordenador

B.1. Perfil "ideal" do coordenador

Relativamente a características que conferem maior legitimidade ao CDC, as intervenientes discordam de que esta possa advir do reconhecimento, pelos colegas, de elevada experiência profissional traduzida em maior tempo de serviço ou posicionamento no topo da carreira. Ao invés, demonstram considerar que a legitimidade do CDC resulta, prioritariamente, de características pessoais, humanas e relacionais:

INV: O estar posicionado num escalão elevado da carreira (…) não é isso que confere legitimidade?
LIN: De modo algum!
EXP: Eu acho que […] não teria que ser o que tivesse mais tempo de serviço ou … Acho que não.
CEN: Aliás, eu até estou mal posicionada eu só estou no […] escalão.
CSH: Pelo contrário, depende de características pessoais.
Vários: É, é!
CSH: "Para liderar grupos, como um departamento, é preciso ter determinadas características pessoais, que passam até inclusivamente por defender determinados valores ou por se basear em determinados valores: ser honesto, íntegro, ser consensual, por exemplo, ser muito diplomático. São mais essas ferramentas que nós temos que usar …em vez de outras.

Uma das coordenadoras verbaliza, de forma explícita, a necessidade de um perfil específico, que considera não ter:

EXP: Eu não tenho perfil nenhum para isto!

A necessidade e a legitimidade conferida pela formação especializada para o desempenho do cargo, começa por não ser considerada relevante. No entanto, logo em seguida, e tendo em mente a avaliação de desempenho, aparentemente a única vertente da supervisão que as intervenientes identificam, ou relativamente à qual sentem inquietude, acabam por manifestar concordância com a necessidade dessa formação, chegando mesmo a referir a sua falta como tendo sido um erro da tutela na implementação da ADD:

Inv: E a formação especializada?
(Não identificada): Também não.
(Não identificada): Eu não acho.
LIN: Não sei…, quer dizer, …. é capaz de …
CEN: Ajudar.
LIN: Ajudar … Mas para este caso …
CSH: Em termos de supervisão seria muito importante!
Vários: Sim, sim. De supervisão sim!
CEN : Para além de tudo aquilo que tem a ver com o nosso cargo, onde eu me sinto muito desconfortável, muito, é na supervisão. O resto, a coordenação a não ser as fases da loucura…
Vários: É complicado!
CEN: E digo mesmo. E já disse isto na direção. Sinto que não tenho …. Olhe, aí não tenho legitimidade! (…) Estou no […] escalão! Avalio pessoas de escalões superiores e isso para mim…

> **CEN**: Acho que se a tutela tivesse apostado, aí sim, em dar formação quando começaram com esta ideia de …
> **CEN**: E nós sabemos que nas empresas não é assim que se faz!
> **LIN:** Claro, não é assim!
> **CEN:** Não é assim! Não se agarra… Pelo menos nas empresas que eu conheço!
> **CEN:** Nós temos aqui um caso… de um colega que está no quarto escalão e é avaliador! Não é coordenador. Mas é avaliador e está no quarto escalão! Quer dizer, isto é tudo muito …
> **(Não identificada):** São situações … muito…

Como é possível constatar, após a troca de impressões entre as CDC intervenientes, é referida a importância do posicionamento na carreira, em especial como fator que confere legitimidade ao avaliador, aspeto que tinham considerado pouco relevante quanto à legitimidade para o cargo de CDC.

B.2. formas de recrutamento

No que respeita à forma de escolha do coordenador, aspeto que, como já referido no capítulo 3, decidimos incluir na entrevista após a análise dos comentários inscritos nos campos abertos do questionário e, também, na sequência de uma mensagem de correio eletrónico recebida de um dos CDC respondentes ao inquérito, as opiniões das intervenientes divergem. Assim, enquanto há quem considere a eleição pelos pares como a forma mais adequada e legitimadora, também há quem veja a nomeação da mesma forma, e até quem considere a possibilidade de apresentação de uma candidatura ao cargo, método sem tradição entre nós. As CDC intervenientes interagem verbalizando as vantagens e desvantagens de cada uma das formas:

> **CSH**: Sim, e é aquilo até que me tem dado algum alento para eu … eu estou cansada, neste momento, porque eu acabei o sexto ano consecutivo e …mas isso deu-me alguma … às vezes, quando estava assim mais aflita, com tudo isto, achava: bom, eu ainda devo ter algumas qualidades, com certeza, porque há uma atitude consensual. Fui escolhida por pessoas, fui mantida depois, e agora fui escolhida por uma da direção que assinalou uma rutura grande na escola. Portanto, aí eu sinto a legitimidade que advém deste percurso.

> **LIN**: Tem mais a ver comigo, a eleição. Tem mais a ver comigo a eleição, muito sinceramente.
> **CEN**: Eu sinto-me com maior legitimidade quando também são os colegas a escolher.
> **EXP**: […] eu acho que a pessoa devia apresentar um projeto e defendê-lo, e depois ganhar ou não ganhar. E depois, aí, a direção que coloque. Mas acho que a pessoa devia … propor-se a …porque é um cargo…
> **CEN**: Portanto, há a legitimidade, há o perfil que, na minha opinião, tem de ser tido em conta e depois há a vontade, não é? Ela está há seis anos, eu estou há seis anos, a X há seis anos, quer dizer, isto … […] Eu não me lembro de anos em que não tenha sido coordenadora de qualquer coisa… Tão importante como a legitimidade é a vontade.
> **LIN:** Qual é o problema? Eu estou a pensar, especificamente, no meu departamento. É que, nem sempre, o facto de ter apresentado candidatura, e de ter isto e aquilo e não sei quê, pode não ser, dentro do departamento, se calhar a pessoa ideal. Pode ser excecional! Uma pessoa muito organizada, com um projeto excecional e não sei quê! Mas, e depois? E a relação com as pessoas? A empatia?

Conclui-se que, para as CDC intervenientes, todas as formas de recrutamento apresentam vantagens e desvantagens, sendo que parece predominar a legitimidade que advém da eleição pelos colegas. Contudo, também sublinham o fator motivação para o exercício do cargo. Sublinhe-se, contudo, que a entrevistada LIN (coordenadora do departamento de línguas) volta a referir a falta de qualidades pessoais e relacionais ("a relação com as pessoas"; "a empatia") como possíveis efeitos adversos desta forma de recrutamento do CDC.

C – Competências do coordenador

C.1. Supervisão das práticas

Relativamente à supervisão das práticas, e quando confrontadas com os dados que detínhamos, provenientes dos questionários, e que indicavam grande concordância com todas as vertentes da supervisão à exceção da ADD, as intervenientes manifestam conformidade com esses resultados:

> **INV**: Portanto, esta vertente da supervisão, digamos, que sai um bocado fora da concordância dos coordenadores.
> **CEN**: Sai! Subscrevo.
> **LIN**: Eu sinto-me muito desconfortável em ter de avaliar colegas bem mais velhos do que eu, que dão aulas há muitos mais anos do que eu, essas coisas todas. Não faz sentido! Até porque não gosto nada! Agora, que remédio!
> **LIN**: No início foi muito complicado. E continua a ser complicado! Continua, mas no início foi …Eu não gosto, sinto-me muito mal! Eu não gosto de ser avaliadora, detesto ser avaliadora! Temos de ser, o tempo todo, mas é uma coisa que me deixa muito …. eu não sei muito bem! Gosto de partilhar, gosto de partilhar ideias e projetos.

De salientar, ainda, a forma como uma das intervenientes identifica, totalmente, a supervisão das práticas, nomeadamente, a observação de aulas, com a ADD, não lhe conferindo qualquer outro caráter ou finalidade.

> **INV**: Em relação aos questionários […] há muita concordância em relação às vertentes da supervisão, exceto à avaliação do desempenho dos professores. […] Mas, há muita concordância em relação à [função] de garantia das práticas pedagógicas na escola, mas depois, numa segunda fase do questionário, […] aparece rejeição […] à observação de aulas […]. Há alguma incoerência …
> **CEN**: Nesta parte, da observação de aulas, não há incoerência! Porque se as pessoas já rejeitaram, em termos da supervisão, o que diz respeito à avaliação do desempenho!
> **INV**: Sim, mas não rejeitaram […] garantir a [qualidade das práticas letivas…
> **CEN**: Mas sem intervenção direta, se calhar, não é?

Contudo, é possível constatar que, aparentemente, no departamento de expressões, a recusa de entrada no espaço "sala de aula do outro" não aparece tão vincada de acordo com as palavras da respetiva coordenadora sobre o seu trabalho com uma colega. Contudo, as restantes CDC intervenientes identificam mais essa abertura com o facto de se tratar de duas colegas com um relacionamento pessoal de muitos anos, do que com uma efetiva supervisão das práticas letivas, por parte da coordenadora:

> **EXP**: Eu fui muitas vezes frequentemente à sala dela, muitas vezes mesmo.
> **CEN**: Vocês têm uma relação pessoal com vinte e tal anos! Tu não vais à aula …

> **EXP**: Está bem, mas comentávamos os trabalhos, as técnicas das coisas que ela fazia.
> **CEN**: Não tem a ver com o facto de tu seres coordenadora!
> **Vários**: Pois. Pois! Se calhar!

Contudo, pelo que nos foi possível apreender, a observação de aulas em contexto de partilha ou de alguma familiarização com os espaços e modos de funcionamento de outras aulas, prática já implementada na Escola Azul, parece ser bem aceite e até valorizada:

> **LIN**: Eu acho que é importante a tal partilha novamente….Termos tempo para irmos às aulas uns dos outros… Isto já fazemos aqui na escola, por acaso, é uma prática…Aqui na escola já se faz. […] Tem a ver com a equipa de autoavaliação da escola, por exemplo. Este ano isso teve lugar. Não foi tanto connosco, não estávamos diretamente ligadas a essa equipa, mas houve, por exemplo, sei lá …. o meu colega de (disciplina de humanidades) foi assistir às aulas de (Ciências Naturais), o de (Ciências Naturais) foi assistir às aulas de (Ciências Sociais e Humanas) …Isso já se faz aqui nesta escola.

Tal pode indiciar, e por contraste com a noção de observação de aulas enquanto exclusivamente ligada à ADD, ser esta uma forma gradual e pouco intimidatória, que a equipa de autoavaliação encontrou, para implementar a abertura dos redutos fechados que são, ainda, e maioritariamente, as salas de aula.

C.2. Coordenação e desenvolvimento curricular

No que respeita às competências de coordenação e desenvolvimento curricular, regista-se uma preocupação, sobretudo ao nível da avaliação das aprendizagens, com a aferição de critérios, de modo a evitar discrepâncias entre grupos disciplinares, sobretudo entre disciplinas que compõem o mesmo departamento:

> **LIN**: […] Em termos de testes e tudo, nós tentamos fazer, quer dizer, nós tentamos fazer a estrutura mais ou menos igual.
> **CEN**: Os critérios, para não serem muito díspares …
> **EXP**: Eu por exemplo, no meu departamento, a nível da minha disciplina, com uma outra colega, a X, muitas vezes faço com ela a

> análise dos trabalhos dos alunos. No final de cada período nós reunimos, como tínhamos a mesma turma … Fazemos a leitura dos trabalhos. Portanto, técnicas utilizadas. Ela tinha desenho, tinha exame. Eu não, eu tinha oficina. Mas nós fazíamos a análise.
> **CEN**: Sim, nós fazemos por exemplo ao nível dos testes intermédios do GAVE, quando acabamos de os corrigir, fazemos uma reunião para aferir critérios.

Esta prática parece, contudo, ser relativamente recente na escola, como refere a CDC de Ciências exatas e naturais:

> **CEN**: [os critérios de avaliação] Não, mas eram! Eram bastante díspares! […] Antes de nós começarmos no nosso cargo, há dois anos. Porquê? Porque cada um fazia … […], por exemplo: eu sou de matemática … do departamento de matemática e ciências experimentais. Os critérios na matemática eram uns …, nas ciências eram outros …

Já quanto à coordenação e até uniformização de procedimentos, as coordenadoras intervenientes têm uma posição consensual em relação à sua necessidade, referindo mesmo que esta é promovida pela própria direção da escola:

> **INV:** […] há outro aspeto que, digamos que aparece com uma grande concordância. […] Que é a função de garantir a uniformização de procedimentos e instrumentos…
> **LIN:** Há procedimentos básicos que têm necessariamente de ser uniformizados mas…
> **CSH**: E nós aqui na escola defendemos isso. De uma maneira geral, a direção defende isso.

C.3. Liderança organizacional

No que respeita às competências que incluímos na vertente de liderança organizacional, as CDC intervenientes sublinham, sobretudo, o bom relacionamento, não só profissional, mas também pessoal, que existe entre elas, o que leva a que haja partilha e, do modo como a entendem, articulação entre os diferentes departamentos.

> **LIN**: Aqui na escola temos esse hábito e acho que os meus colegas participam da mesma opinião, porque nós partilhamos tudo o que

> fazemos. Tudo! Acho que trabalhamos de uma forma muito …. partilhada! (riso) […] E colaborativa … Aqui, além de termos uma boa relação profissional temos também uma boa relação pessoal, o que ajuda muito!

Já quanto à possibilidade de intervenção junto de encarregados de educação, ou até de mediação entre estes e professores do seu departamento, sobretudo em questões que ultrapassem problemas de caráter disciplinar e sejam já de âmbito pedagógico, didático ou científico, as coordenadoras intervenientes manifestam algumas reservas e referem não ser uma prática habitual:

> **LIN**: [quando surge um problema] Nós somos chamadas a intervir. Sempre! Mas não diretamente.
> **CEN**: Por exemplo, aqui, duas de nós, pelo menos, já tiveram problemas dentro do grupo com um determinado docente que …tinha queixas, por parte dos encarregados de educação […] Mas nunca a direção nos pediu…
> **LIN**: [Quem resolve] normalmente é a direção.
> **INV**: É a direção e o diretor de turma!
> **LIN:** E o diretor de turma, sim. Normalmente sim.

Quando fazemos referência aos resultados do questionário, que apontam para uma elevada discordância relativamente a um papel do CDC junto de encarregados de educação, as intervenientes explicitam que o problema está mais ligado à falta de hábito, ou aos modos de funcionamento instituídos nas escolas, do que a uma eventual recusa, da sua parte. Adiantam, contudo, que têm algumas dúvidas quanto à utilidade dessa intervenção:

> **LIN**: Não, eu não rejeito! Também nunca fomos chamadas a …
> **Vários**: Eu também não.
> **CEN:** Nunca tínhamos pensado nisso.
> **LIN:** Se fosse chamada a falar com os encarregados de educação, não tinha problema nenhum! Não sei se também resolveria grande coisa …
> **EXP**: Nunca surgiu.
> **LIN**: Nunca surgiu!
> **EXP**: Por acaso não.

C.4. Desenvolvimento profissional dos professores

Quando questionadas sobre a utilização de elementos recolhidos na observação de aulas para partilha e reflexão em grupo, logo como estratégia de fomento do desenvolvimento profissional dos professores assente na reflexão sobre aspetos concretos da prática, uma das CDC intervenientes afirma que considera esta prática controversa:

> **CSH**: A utilização dos elementos recolhidos para uma discussão em grupo. Eu isso aí acho controverso, e aí acho que é uma interpretação um bocadinho abusiva. Porque aqui não fazemos isso. Assim como não fazemos essa intervenção ou ... esse recurso aos encarregados de educação.
> **INV**: […] Porque não compete, … não competiria ao coordenador enquanto responsável …?
> **Vários**: Penso que não. Diretamente não.

Constata-se, pois, que apesar de anteriormente ter sido referida a necessidade e até o mérito da partilha das práticas, quando confrontadas com uma das formas concretas de reflexão e partilha dessas práticas, novamente, o provável "pano de fundo" da avaliação de desempenho e dos constrangimentos que levantou, impede que esta questão seja vista como mero fator de crescimento profissional.

D – Tensões e conflitos

D.1. Conflito de papéis

Instadas a pronunciar-se sobre o eventual "conflito de papéis" que sentem, pela posição intermédia que ocupam na organização escola e o consequente posicionamento entre dois pólos (a direção e os professores do seu departamento) ou, ainda, pelo facto de serem professoras e pares dos seus colegas mas, ao mesmo tempo, elementos de uma estrutura de supervisão e de um órgão de liderança intermédia da escola, as CDC intervenientes confirmam a presença dessas tensões e conflitos:

INV: […] Será legítimo afirmar que os coordenadores sentem esses conflitos?
Vários: Sentem esses conflitos!
INV: Mais agora ultimamente, do que já sentiam?
Vários: Mais ultimamente!
CEN: É uma fonte de desgaste… muito grande, muito grande!
INV: Porque estão entre dois pólos.
Vários: Sim! Sim.
EXP: E agora, neste momento, assim em linguagem vulgar, somos um saco de pancada.
LIN: Saco de pancada! Agora é o termo que nós usamos. (Risos)
EXP: Exatamente, saco de pancada em linguagem vulgar. (Risos)
LIN: Às vezes levamos menos pancada. Mas levamos sempre! Às vezes é mais festinhas… (Risos)
CEN: Depois é da direção …
LIN: Da direção … é de todos os lados!
CEN: E depois são os nossos relatores, também! Pronto, isto tem uma certa hierarquização.

Questionadas sobre se essas tensões se sentem mais do lado dos professores do departamento do que do lado da direção, as coordenadoras confirmam esta perceção:

CSH: [Da parte da direção] Há pressão, …mas há compreensão!
CEN: Mas há compreensão! Nós temos uma boa relação com a direção."
LIN: Sim, sim. (Risos) Senão isto era a loucura.
CEN: "Compreendemos perfeitamente o que nos é exigido, e compreendemos que deve ser assim, não é, mas …
EXP: Tem de ser!

No decorrer da entrevista, fica também patente que o papel do CDC é difícil e desgastante, não só pela posição que ocupa na organização mas, também por se constituir, com frequência, como a "primeira linha" de exposição das discordâncias dos professores face a orientações da escola, da tutela e, até, a normativos legais:

CSH: Até porque, devido às tensões todas, as pessoas fazem das reuniões de departamento um divã!
LIN: Uma catarse coletiva!
CSH: Às vezes, então, nós temos de estar ali a gerir aquilo, que eu compreendo, mas que é extremamente cansativo e muito desgastante, porque apanhamos ali com aqueles desabafos legítimos e humanos.

> Mas a descarga de tensões, a catarse, é feita em reunião de departamento!

D.2. Processo de ADD

Finalmente e apesar de, no âmbito deste trabalho, a participação dos CDC no processo de ADD constituir, apenas, uma das suas competências, enquadrada na vertente de supervisão das práticas, entendemos que, face ao domínio da temática sobre as restantes questões em discussão e aos resultados obtidos no inquérito por questionário, deveríamos solicitar, às intervenientes, um balanço do processo e dos seus efeitos:

> **Vários**: Sim, sim! Destabilização, de mau ambiente…
> **EXP**: Foi péssimo! Está a ser …
> **CEN**: Lutas internas gravíssimas…. e depois, o facto de não ser transparente …há pouco a colega dizia isto aqui: nas competências do coordenador, que há rejeição e depois citou, penso eu, do inquérito, observação de aulas e utilização de elementos recolhidos para discussão em grupo. Sabe que eu acho, não sei se isto poderia ser feito! Só se fosse anonimamente! Porque é assim: a avaliação é secreta! E as pessoas martirizam-nos.

O "secretismo" de que se revestiu, em muitos casos, o desenvolvimento do processo de ADD, numa aparente confusão com a necessária ética do avaliador e a confidencialidade de dados específicos do docente avaliado, bem como os conflitos internos e a degradação do clima na escola, são confirmados pelas intervenientes na entrevista de *focus group* realizada na Escola Azul, facto que pode, de algum modo, explicar alguns dos dados obtidos no inquérito por questionário.

4.2.2. Entrevistas individuais

O objetivo das entrevistas individuais, última fase do nosso estudo, era, conforme referido no capítulo 3, o de clarificar e aprofundar os resultados já obtidos através da realização de inquérito por questionário e da entrevista de *focus group*. Saliente-se que, alguns dos aspetos emergentes nesta última,

foram incluídos no guião das entrevistas individuais a CDC (vide capítulo 3, quadro 10).

Para esta fase, selecionámos seis escolas/agrupamentos, de tipologia, características e contextos diferentes, e decidimos restringir o enfoque a CDC de línguas, ciências sociais e humanas e matemática e ciências naturais e experimentais. Consequentemente, não foram efetuadas entrevistas a coordenadores de departamento de expressões, pelos motivos já descritos no capítulo anterior e no ponto 3.5.3.1, e que se prendem, sobretudo, com a necessidade de restringir o leque de abrangência de modo a permitir o aprofundamento desejado.

Realizaram-se, assim, seis entrevistas a CDC de três agrupamentos de escolas e de três escolas secundárias não agrupadas, tendo sido possível ouvir dois coordenadores de cada um dos três departamentos supramencionados, (um de um agrupamento de escolas e um de uma escola secundária não agrupada).

As entrevistas tiveram lugar entre os meses de março e maio de 2012, em locais disponibilizados, nas próprias escolas, para o efeito, e tiveram uma duração aproximada compreendida entre os 48 minutos e 1 hora e 15 minutos. Após a autorização escrita dos intervenientes, as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas, tendo sido enviadas, posteriormente, aos CDC ouvidos para validação.

Os coordenadores intervenientes nesta fase do estudo eram todos professores do quadro de escola ou de agrupamento, três do sexo masculino e três do sexo feminino, e tinham entre 25 e 34 anos de tempo de serviço docente. Quanto ao grau académico, quatro dos entrevistados são licenciados, um tem uma pós-graduação e o outro tem um mestrado e dois cursos de formação especializada (vide capítulo 3, quadro 14) relativo à caracterização dos entrevistados).

A partir das sucessivas leituras e do processo de categorização e tendo por base os objetivos da entrevista (vide quadro10), foi possível estabelecer uma grelha de análise com dimensões, categorias e subcategorias (quadro 16).

A – Atividade do Coordenador	B – Perfil do Coordenador
A.1. Tempo dedicado a diferentes tarefas A.1.a. Administrativas A.1.b. Outras **A.2. Tarefas consideradas prioritárias** A.2.a. Coordenação da prática cientifico-pedagógica A.2.b. Desenvolvimento profissional; Supervisão; Avaliação do desempenho; Formação **A.3. Condições de exercício do cargo** A.3.a. Redução da componente letiva A.3.b. Compensações na carreira A.3.c. Especialização na função A.3.d. Equilíbrio lecionação/coordenação	**B.1. Perfil ideal: características e legitimidade** B.1.a. Experiência / posição na carreira B.1.b. Característica profissionais B.1.c. Formação especializada B.1.d. Características pessoais e relacionais **B.2. Formas de recrutamento / escolha** B.2.a. Nomeação pelo diretor B.2.b. Eleição pelos pares B.2.c. Eleição condicionada B.2.d. Candidatura
C – Funções e Competências do Coordenador	**D – Balanço da Atividade**
C.1. Supervisão C.1.a. Garantia da qualidade das práticas / acompanhamento / monitorização C.1.b. Observação de aulas pelo coordenador C.1.c. Observação de aulas por pares C.1.d. Acompanhamento de professores com dificuldades de desempenho **C.2. Avaliação do desempenho (ADD)** C.2.a. Importância do contributo do coordenador C.2.b. Dimensões a avaliar pelo coordenador C.2.c. Balanço do ciclo anterior C.2.d. Alterações introduzidas ao modelo **C.3. Coordenação e desenvolvimento curricular** C.3.a. Coordenação da planificação C.3.b. Coordenação de avaliação das aprendizagens C.3.c. Aferição de instrumentos de avaliação C.3.d. Monitorização das aprendizagens **C.4. Liderança organizacional** C.4.a. Estabelecimento de metas a atingir C.4.b. Articulação com outras estruturas: C.4.c. Mediação entre os professores e a direção C.4.d. Mediação/relacionamento com os pais C.4.e. Expectativas da direção C.4. f. Expectativas dos professores C.4.g. Conflito de papéis **C.5. Desenvolvimento profissional dos professores** C.5.a. Reflexão sobre as práticas / partilha de dados da observação C.5.b. Atividades de estudo/investigação C.5.c. Atividades de formação	**D.1. Constrangimentos** D.1.a. Falta de tempo D.1.b. Dimensão do departamento D.1.c. Falta de características pessoais D.1.d. Falta de formação D.1.e. Fraca visibilidade externa do cargo **D.2. Aspetos gratificantes** D.2.a. Contributo para a qualidade das práticas D.2.b. Reconhecimento do trabalho realizado D.2.c. Colaboração dos subcoordenadores e colegas

Quadro 16 – Grelha de análise - Entrevistas individuais: Dimensões, categorias e subcategorias

Apresentamos os dados recolhidos nas entrevistas, de forma estruturada, para cada uma das dimensões e categorias em análise, fazendo referência às subcategorias identificadas e recorrendo a excertos ilustrativos das opiniões dos intervenientes.

A – Atividade do coordenador

Neste ponto, procuramos dar conta da atividade desenvolvida pelos coordenadores, tendo por base as suas próprias descrições e perspetivas quanto ao grau de adequação do tempo que dedicam a diferentes grupos de tarefas (A.1.). Analisamos, ainda, as tarefas que consideram prioritárias, ou às quais deveriam poder dedicar mais tempo (A.2.). Abordamos, ainda, as opiniões dos entrevistados sobre as condições de exercício do cargo de CDC (A.3.), tendo em conta a sua exigência e complexidade, a acumulação com a docência, por vezes com número elevado de turmas e possíveis benefícios ou formas de compensação.

A.1. Tempo dedicado a diferentes tarefas

Ao longo deste ponto apresentamos as opiniões dos CDC participantes, relativamente ao tempo que dedicam aos diferentes tipos de tarefas, as justificações que avançam para o excesso de tempo dedicado a tarefas do tipo administrativo e as estratégias que referem adotar, como forma de gerir esse tempo de forma racional, dentro dos limites do que lhes é possível.

a. Tarefas administrativas

À semelhança do que ocorre com os dados das respostas ao questionário, é quase consensual, da parte dos CDC entrevistados, a opinião de que se e dedica demasiado tempo às tarefas administrativas, entendidas como atas, registos, relatórios, redistribuição da informação e outras do mesmo tipo:

> Imenso tempo! De facto, passo horas a fio, a fazer este tipo de trabalho. Aliás, eu posso mostrar-lhe uma *pen* que tenho aqui, e poderá

> ver o número de pastas (muitas pastas), onde eu vou guardando «religiosamente» (é mesmo o termo), grande parte do trabalho efetuado pelo departamento, ao longo do ano letivo; este trabalho também me dá o feedback do modo de funcionamento do meu departamento, permitindo-me fazer ajustamentos. Estas pastas da *pen* contêm vários documentos que são feitos, tanto nas reuniões de departamento, como, e sobretudo, nas reuniões de grupo disciplinar! (A2)

> [atas, relatórios?] Tudo! Tudo, tudo! Avaliação de professores, planificações, atas… (abre disco externo no computador e mostra inúmeros ficheiros). E portanto, tudo isto enreda muito tempo! Reuniões em paralelo! Bom, digamos que a tarefa burocrática … e administrativa é uma sobrecarga para todos mas, especialmente, para o coordenador! (A2)

> É verdade! E repare: até há dois anos era isto! Era um inferno, autêntico! Um inferno! (S2)

Sobressai, contudo, um dos coordenadores entrevistados que afirma dedicar pouco tempo a este tipo de atividades, embora ressalvando ser, o seu, um caso "atípico". Ao mesmo tempo este CDC aponta, como justificação para este peso das tarefas administrativas, razões internas à própria organização e ao seu modo de funcionamento tradicionalmente burocrático mas, também, razões de pressão externa:

> Eu não dedico muito a minha atividade, não centro muito a minha atividade, nas tarefas administrativas. Devo-lhe dizer que, por exemplo, não tenho uma única ata concluída este período. Não tenho um único papel lançado num dossiê. (A3)

> Sim! Eu, de facto, não caracterizo muito a minha atividade pelas atividades administrativas. Sou até assim atípico, nesse aspeto. Agora, a verdade é que há uma pressão externa bastante grande por força por exemplo das inspeções e essas coisas… E depois também há, objetivamente, algum interesse em que as tarefas burocráticas se cumpram, no sentido em que deixam em registo uma memória que deixa … que se transmite … digamos, de uma gestão. (A3)

Os restantes CDC participantes justificam este excesso de tempo dedicado a tarefas administrativas, com necessidades de gestão da informação e da comunicação, logo razões internas e inerentes ao modo de

funcionamento das escolas, mas também de caráter externo, sobretudo relacionadas com exigências que se manifestam durante as atividades inspetivas, das quais são avançados exemplos:

> Acaba por ser uma redistribuição de tarefas. Eh… em princípio … há uma necessidade da transmissão da informação. Acaba por ser um pouco [pressões do sistema] … Também é do sistema, não é? Mas por outro lado também uma necessidade! (A1)

> Há uns anos atrás nós tivemos aqui uma inspeção, […] E entretanto, a propósito desta questão da sobrecarga que existe ao nível da coordenação, sobretudo ao nível burocrático, dos coordenadores de departamento, eu tive a oportunidade de dizer ao Sr. inspetor o seguinte: "Eu ainda sou do tempo em que se faziam contratos, dando um aperto de mão e dando a palavra de honra!" […] Isto a propósito das reuniões que nós fazemos com os pais. Ele considerava que tínhamos que fazer uma ata! Em cada reunião que houvesse deveria elaborar-se uma pequena ata. (A2)

> Porque é que isto acontece? Tem a ver, no fundo, com… com o que se entende por ser a obrigação, digamos assim, do coordenador de departamento, não é? E pelo facto de centralizarmos no coordenador,…. muita coisa! Sei lá…o meu departamento: quarenta e seis pessoas, não é! Tenho cinco grupos disciplinares! Portanto, obrigatoriamente ….a comunicação entre as pessoas acaba por ser, de alguma forma, complicada, não é! E portanto, tudo isto acaba por demorar muito tempo. Demora …demora! Realmente é! Atas, relatórios (lendo descrição das tarefas) …Sim! Também hoje, sobretudo cada vez mais, eu acho que cada vez mais nos pedem comprovativos escritos de tudo! (S1)

Embora seja referida por quase todos os intervenientes, dois CDC colocam a tónica principal na exigência das atividades de caráter inspetivo, desenvolvidas pela IGE, e no seu declarado interesse pelo que "está registado", até em detrimento de muito trabalho colaborativo realizado em encontros menos formais e dos quais não há, necessariamente, registo escrito:

> Eu acho que são mais as [pressões] externas até do que as internas. E falo da minha experiência, não é? […] Porquê? Porque, por exemplo, quando temos contactos com a inspeção geral de educação, com a IGE, […] Muitas vezes o que nos pedem são papéis! São papéis. […] Porque eu estava á espera de uma perspetiva pedagógica, de uma abordagem pedagógica da parte da inspeção e essa abordagem não foi pedagógica, efetivamente. […] a sensação com que eu fiquei […], é

> que não valia a pena fazer reuniões de trabalho. Valia a pena, isso sim, em vez de fazer as reuniões, ou se calhar investir menos nas reuniões e no trabalho desenvolvido nessas reuniões, e fazer belíssimas atas. E isto é politicamente... Politicamente, isto é muito pouco correto... (S3)

> Foi terrível! Foi terrível. Onde está escrito? Onde é que está o papel? Onde é que está o papel? Onde é que está o registo? E essa pressão é mesmo pressão externa! É mesmo externa. Ah... depois... Portanto, eu acho que isso acontece sobretudo por causa disso. Claro que nós vamos tentando, ah… vamos tentado equilibrar essa pressão, toda essa pressão […] E portanto tento... não pesar muito sobre os colegas que estamos a coordenar com estas questões burocráticas, mas ao mesmo tempo fazer-lhes sentir que algum registo tem que haver... não é? Das reuniões que se vão fazendo, mesmo reuniões assim mais informais, aquilo que começamos a chamar cá na escola, já há uns anos, as chamadas reuniões parcelares, aquelas reuniões de pequenos grupos... (S3)

> Mas então onde é que está escrito? Certo? Ora onde é que está escrito: eu digo muitas vezes, até mesmo ao nível da coordenação da prática cientifico-pedagógica. Quantas vezes nós não nos encontramos na sala dos professores no intervalo e é ali que nós fazemos a nossa troca de impressões? Correu bem, não correu bem, como é que fizeste, como é que não fizeste, então vamos fazer diferente…. Está registado? Não! Mas quando eu quiser provar que eu efetivamente faço esse trabalho, eu não tenho comprovativos! Portanto, ou tento arranjar comprovativos de que efetivamente… Eu costumo dizer: não é que faço, é que tencionava fazer…ou efetivamente faço e não tenho comprovativos. Portanto agora é uma questão de eu escolher!" (S1)

Ainda assim, e face a todas estas exigências, constata-se que os CDC intervenientes vão encontrando estratégias para responderem a essas necessidades das escolas, em termos de transmissão e até de uniformização da informação proveniente de outras estruturas

> Isto é um tipo de dinâmica que nós adotámos porque se torna mais fácil, também para não haver… para não haver grande diferenciação de uns departamentos … Apesar disso, continua a existir, não é? Mas, pelo menos, nós tentamos ultrapassar esse … […] E, por acaso, nós aqui temos uma experiência interessante. Nós preparamos as reuniões de departamento … portanto nós reunimos, os coordenadores reúnem-se e preparamos e fazemos uma minuta. (mostra um exemplar). Eu vou ter reunião de departamento e esta é uma minuta em que nós

> reunimos antecipadamente, recolhemos a informação e … pronto, a base de trabalho das reuniões é feita com base nessa minuta. É lógico que depois há informações específicas para os departamentos, mas em termos de informações gerais é … (A1)

Verifica-se que, embora procurando estratégias facilitadoras, os CDC assumem como fazendo parte das suas competências a veiculação e a redistribuição da informação provenientes de outras estruturas, em alguns casos, como nos entrevistados A1, A2 e S2, com a preocupação de que esta seja feita de forma uniformizada, facto que condiz com os resultados obtidos através das respostas ao questionário:

> Por vezes, para adiantar o trabalho, eu mando as informações bem antes da reunião. Nomeadamente as informações que nós mandamos para os vários departamentos são praticamente iguais. Porquê? Porque elas são compiladas após a reunião pelos vários coordenadores. E nós aproveitamos depois os grupos que temos no nosso correio para as enviarmos aos colegas. (A2)

> Quando saio do conselho pedagógico, eu e os outros coordenadores de departamento fazemos um … um apontamento de tudo o que é legislação e informação relevante. Imediatamente enviamos, nesse mesmo dia, para o coordenador via email, para o grupo de recrutamento … coordenador do grupo de recrutamento, que se encarrega de fazer chegar a todos os colegas. (S2)

A circulação e redistribuição de informação, aspeto considerado muito importante na vida das escolas e do qual o CDC tem vindo a ser quase que tacitamente incumbido, ainda que coadjuvado pelos responsáveis das diferentes disciplinas, retira tempo útil para análise, discussão e trabalho colaborativo nas reuniões de departamento. Assim, questionámos os CDC intervenientes quanto a este aspeto:

> [As reuniões de departamento] Não se resumem a isso. Porque há necessidade de abordar determinados assuntos, não é? E as informações as pessoa leram-nas, com antecedência, não é? (…) E portanto o tempo é um bocado escasso. Portanto, por vezes há necessidade de enviar as informações com antecedência, para que as pessoas as leiam, para termos algum tempo para analisar outras questões. Porque as reuniões não se resumem só à transmissão de informações. E portanto temos a facilidade: temos o email para mandar informação. Por exemplo: a abordagem do regulamento interno, foi

> feita, precisamente, na reunião do departamento. Não houve tempo para vermos informações. Essas tinham sido enviadas antes. Fizemos várias, no ano passado, a propósito da avaliação de professores, como é evidente. (A2)

> E as informações vão via internet […] Quem quer estar informado, tanto lê no mail, como ouve quando eu estou numa reunião a transmiti-las. Portanto, essa parte da transmissão, aquilo que é meramente burocrático, eu praticamente … nós aqui na escola já agilizamos e utilizamos a internet, até para, de alguma forma, diminuir o tempo de duração das reuniões. Porque elas são sempre ao fim do dia, não é … […] Aquilo, pelo menos que eu faço, penso que os outros coordenadores também fazem, é que as informações dos pedagógicos, aqueles aspetos importantes, aquelas coisas que estão sempre a chegar, no dia-a-dia, então para o nosso departamento, porque ele é muito grande, chega muita coisa, eu habitualmente envio isso tudo por mail. O que é que acontece nas reuniões relativamente a essa … também há uma parte dedicada a isso! Mas o que é que eu faço: parto do princípio que se as informações foram mandadas com a antecedência devida, as pessoas as leram. Também é verdade que quem não leu foi quem não quis, certo? […] Também já não estamos a tratar com crianças, cada qual é responsável por si próprio! E depois eu destaco aquilo que me parece aquilo que é fundamental e mais importante. E é sobre essas coisas que eu incido. (S1)

A utilização das novas tecnologias de comunicação é referida, por vários entrevistados, como uma forma de rentabilizar o tempo:

> Não, não! Não há informações nas reuniões de departamento! Nós...a informação circula antes da reunião. Portanto, não se perde tempo. Nós começamos a reunião às 5 no departamento, […] Com duas horas e meia fizemos duas reuniões. (S2)

> Agora o que eu acho é que … com um bocadinho de inteligência e boa vontade, não é? Porque não podemos ficar presos ao que a escola era, temos que ver que hoje há ferramentas, que temos ao nosso dispor, que nos podem libertar o trabalho, porque é que havemos de estar a fazer…Eu já não consigo imaginar ler uma ata meia hora antes, no início de uma reunião…nem em pedagógico. (S2)

Em alguns casos, como no do CDC interveniente A3, as novas tecnologias são mesmo utilizadas, de forma inovadora, não só para libertar tempo, mas também para aliviar os professores do departamento de parte dessas tarefas:

> Eu não sobrecarrego os meus colegas de departamento com esse tipo de tarefas, o que quer dizer que cai muito sobre mim, e que dispenso parte das minhas férias, ou das interrupções letivas para lhe dedicar alguma atenção. Eh… não tenho….mas como sou relativamente organizado e relativamente competente no uso das tecnologias…. digamos que virtualizam esse tipo de coisas, não sinto como peso. O que é realmente pesado é quando chega ao final do ano organizar isso em papel! Porque …pronto: há um arquivo que tem que ficar! (A3)

> Tenho organizado um dossiê virtual na plataforma da escola e tenho também (…) tenho um domínio….tenho um serviço de hosting (…).E tenho isso razoavelmente organizado. E é uma tarefa que eu faço de uma forma rotineira… (A3)

Quisemos, ainda, aprofundar a questão do aparente exagero do tempo dedicado a tarefas do tipo burocrático e conhecer a opinião dos CDC entrevistados quanto à possibilidade de este tipo de atuação "normativizada", sobretudo em reuniões departamento e em relação a assuntos potenciadores de alguma controvérsia, poder ser, por vezes, e ainda que de forma pouco consciente, uma espécie de "refúgio" ao abrigo de procedimentos mais abertos mas com maior risco de exposição para os CDC. As respostas obtidas, da parte de alguns coordenadores, são concordantes com esta interpretação:

> São, são fáceis de cumprir. São aquelas que não expõem. Exatamente! Mas também é isso, também é! As tarefas administrativas são … Digamos, eu conheço coordenadores que são muito bons coordenadores do ponto de vista dessas tarefas. Uma pessoa agarra um dossiê e aquilo parece …. Extremamente organizado e depois ficam muito aquém nas tarefas de coordenação pedagógica." (A3)

> [muitos refugiam-se] As tais atas … e depois a posição é ser contra tudo. «A tutela é horrível, está sempre a mudar a lei, só faz coisas para nos queimar!», E pronto. E há coisas boas e coisas más. E nós podemos dar a volta completamente ao texto, é só querermos. […] (S2)

> [as tarefas administrativas/burocráticas] São um espaço de segurança! […] Acredito que sim, acredito que sim! Quer dizer, [anteriormente] o delegado era assim uma espécie de, de … traz as informações do conselho pedagógico, leva as informações do conselho pedagógico. Torna a trazer, torna a levar. Trata da correspondência. Aturam os, os... (risos) entre aspas, aturam os senhores das editoras quando eles vêm cá... e pronto! E mais nada. E acredito que em algumas escolas ainda... (S3)

b. Outros tipos de tarefas

Já no que respeita às tarefas que qualificámos como incluídas nas vertentes de "coordenação e desenvolvimento curricular" e de "supervisão", o balanço feito pelos CDC entrevistados revela diferentes práticas e diferentes conceções quanto ao modo como as realizam e ao tempo que lhes dedicam. Em alguns casos, como o do interveniente A1, a coordenação e desenvolvimento curricular é feita nos grupos disciplinares e não nos departamentos, embora se afirme que os docentes sentem a necessidade dessa interação:

> "[discussão do processo de ensino e aprendizagem em departamento] Não! Até porque os departamentos são constituídos por muitas disciplinas! […] E são quarenta professores para duas horas! […] Nos grupos disciplinares faz-se, até porque as pessoas sentem necessidade disso! Sentem necessidade disso! Acaba por ser, quanto mais não seja, naquelas trocas informais entre as pessoas. [Nas reuniões de grupo] E não de departamento! Porque o departamento tem de ser em termos genéricos, e gerais. (A1)

Das palavras de um outro CDC entrevistado, podemos inferir que o papel do coordenador, relativo à coordenação e desenvolvimento curricular, diz respeito sobretudo à organização dos documentos produzidos pelos grupos disciplinares:

> "E depois tenho um dossiê normal de departamento onde tenho muita coisa. Eu já lhe mostro! Esta é a *pen* do departamento! Repare: acervo das várias disciplinas, materiais sobre o acordo ortográfico, atas de departamento, atas de francês, inglês 3º, língua portuguesa 2º, língua portuguesa 3º,etc. Avaliação de alunos, 1º período, resultados, metas, 2º ciclo, 3º ciclo … […] (continua a mostrar os ficheiros no disco externo) Avaliação diagnóstica, avaliação 2010/2011, materiais, avaliação de professores, conselho pedagógico, reuniões e atas, critérios de avaliação, várias disciplinas, exames, exames de equivalência à frequência. (A2)

No caso da CDC entrevistada S3, e uma vez que, na sua escola, não existe a figura do responsável pela disciplina, esse trabalho fica sob responsabilidade do coordenador.

> Porque algumas escolas, no fundo disfarçam, disfarçam entre aspas (risos). Disfarçam a repartição em grupos disciplinares, os chamados grupos de recrutamento, com a história dos subcoordenadores. Nós aqui não temos! Agora coordeno tudo: português, francês, espanhol, inglês. Tenho de estar nas reuniões todas. E a responsabilidade é maior. E os outros coordenadores também. (S3)

Quanto ao balanço das tarefas ligadas à supervisão fica, novamente, evidente uma conceção ligada a formas indiretas de intervenção e regulação e, mesmo assim, a cargo dos responsáveis pelas áreas disciplinares.

> Não, nós aqui, na supervisão, temos uma coisa cá! […] Portanto, a estrutura é assim: há um coordenador de departamento e depois, apesar de não haver uma existência legal para as subcoordenações, não é, mas de qualquer maneira existem, até por facilidade de funcionamento. […] Há uma hora, que é às terças-feiras, das cinco e meia às seis e meia em que nós reunimos com os professores do grupo disciplinar. E acabamos por fazer um pouco esta parte de supervisão. Por outro lado, nós também temos a questão da avaliação externa das escolas, não é? E, de facto, é-nos apontado (riso) que nós temos, cada vez mais, de fazer esse tipo de trabalho colaborativo, entre nós. (A1)
>
> Supervisão! Não temos perdido … Perdido ou ganho! … Muito tempo com a supervisão […] [não deveria?] Deveríamos, claro! Como é evidente, mas …o tempo não chega para tudo! Não tem chegado para tudo, não é? (A2)

Sobressai, ainda, a dificuldade na gestão do tempo de trabalho do coordenador, de forma a possibilitar as tarefas de supervisão, mesmo no caso do processo de ADD:

> [a avaliação de desempenho tomou algum tempo] Muito tempo mesmo! Foi mesmo muito tempo!" (A1)
>
> […] já perdemos muito tempo [com a ADD] e afinal as coisas não decorreram como nós desejaríamos! (A2)
>
> Mesmo no âmbito da avaliação de desempenho, em que eu não tive outro remédio senão ir às aulas, quer quisesse quer não quisesse, tive de depois andar a fazer permutas, das minhas aulas. Tive que andar a fazer permutas! Cheguei a ficar dias sem hora de almoço! Pura e simplesmente! Porque depois ia dar as minhas aulas à hora de almoço. [Não se compagina com uma supervisão …] Não, não! Uma coisa séria. Uma coisa séria. Sem ser a brincar, sem ser só para... (S3)

A.2. Tarefas consideradas prioritárias

Neste ponto damos conta do tipo de tarefas a que os coordenadores intervenientes entendem que deveriam poder dar prioridade, ou dedicar uma maior parte do seu tempo, tendo por base as suas próprias descrições e as perspetivas que verbalizam. Assim, expomos as opiniões relativamente à prioridade que deveria ser dada à coordenação da prática científico-pedagógica (a.) e às tarefas ligadas ao desenvolvimento profissional dos professores, à supervisão, à avaliação do desempenho docente e à formação (b).

a. Coordenação da prática cientifico-pedagógica

No que respeita às tarefas a que os CDC entendem merecer prioridade, no desenvolvimento do seu trabalho, a coordenação da prática cientifico-pedagógica assume a primazia, de acordo com as suas respostas:

> O trabalho da sala de aula deveria ser a prioridade! […] Sim, sim! Parte destas atividades administrativas/burocráticas ficariam para segundo plano! Mas não é isso que tem acontecido, não é o que está a acontecer? Para isso acontecer, deveria haver aqui uma inversão de prioridades! (A2)
>
> Eu, para mim, acho muito importante esta parte da coordenação da prática cientifico-pedagógica, sem dúvida nenhuma. (S1)
>
> Para mim prioritário é isto, coordenação"[…] (S2)
>
> Porque aquilo a que damos mais ênfase, no meu departamento, é a estes dois aspetos: ao aspeto da coordenação da prática cientifico-pedagógica dos professores do departamento e ao desenvolvimento profissional dos professores. E … é mesmo a estes dois […] (A3)

A CDC interveniente S2 explicita as razões ligadas às mudanças acontecidas nas escolas e nas populações que a frequentam, para justificar a impossibilidade de manter práticas de coordenação mais tradicionais:

> […] [a coordenação] é o que eu acho que é fundamental, porque eu acho que, neste momento, a escola lança desafios em termos de população escolar que não se compadecem com individualismos, não é? Aqui há 10 anos… há 12 anos quando eu entrei para esta escola,

> quando me sentei numa sala, para ter reunião de grupo, o meu colega disse: "Sra. doutora, é com muito prazer que a recebemos aqui, a Sra. doutora vai lecionar tal, hm … passamos ao ponto seguinte, vamos fazer então a programação das atividades letivas: 1º período, 10º ano. Vai da página 37 à 125; no 2º período damos da 130…[…] Isto era um liceu, um liceu tradicional! Cuja população ia essencialmente para o ensino regular. Classe média … E portanto cada professor … já estava muito rotinado, erámos todos velhotes, (passo a expressão) e portanto já tínhamos todos estratégias e cada um fazia de *per se* … Neste momento isto hoje não faz sentido. Já não faz sentido em grupo! (S2)

b. Desenvolvimento profissional dos professores; supervisão; avaliação do desempenho; formação

O desenvolvimento profissional dos professores parece ocupar, também, um lugar de destaque nas tarefas consideradas prioritárias por parte dos CDC intervenientes, sendo ainda referidas a supervisão, a formação e até a própria avaliação do desempenho dos docentes:

> Por exemplo, o desenvolvimento profissional dos professores, […] também a avaliação de desempenho como é evidente, não é? A formação, também … (A2)
>
> Olhe … a supervisão, também acho muito importante. Eh… a supervisão. Portanto, isto é muito importante esta supervisão na escola, porque a avaliação pode ser um contributo! (S2)

A CDC interveniente S3 consegue integrar a prioridade que daria a diferentes tarefas, desde a coordenação da prática cientifico-pedagógica até à avaliação do desempenho, evidenciando a ligação e coerência que, na sua opinião, deveria existir entre as diferentes vertentes do trabalho do coordenador:

> A que é que eu daria [prioridade]? Olhe, daria a esta questão: a coordenação da prática cientifico-pedagógica. Eh... Acho que isto é muito importante. E isto depois vai cruzar, vai cruzar efetivamente com a supervisão, com o desenvolvimento, com a formação. E resolvia-nos um problema. Que é este o da avaliação do desempenho. …. Se nós conseguíssemos efetivamente ter mais tempo para isto tudo e depois fazermos os cruzamentos com a supervisão com o desenvolvimento profissional aos professores, com a formação, isto se calhar, as coisas ficavam bem melhores. (S3)

A.3. Condições de exercício do cargo

A presente categoria não tinha sido, inicialmente, prevista, quer para o primeiro instrumento de recolha de dados, o questionário, quer mesmo para a entrevista de *focus group* realizada na Escola Azul. No entanto, emergiu claramente da análise das respostas inseridas no campo aberto do questionário, na secção "Constrangimentos", e também dos resultados da entrevista *focus group*. Assim, questionámos os CDC intervenientes sobre as condições de exercício do cargo, com particular enfoque na redução da componente letiva e, ainda, em possíveis compensações na carreira e na possibilidade de uma especialização neste tipo de funções, conforme advogam Formosinho (1985) e Formosinho e Machado (2010). A conversa com os nossos entrevistados, e dentro desta categoria, foi ainda preenchida com a dificuldade que sentem no equilíbrio que têm de encontrar entre as tarefas de docência e aquelas que são inerentes ao cargo que ocupam, bem como com a temática da pouca atratibilidade do cargo, nas condições atuais.

a. Redução da componente letiva

Uma maior redução da componente letiva é, maioritariamente, considerada, pelos CDC intervenientes, como fundamental e indispensável, tendo sido sublinhado o facto de este benefício ter sido alvo de uma diminuição, nos últimos anos, passando a ser preenchido com as horas de redução da componente letiva por idade (art.º 79 do ECD) e consequentemente utlizado na componente não letiva dos professores:

> [Beneficiar de uma redução maior] É óbvio! (riso) Não! É que nós não temos redução nenhuma! É que aquela questão da redução desapareceu, não é? […] Havia aquelas reduções todas, conforme o número de professores, etc. Hoje em dia não! Está diluída na componente não letiva! Passou para … " (A1)
>
> Eu tenho cinco [turmas]. Poderia ter seis ou sete! Depende do ano de escolaridade, não é? […] Mas, muito sinceramente, nós, quando falamos em compensação, pensamos imediatamente na redução da componente letiva. Nem falamos noutras! E agora imaginemos, este trabalho de gestão num mega agrupamento! (riso) Dezenas de

> pessoas … […] Digo-lhe mais, sou diretor de turma, tenho o jornal escolar a meu cargo, portanto acumulei vários tipos de trabalho… Agora, que deveria haver uma compensação, deveria! Não sei muito bem em que termos, mas a tutela deveria pensar nisso. A redução é aparentemente a mais fácil de implementar. (A2)
>
> Eu tenho três turmas do quinto, […] tenho uma turma de sexto ano de português […] e tenho uma turma de história […]. Como sabe este ano houve uma redução da redução da componente letiva! […] Vão buscar ao art.º79. Pois, mas agora… eu este ano tenho menos quatro ou seis horas do que tinha o ano passado para o exercício do mesmo cargo. […] Eu acho que o critério universalizante deve ser a redução da componente letiva! Deve ter uma incidência na componente letiva. E não tem, neste momento! Mas deve ter uma incidência clara na redução da componente letiva! Justamente para libertar horas … desse trabalho. […] Mas eu acho que não deve ter [dispensa total]! Na tradição….na nossa tradição, não faz sentido nenhum! Eu não gostaria, eu demitir-me-ia do cargo, se não tivesse! (A3)
>
> Sem dúvida! Repare, isto é o meu horário... (mostra o horário semanal). […] E eu do 79, tenho um bloco de redução. Do 79! Mas entretanto tenho um departamento com esta dimensão. E o meu horário é este. É lógico que há muitas horas que eu passo aqui. Eu tenho... 10º ano, tenho 7º ano e tenho 12º. E dou aulas extra …[…] É muito difícil. É muito difícil. (S3)

Duas das coordenadoras entrevistadas referem, explicitamente, que embora exista, da parte das direções das suas escolas, flexibilidade e até consentimento para gerir os tempos registados nos seus horários, destinados à coordenação de departamento, o seu trabalho efetivo não só vai muito para além do tempo atribuído, como também a constante exigência de rapidez de resposta e disponibilidade não permite que usufruam dessa aparente vantagem:

> Aqui na escola, uma coisa é certa, nós temos no nosso horário marcadas as nossas horas de coordenação. […] No entanto, há alguma liberdade nessa gestão. Se eu achar que num dia eu tenho horas de coordenação marcadas….preciso mais delas no dia seguinte do que nesse dia …é-me dada liberdade para o fazer. […] E, portanto, essa é uma liberdade muito relativa. Portanto, eu se hoje tinha realmente duas horas e amanhã tinha duas, mas eu amanhã tenho quatro, quer dizer, eu estive cá as duas horas mas amanhã tenho que dar as outras duas. Portanto, esta disponibilidade é quase sem hora. É sem hora! É trabalhar enquanto for preciso trabalhar! (S1)

> Eu tenho 6 horas! …6 horas na componente não letiva! Olhe, posso-lhe dizer que para conseguirmos fazer aquilo que eu acabei de enunciar hmm … são muitos sábados, muitos domingos e muitas noites a trabalhar! O tempo que nós assinalamos e que marcamos aqui na escola, muitas vezes eu nem sequer o cumpro! […] Porque eu à noite sei que vou estar horas a enviar coisas para os colegas, a reunir informação, a ler legislação… […] Não temos que cumprir, há bom senso. Mas como o diretor sabe perfeitamente o trabalho que o coordenador de departamento desenvolve… […] Aliás, o diretor recebe emails às 9, às 10, às 11, à meia-noite, ao sábado, ao domingo! Só se fosse tontinho é que não via o nosso trabalho, não é? (S2)

b. Equilíbrio entre a lecionação e as tarefas inerentes ao cargo

Dois dos CDC entrevistados sublinham a quase impossibilidade de encontrar algum equilíbrio entre as exigências do cargo que desempenham e a sua atividade como professores. Enquanto o coordenador A3 refere que, com um elevado número de turmas e de alunos a cargo, algum dos dois papéis (professor/coordenador) obrigatoriamente se perderá, a interveniente S3 sublinha que, e embora muitas vezes se sinta "dividida", em situação de grande exigência de tempo dá claramente prioridade às aulas e aos seus alunos:

> Eu acho que uma coisa devia ter: redução de componente letiva obrigatoriamente! Dando o exemplo do professor de Educação Musical, não pode ter uma centena (perdoe o exagero!) de turmas e de alunos….porque perde qualquer coisa, não é? Portanto, ou perde os alunos, porque nunca os conhece, ou perde a coordenação, porque nunca está disponível para … cem por cento para isso. Mas deve ter aulas! Deve ter aulas! E, portanto, a redução da componente letiva deve retirá-lo desse peso excessivo. Deve ser universal, a redução da componente letiva! (A3)

> […] e nós às vezes sentimo-nos divididos, bastante divididos, eu diria. Porque, numa situação em que eu tenho isto, aquilo e aqueloutro para fazer para os alunos, e tenho isto, aquilo e aqueloutro para fazer para a coordenação… Eu escolho os alunos! A minha primeira prioridade é essa. E depois paciência. Não posso! Não dá. Não dá! […] Entretanto há colegas que, às vezes precisam mesmo de ajuda. Precisam mesmo! E nós sabemos que sim. […] E as pessoas não fazem a mínima ideia, lá fora, de que estas coisas se passam aqui dentro. «Isto são umas horinhas, isto … vimos aqui dar um recado e depois vamos todos contentes embora», não é? (S3)

c. Compensações na carreira

Quando questionados sobre outras formas de compensação pelo cargo que ocupam, nomeadamente em termos de carreira, embora alguns CDC intervenientes admitam nunca terem refletido sobre o assunto, todos concordam com a justeza de eventuais compensações, legitimadas na constatação de que o cargo é muito pouco atrativo, nas condições atuais, e da sobrecarga de trabalho e acréscimo de responsabilidades que comporta, sem quaisquer contrapartidas:

> [compensação na carreira] Deveria existir! Deveria existir! (A1)
>
> Poderia, poderia! Mas nunca pensei nisso a sério. E porquê? Porque a carreira praticamente está congelada, não é? E portanto, não se fala na possibilidade de … […] Eu creio que sim! E digo-lhe mais. Com a implementação, por exemplo do sistema de avaliação eu recordar-me-ia do seguinte: fez agora, neste Natal, um ano em que eu não tive férias! Porque, trabalhando com uma colega, procurámos afinar, digamos, instrumentos de registo que nós usámos no ciclo de avaliação anterior. Não tive férias! (A2)
>
> Que, estar no exercício de um cargo com a responsabilidade e com o peso que tem a coordenação de departamento, devia ter algum impacto na progressão da carreira, algum impacto positivo, isso devia! Quer dizer, é evidente! Qual, eu nunca pensei nisso! Eu não sei se é uma bonificação de meio ano, se é … […] A forma de compensar, em termos de carreira, o exercício de um cargo, deve ser pensada eh … politicamente! Mas devia ser equacionado! (A3)
>
> Quer dizer… eu nunca pensei muito nisso. Mas agora, que está a falar comigo, que deveria ter alguma compensação, eu digo que … eu acho que sim! Porque não tem compensação nenhuma! Certo? Porque qual é a diferença entre a minha pessoa que é coordenadora e que tem que disponibilizar este tempo todo e outro colega que não é, e que tem o mesmo tempo de escola do que eu, e que o passa a fazer substituições? Chegou ao fim acabou, vai para casa sossegado! E eu, sossego, nunca tenho, como eu costumo dizer! E então agora, não é, com a era das novas tecnologias, nem em casa nós temos sossego. […] Portanto alguma compensação, sim! (S1)
>
> Nunca pensei nisso! Não. Nunca pensei nisso! Pronto, eu nunca pensei nisso porque estou nisto porque gosto. […] Olhe eu monetárias tenho muito medo, pronto! Porque … cheira-me a mercantilismo e.. […] Deveria [haver alguma compensação]! Isso acho que sim! Nós trabalhamos para conseguirmos cobrir …e então agora com a… a … Eu por exemplo, eu pertenço à SADD, não é? Portanto à secção de avaliação, e aí é violento! É violento! (S2)

> [compensações na carreira] Acho, acho que sim. (S3)

d. Especialização na função

No que respeita à possibilidade de se evoluir para uma especialização de funções, dentro da carreira docente, de resto prevista no nº 6 do art.º 35º do Decreto-Lei 75/2010, de 23 de junho (ECD), alterado já durante a redação deste trabalho pelo Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro, as posições dos intervenientes não são unânimes sendo, contudo, de salientar que os coordenadores rejeitam a hipótese de uma carreira paralela que os obrigasse a abandonar a lecionação:

> Era útil! Porque, … de qualquer maneira, em termos de topo de carreira, de topo de hierarquia, na escola ou no agrupamento, ao fim e ao cabo uma pessoa quanto mais sobe, mais especializado, mais específica é essa função, não é? E, de facto, o coordenador acaba por se perder também muito no …. nas coisas comezinhas do dia-a-dia (A1)
>
> Pois, mas aí acabava por ser quase um cargo vitalício, não é? Eu não sei. Eu, por acaso, gosto muito de estar com os alunos na sala de aula e, se me faltar isso, penso que a essência de professor desaparece. Não será assim? (A2)
>
> Não! Pensei! Se me disser que deve haver uma carreira específica para esse efeito, ou que deve haver uma variante de carreira docente com …. Eu não acho que isso seja o caminho, muito francamente! Acho que o caminho de coordenação é um caminho … de pares! E também, eu não me sentiria …[…] Normalmente é o percurso docente que depois diverge para a inspeção. Sem qualquer tipo de … sem estar a pretender criticar as pessoas que optam por aí, não seria nunca o meu caminho…. se houvesse uma carreira … […] Se houvesse um caminho de supervisão ou de coordenação de um determinado departamento, de um sistema de pedagógico implantado na escola, eu não seguiria nunca esse caminho. Eu acho que um professor tem mesmo de «ter os pés» na sala de aula.” (A3)

Contudo, o CDC interveniente A3, após lhe termos explicitado a perspetiva da especialização na função de coordenação e supervisão, sem abandono da docência, mas antes, pelo contrário, mantendo essa prática ativa, concorda com alguma vantagem desse tipo de situação e refere que será essa a tendência futura:

> Eu penso que no espírito do legislador estará … esse caminho [especialização na função]. E acho que a tendência é para especializar... digamos, cada uma das componentes da prática … da organização escolar… núcleos de especialização para cada … ou seja: funcionalizar as pessoas em função das aptidões e das competências que forem adquirindo, no exercício de uma tarefa específica. Eu penso que é essa a tendência! (A3)

Já a CDC entrevistada S2 volta a rejeitar, de algum modo, a possibilidade de especialização em determinadas funções nas escolas sobretudo por, aparentemente, percecionar essa modalidade como determinando o afastamento do coordenador da sala aula.

> Não! Olhe eu vou-lhe dizer, eu estive muitos anos como assessora em conselhos executivos, estive como presidente da escola X, que dava muito trabalho, e sempre quis ter uma turma! Pronto! Para mim … eu sou professora! E os cargos são coisas efémeras. Portanto não acho que um cargo eh …. É quase como pôr um médico a dirigir um hospital, em que ele faz tudo menos medicina… E não vê doentes, não é? Para mim, um professor é exatamente … e neste momento os diretores e os assessores não têm turmas e eu acho que é uma pena, uma falha! (S2)

Finalmente, alguns dos entrevistados manifestam a pouca atratibilidade do cargo de CDC, nas circunstâncias e condições atuais nas escolas e agrupamentos:

> Não se torna nada atrativo. Serão poucas as pessoas, aliás é isso que está a acontecer, que gostarão de assumir um cargo destes, penso eu! Eu já assisti a várias eleições, ao longo dos anos, e numa delas, a pessoa de tal modo não queria que acabou por chorar. Ficou no ar a ideia de que os colegas não queriam desempenhar o cargo, portanto os votos recaíram nela, em massa… (A2)
>
> De atrativo não tem rigorosamente nada! Neste momento não tem, quer dizer, nós depois … é lógico que acabamos por, se gostamos da profissão e se gostamos de ser professores, como é o caso... acabamos por nos afeiçoar à escola, acabamos por nos afeiçoar aos alunos, queremos que o departamento faça boa figura, queremos que a nossa escola faça boa figura, não é? E portanto fazemos depois os possíveis … pelo amor à camisola, não é? E há muito trabalho que se faz pelo amor à camisola. E muito trabalho de fim-de-semana. Não é exagero, mas a verdade é que, desde que o ano letivo começou, em setembro e isto é sempre assim nos últimos anos, quantos fins-de-semana é que eu gozei? A bem dizer? Dois? Três? Talvez! E eu mando mensagens às pessoas ao domingo, não é? E ao sábado, para o departamento. Não há volta a dar! (S3)

Sobressai, em sentido aparentemente inverso, a opinião da entrevistada S2, que exprime uma motivação para o desempenho do cargo ligada à sua vertente desafiante e à possibilidade de influenciar as práticas:

> É desafiante! Claro que é atrativo. Eu estive na direção não foi pelo prestígio de … é por gozo! Eu acho que qualquer cargo tem que nos dar gozo, percebe? E eu acho que.. eu gosto muito de ser professora, tenho esta limitação. (riso) Tenho uma limitação muito grande, adoro dar aulas. E portanto, …e gosto das tarefas que não sejam estas atas e estas coisas, gosto muito de tudo o que diz … o que vai ter influência na sala de aula. Eu acho que uma escola que tenha uma boa coordenação, portanto que se preocupa…e acima de tudo, um bom diretor. (S2)

B – Perfil do coordenador

Neste ponto, abordamos as perspetivas dos CDC entrevistados quanto ao perfil do coordenador, no que concerne a características pessoais e profissionais, posição na carreira e formação especializada, que podem constituir um perfil "ideal" para o detentor do cargo de CDC e contribuir para a sua legitimação na função (B.1.). São, ainda, apresentadas as opiniões dos entrevistados relativamente à melhor forma de escolha ou de recrutamento do CDC (nomeação, eleição livre ou condicionada, candidatura), tendo em conta a legitimidade e o reconhecimento, aos olhos dos professores, que cada uma das modalidades pode conferir (B.2.).

B.1. Perfil ideal: características e legitimidade

No que respeita às perspetivas sobre o perfil "ideal" do CDC, a apresentação dos resultados das entrevistas individuais incide sobre quatro aspetos: a experiência/posição na carreira, as características profissionais, a formação especializada para o cargo, e as características pessoais e relacionais, sublinhando a perceção dos entrevistados sobre a importância e a capacidade legitimadora que cada uma destas características comporta.

a. Experiência / posição na carreira

Relativamente à importância da experiência e posicionamento na carreira, as opiniões dos entrevistados não são unânimes. Enquanto os intervenientes S1 e S2 demonstram atribuir grande valor à experiência, embora enquadrando-a, muito diretamente, no facto de possibilitar uma visão global e sistémica de escola, a entrevistada S1 faz questão de referir que a importância que atribui à experiência não significa, para ela, necessariamente legitimidade:

> É importante porque é evidente que a nossa … a nossa experiência é importante! […] O currículo, para mim, é importante no sentido de me permitir ter uma visão da escola …. [investigadora: sistémica.] Exatamente! Não é? Não é, de facto estou ali no meu buraquinho! Não, eu não estou no meu buraquinho. Eu tenho uma visão geral daquilo que se passa, geral e transversal, que isso é que é importante! Eu acho importante! E o estar mais no topo da carreira, tem realmente a ver porque nós também só conseguimos ter essa experiência quando chegamos cá acima, não é? Pronto, isso é importante! É! A legitimidade é outra coisa bem diferente … Sem dúvida nenhuma! A experiência ajuda-nos em muitos aspetos! A experiência é muito boa conselheira! (S1)

> Concordo, plenamente. Eu acho que tem que se ter tarimba … Tem que se ter tarimba, tem que se ter uma noção de escola... percebe? E eu acho que esta noção de escola se perdeu… só se adquire ao fim de uns anos, e de passar por várias escolas e de passar por vários cargos, percebe? […] Sim, isso dá-nos, portanto, tarimba-nos para sabermos destrinçar o que é essencial do que é secundário. (S2)

Quanto ao CDC A1, este coloca o fator experiência e graduação (posição na carreira), claramente, em maior relevância, por comparação com a formação especializada:

> Eu acho que sim! Quer dizer, … por um lado é a formação … É que o grande problema que se põe, hoje em dia é a formação, graduação, não é? Mas em termos de experiência eu acho que é … [Investigadora: maior importância da experiência do que da formação especializada?] Eu acho que sim. Porque há um contacto direto e … de coordenação de pessoas. (A1)

Já o entrevistado A2 considera-a importante, embora, por si só, não possa ser encarada como fator determinante:

> Estar num escalão elevado significa ter muita experiência, como é evidente! Mas, eu conheço colegas que estão num escalão elevado, e na verdade creio que não teriam perfil para exercer tal cargo. (…) [investigadora: por si só, não é tudo?] Na verdade não é tudo, mas deve ser um fator a ter em conta. (A2)

Quanto ao entrevistado A3, e apesar de referir não ser a experiência e a posição na carreira um fator irrelevante, aponta alguns riscos que também podem decorrer dessa mesma experiência, como seja a "acomodação aos segredos do ofício" e uma menor disponibilidade para novos desafios e inovação:

> Como sabe, às vezes o estar num escalão elevado da carreira, não é sinónimo de… de manter algum espírito inovador. Às vezes é até … é uma acomodação à ….aos segredos do ofício, uma rapidez muito ágil quanto a resolver problemas … que já está muito normativizado, que já se sabe muito bem como é que se responde, mas pouco voltado para a inovação, essencialmente para os novos desafios. Portanto, não me parece que isso seja um critério relevante, mas não é irrelevante de todo! (A3)

No caso da entrevistada S3, esta coordenadora aponta a sua própria experiência para avaliar a senioridade e o posicionamento na carreira como fatores pouco determinantes para a legitimidade do coordenador:

> Ora bom. Se calhar isso era mais importante antigamente. Eu acho que era mais importante antigamente. É lógico que, (eu se calhar não sou a pessoa ideal para falar disto). Porquê? Porque, no fundo, já fui coordenadora de alguns colegas que entretanto se reformaram, e que tinham idade para terem sido meus professores. E eu, para todos os efeitos era uma miúda, mas sempre fui respeitada... Já não sou! Agora até já fiz os 50 e tudo. Mas eu era uma miúda à beira deles. Estou a lembrar-me por exemplo do A...[…]. E que só não foi meu professor por acaso. Foi professor de amigas minhas. E eu dizia-lhe muitas vezes: «Ó A., tu só não foste meu professor por acaso». E é verdade. E ele sempre me respeitou muito como coordenadora […] (S3)

b. Características profissionais

Quanto à relevância do reconhecimento de determinadas características profissionais do coordenador, nomeadamente, a sua competência científica e

pedagógica, da parte dos professores do departamento, as opiniões também divergem. A entrevistada S1 assume, claramente, não ser esse um fator de peso, justificando a sua opinião com a composição dos departamentos com diferentes áreas disciplinares, o que impossibilitaria o reconhecimento dessas características por parte de professores de outras disciplinas. Registe-se, ainda, a referência ao processo de escolha do coordenador, a eleição, e não a nomeação, o que se justifica pela indicação, em fase posterior da entrevista, de que, na escola em questão, a direção auscultou os professores do departamento previamente à nomeação para o cargo de coordenador:

> [Investigadora: o reconhecimento da competência cientifico-pedagógica?] Não, eu acho que não está, francamente! Até porque, lá está! Eu sou eleita, (…) pelo colega de matemática, mas sou eleita pelo de física de biologia, pelo de educação tecnológica, pelo de Informática…. Qual é a capacidade que eles têm, ou o conhecimento que eles têm, sobre a minha competência cientifico-pedagógica? Só se for de alguma coisa que ouçam dizer, porque de resto eles não têm esse conhecimento. […] Portanto, o conhecimento que eles têm do meu trabalho é enquanto coordenadora, e não na parte científica. Isso poderá ter algum peso relativamente aos meus colegas de grupo. Isso sim. Agora os restantes elementos do departamento, penso que não. (S1)

Em sentido oposto, os entrevistados A3 e S3 sublinham a importância das qualidades profissionais do coordenador e até a legitimação que advém do reconhecimento, pelos professores, de que exercem a docência com competência. O entrevistado A3, este considera essa legitimação pela prática profissional tanto mais relevante, quanto o processo de escolha foi o da nomeação, por parte da direção, e sublinha, ainda, a capacidade de equacionar problemas e de aprofundar questões que considera importante para o reconhecimento da autoridade do CDC pelos colegas.

> [investigadora: é importante ter "esse pé na sala de aula?] Claro! Sim! E acho que isso é o único critério, neste momento, de autoridade que tem o coordenador de departamento em relação aos demais membros do grupo. Tanto mais que nós não fomos eleitos! (A3)

> É por isso que eu acho que é importante o coordenador ser professor. Porque a competência nasce daí! A imagem de competência! Ele tem reconhecimento ali, a fazer as mesmas coisas que eu …[investigadora:

> sabe do que estão a falar] Exatamente e sabe que as coisas não são "lindinhas" como aparecem nos livros, não é. Mas ao mesmo tempo tem a capacidade de colocar as questões e de equacionar os problemas de uma forma que ultrapasse a «espuma» das coisas, que … e de nos levar a aprofundar, de nos levar a ver as coisas […] [Investigadora: Passar para além dos títulos dos jornais] Exatamente! E do discurso do político, não é! E eu acho que isso é muito importante. Eu acho que os meus colegas me reconhecem, enquanto líder dum departamento, essa capacidade. (A3)

Também para a entrevistada S3, a legitimação pela prática do exercício da docência é um aspeto relevante, bem como a competência, sobretudo pedagógica, e a capacidade de reflexão. A coordenadora salienta a importância destes aspetos, precisamente pelo facto de os departamentos serem constituídos por diferentes áreas disciplinares:

> A competência cientifico-pedagógica, com certeza. Mais a pedagógica até do que a cientifica. […] E depois trabalho com as pessoas há muitos anos e, na realidade, meto a mão na massa, não é? Para ir buscar um exemplo. Eu este ano tenho três turmas, cinco níveis […]. Além, da coordenação. E sou diretora de turma, também. […] E, e portanto, acho que as pessoas me reconhecem alguma autoridade porque eu... trabalho exatamente como elas! Faço exatamente as mesmas coisas que elas. Agora, houve alguma resistência […] porque me conhecem como professora de português e ex-delegada de português, não é? E se calhar pensam assim «o que é esta fulana sabe de inglês, ou o que é que esta fulana sabe de espanhol, o que é que esta fulana sabe de francês?» E eu já descobri que não é preciso de facto saber... não é? (S3)

> É assim: eu acho que as pessoas têm legitimidade e conseguem legitimidade, às vezes com mais dificuldade e outras vezes com menos, depende também dos colegas que estão a coordenar. […] Não é a questão da idade … É questão da … capacidade de reflexão que o coordenador, enquanto profissional, já demonstrou. Eu acho que isso é importante. (S3)

c. Formação especializada

Relativamente à importância da realização de formação especializada para o desempenho do cargo, a maioria dos coordenadores entrevistados mostrou-se concordante. Já quanto à possível maior legitimidade que esta formação especializada acarretaria para o exercício da coordenação de

departamento, as opiniões divergem um pouco. Os entrevistados S1, S2 e S3 consideram que toda a formação é sempre importante, embora as duas primeiras intervenientes sublinhem, sobretudo, a necessidade sentida para a implementação da ADD:

> E acho que em termos de formação também. É … eu gostaria de ter mais formação. Por alguma razão eu estou agora a frequentar um mestrado. Acho importante. (S3)
>
> Eu acho que a formação é sempre uma mais-valia para o exercício de qualquer função. Portanto, se me pergunta, toda a formação que me foi oferecida, quer pelo centro de formação Y, quer pelo ministério na altura que se desencadeou a avaliação, por exemplo … eu fiz toda! Aliás eu até pedia, no conselho pedagógico, quando era sábados e domingos, eu pedia sempre para ir… Mas eu queria saber, eu tinha consciência que iria ser uma péssima avaliadora se não tivesse formação. […] Portanto eu precisava de formação e fui procurando. Eu fiz várias sessões de supervisão pedagógica…, pronto! Agora se me pergunta para o exercício de cargo de coordenador, se deve haver uma formação específica…não...Não sei, não sei que tipo de formação é que se podia dar para coordenador de departamento, sinceramente. Tenho dúvidas. Que tipo de formação? O bom senso… eh… diz o Descartes que não há coisa no mundo melhor partilhada, não é? (riso) (S2)
>
> Falou aí numa coisa que eu acho importante, que é a formação para o cargo! Eu sou franca: eu acho que nós devíamos ter alguma formação para o cargo porque este… esta diversidade de tarefas é tão … ampla, e tem especificidades tão grandes que eu costumo dizer: eu não me sinto preparada para realizar isto tudo da melhor forma possível! Eu começo logo pela avaliação do desempenho dos professores. Eu não me sinto habilitada a fazer a avaliação do desempenho dos meus colegas! Tenho feito, da forma que melhor sei e posso, no entanto sempre com uma sensação de insegurança e perguntando a mim própria se, o que eu estou a fazer, estará minimamente (não é bem feito!) é minimamente bem feito. Porque eu não sinto que tenha preparação para isto! (S1)

Já quanto a uma possível maior legitimidade do coordenador, pelo facto de ter formação acrescida, a mesma entrevistada exprime algumas dúvidas, enquanto o entrevistado A1 concorda com essa legitimação:

> Olhe, legitimidade… eu não falaria de legitimidade! Pode-lhe dar um outro à-vontade! Sim, pronto! Agora legitimidade …[…] Isso é quase como: o que é que é um bom professor? É Aquele que tem muitos

> diplomas? Se calhar até não é, certo? Tem que ter determinadas características para ser um bom professor. Isso se calhar não é o ter muitas formações, muitas pós-graduações, muitas dessas coisas, que faz dele um bom professor! Eu acho que no cargo do … no papel do coordenador, o cargo do coordenador também tem um bocadinho a ver com isso! Não será tanto muitas formações que eu possa ter, mas isto é como tudo: uns são talhados mais para uma coisa, outros são mais talhados para outra! Embora, a experiência… (S1)
>
> [Investigadora: mais legitimidade com a formação especializada?] Uma pessoa pode não falar muito em legitimação mas é importante. (A1)

O CDC entrevistado A3, detentor de formação especializada, sublinha a legitimidade que esta confere, justificando com aquilo que a procura desta formação revela, sobre o coordenador, no que respeita a motivação e busca de melhoria constante, por oposição a uma "acomodação" à simples mudança de escalões da carreira:

> Eu acho que é a formação especializada aquela que confere legitimidade! […] aos olhos dos pares! […] Porque quem procura formação especializada, para já está a … está interessado num determinado … está envolvido numa determinada temática. Claro que quando eu tirei organização e desenvolvimento curricular não é, não pretendia ser … coordenador! […] Mas estava a assumir claramente que a coordenação pedagógica me interessava, mais do que outro tipo de coordenação. Se não teria tirado outro tipo de especialização. E depois, o facto de se possuir … ou de se ir fazer esse percurso, significa ter a preocupação, mais do que estar no oitavo ou no nono escalão […] Porque procura a atualização! Quer dizer procura manter, digamos na sua bateria de respostas, aquelas que estão disponíveis através … da reflexão e do estudo de determinado tipo de desafios. (A3)

Embora, o entrevistado faça questão de salientar que, mais uma vez, este aspeto da formação especializada, por si só, não é a característica determinante para o perfil do coordenador "ideal", também entende que os que a detêm, embora podendo não ter nenhuma das outras características importantes para o referido perfil, terão sempre uma capacidade acrescida de reflexão e de aprofundamento de questões:

> Quer dizer… não há nenhum modelo perfeito, é evidente! Eu também não diria que eu sou mais competente porque tenho essa

> especialização. […] Mas não sou o mesmo. Eu posso ter todas as especializações e não …. não ter uma liderança capaz! Agora, isso representa sempre uma capacidade… uma necessidade que as pessoas têm de procurar respostas a desafios que encontram. E de as procurar, digamos, de uma forma, digamos, racional, estruturada, … liberta daqueles comentários da sala dos professores, não é, de ocasião, que são interessantes, são animadores, jocosos mas, quer dizer… como sabe… [investigadora: são superficiais!] E isso representa sempre! Qualquer pessoa que procura esse percurso tem sempre isso. Pode não ter depois o resto das condições todas! (A3)

Já em sentido inverso, o entrevistado A2 expõe muitas dúvidas quanto à relevância da formação especializada, apoiando esta posição de ceticismo em exemplos factuais:

> Eu não sei, sabe porquê? Eu tenho colegas que têm mestrados, e outro tipo de formações e não é por aí que, muitas vezes, a situação se resolve… Sei lá, eu recordo-me de um diretor com o qual trabalhei […] que tinha uma licenciatura e ele tinha uma capacidade de liderança impressionante. […] Ele era muito organizado, conhecedor da legislação, portanto ele tinha um conjunto de características […].Penso que também não é determinante ter só um pouco mais de habilitações viradas para uma certa área, pois há um *savoir-faire* que a "escola" não dá… Tem que haver um conjunto de características muito abrangente! (A2)

d. Características pessoais e relacionais

A importância de determinadas características pessoais e relacionais é sublinhada por todos os entrevistados. No entanto, enquanto alguns salientam, sobretudo, a capacidade de liderança, a maioria refere a relevância de um conjunto alargado de características: a assertividade, a autocrítica, a capacidade de se relacionar com os outros, de saber ouvir e, ainda, de definir aquilo que é verdadeiramente importante.

> Eu acho que é um bocadinho de tudo, um bocadinho de várias! Eu conheço pessoas que têm capacidade de liderança, mas são desorganizadas! Por isso é que teremos de arranjar aí um compromisso entre várias situações. (A2)
>
> [as características pessoais] são muito importantes! por exemplo a assertividade, a capacidade de autocrítica, a capacidade de lidar com

> os outros…. mas considerando-os! [Investigadora: capacidade de liderança, entusiasmo, visão …] … isso eu acho que é importante […] Normalmente as pessoas que têm experiência profissional acabam por desenvolver de alguma forma. Há uns que o fazem de uma forma mais natural! Digamos que a naturalidade com que se desenvolvem todos os mecanismos de decisão e de liderança é … eu acho que é uma mais-valia para o coordenador. Pela imagem que passa depois … digamos uma imagem de competência, não é, no exercício do cargo. (A3)
>
> Sim! Claro! A questão da liderança é importante. A forma como nós nos conseguimos relacionar com outros … mas isso também tem muito a ver com a visão que nós temos de escola e o conhecimento que temos das pessoas … Agora, que é importante é! […] A questão da liderança, e do reconhecimento do departamento na liderança do coordenador é importante até neste aspeto: há muitas vezes, no pedagógico, determinadas decisões que é preciso tomar. […] E portanto, eu acho que é fundamental que o departamento reconheça no coordenador essa capacidade, certo? E a representatividade ….eh … que ele represente o departamento, a ponto de ele poder assumir por ele as decisões, e os outros aceitem as decisões que nós tomámos. Isso é muito importante, porque senão isso causa muitos conflitos! (S1)
>
> Características pessoais! Pois, nós temos que … É quase como o professor. Um aluno tem que reconhecer num professor uma autoridade, uma liderança. Não estou a dizer… não é autoridade no sentido do autoritarismo, nada disso. Eu estou a dizer uma autoridade é uma pessoa que se informa, que se forma e que sabe o que está a fazer e que não vai para uma reunião… […] Sou um bocadinho assertiva… o que é bom (risos)…Olhe, uma coisa de que me acusam muito… que sou muito pragmática. Portanto, quando a discussão começa a descambar, eu paro a discussão e digo: "colegas, peço imensa desculpa mas estamos a perder imenso tempo.[…]" Saber ouvir. Muito! Principalmente fora das reuniões, percebe? Portanto é muito importante eu falar com os coordenadores de recrutamento antes das reuniões, falar com as pessoas individualmente, estar atenta, ver… Depois eu acho que é importante ter espírito de liderança. (S2)
>
> Eu acho que é preciso ter algumas características pessoais. […] A capacidade de se relacionar com os outros, de se relacionar com os alunos. Algumas características pessoais, exatamente. […] E de enfatizar aquilo que, de facto, é importante. E de relativizar coisas às vezes, que não têm importância nenhuma. […] Se nós próprios encaramos isto como peso, porque é que vamos apontar isto como o mais importante para os colegas? E a massacrá-los só porque eles não tiveram a ata X ou ata Y pronta no dia aprazado, não é? (S3)

O entrevistado A1 refere, contudo, um aspeto interessante, uma vez que acentua que a capacidade de liderança e de visão são necessárias ao

coordenador de departamento porque os professores se sentem mais cómodos quando o caminho lhes é apontado:

> [Investigadora: capacidade de visão, de motivar os outros] Há, há! Há necessidade de … há essa necessidade! […] Até porque há esta questão: as pessoas, muitas vezes, gostam mais de serem mandadas do que de mandar, entre aspas, não é? Não é o "mandar"! […] que o caminho seja apontado! E é precisamente por causa disso. De facto, para estar numa posição destas a pessoa tem que ter essa capacidade. (A1)

B.2. Formas de recrutamento/escolha do coordenador

Quanto às diferentes formas de escolha do coordenador, fazemos referência a quatro modalidades: nomeação pelo diretor, situação na qual se encontram os coordenadores entrevistados; eleição pelos pares; candidatura ao cargo, sem tradição entre nós, e eleição condicionada, modalidade prevista em proposta de alteração legislativa, mas ainda não publicada à data da realização das entrevistas.

a. Nomeação pelo diretor

Relativamente a esta forma de escolha do coordenador, as opiniões dos entrevistados divergem. Enquanto o interveniente A3 considera menor legitimidade quando a escolha não foi feita por eleição, os restantes entrevistados consideram que, embora tenha vantagem para quem dirige a escola a possibilidade de escolha dos CDC, e até alguma segurança que advém do facto de terem merecido a confiança do diretor, têm bem presente que a legitimidade "real" do coordenador, e não apenas formal, exige o reconhecimento e a aceitação pelos professores. Em várias das escolas a que pertencem os CDC entrevistados, os respetivos diretores encontraram uma forma de acautelar este aspeto, procedendo a uma auscultação prévia aos professores dos departamentos para, posteriormente, procederem às nomeações.

Pressupõe a confiança …[Investigadora: maior legitimidade?] Não, não é linear. Também não é linear porque essa liderança tem de ser reconhecida pelos seus pares! (A1)

Por um lado dá um certo conforto verificar que, quem manda na escola, confia em nós. Mas, eu também posso estar a trabalhar com a sensação de que alguns colegas pensarão que estão perante a tal figura que foi nomeada e que é muito amiga da direção ou do diretor, e não era bem isto que eles queriam ou não era bem esta pessoa que eles desejavam! Não é fácil de responder a essa questão. Tenho muitas dúvidas. Eu costumo dizer que nós estamos no meio do "fogo". (A2)

[investigadora: não acha a nomeação a forma mais adequada?] Pois não! Eu acho que a legitimidade autêntica é aquela que é pela validação democrática. Não pelo estilo de liderança democrática... que eu acho que tenho, e acho que cultivo, mas digamos que é uma espécie de dádiva pessoal! Podia ser exatamente o contrário, não é? Podia ser uma liderança muito mais autoritária, muito mais normativa, muito mais voltada para este aspeto da supervisão … Quer dizer, confere a legitimidade legal, não é! Isso aí… (A3)

Eu compreendo a … eu compreendo a designação pelo diretor! Compreendo-a perfeitamente! Porque, no fundo, o diretor vê nos coordenadores de departamento … colaboradores, certo? E naturalmente quando eu escolho os meus colaboradores, escolho alguém que me pode dar alguma confiança no trabalho que vai desempenhar! […] Também é verdade que, se nós trabalhamos com a direção da escola, nós também trabalhamos com o departamento. E, portanto, também é preciso que nós sintamos que alguma aceitação, da parte dessas pessoas. Aqui na escola, … a designação dos coordenadores de departamento teve uma parte que eu achei muito interessante que é: … nós fomos designados pela diretora, mas houve uma auscultação aos departamentos sobre aquilo que seria a sua vontade. […] Porque se nós não somos aceites pelos nossos pares, a nossa tarefa é bem mais complicada. (S1)

Olhe, eu vou ver isto sob dois…aspetos. (riso). De um lado eu já fui … já dirigi duas escolas, durante muitos anos, e eu acho que é importante ter um grupo de trabalho, na área pedagógica, da nossa confiança. Da nossa confiança que é: que nós sabemos que falam a mesma linguagem, percebe? (riso). Mas há aí duas estratégias […]. Nós fazemos uma avaliação ao cargo de coordenador. Pronto, portanto nós fazemos um inqueritozinho, a todos os professores, anónimo, e portanto recolhemos, eu nem sequer vejo, entrego na direção! E portanto, e o diretor avalia …o nosso trabalho também por aí. E no início do cargo, sabe o que é que ele fez? Ele foi muito inteligente. Porque ele, quando vem exercer o cargo pela primeira vez, promove uma eleição em cada departamento e nomeia os coordenadores escolhidos pela assembleia, pelos professores. Portanto isso fez com

> que, à partida, eu estou aqui neste cargo … fui eleita pelos meus colegas. (S2)
>
> Mas se calhar cá na escola trouxe [legitimidade] pelo seguinte motivo: porque o nosso diretor, para todos os efeitos, foi inteligente a esse nível, porquê? […] Eu acho que ele auscultou primeiro as pessoas. Não me veio auscultar a mim, mas auscultou primeiro as pessoas. E depois, quase todos … não somos todos, mas quase todos […] eram pessoas que já antes tinham sido eleitas pelos pares. Porque eu já tinha sido eleita. […] Agora é lógico que ao nomear, e se as direções forem inteligentes, como foi o caso aqui, há formas de juntar, digamos assim, o útil ao agradável. (S3)

b. Eleição pelos pares

Relativamente à eleição pelos pares, modalidade de escolha do coordenador que vigorou durante as últimas décadas, os entrevistados revelam posições diversas. O entrevistado A2 refere alguma dificuldade em ter uma opinião definitivamente formada:

> Olhe, eu já ouvi tantas opiniões a respeito desta situação… O que é que eu sinto? Eu acho que vou arriscar, dizendo o seguinte: eu fui nomeado; há uns anos atrás, também já fui eleito … Foi em momentos diferentes, e houve um espaçamento de alguns anos entre esses dois momentos. Eu presumo que, se houvesse eleições, talvez fosse reeleito, fazendo fé naquilo que vou ouvindo em conversas com os colegas. Na atual conjuntura não ambiciono ser coordenador. Gostava de fazer uma pausa, repensar e, talvez, um dia mais tarde, regressar, depois de refletir sobre o meu trabalho. (A2)

Por seu lado, os coordenadores entrevistados A1 e A3 defendem, claramente, uma maior legitimidade na escolha do coordenador por via da eleição:

> Eu acho que, em Portugal, (riso) em Portugal nós mudamos muito facilmente sem fazermos uma avaliação justa daquilo que existe. Muitas das vezes aquilo que é positivo, é abandonado! [A eleição] será a mais … Eu, para mim, será a mais equilibrada! (A1)
>
> Eu gostava muito mais da legitimação democrática! Isto é, da validação do meu cargo pelos meus colegas, pelos meus pares! Eh… porque isso traz uma mais-valia às lideranças … [Investigadora: traz mais legitimidade?] Exatamente! E transforma a liderança de uma forma diferente. Pronto, cada um tem o seu estilo, etc., mas eu validaria mais

> o princípio da liderança pela liderança validada democraticamente pela expressão do voto […]. (A3)

Os CDC entrevistados S2 e S3 concordam que a legislação introduziu alguma evolução positiva em relação à "rotatividade no cargo", independentemente do perfil e, por vezes, até da motivação, em frequentemente se traduzia a eleição livre pelos pares:

> Pois, da rotatividade, não é? Eu sinceramente acho que não tem jeito nenhum! Não temos todos perfil para exercer determinados cargos! Para os cargos intermédios e a nível de direção eu acho que têm que ser pessoas com perfil. Mas mesmo… escolhidos! Não temos todos as mesmas características de liderança. (S2)

> [Progressos em relação à ocupação do cargo por rotatividade] Sim, sim. Concordo plenamente! Nós tivemos aqui … eu recordo-me de ter situações em que as pessoas não queriam de maneira nenhuma, não se sentiam nada inclinadas. E depois era terrível! E era terrível para o próprio e era terrível para toda a dinâmica da escola. Porque as pessoas não podiam, até às vezes por razões pessoais, e muito fortes. Não podiam e ficavam à mesma. (S3)

c. Eleição condicionada

Relativamente à eleição condicionada, à data da realização das entrevistas já constante das propostas de alteração legislativa, e que pressupõe uma eleição pelos professores do departamento, embora condicionada a três docentes indicados pelo diretor, a partir de um elenco de critérios fixados pelo normativo, as opiniões dos entrevistados são ainda algo imprecisas, até pelo pouco tempo que decorreu para ponderação sobre a ideia:

> Talvez uma solução intermédia, como agora se vai preconizando. Haver um lote de candidatos e depois fazer-se uma eleição… […] Talvez sirva um bocadinho, ou pelo menos em parte, os interesses dos dois lados! Presumo que sim. (A2)

Contudo, e na opinião da entrevistada S3, em muitas situações, a alteração prevista não se traduzirá numa diferença significativa, na prática, pela possibilidade, que antevê, de os diretores encontrarem formas de manter no cargo alguém da sua preferência:

> Eu sei! Indicam dois ou três. O diretor indica dois ou três e depois os colegas elegem. Mas isso é uma treta. Não sei se já percebeu que isso vai ser uma grande treta. Sabe porquê? Porque há aí muita maneira de fazer as coisas, não é? Se o diretor quiser ele indica três, ok? E ele até sabe que os colegas... sabe qual é a cotação das pessoas. (risos) Mal dele se não sabe! E vai indicar o um, vai indicar o dois e vai indicar o três. Sabe que... este e este ninguém vai votar neles. E ninguém vai votar neles por razões óbvias. Que as direções em princípio conhecem. […] E portanto, fica este. E fica o que eles querem. Ou indicam às tantas até nomes que até são ridículos! (S3)

d. Candidatura ao cargo

Finalmente, e quanto à possibilidade, desconhecida até agora entre nós, de uma candidatura ao cargo, as opiniões também divergem. A título de exemplo, o excerto relativo à opinião da entrevistada S3 demonstra aceitação da desta modalidade de escolha, enquanto o de A2 evidencia alguma renitência à ideia, sobretudo por não se coadunar com a nossa idiossincrasia e tradição:

> Eu via como uma forma possível …Não me chocava nada, não me chocava nada! (S3)

> Não tem sido a nossa tradição, não! De forma alguma. E eu acho que, às vezes, o facto de nós tentarmos copiar modelos que são ou foram implementados noutros países, pode não resultar! São realidades diferentes. Nós somos diferentes […]. (A2)

Já o entrevistado A1 mostra-se, sobretudo, preocupado com a consequente restrição de acesso a cargos que estas modalidades comportam e traça um paralelo com o que considera já estar a ocorrer relativamente à liderança de topo nas escolas, em que se assiste a uma ocupação dos cargos de direção por parte de docentes com formação especializada, mas sem experiência. Na sua perspetiva, e em termos de modalidade ideal, quer o coordenador, quer o próprio diretor, deveriam ter experiência suficiente, à qual acrescentariam formação especializada para o cargo:

> Se calhar é um pouco mais complicado. Pelo menos há uma questão. É umas das tais coisas que nunca foram avaliadas: de oferecer a possibilidade, a toda a gente, de ter acesso a este tipo de cargos, a este tipo de função. Nesse tipo de esquema de recrutamento acabam por condicionar esse tipo de acesso. É uma questão de

> condicionamento de acessos! Mas por outro lado, se uma pessoa for para o politicamente correto, uma pessoa para ter esse acesso deverá fazer uma formação especializada, … […] A mim dá-me a impressão de que lá fora, há aquilo que eles chamam os professores séniores, não é? […] Portanto, há um background, ao qual é acrescentada uma formação especializada. E, se calhar, em Portugal, foi um pouco aquilo que se passou nas direções, e que se está a passar, desde há uns anos para cá, os diretores vêm, de facto, muitos deles de formações especializadas. Se calhar… sem grande experiência…. Não sei se isso é bom, se é mau! Mas é isso que se verifica. E poderá acontecer a nível da coordenação pedagógica. (A1)

C – Funções e competências do coordenador

A presente dimensão, e conforme já indicado no capítulo anterior, resultou do trabalho de sucessiva categorização das entrevistas, uma vez que, aquando da construção do guião da entrevista, esta dimensão, agora agrupada, tinha sido traçada como constituída por duas independentes: "Funções supervisivas do cargo de coordenador" e "Competências do coordenador" à semelhança da estrutura do inquérito por questionário da primeira fase do estudo. Contudo, e conforme já referenciado no ponto relativo à categorização (vide capítulo 3 ponto 3.4.3.) tratando-se de entrevistas pouco dirigidas, e tendo os entrevistados a tendência natural para referir, com primazia, as suas práticas, a manutenção destas duas dimensões, de forma independente, foi assumindo, durante o exaustivo processo de categorização, um caráter artificial e pouco consentâneo com os elementos constitutivos do *corpus* empírico, obtido a partir das entrevistas, pelo que decidimos uni-las.

Ao longo deste ponto, apresentamos as perspetivas dos coordenadores entrevistados sobre as diferentes vertentes do seu trabalho e que constituem as várias categorias desta dimensão: Supervisão das práticas (C.1.); Coordenação e desenvolvimento do currículo (C.3.); Liderança organizacional (C.4.) e Desenvolvimento profissional dos professores (C.5.). De realçar que, embora na estrutura de base da entrevista a avaliação do desempenho dos professores estivesse englobada na função de supervisão do coordenador, o

discurso dos entrevistados revelou-se de tal modo dominado pela temática que decidimos criar uma categoria autónoma (C.2.).

C.1. Supervisão das práticas

No que respeita à supervisão das práticas, fazemos referência a quatro aspetos: à função de garantia da qualidade das práticas e de acompanhamento e monitorização; à observação de aulas pelo coordenador; à observação de aulas por pares e, ainda, ao acompanhamento de professores com dificuldades no seu desempenho.

a. Garantia da qualidade das práticas / acompanhamento / monitorização

As funções de supervisão das práticas, com respetivo acompanhamento e monitorização, enquanto garantia da qualidade das mesmas, por parte do CDC, revela-se uma tarefa considerada difícil e à qual a maioria dos coordenadores entrevistados coloca diferentes tipos de objeção. Nos casos em que referem as suas práticas, constata-se que a supervisão é realizada de forma indireta, através da análise de instrumentos de planificação e avaliação do currículo. Por outro lado, embora admitam ser uma função importante, consideram dever ficar a cargo do docente responsável por cada área disciplinar.

O entrevistado A1 coloca grandes objeções à função referida, apontando razões de caráter deontológico, embora sublinhe que as equipas da IGE fazem essa recomendação:

> Ora bem, o garante …É um bocado complicado! É um bocado complicado até por causa da parte deontológica, não é? E o grande problema que se põe é precisamente isso. Aliás a própria inspeção, as próprias inspeções, apontam que nós eventualmente deveríamos ir assistir … observar aulas, etc. Pronto, mas isso depois se calhar ou por defeito de formação, por defeito de todo o percurso que nós fizemos, não é ….Não é pacífico em termos deontológicos, não é? […] Esta questão da monitorização, o grande problema baseia-se também nos mecanismos de autodefesa das pessoas. Nós nunca queremos ser qualificados. (A1)

Já quanto a A2, embora admita que a supervisão, de forma indireta, pode ser pouco eficaz, considera que existe conhecimento suficiente sobre a qualidade das práticas, por parte das direções das escolas, e que, a existir uma supervisão direta, deveria ficar a cargo do subcoordenador de disciplina. Sublinha que, antes de se implementar um mecanismo de supervisão, eventualmente mais direto, deveriam resolver-se os problemas de indisciplina que afetam as escolas:

> Eu sei que nós podemos produzir documentos muito giros, às vezes muito perfeitos e depois eles não serem postos em prática! Isso pode acontecer! (…) Quando me fala na monitorização eu pensei que era para assistir às aulas!
> Eu para ser sincero, dir-lhe-ei que os diretores sabem quem é que trabalha bem, quem é que trabalha mais ou menos bem, quem é que trabalha mal, na sala de aula. [investigadora: sem ir à sala de aula?] As coisas sabem-se! Há feedback, as coisas sabem-se! […] Vamos lá ver! Eu sou professor de Francês. E de Português também. Se me puserem planos de aula de Inglês à frente eu … não sei muito, é verdade! […] Portanto, eu acho que esta supervisão poderia passar pelo coordenador de disciplina.[…] Agora há algo que também deve ser resolvido ou minorado nas escolas, daí a minha frustração. […] Veja-se o caso da indisciplina na sala de aula! Realidade que é preocupante, pois condiciona o essencial numa escola, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem. Dá menos trabalho passar o ónus dos problemas da escola para os professores… (A2)

O entrevistado A3 considera a função supervisiva importante, mas pouco necessária, na sua vertente de monitorização, num departamento com docentes muito experientes. Alerta, à semelhança de S1,para o problema da sua própria "autoridade" em relação a colegas com idêntica ou até maior experiência profissional. Contudo, enquanto no caso de A3 a supervisão é entendida mais como partilha, S1 sublinha que essa é uma tarefa que delega nos responsáveis pelas disciplinas.

> […] vou falar da minha prática e não tanto daquilo que eu penso. Eu penso que essas tarefas de supervisão são bastante importantes. Mas são … inversamente proporcionais à qualidade e à experiência profissional dos grupos do departamento. No meu caso, o departamento é o de ciências sociais que é, em termos de experiencia e anos de serviço um departamento pesado. Portanto, são pessoas, em termos de experiência, e de anos de serviço… Logo, é…é… não há necessidade de se afirmar, digamos, alguma … de se supervisionar

> muito o trabalho dos outros porque … […] Eu comecei a trabalhar em (ano de início da docência), mas tenho por exemplo pessoas […] Têm a mesma experiência de serviço. Quer dizer, não há nenhuma prevalência da minha experiência profissional em relação a nenhum dos meus pares no departamento. Logo, as tarefas de supervisão são mais tarefas de partilha. (A3)

> Importante, era! Mas, na prática, não se faz, é imposs … ! Eu, para mim, ao fim de tantos anos neste cargo, acho que isso é impossível! Nós temos que delegar determinado tipo de competências nos coordenadores de disciplina! Até porque…e … há coisas que eu não consigo sequer fazer uma análise se será melhor assim ou se será melhor assado! Não é? Numa área científica completamente diferente da minha! […] Porque nós, cá na escola, a nível até do papel do coordenador, isso de estar mais acima na carreira …., aqui isso não se passa isso! […] às vezes traz outros problemas! Que é: o reconhecimento de cada um, no outro, de …. determinada autoridade, se assim lhe queiramos chamar, percebe? Não é? Quem sou eu para…? Ou quem é ele para…? (S1)

S2, embora achando que a supervisão deve ser feita através dos responsáveis pelas disciplinas, explica uma certa rejeição dos coordenadores a esta função como uma forma de autoproteção em relação a potenciais conflitos:

> Portanto, quer a supervisão … como é que nós coordenadores de departamento podemos fazer supervisão? Através dos coordenadores do grupo de recrutamento, não é, que ... e eu acho que isso se faz. (S2)

> [Investigadora: coordenadores rejeitam a supervisão] Porque não é simpático, não é? Acha que é simpático? Tudo o que exponha o coordenador … Pronto! Que os põe em conflito com outros! Acabou! Aí, saem fora! …E deixam as direções sozinhas. (S2)

Finalmente, a entrevistada S3 expõe a sua experiência, que traduz uma supervisão feita de forma indireta, concluindo, contudo, que ainda não se atingiu a situação desejável:

> Há aspetos a que nós temos acesso. As planificações, por exemplo aquelas planificações anuais, que se fazem. Os próprios critérios, que têm que passar pelo conselho pedagógico. […] Registos que se fazem das reuniões … […] E depois há determinados aspetos que nós conseguimos deduzir daí. […] Algum material de avaliação... testes (…)

> que vão sendo arquivados, […] e que também nos permitem ver como é que as coisas estão a ser feitas. […] De qualquer forma penso que não se faz uma supervisão tão de proximidade como se deveria fazer. […] Acho que deveria ser mais normal e mas natural entrarmos nas aulas uns dos outros. Ainda não é, ainda não é! (S3)

b. observação de aulas pelo coordenador

Quanto à observação de aulas pelo coordenador, as objeções apontadas pelos intervenientes são semelhantes às do referidas no ponto anterior. Não sendo prática regular e habitual nas escolas portuguesas, à exceção das situações de estágio da formação inicial de professores, é essa vivência que alguns têm como referência, como refere explicitamente A1, e verbalizam dificuldades várias, embora alguns, nomeadamente S2 e S3 admitam os potenciais benefícios desta prática.

O entrevistado A1, se bem que considere haver constrangimentos vários à observação de aulas pelo coordenador, não deixa de conceder, e fundamentando na sua vivência do período de estágio, as virtualidades dessa prática:

> Ora bem! Isso pressupõe um tipo de envolvimento muito grande, não é? Que, se calhar, com os tempos que correm … [Investigadora: motivos/obstáculos?] Eu acho que iria prejudicar o clima geral em vez de melhorar. Se, de facto, eu por exemplo, vivi situações dessas na minha situação de estágio. De facto, nós íamos assistir às aulas uns dos outros, estávamos ali … Uma pessoa acaba por se aperceber da virtualidade disso. Agora, só que, o problema é este: há todo um conjunto de problemas que existem nas escolas, aos quais as pessoas não se querem expor, não é? Isso seria muito bom, por exemplo, se nós tivéssemos alunos interessados e alunos que se comportassem em condições durante a realização das atividades, tudo isto. Só que nós não temos nada disso! (A1)

Para A2 e S1, essa observação de aulas só deveria ter lugar em casos extremos, ou seja, quando existem indícios de dificuldades por parte do professor:

> Em último recurso, quando há problemas! […] Eu preferia que fosse o diretor! Não temos essa tradição e pode implicar alguns constrangimentos. (A2)

> Eu acho que a observação de aulas só deve ser feita se houver algum indício de que algo … se passa que não se deveria passar, ou que não se passa da melhor forma. Para mim só nessa situação. Só em situações extremas. Porque fora disso, eu acho que o coordenador não deve intervir, … nem sequer isso, eu acho, faz parte das minhas competências! Poderei estar enganada, mas acho que não. Acho que sim se houver algum indício, e aí, … e aí os indícios têm que estar devidamente comprovados, não é? (S1)

A interveniente S3 refere a sua prática de observação de aulas para testemunhar que o processo deveria ser encarado de forma mais natural e que não lhe parece constituir constrangimento o facto de o CDC observar aulas de disciplinas que não leciona:

> E fui assistir, pela primeira vez na minha vida, a aulas de inglês no âmbito do processo de avaliação de desempenho. Aliás, assisti a inglês e assisti a francês. E senti-me tão à vontade como a assistir a aulas de português. Porque o que me interessava ver ali, eu não precisava de... […] Claro, é. Devia ser mais natural, isso! (S3)

Finalmente S2, expondo, igualmente, a sua prática, refere a necessidade que surgiu para essa observação e a sua proficuidade, a partir de problemas relacionados com o processo de ADD:

> [supervisão indireta ou observação de aula?] Pois, eu aí tenho sérias dúvidas. Já não é a primeira vez que me pedem para eu ir assistir a aulas, posso-lhe dizer! […] Às vezes são coisas mais sérias, não é? Que cometem eh… crimes didáticos, não é? Passo a expressão. Portanto há situações… mas isso revelou-se quando? Na avaliação. […] Porquê? Porque o colega, o avaliador ficou absolutamente abismado com algum… […] não era só estratégias, era o que se dizia! Quer dizer … é muito aborrecido, é muito delicado, mas exercer esta função de mediação, de supervisão é fundamental. (S2)

c. Observação de aulas por pares

Questionados sobre a observação de aulas por pares, enquanto estratégia de partilha e crescimento ou, ainda, de *coaching*, os coordenadores entrevistados reiteram a opinião de que a sala de aula é, por tradição, um espaço privado de cada professor, pelo que veem essa prática com dificuldade.

Enquanto A1 e S1 sublinham a exposição, que esta observação acarreta, como o maior obstáculo:

> Eu acho que é difícil, porque as pessoas não se querem expor. [Investigadora: tradição] Não, não há. […] Mas, para já pressupunha muito mais tempo de permanência na escola. […] Pressupõe muito mais disponibilidade das pessoas e, por outro lado, o espírito é …. Nós [no estágio], se calhar estávamos mais disponíveis à exposição do que uma pessoa depois, hoje em dia estará. (A1)

> Não está [na nossa tradição] e as pessoas não aceitam isso bem! É sempre ali algum elemento estranho que está ali para o julgar! E a quem ele não reconhece essa autoridade! […] Essas coisas até funcionam se eu tomar a iniciativa, junto de um colega, e até lhe pedir: […] E fui eu que tomei essa iniciativa, portanto se eu tomei essa iniciativa, eu estou a reconhecer no outro essa capacidade, e depois aceito aquilo que ele me disser! Mas isso é preciso haver um relacionamento entre as pessoas muito especial! Muito especial! (S1)

A2 refere, novamente, a questão da indisciplina dos alunos, embora reconheça a relevância dessa partilha:

> Isso seria pertinente, mas eu digo uma coisa: há que arrumar a casa também. Não é com alunos insubordinados como nós temos. Acho que sim! Faz sentido! Eu não digo que não. Só que eu acho que estamos a começar a construir um castelo pela parte superior, e não pelos alicerces! Mas faz sentido. (A2)

Quanto ao CDC A3, este acredita que, não obstante a dificuldade na implementação dessas observações por falta de tradição e até mesmo de tempo disponível, se trata de uma questão interessante e que tenderá a fazer parte de práticas futuras:

> Acho que é difícil. O espaço de sala de aula ainda é um espaço muito …… muito privado! Mesmo sem ser com qualquer intuito avaliativo. É um espaço, é o domínio do professor. É o reininho do professor e nós sentimo-nos confortáveis com essa ideia. De que, dentro da sala de aula, somos nós e os alunos, […] Não temos tradição. E não temos tempo para isso! Era impossível organizar um sistema desses aqui na escola […] Mas eu acho que isso é uma muito boa ideia. E acho que, a prazo, as coisas tenderão a caminhar para isso. (A3)

.

Finalmente, S2 sublinha a vertente de enriquecimento profissional da prática de observação de aulas, partindo da sua própria vivência:

> Sim. Só enriquece! Olhe, só enriquece! Olhe, eu aprendi tanto quando estive a fazer a avaliação com uma colega que dá aulas a alunos com NEE de caráter permanente. […] Olhe, eu vou-lhe contar. Eu aprendi tanto, tanto! Eu pedia «Ó L., posso vir assistir às tuas aulas?» (risos) Parecia uma pedinte, porque eu quando tinha um furinho eu adorava ir ver como é que ela conseguia, conceitos absolutamente abstratos […] Mas acredite que eles eram ótimos, com notas de dezanoves. Alunos brilhantes! (S2)

d. Acompanhamento de professores com dificuldades de desempenho

Relativamente ao acompanhamento a professores que revelem dificuldades no seu desempenho, os CDC intervenientes referem ser uma função do coordenador de disciplina. No entanto, A1 e S1 consideram que a intervenção direta do coordenador pode colocar em risco a autoridade do professor envolvido. A coordenadora S1 questiona mesmo a utilidade, em última análise, deste tipo de intervenção. Fica ainda claro que, habitualmente, os CDC tomam conhecimento destas situações através da direção da escola:

> Nós fazemos isso quando há dificuldades. [tomada de conhecimento] Normalmente através de queixas de pais à direção, e depois é aqui a direção que … mas o que é que acontece: há uma primeira intervenção de falar com o professor, muitas das vezes passa pela planificação das atividades letiva […], eventualmente poderá haver uma intervenção direta, mas também não … não pode passar muito mais disso! [a intervenção direta] Também põe em questão a autoridade do professor.(A1)
>
> Já se falou nessa possibilidade! Ela foi vista como sendo quase um último recurso! Mas, seria possível. Algo a levar a cabo pelo coordenador de disciplina e coordenador de departamento também! Eu, por acaso, inicialmente soube sem ser pela direção. Depois acabei por saber através da direção. Foi um caso pontual, mas aconteceu. (A2)
>
> Pronto, é um caso que não se verifica no meu departamento. Eu não estou a dizer isto para ressalvar. Estou a dizer que não faz parte da minha prática. Eu sei que há noutros departamentos, e noutras escolas. […] Depois a direção é que diz, pronto, tem de se resolver, não pode continuar. Todos os conhecimentos que eu tenho por essa via, é via direção. (A3)
>
> Isso é o que nós fazemos, em casos … […] Habitualmente há alguma queixa, não é? Chega através dos diretores de turma. […] E

> habitualmente depois a direção chama-me, e juntamente com o colega, nós temos uma conversa e …[…] inicialmente é tentando dar ao colega alguma orientação sobre como é que ele deverá gerir a sua aula, […] que estratégias deverá utilizar perante as características dos alunos que ele diz que tem … […] Em situação extrema, em que as reclamações persistem, não é verdade, aí o coordenador vai à aula. Pronto! Naturalmente que depois daquilo que viu na aula faz um comentário, junto com o colega, do que lhe pareceu que poderá estar a interferir no normal funcionamento da aula. […] Desautoriza muito um professor! Desautoriza muito o professor! Portanto, há sempre essa perceção do aluno, de que há ali qualquer coisa, na prática daquele professor, que … E eles percebem isso perfeitamente! […] Portanto, esta é a última das medidas que nós …. Sendo que também, eu questiono-me sobre a utilidade! […]Eu até posso fazer, ao colega, o melhor plano de aula deste mundo, se eu for capaz de o fazer! Mas quem tem que o implementar é ele. E portanto, eh … eu não sei até que ponto … (S1)
>
> Eu acho que aí será mais o coordenador de grupo.[tomada de conhecimento] É. É sempre via direção. (S2)
>
> Mas já tivemos situações desse tipo em que o coordenador de facto foi chamado a … nesses casos teve, teve que intervir. […] Eu tive uma situação assim mais grave, que tivemos que arranjar uma espécie de acompanhamento, "coaching", para uma colega. Pois é que muitas vezes … geralmente é via direção. Primeiro o diretor de turma, depois o diretor de turma vê que aquilo não está só nas mãos dele e portanto passa a palavra à direção e depois a direção vem-nos avisar: Geralmente, o caminho é esse, e espero que assim continue porque às vezes as pessoas esquecem-se que o coordenador …[…] serve para mais do que para atender os senhores das editoras. (S3)

C.2. Avaliação do desempenho

A presente categoria assumiu relevância, como já referido, a partir do trabalho de categorização das entrevistas, não tendo sido, pois, previamente estabelecida. Contudo, e dado o caráter polémico e muito recente da temática, esta assume grande centralidade e é alvo de referência recorrente no discurso de quase todos os CDC entrevistados. Neste ponto, fazemos referência a quatro aspetos: a importância do contributo do CDC para o processo, as dimensões a avaliar pelo CDC, as principais dificuldades sentidas, o balanço do ciclo avaliativo anterior e a perspetiva dos CDC sobre as alterações introduzidas ao modelo pelo Dec. Reg. n.º 26/2012,de 21 de fevereiro.

a. Importância do contributo do coordenador

No que respeita à participação do CDC na avaliação do desempenho dos professores do seu departamento, todos os entrevistados confirmam a importância deste contributo. Todavia, no que concerne à sua preponderância no processo, encontramos uma variedade de opiniões. Assim, enquanto A3 considera o coordenador "muito bem colocado" para avaliar os professores do seu departamento, no extremo contrário, A2 entende que o coordenador deveria dar um parecer, mas "não vinculativo", e a última palavra deveria ser a da direção. S2 e S3 também indicam a importância da intervenção do coordenador, embora S2 advogue um modelo que dê a primazia de decisão ao diretor, ainda que com o contributo do CDC e do responsável pelo grupo disciplinar. Quanto a S3, esta coordenadora sublinha que os aspetos essenciais a avaliar não exigem, de forma exclusiva, o conhecimento sobre a área científica da parte do CDC:

> Eu achava muito bem que fosse o diretor a fazer a avaliação. A assumir a liderança. Com o contributo, quer do grupo de recrutamento, quer do coordenador de departamento. Os três. Acho que achava melhor.(S2)

> Se um professor de espanhol, por exemplo cometer um grande erro em termos linguísticos, eu não sei! Eu não sei […]. Nunca aprendi! […] Mas geralmente os erros que nós vemos, mesmo nos colegas que são da nossa área, não são científicos! O problema não está aí! O problema, às vezes, está muitas vezes noutras áreas. […] Na comunicação …Está mais aí. (S3)

b. Dimensões a avaliar pelo coordenador:

No que toca às dimensões a avaliar pelo coordenador, as opiniões também não são totalmente convergentes. Embora todos os intervenientes coincidam na relevância do contributo do CDC para a avaliação da dimensão que respeita à participação nas estruturas da escola, no trabalho colaborativo no departamento e no desenvolvimento de atividades, a entrevistada S1 entende dever ser esta, exclusivamente, a dimensão sobre a qual o CDC se deve pronunciar:

> Eu acho que naturalmente que a pessoa que melhor ideia tem do contributo que cada um dá para o funcionamento do departamento …, não é? Naturalmente que eu aí preciso sempre da colaboração do coordenador de disciplina, porque o contributo que cada qual dá para o funcionamento do grupo é importante, e depois em departamento, quem melhor tem essa visão é o coordenador de departamento. Sem dúvida! Mas para mim só para essa dimensão.(S1)

Já S2 entende que, em colaboração com a direção e com o responsável pelo grupo disciplinar, o CDC pode contribuir para a avaliação de todas as dimensões, incluindo a científico-pedagógica, uma vez que entende que a avaliação deve ser feita por pares:

> Para a mim a avaliação… a supervisão só faz sentido por grupo de pares [Investigadora: intervenção do coordenador] sempre, sempre! [I: Mesmo na área cientifico-pedagógica] Também! Claro! Claro! […] Sim, porque eu há dados que eu nunca tenho. Das faltas, de coisas que chegam à direção… de atitudes nas aulas... essas coisas não me chegam, não é?. Agora eu tenho plena noção de quem no meu departamento, por exemplo, propõe atividades, quem as faz, quem sai com alunos, quem se preocupa com a vida da escola, da comunidade, eu tenho perceção total. (S2)

A3 faz uma reflexão quanto ao conhecimento, pelo CDC, de muito trabalho "invisível" aos restantes elementos da escola:

> Porque como as escolas são organizadas com o centro nos departamentos, o coordenador tem conhecimento de tudo … do… do grau de envolvimento de cada um dos membros em cada uma das atividades. […] Eu acho que o coordenador aí tem um papel fundamental, no sentido de desvelar quem é quem em cada um daqueles processos. Porque há processos que são mesmo invisíveis, não é? […] O coordenador sabe! E se não for o coordenador é difícil ver porque, quer dizer, quem vai para o micro é que ganha os aplausos, não? Mas, se calhar, só foi para o micro. (A3)

c. Dificuldades do processo

As dificuldades no ciclo avaliativo anterior são referenciadas por quase todos os intervenientes, sobretudo as que decorrem de aspetos experienciados pelo próprio coordenador:

> Apesar de nós, nesta altura, se calhar, sermos capazes de nos abstrairmos, muitas das vezes, da parte emocional. Quanto mais não seja da parte emocional negativa! (A1)
>
> Olhe, pelo lado mais emotivo, eu tenho dificuldade em avaliar os colegas! Eu já avaliei colegas, como é evidente! Eu tenho dificuldades em ver assim grandes diferenças entre eles. Noto que às vezes, uns são melhores nalgumas áreas do que noutras! Não sei o que diga sobre este assunto. É tão melindroso! (A2)
>
> Não, aquilo [formação dada para a ADD] não foi nada! Aquilo, a dada altura eu parece que até fiquei mais baralhada do que estava… E parece que não, mas nós não estamos aqui avaliar … isto não é nenhuma brincadeira! Isto pode ter consequências, não é? E as consequências até podem ser psicológicas, emocionais, o que lhe queira chamar…Não é? Portanto eu, por exemplo, não me sinto minimamente preparada para isto! Não me sinto preparada para isto. (S1)

A3 e S2 referem não terem sentido grandes dificuldades no processo:

> Pronto, no meu departamento não tive assim dificuldade. No meu departamento foi … portanto aqui houve dois excelentes, um deles foi do meu departamento, que foi a […], justamente, e é consensual, quer dizer… (A3)
>
> Nenhum [avaliado se sentiu ameaçado] Nenhum! […] Se eles sabem que eu não vou para queimar ninguém mas para avaliar, no bom e no mau sentido. Se for nessa base de confiança, eu acho que só tem medo da avaliação quem é fraco. Percebe? Não é? Só quem tem medos. (S2)

d. Balanço do ciclo avaliativo anterior

O balanço do ciclo avaliativo anterior é globalmente negativo sendo mesmo referidas, como no caso de A1, alterações profundas no clima de escola ou, no caso de S3, um ambiente de perturbação. Também A2 refere a pouca eficácia do processo desenvolvido quanto à diferenciação dos avaliados. Finalmente, mesmo os intervenientes que declaram não ter sentido esse peso negativo, reconhecem o potencial de conflitualidade do processo:

> A maneira como foi implementada, num país que não tinha essa tradição e a avaliação de desempenho veio agravar isso.[fator de perturbação] Claro! Foi, foi! Alterou profundamente as relações na escola! E destruiu-se alguma coisa de bom que existia na relação entre as pessoas. Foi isso e foi em simultâneo a questão dos professores titulares! (Riso aberto) Começámos com os titulares e depois passámos à avaliação de desempenho! E destruiu-se … (A1)

> Foi um fator de perturbação nas escolas …Foi, foi. Com aquela carga toda negativa … (S3)

> E acabámos por verificar que, ao fim e ao cabo, por vezes, a avaliação que nós implementámos não traduz a realidade! Politiquices à parte é aquilo que eu sinto, como é evidente! Quando acaba quase tudo com um «Bom», estamos conversados! Quando há quotas… Portanto eu acho que há aqui uma subversão dos valores. Não é sério. (A2)

> A discussão dos instrumentos foi uma discussão que foi partilhada pela escola de uma forma absolutamente pacífica. Não houve assim muita, muita conflitualidade. Agora, é um potencial de conflitualidade muito grande. (A3)

> Felizmente a nós não nos destabilizou. Agora, que foi um ano de trabalho terrível, de me porem a fazer coisas que eu nunca na minha vida fiz, nem nunca pensei fazer. […] Foi um trabalho terrível! Felizmente nós, aqui na escola, temos muito bom relacionamento … Há uma boa relação entre todos e, portanto, isso também é muito bom quando há estas tarefas árduas a desenvolver, que ninguém abandona ninguém. (S1)

e. Alterações introduzidas ao modelo

Quanto às alterações entretanto introduzidas ao modelo, a implementar no próximo ciclo avaliativo, com a avaliação da componente cientifico-pedagógica a cargo de a um avaliador externo, as opiniões dos CDC são divergentes, como ilustram os excertos:

> Não discordo! Porque depende. As diferenças entre certas disciplinas, pode ser complicado fazer o acompanhamento científico-pedagógico. Se bem que sejam áreas de afinidade, porque por definição um departamento é composto por áreas de afinidade, são áreas disciplinares que às vezes têm especificidades. E também estar a exorbitar funções não me parece que seja … Portanto eu acho que isso aí, essa … retirar isso acho que foi bem pensado. Mas também acho que só aí é que se justifica uma avaliação externa. (A3)

> Agora vir um inspetor que não me conhece, que não conhece a turma, uma pessoa, um elemento completamente estranho à sala… Avalia, sim! Aquelas pessoas que nunca fazem nada, e que naquele dia prepararam uma aula brilhante, até instruíram os alunos para responderem e pronto! E está ali uma macacada! Agora nós, o grupo de pares, sabe muito bem o que é que o professor faz. [Investigadora: Avaliador externo] Eu têm muito medo, porque eu acho que isso vai abrir o campo para haver os colegas que se acham doutores na matéria (doutores no sentido de que são excelentes avaliadores), que perdem completamente a noção do que é o ensino! (S2)

No primeiro caso, A3 considera que as especificidades de caráter científico-pedagógico, nas diferentes disciplinas do departamento, podem justificar um avaliador externo à organização. Já no segundo caso, S2 considera que ninguém melhor do que o grupo dos pares está em condições de avaliar o desempenho do professor, uma vez que o avaliador externo desconhece o contexto, as particularidades e mesmo a continuidade do trabalho realizado.

C.3. Coordenação e desenvolvimento curricular

Nesta categoria apresentamos os dados resultantes das entrevistas realizadas aos CDC e relativos a perspetivas e práticas de coordenação e desenvolvimento do currículo. Fazemos referência a quatro aspetos: coordenação da planificação; coordenação da avaliação de aprendizagens; aferição de instrumentos de avaliação e monitorização das aprendizagens.

a. Coordenação da planificação

Constatámos alguma diversidade, quer nas práticas de coordenação da planificação do currículo, por parte dos intervenientes, quer nas perspetivas destes sobre a possibilidade de o CDC a concretizar. Em geral, essa vertente é delegada nos responsáveis pelas disciplinas que compõem o departamento, limitando-se, alguns dos CDC entrevistados, à recolha e organização das planificações dos grupos disciplinares sem qualquer intervenção mais direta:

> Sim! Uma certa supervisão … Olhe, eu tenho acesso à planificação de todos os colegas, como é evidente. Não tenho acesso, no dia a dia ao plano de aula! E há colegas que nem plano de aula têm! (A2)

> [lendo da lista de tarefas) repare aqui: análise de planos de aula, de materiais e instrumentos de avaliação…. Como é que eu vou avaliar isto para os meus colegas da física, da biologia, da educação tecnológica, da informática? Quer dizer… É! Nós fazemos isso por grupo [disciplinar] (S1)

> Eu não supervisiono, nem sequer ao nível do meu grupo disciplinar. Muito menos ao nível do departamento. Mas também tem representantes das áreas disciplinares que farão isso. (A3)

No entanto, alguns coordenadores, incluindo o próprio A3 e também A1, realizam um acompanhamento e monitorização do desenvolvimento do curriculo de forma indireta, seja através da elaboração conjunta de um ou mais testes a aplicar a todos os alunos (A3), seja através do preenchimento de um inquérito por parte dos professores (A1):

> Nós fazemo-lo! […] Temos inquéritos que os professores, no final do período, respondem. Depois esses inquéritos são tratados e depois os resultados são comunicados aos professores […]. É um tipo de inquérito destes (mostra um exemplar de inquérito). […] se é cumprida a planificação, essas coisas todas… Quais as razões, etc. (A1)

> Mas isso [testes iguais] permite regular, monitorizar de uma forma muito eh … detalhada, a evolução programática sem ser de uma forma que eu diria expressiva: “Onde é que vais? Vou aqui. Ai! Estou a entrar! Estou ali. Não estou aqui nem estou ali, estou a entrar!” (A3)

Já S2, embora também proceda à recolha e organização das planificações elaboradas pelos grupos disciplinares, indica, claramente, que intervém quando considera necessário, mesmo não se tratando da sua área disciplinar. O mesmo tipo de atuação é referido por S3:

> Isto é horrível, mas eu vou-lhe dizer o que é que eu faço. Todos os coordenadores de grupos de recrutamento me entregam as planificações. Pronto e eu passo, uma vista de olhos por todas as planificações. Lamento que tenham ido muitas para trás! […] Mandam-me tudo por email, eu leio e gravo […] portanto eu tenho tudo num CD. Mas há coisas que eu acho que não estão bem feitas. Ainda outro dia

> … este ano me aconteceu com a planificação da disciplina D. […] a planificação tinha 24 páginas! O coordenador do grupo de recrutamento não devia aceitar uma coisa dessas."«Ai, S2, mas para mim é muito complicado falar.», «Muito bem, então eu falo»". (S2)

> […] é lógico que eu não vou corrigir a parte que está mesmo em inglês e que tem a ver com o domínio linguístico. Mas corrijo outras coisas! E não tenho problemas nenhuns com isso! (S3:)

b. Coordenação da avaliação das aprendizagens

As intervenções dos CDC entrevistados denotam, já, práticas de coordenação da avaliação das aprendizagens com preocupação de análise de dados estatísticos e promoção de reflexão sobre estratégias a implementar. Em alguns casos, como A2 e S3, foram mesmo desenvolvidas aplicações informáticas que facilitam não só a avaliação dos alunos, como também o processo de análise dos dados por parte dos departamentos e dos grupos disciplinares:

> […] Nós temos uma grelha, que fui eu que propus na altura, de avaliação dos testes. […] E esta grelha dá para ver os pontos fracos das aprendizagens. Tem percentagens, inclusivamente. E dá para nós fazermos alguma reflexão sobre determinado conteúdo que não foi muito bem aprendido.[…] Porque nós fazíamos a nossa simples correção, numa folhinha … Ela constitui uma radiografia bastante completa das aprendizagens do aluno, partir da qual se pode refletir e, posteriormente, agir. (A2)

> Mas há instrumentos, de qualquer modo, que nós vamos partilhando. Até porque toda a gente no departamento tem, é verdade que não são obrigados a usar, mas todos têm uma grelha Excel para preparar o trabalho de classificação dos alunos, as propostas de classificação de final do período. E é uma grelha Excel que já está preparada para as línguas, com aquelas percentagens por competência. […] Claro que ainda não consegui, por exemplo, que toda a gente fizesse, … trabalhasse, de facto, por competências. A maioria está a fazê-lo. Houve um caminho. (S3)

Por outro lado, e ainda relativamente à avaliação das aprendizagens, enquanto A3 coloca a tónica na aferição entre os professores do departamento, A2 e S2 sublinham a necessidade, que já experienciaram, a partir da análise de resultados, de intervenções mais no sentido de esclarecer causas:

> […] o que é que fazemos, como é que ….discutir, tentar mesmo concertar algumas atividades de referência da atividade do professor como seja a avaliação dos alunos. Tipificamos, por exemplo, em final de cada período alguns casos que achamos que são paradigmáticos […] Por exemplo: alguém vai dar nível um, porquê, e qual é o caso, qual é a situação …[…] E a partir daí, cria-se, digamos, um consenso acerca das notas entre nós. Fazemos isso, e fazemos isso de uma forma mais ou menos consensualizada. (A3)

> Eu já fiz algumas intervenções, ao de leve, assim sub-reptícias, junto de alguns colegas, a propósito da avaliação dos alunos. Porquê? Porque nós fazemos a leitura, eu acho que neste momento até é bastante profunda, dos resultados escolares. Período após período, fazemos muitas comparações, fruto da informática, diga-se de passagem, como é evidente, e notamos que, às vezes há ali grandes desvios. (A2)

> Vamos olhar para os dados, mas os dados não são cegos! Tem que haver uma explicação! […] É que eu acho que tenho que dar explicações aos meus colegas, em conselho pedagógico, porque é que essa situação ocorreu! E portanto o que é que eu pedi? Para se discutir… eu pedi: discuta-se em sede do grupo de recrutamento o que é que se passou no 7º ano a geografia! […] E portanto, têm que me explicar muito bem. E eu isto exijo que me expliquem! Percebe, pronto, não estou a ser autoritária! Eu tenho que perceber. (S2)

c. Aferição de instrumentos de avaliação

No que respeita ao trabalho de aferição de instrumentos de avaliação, constatamos também a ocorrência de práticas já bastante consentâneas com o necessário abandono de atuações isoladas e pouco monitorizadas. A recente e progressiva introdução da aplicação de testes intermédios, disponibilizados pelo GAVE, em várias disciplinas, parece ter vindo a contribuir, para além da sua principal função de monitorização das aprendizagens, também para o desenvolvimento de processos de aferição de instrumentos entre os professores, nomeadamente, a aplicação de instrumentos comuns e a aferição de critérios. Nas palavras de A3, tem-se vindo a progredir em relação a uma fase anterior, que classifica da seguinte forma: “Eu não diria amadorismo, mas uma prática profissional assim um bocadinho mais voltada para … o interesse

individual de cada um dos professores*".* Os seguintes excertos são reveladores desta evolução:

> Pelo menos nós … aliás eu acho que os departamentos agora já estão a fazer a mesma coisa, reunimos e arranjamos maneira de poder fazer testes de avaliação comuns, ou pelo menos em termos de matriz comum. Há pelo menos um por período. Nós decidimos que pelo menos um por período, e é uma coisa que também está a evoluir. […] Para fazer uma aferição! (A1)

> Quando eu cheguei aqui a esta escola, tínhamos assim um dossiê muito simplório com meia dúzia de testes e pouco mais.[…] Mas nesta escola já temos alguma rotina ao nível da aferição. No caso do meu departamento, temos as chamadas «provas internas de aferição» ou «provas de aferição internas», Essa experiência é boa! […] Os nossos critérios têm sido apurados cada vez mais! […] Nós colhemos ensinamento, precisamente, a partir do que tem vindo do Ministério (GAVE). No início houve algum desconforto! Não estávamos propriamente habituados! Eu gostei da experiência da aferição! Dá trabalho, mas acho que dá para clarificar algumas situações. (A2)

> Porque quando se negoceia um instrumento de avaliação deste tipo [teste comum], os alunos ou deram ou não deram (risos). E se não deram o melhor é não pôr. Portanto, e nesse sentido também é digamos, um instrumento de diferenciação. É regulador e é de diferenciação, porque nós vamos dizendo: "Não! Não vamos pôr essa pergunta com essa ênfase porque se calhar os meus alunos não respondem e negociamos também esse tipo de … esse pacote, digamos. (A3)

> Já chegámos a fazer. Já chegámos a ter a experiência cá na escola, fazer aferição interna. Isso entretanto perdeu-se. Ehh …nos últimos anos não temos feito, também por causa do alargamento depois dos testes intermédios... (S3)

d. Monitorização das aprendizagens

À semelhança do que acontece com a aferição de instrumentos de avaliação, também na monitorização das aprendizagens, a aplicação dos testes intermédios parece ter melhorado o conhecimento que a escola tem, nomeadamente, ao nível de cada departamento e grupo disciplinar, da evolução das aprendizagens dos alunos. Embora não sejam aplicados em

todos os anos de escolaridade, trouxeram alguma consciência da necessidade de monitorização das aprendizagens, como referem A1 e A2:

> Eu acho que se caminha para lá [monitorização das aprendizagens]. O grande problema é que, são coisas … que começam a fazer parte das práticas. Enquanto não faz parte, é difícil implementar. Depois quando começa a ser … já se faz naturalmente! (A1)

> Coisa que nós não fazíamos [monitorização das aprendizagens], há uns anos atrás. E neste momento fazemo-la. Aos poucos e poucos, se calhar ainda de uma forma um pouco insipiente, e não muito rotinada, mas lá chegaremos… (A2)

A3 refere, novamente, a prática da aplicação de um teste comum e a finalidade de aferir práticas e conhecimentos:

> Mas a ideia é … nós aferirmos resultados e aferirmos práticas. E depois de alterar a nossa prática profissional em função desses resultados. […] E não estamos a falar do sexto ano. Estamos a falar do quinto, do sexto, eh … dos anos que não tiveram testes intermédios. […] E por isso cada um corrige por capítulos. Eh … porque a ideia já não é tanto aferir a prática porque estamos no final do ano. Já é … é diferente. É aferir os conhecimentos dos alunos. Tem muito mais ênfase aí. (A3)

S1 e S2 também referem o trabalho de análise e reflexão que os resultados dos testes intermédios permitem e a importância do conhecimento, que passa a existir, quanto às aprendizagens realizadas pelos alunos:

> Eu acho que o teste intermédio, neste momento, serve para isso. […] Portanto, partimos do princípio que isso poderá dar uma boa indicação … se toda a gente o fizer, não é, isso dá uma boa indicação daquilo que se passa no país. E na escola. Claro que depois também é preciso fazer essa análise. Mas agora até o serviço está todo muito facilitado porque eles já fazem o tratamento estatístico dos dados que são lançados. […] Mas lá está! Quando eu sei a que é que os alunos menos responderam, porque traz a percentagem de respostas corretas e as incorretas, às várias questões. Isso dá-nos alguma indicação, não é? Ainda agora no teste de 8º ano tivemos essa experiência. Uma pergunta que, praticamente, nenhum aluno responde, não é? (S1)

> [os testes intermédios] Vieram! E despoletar situações muito interessantes. De colegas que não dão as matérias! […] Nós este ano, sabe o que é que fizemos? O pedagógico decidiu haver testes intermédios, do sétimo ao décimo, a todas as disciplinas que era

> possível, tudo! Eu acho que é a melhor maneira de se aferir, e obrigar os grupos, os próprios grupos a refletirem sobre os resultados e a trabalharem em conjunto. A escola saber é importante! (S2)

C.4. Liderança organizacional

Neste ponto, damos conta das perspetivas dos entrevistados no que respeita as práticas do CDC, que agrupámos na categoria de "Liderança organizacional". Fazemos referência aos pontos: estabelecimento de metas; articulação com outras estruturas; mediação; expectativas da direção *versus* expectativas dos professores e conflito de papéis.

a. Estabelecimento de metas:

No que respeita à discussão de metas a atingir, relativamente a resultados dos alunos, nas disciplinas que compõem o departamento, a posição de todos os coordenadores é unânime no sentido de que esse debate é, necessariamente, efetuado já que existem metas estabelecidas, quer nos projetos educativos, quer no programa "Educação 2015" do ME para o ensino básico. Assim, a aferição dos resultados por referência às metas, sejam estas estabelecidas internamente, seja por referência a resultados nacionais, faz já parte da agenda dos departamentos e dos grupos disciplinares. Os relatos dos coordenadores intervenientes evidenciam o modo de perspetivar e trabalhar esses dados, geralmente por imperativo que parte dos conselhos pedagógicos, com análise do grau de consecução das metas e das eventuais razões para discrepâncias:

> Até porque nós temos metas definidas … as metas 2015 …Uma das coisas que nós fazemos é, por exemplo, ver … verificar em que medida é que nós estamos afastados das metas definidas…[…] E até, ao fim e ao cabo, uma pessoa acaba por definir planos de melhoria, etc. […] Há [metas] internas e depois há mesmo necessidade de aferir com resultados nacionais. (A1)

> Mas estas são as metas internas […] nós temos abordado essa questão, como é evidente. Lançamos o repto nas reuniões de departamento, e depois, os grupos disciplinares tratam do assunto. E

> agora estamos a fazer o mesmo tipo de exercício em relação ao projeto metas 2015. (A2)
>
> Nós, no fundo, temos obrigatoriamente que discutir isso! Porque há aquelas metas que nós definimos [por referência externa]. […] Depois também temos as internas, porque nós, no nosso projeto educativo, nós temos essas metas definidas. Elas foram definidas no conselho pedagógico, são transmitidas aos departamentos […] depois é feita uma leitura daquilo que são os resultados dos exames nacionais. […] Até que ponto é que os resultados vão ou não vão ao encontro dessas metas. E se não vão, o que é que esteve... (S1)
>
> Nós tivemos que discutir! [Metas externas] por imposição. E temos as internas que nós definimos em função das externas, por comparação … para o projeto educativo. E vamos aferindo, e por isso é que temos sempre os resultados expectáveis. Fazemos sempre isso. Os resultados expectáveis e depois os resultados reais. Fazemos sempre comparação em todos os períodos. (S2)
>
> Elas já estão estabelecidas no projeto. E vamos fazendo ajustamentos, aqui e ali, vamos fazendo propostas, às vezes vamos refilando ou transmitindo a "refilice" (risos) dos nossos colegas que dizem: «Não, isto está a ser muito ambicioso aqui, ou está a ser muito ambicioso acolá» (S3)

A3 faz, contudo, um relato muito lúcido da forma que qualifica de "pouco rigorosa" com que se procede ao estabelecimento de metas internas e ao facto de serem traçadas para grupos de alunos que não se mantêm inalterados:

> Sim! Se bem que a definição dessas metas foi assim um bocadinho … A ideia foi: se nós temos isto, temos de propor um pouco menos. Quer dizer, não foi feito, de facto com um grande rigor, (…). Aquilo que nós fazemos, basicamente, quanto a isso é: no princípio do ano, na preparação do ano letivo fazemos um esforço (…) No sentido de adaptar aos alunos, no sentido de traçarmos metas que nós achamos de uma forma empírica, (…)Sim. Isso [resultados dos exames nacionais] chega e analisa-se. (…) Agora, há alguma dificuldade nisso. Porque, para já os grupos de alunos não se mantêm inalterados de ano para ano. Por isso traçamos metas para alunos que não vão ser os mesmos. (A3)

b. Articulação com outras estruturas

Relativamente a este ponto, os coordenadores entrevistados referem, sobretudo, o seu trabalho de articulação com o conselho pedagógico, com os

coordenadores dos restantes departamentos da escola e, ainda, com os coordenadores das diferentes disciplinas que compõem o seu próprio departamento:

> Discutimos as propostas todas da escola. Às vezes de uma forma assim um bocadinho mais … digamos, expressiva do que prática. Há muitas coisas que são difíceis de concretizar. E eu vou sempre suportado com a opinião dos meus colegas. E estou a falar em momentos formais! Depois há uma consulta informal que também tem muito …[…] [Ao C.P. levo as opiniões] dos colegas, exatamente. Fui um porta-voz dos colegas. Não da minha opinião, mas da discussão […].A3:
>
> Eu trabalho muito com os coordenadores do grupo de recrutamento, portanto nós trabalhamos muito e antes das reuniões de departamento, portanto os coordenadores do grupo de recrutamento, já têm a informação toda para depois trabalharem. […] Mas aqui nós trabalhamos muito em equipa… […] é muito engraçado porque os coordenadores de departamento, os quatro coordenadores de departamento, trabalham muito em conjunto, somos muito fortes […] E acho que aí os coordenadores fizeram muita, foram assim uma força de pressão muito forte junto da direção. (S2)
>
> Interdepartamental, não é? Eu, por exemplo, às vezes falo muito com a coordenadora das Ciências e Tecnologias, e às vezes … e já chegamos a partilhar material até. (S3)

c. Mediação

No que toca à mediação, enquanto vertente da gestão de pessoas e das suas interações, questionámos os coordenadores sobre o seu possível papel, quer nas relações entre os professores e a direção da escola quer, também, externamente, com pais e encarregados de educação. À semelhança do que já tínhamos constatado através dos resultados da aplicação do questionário, registámos concordância em relação à vertente interna:

> O diretor chama-nos sempre. […] Tudo o que tem… de moral, de psicologia, de sociologia, de direito, de economia, de tudo. Ele chama-me sempre. […] Claro que concordo! Essa é a minha função. E mais, e chama-nos para ouvirmos o colega. Portanto, a primeira coisa que ele faz é ouvir o colega. Mas ele nunca ouve o colega sozinho. Chama-me sempre. Sempre, sempre, sempre, sempre, sempre. Faz questão que eu esteja presente em tudo. (S2)

Relativamente ao relacionamento com pais e encarregados de educação, e também paralelamente ao constatado nos resultados do questionário, A1, A2 e S1 começam por referir que a tarefa compete aos diretores de turma. Todavia, depois de alguma insistência quanto a uma eventual impossibilidade de o diretor de turma mediar situações que envolvam aspetos científicos e até didáticos, os coordenadores acabam por conceder que, nesses casos, deverá haver uma intervenção do CDC:

> As pessoas atribuem isso mais à coordenação de diretores de turma. [Investigadora: queixas ou insucesso exagerado] Não, aí passa já pelo coordenador. Aí concordo que passa. (A1)

> [Em questões cientifico-pedagógica.] É verdade. Eu acho que, em princípio, o coordenador de disciplina deveria atuar, se estivermos perante questões específicas das didáticas ou da pedagogia. Mas repare, porque é que não há de ser o professor, então? É ele o agente, é ele que está em destaque na sala de aula e portanto…? O professor é que deve ser responsabilizado, eu acho. Ou ele é minimamente profissional, ou então … […] (A2)

> Eu, habitualmente, também não intervenho nesse aspeto. Eu acho que esse papel cabe ao diretor de turma. […] Já me têm pedido, a mim, intervenção quando não conseguem chegar a acordo! Agora, a primeira intervenção deve ser sempre do diretor de turma. (S1)

Já S2, S3 e A3 perspetivam a inexistência de um relacionamento entre os encarregados de educação e o CDC, como uma falha, uma vez que o coordenador deveria ser "o rosto" do seu departamento:

> O coordenador não tem e devia ter! Mas não temos relação nenhuma com os encarregados de educação! [E: assuntos de caráter …] pedagógico!..didático! Devia dar o rosto. Eu acho que sim! Sempre defendi isso. (S2)

> Mas geralmente os pais, de facto, desconhecem que existe um coordenador de departamento. O coordenador de departamento deve ser informado e deve ter uma palavra a dizer. (S3)

> Eu, aquilo que eu disse foi que reconhecia que não há … que os encarregados de educação não têm noção de que há um coordenador. E que achava até que era um *deficit* da minha intervenção. Mas é! […] Eu nunca tinha sequer refletido acerca da importância que podia ter essa relação. Mas acho que é fundamental! […] Sim, mas eu concordo que se devia dar um protagonismo maior … Digamos, os

> coordenadores deviam ser uma face mais evidente de gestão curricular e de mediação da relação entre a escola e os encarregados de educação. E que isso não é feito. Acho que nunca estive em nenhuma escola em que isso fosse feito. (A3)

d. Expectativas da direção *versus* expectativas dos professores

De acordo com os coordenadores intervenientes, e como ilustram os excertos que apresentamos, as direções das escolas têm, em relação aos CDC, a expectativa de que constituam uma "primeira linha" de resolução de problemas e, ainda, que transmitam e garantam o cumprimento das suas orientações.

> Espera tudo! (riso) [liderança, informação] Tudo isso! (A1)

> [fazer cumprir as] Metas do projeto educativo, cumprimento do regulamento interno da escola, implementação do plano anual de atividades que é cada vez maior. (A2)

> Esperam que não cheguem problemas. Esperam que as coisas funcionem ao nível do departamento e que não chegue lá…. Também nós não temos uma gestão autoritária. Não temos assim uma gestão muito … digamos, normativa. Até porque a gestão já recebe as normas de fora. (A3)

> No fundo, qual é o objetivo da direção? É que esse projeto educativo seja implementado. No fundo o que da coordenação espera é que, sejamos nós, junto …. (riso) porque eles …eu costumo dizer eles […] eles estão lá no cantinho deles […] Nós estamos no terreno. Por isso espera-se que nós sejamos os responsáveis por essa implementação. Portanto, o que se espera de nós, ao dizer … mesmo esta, volto a dizer, esta questão da supervisão, é para garantir que … a qualidade do ensino. É essa … esse é um dos nossos objetivos. Dos objetivos do nosso projeto de escola. (S1)

> Também tem a ver com o perfil da direção, não é? Com o perfil do diretor. […] e portanto, claro que ele espera que uma pessoa seja o veículo transmissor e o garante de tudo aquilo que da direção emana. Do projeto educativo, das metas, de tudo, de tudo! (S2)

> Eu acho que a direção executiva espera que, de facto, que as diretivas que eles pretendem... que sejam efetivamente implementadas e que faça aquilo que eles … As orientações. Que sejam cumpridas as orientações que dão, como é lógico. (S3)

Já no que respeita a expectativas dos professores, os CDC intervenientes referem, sobretudo, a pretensão de que o coordenador seja um interlocutor junto da direção e um elemento de apoio. S3 critica o facto de, em muitos casos, o CDC ainda ser visto no papel tradicional de veículo de transmissão de informação entre o conselho pedagógico e os professores, visão que considera redutora e ultrapassada.

> E depois, da outra parte esperam … (risos) o pilar forte! Portanto, … isto acaba por ser um pouco … (A1)
>
> Esperam apoio da minha parte, esperam que eu seja um interlocutor junto da direção também, como é evidente! (A2)
>
> Da parte dos colegas... […] Exatamente. Essa perspetiva de representante no pedagógico... Alguns pararam no tempo, alguns colegas ainda, e ainda não perceberam que nós neste momento, os coordenadores são mais do que veículos de transmissão, ou os mocinhos de recados entre o conselho pedagógico, entre a direção e o... […] Mas ainda há um bocadinho esta ideia. Porque antigamente era isso. (S3)

e. Conflito de papéis

Questionados sobre a existência de possível "conflito de papéis", pelo facto de o CDC, enquanto elemento da liderança intermédia, se situar no interface entre a gestão de topo e a vivência quotidiana dos professores, os entrevistados respondem afirmativamente. S1 refere mesmo que muitos professores não têm consciência dos constrangimentos deste posicionamento do CDC:

> Eu acho que sim, que há esse conflito. (A1)
>
> Eu costumo dizer que nós estamos no meio do «fogo». […] Exatamente! E eu bem vi, na altura da avaliação dos professores, por exemplo! (A2)
>
> É, é! É preciso, às vezes, alguma … saber gerir as coisas …de forma, no fundo … nós estamos a representar o departamento e eles esperam de nós alguma coisa, mas nós também temos um papel junto da direção da escola! Portanto, é verdade, é! E engraçado … Engraçado,

> não tendo graça nenhuma! Tem a ver com o papel de cada um na escola. Há muitos professores que não têm essa noção! Não têm essa noção! Não! (S1)

O interveniente A3 expõe, contudo, um ponto de vista pessoal interessante. Concordando que "há mesmo [um conflito de papéis] " afirma resolvê-lo "descentrando para o lado dos professores" ou seja, representando os seus colegas, nomeadamente, no conselho pedagógico, órgão ao qual leva as posições e discussões do departamento:

> Pronto! Primeiro a ideia de "lugar de meio" é uma ideia que me é estranha, a mim. [Investigadora: Não concorda?] Não! Não "no meio" no sentido de que há equidistância entre um ponto e outro. Eu neste momento fui nomeado pelo diretor executivo e digamos que a minha vinculação é ao diretor executivo, porque é por força de nomeação. Mas a tradição do meu lugar é de vinculação ao grupo de professores. Isto é só para ver algum descentramento que eu tenho em relação a isso. Ou seja, eu do ponto de vista afetivo estou ligado ao grupo de professores. Portanto, o meu descentramento é para o lado dos professores apesar da minha vinculação ser feita por força do diretor executivo. E então eu sinto … e às vezes é uma sensação um bocado estranha! Não é? Como é que eu represento o meu grupo …. (A3)

C.5. Desenvolvimento profissional dos professores

Os resultados das entrevistas, relacionados com a vertente da atividade do CDC de promoção do desenvolvimento profissional dos professores, são apresentados neste ponto. Fazemos referência a atividades de reflexão sobre as práticas, de estudo e investigação e de formação. Interessou-nos, sobretudo, conhecer as perspetivas dos coordenadores sobre a viabilidade de concretização dessas práticas.

a. Reflexão sobre as práticas / partilha de dados de observação

Relativamente a atividades de reflexão sobre as práticas e eventual observação de aulas, nomeadamente, as do próprio coordenador, para posterior partilha de dados obtidos, registam-se posições diversas. Assim, enquanto A1, S2 e S3 assumem não ser uma prática problemática e

consideram que, embora não sendo ainda habitual, irá, progressivamente, tornar-se mais natural, outros intervenientes assumem uma posição que contrapõe alguns constrangimentos, nomeadamente o fator indisciplina dos alunos (A2) e até a não existência de qualquer preponderância na atividade de lecionação do coordenador (S1):

> Nós não temos problema nenhuns! Nem ninguém tem problemas porque nós temos, por exemplo, aqui no departamento de matemática, tem funcionado o Plano da Matemática. Em que nós temos … às vezes há assessorias, em que os professores vão lá! Temos, por exemplo, estudo acompanhado em que estão dois professores … Pronto, isso não… (A1)

> Nós temos muito medo… Mas eu estou convencida agora com a questão da avaliação docente que isso vai ser, vai ser um… de abertura. Sim, sim! (S2)

> E quando eu digo entrarmos nas aulas uns dos outros, é mesmo entrarmos nas aulas uns dos outros. É eu entrar na aula dos … dos meus colegas, que coordeno, mas é eles também entrarem na minha! Nas minhas! (S3)

> Eu tive um ano de aulas assistidas, diria eu… se calhar não era problemático. Mas lá está. Eu tive, preparava-me bem para lecionar, mas sabia que à partida ia para um ambiente que … que era propício ao trabalho. Minimamente! Hoje não. A pessoa não sabe com aquilo que conta, não é? Os alunos têm um arrojo tão grande hoje que, se quiserem, estragam a aula ao professor. Não sei! Eu nestas questões tenho algum receio. Isso era importante desde que houvesse condições… (A2)

> Olhe, eu não tenho problema nenhum que, seja quem for, vá assistir à minha aula! […] Agora, não me parece que o coordenador de disciplina tenha que ser, tenha que ter alguma característica especial, nessa parte da lecionação, relativamente aos outros colegas! Porque ele não é eleito pela sua capacidade de ensinar ou não! Ele é eleito para outro tipo de tarefas, certo? (S1)

Já o interveniente A3 prefere sublinhar a atividade de reflexão e discussão sobre a prática pedagógica que conduz no seu departamento, em cujas reuniões se reserva um tempo para essa discussão e também para formação:

> E experimentamos. Em cada reunião temos um ponto da ordem de trabalhos que … que é de inovação educativa, em que apresentamos esse tipo de materiais. Nós reservamos! [uma parte da reunião para discutir a prática pedagógica] (A3)

b. Atividades de estudo / investigação

Quanto a atividades de estudo e investigação, e embora concordando que seriam relevantes, alguns coordenadores intervenientes referem a falta de tempo, como principal obstáculo:

> Relativamente a esta parte, pressupõe mais tempo. (A1)

> Não tenho feito isso. No entanto … […] se o coordenador de departamento assumir tudo isto, ele não fará mais nada! (A2)

Por outro lado, a vantagem da espontaneidade com que se realizam este tipo de atividades, de modo informal, por oposição a uma eventual inutilidade de formas mais estruturadas de estudo, é sublinhada pela interveniente S1:

> Eu acho que é importante! E o coordenador de departamento, ou o coordenador de disciplina, está na posição ideal para promover esses encontros, não é? E nós fazemo-lo. […] Agora, eu mais uma vez digo, não acontece se calhar da forma formal e registada. […] E portanto, numa situação destas, o que é que me adianta eu ter meia dúzia de pessoas à volta da mesa? É para eu registar que eu convoquei e sugeri e fizemos? Eu acho que isso é encher a agenda! […] Portanto eu acho que, aquilo que é natural e é produtivo, é realmente as pessoas que estão interessadas em refletir sobre o assunto, juntem-se e fazem-no, como fazemos muitas vezes. Mas quem está efetivamente interessado. (S1)

O interveniente A3 faz questão de sublinhar a necessidade da disponibilização de condições para que as atividades de estudo, investigação e pesquisa possam ocorrer no seio dos grupos disciplinares e dos departamentos, sublinhando a experiência de "produção de investigação e conhecimento" no seu grupo, e no âmbito da implementação da TLEBS:

> Uma experiência que eu tenho, e que não tem a ver com o departamento, porque tem a ver com Língua Portuguesa, tem a ver com o projeto de implementação da TLEBS. Que é a produção de

> investigação e de conhecimento muito situada nessa área. E eu acho que assim é bastante proveitoso. […] Mas, nesse caso, nós fizemos um estudo …, ou processos investigativos ou processos de pesquisa, se calhar mais do que investigativos, que foram bastante interessantes. E processos acompanhados de processos de formação. Porque aí o ministério deu-nos tudo, até a redução da componente letiva. Não poder haver isso sem essas condições. Isso tem que ser! (A3)

c. Atividades de formação

No que respeita a atividades de formação, a maioria dos entrevistados admite a escassez das mesmas, por falta de tempo:

> [O tempo] É uma condicionante porque lá está: nós não nos podemos esquecer que nós temos a nossa atividade na escola, não é? Por outro lado, se nós não temos a atividade docente, temos a componente não letiva que se tem que dar: as aulas de substituição e por aí fora. […] E todos nós sabemos que esta é uma atividade, pelo menos no ensino público, uma atividade extremamente desgastante … é muito complicado esta parte da formação centrada no departamento. (A1)

Nos casos em que os CDC promovem alguma formação, está quase sempre ligada ao uso das ferramentas tecnológicas e é dinamizada por professores dessa área. Assim, essa formação não está, geralmente, centrada na especificidade do departamento e na área das didáticas e metodologias de ensino, como referem os intervenientes A2 e S2.

> O pouco que eu fiz prendeu-se precisamente com a formação nos quadros interativos. Em que eu consegui alguma formação, a nível interno, nas horas do departamento, já lá vão dois anos. E foi um colega nosso que a deu. E com boa vontade, como é evidente, não é? (A2)

> A única coisa que nós fazemos aqui é: todos os anos procuramos saber qual a necessidade de formação dos colegas. E depois a seguir o que é que nós fazemos, por exemplo uma necessidade aqui dos professores é muito na área dos quadros interativos. Como temos aqui muitos professores de informática, nós damos muita formação, a própria escola dá muita formação interna. Mas, muito na área das novas tecnologias e muito pouco na área das didáticas, isso não fazemos, como é evidente. Não temos… (S2)

Já os coordenadores S3 e A3 referem a preocupação da promoção de atividades específicas, ligadas a metodologias de ensino das disciplinas do

departamento. No entanto, enquanto no caso de S3 a sua concretização não tem sido possível por falta de tempo, A3 relata que, em todas as reuniões de departamento, é conseguida a inclusão de um ponto ligado à formação em contexto:

> Nós tentámos lançar, por exemplo, a ideia de apresentar, quando houvesse reuniões de departamento, termos uma parte sempre dedicada à formação. Podia ser... por exemplo, «eu fiz uma experiência muito gira, na minha turma de décimo ano e até resultou muito bem e então vou apresentar aos colegas olhem usei esta estratégia, usei aquela»... E era uma oportunidade para todos aprendermos. Mas não tem sido possível. Não tem...[…] É mais a questão do tempo... É, é mesmo uma questão do tempo. (S3)

> Vamos intercalando, em todas as reuniões, tendo um ponto em que se vai apresentando isso. […] Nada disto são coisas que, que … sejam formação digamos definitiva … mas são formas de contextualizar práticas educativas em coisas que, normalmente, aparecem na formação porventura contextualizadas de uma forma muito genérica e pouco adaptada à disciplina. E com exemplos concretos! Digamos, com o "bilhete de identidade", não é! (A3)

D – Balanço da atividade

Neste ponto, abordamos as perspetivas dos CDC entrevistados, quanto ao balanço geral da sua atividade: os maiores constrangimentos encontrados ou identificados (D1) e também os aspetos mais gratificantes do desempenho do cargo (D2).

D1. Constrangimentos

Na presente subcategoria incluímos os diversos fatores, referidos pelos intervenientes, como constituindo obstáculos ou dificuldades e causas de insatisfação: a falta de tempo; a dimensão dos departamentos; a falta de características pessoais para o desempenho do cargo; a falta de formação e, ainda, a fraca visibilidade e o pouco investimento das escolas e da tutela no cargo de CDC.

a. Falta de tempo

A escassez de tempo disponível para dedicar à multiplicidade de tarefas a seu cargo e a consequente dificuldade no necessário equilíbrio entre a vida profissional e a pessoal, constituem o grande constrangimento apontado pelos intervenientes, como ilustram os excertos:

> O tempo dedicado à escola! Querem que nós sejamos bons profissionais, obrigam-nos às 36 horas, mas depois pedem-nos mais do que as 36 horas! E mesmo assim, com todos esses constrangimentos que há, nós continuamos a dar mais do que as 36 horas! E o grande problema é depois temos ainda aquela imagem do dolce far niente, não é? O problema são as condições. Nós também temos de pensar que a nossa atividade profissional também tem de ter limites. (A1)

> Porque o professor não pode ser um frade! Nem um frade por vezes o é a tempo inteiro! Mas está a ser, aos poucos e poucos. (A2)

> […] … o tempo não é muito! Sobretudo porque, eu acho que, neste momento, se parte do princípio que o coordenador tem uma disponibilidade completa do seu tempo. E, portanto, tudo se pede a qualquer hora …tudo é preciso fazer a qualquer hora, ...[…] Há uma disponibilidade completa do coordenador para tratar de tudo aquilo que é preciso, quando for preciso! E, realmente isso complica muito a nossa vida. […] É! Ele está estabelecido mas é insuficiente e há prazos para cumprir e, portanto, é preciso fazer! (S1)

> A questão do tempo nem sequer…nem vale a pena falarmos sobre isso! Porque se fizermos as coisas bem feitas… […] Mas muito, muito, muito, muito, muito! [para lá das 35 horas]. (S2)

Ainda no que respeita à falta de tempo, A3 acentua a questão dos horários e da impossibilidade de realização de um trabalho realmente colaborativo e eficaz, nomeadamente, em reuniões de trabalho:

> Depois também é os constrangimentos do horário. […] É muito difícil criar condições para as pessoas trabalharem em contexto. Trabalharem para um determinado propósito com um sorriso nos lábios. Sem estar a olhar para o relógio porque tem de ir buscar os filhos ao infantário …[(…] reuniões às seis e meia e acho que é absolutamente impossível de se pedir a alguém que tenha algum sentido construtivo naquilo que está a fazer e… Cumpre-se calendário! […] Pronto! E isso são constrangimentos bastante grandes. (A3)

b. Dimensão do departamento

Dois dos intervenientes (A2 e S2) referem também o número de elementos do departamento e a heterogeneidade de disciplinas que o compõem (S1), como constituindo um acréscimo de dificuldade ao seu trabalho. Quanto à coordenadora S2, embora sublinhe que, presentemente, a dimensão do seu departamento já é razoável, também refere: "[…] eu acho que é uma dimensão equilibrada, trinta e tal pessoas, neste momento. Quando era o dobro eu via-me à nora. […] nem é uma reunião, nem há troca de nada. Isso é um plenário, pronto!"

c. Falta de características pessoais

A falta de características pessoais e a falta de motivação para o cargo são também referidas, por alguns CDC intervenientes, como constituindo um constrangimento, embora nenhum admita ser o seu caso e S2 saliente, até, que a experiência pode minorar essa falta de características: "Mas volto a dizer, também é algo que se aprende. Porque ao fim deste tempo, destes anos todos, a experiência e tanta coisa […]"

d. Falta de formação

No que respeita à formação para o cargo, as opiniões dos CDC intervenientes divergem. Assim, enquanto A1 considera ter sido suficiente a formação disponibilizada aquando da implementação do primeiro ciclo da ADD, implicitamente circunscrevendo a necessidade da formação do CDC a esse aspeto concreto, S3 refere, claramente, as limitações dessa formação proporcionada pela tutela:

> Não, não! Não até porque eles nos deram! Por exemplo quando houve esta questão da avaliação de desempenho tivemos formação! (A1)
>
> Mas depois, a verdade é que nunca ninguém me ensinou a observar aulas, não é? Quem já foi orientador de estágio, como é o caso de algumas amigas que eu tenho, aprenderam com esse processo. E eu acho que se aprende imenso, não é? Há coisas que eu já aprendi um pouco por intuição. Mas eu recordo-me, que neste processo todo,

> quando foi para começar a assistir a aulas, nós tivemos uma formação … (em tom baixo) mas foi uma formação «de aviário», não é? (S3)

Quanto aos restantes entrevistados, as opiniões vão desde o ceticismo com que é encarada a formação para o desempenho do cargo:

> A formação pode não ser totalmente determinante para.(…) Nalguns casos pode ajudar, não digo que não. Também não ponho de lado essa possibilidade. Embora pense que não seja assim tão determinante quanto parece. Aliás, eu cheguei a assistir a ações de formação, ao longo dos anos, em que aquilo que lá me foi transmitido não contribuiu para um melhor desempenho profissional Sabe porquê? Porque me tentaram incutir na cabeça que aquilo que eu tinha feito até então, (e eu na altura vinha fresquinho da faculdade), que não estava bem feito, tentando fazer com que eu mudasse as minhas práticas para fazer algo novo. E eu cheguei a um ponto em que me senti um bocado perdido. (A2)

À perspetiva da dispensabilidade dessa formação no caso de um CDC experiente e que procure manter-se atualizado:

> Não, não, não! Para mim, não. Acho que um professor, se tiver já bastantes experiências, e nomeadamente no exercício de outros cargos, isto não é nada de transcendente. Depois tem que gostar…tem que ler, tem que ler. Tem que trabalhar, tem que se atualizar, tem que frequentar… Tem que se estar atualizado, tem que se fazer autoformação. Não podemos esperar que a tutela nos dê formação, porque já vimos que não dá. Não dá formação, fazemos nós, autoformação! (S2)

Até ao caso de S1 que refere, claramente, a necessidade de uma formação que prepare o CDC para a multiplicidade e exigência das tarefas inerentes às suas funções:

> Eu sou franca: eu acho que nós devíamos ter alguma formação para o cargo porque este… esta diversidade de tarefas é tão … ampla, e tem especificidades tão grandes que eu costumo dizer: eu não me sinto preparada para realizar isto tudo da melhor forma possível! (S1)

Finalmente, o entrevistado A3 traça, de uma forma muito completa, o percurso ideal de um docente para chegar ao cargo de CDC:

> Um professor quando se estabelece é para dar aulas, é para ensinar, pode colocar como expectativa profissional... E pode trazer essa formação na bagagem. Depois tem que acrescentar muita experiência

> profissional! Isto também é uma profissão de saber feito e construído no terreno. Também é. E é mesmo, mesmo fundamental que assim seja. Não é feito de truques de … mas é de saber constituído no terreno. É mesmo. E depois eu acho que devia haver formação periódica, e aí é os tais constrangimentos e é falta de aposta na visibilidade das lideranças intermédias, orientada … quer dizer que permitisse ao professor refletir sobre as práticas e reformular todos os conhecimento, toda a bagagem teórica que trazia, e digamos fazer uma espécie de … não era sem prática profissional, mas com uma ênfase bastante maior nas tarefas de supervisão, nas tarefas de coordenação, dedicar-se … Digamos, ser menos professor e mais coordenador. Porque a tarefa de coordenador …. Quando há muito para fazer, prevalece a tarefa de professor, a não ser que a pessoa não goste de dar aulas. A não ser que nós defendamos que (que não é o meu caso), que o coordenador de departamento tivesse uma carreira à parte. Mas eu não acho isso bom. Como acho que um coordenador de departamento deve ser um professor, deve ter momentos em que, digamos, a tarefa do professor seja um bocadinho mais aliviada, para ele poder reformular um conjunto de coisas, para se dedicar um bocadinho mais a … e até pode ser tendo projetos de formação e de investigação lançados periodicamente: de seis em seis anos… A operacionalização já não tenho assim uma ideia muito clara. Mas que devia haver, devia. (A3)

e. Fraca visibilidade externa do cargo.

A questão da fraca visibilidade externa, e até de reconhecimento institucional, do cargo de CDC emerge como um dos constrangimentos apontados por dois dos entrevistados: A3 e S3. Mas, enquanto S3 se limita a constatar que “a maior parte das pessoas até desconhece que nós existimos”, A3 afirma, claramente, que, “tratando-se de gestão intermédia, devia ser importante para a instituição exibir”:

> […] Como disse há bocadinho, a maior parte das pessoas até desconhece que nós existimos. Só dentro da escola. Qualquer coordenador por exemplo de diretores de turma, têm mais peso do que nós. A maior parte das pessoas não sabem que nós existimos, não! (S3)
>
> Depois também há o constrangimento do reconhecimento. Do reconhecimento institucional. Porque essas coisas de ser um gestor intermédio, é a mesma coisa do que não ser coisa nenhuma, não é? (risos). No plano institucional não há … […] Tratando-se de gestão intermédia, devia ser importante para a instituição exibir, não é? As

> lideranças intermédias deviam ter uma visibilidade que não têm. Portanto, havendo uma gestão intermédia, esse facto só indicia que não há tratamento intermédio de gestão. Há um … há assim uma espécie de vazio que se prolonga […] (A3)

O mesmo coordenador, numa reflexão sobre a questão, conclui que, na génese desta situação, poderá estar a tradição de rotatividade nos cargos intermédios das escolas com a consequente desvalorização dos mesmos, e que a recente nomeação dos CDC por parte dos diretores não trouxe alterações a este nível, uma vez que continuam a não ser o "rosto" do departamento. O coordenador A3 conclui, assim, que a Escola não acha útil dar-lhes essa visibilidade, preferindo que continuem a "trabalhar na sombra":

> Mas sabe que a tradição desses cargos intermédios nas escolas que eu conheço, e generalizando, é de alguma rotatividade. Era … ia rodando. E isso desvalorizou o cargo. Completamente. Ou seja, era assim uma coisa que toda a gente queria era sacudir para debaixo do tapete, não é, e não se queria preocupar muito. Isso desvalorizou o cargo mas havia conivência para que as coisas fossem assim também. E isso perdura no espírito das pessoas, ainda. A ideia de ser o diretor a nomear, se calhar, criou mais conflito do que resolveu esse problema. Se bem que até podia ter funcionado para resolver esse problema, sendo que a autoridade vinha hierarquicamente de cima para baixo, podia resolver. Mas eu acho que não resolveu. Continua a ser a ideia de que os coordenadores são … Ideia geral! Que não são o rosto da escola. Não são o rosto da escola! Eu acho que não há nenhuma contradição entre um modelo de representatividade do grupo de professores, por força da autoridade que eles lhe dão por força de uma eleição, e a afirmação de uma liderança intermédia efetiva. Agora acho que a afirmação de uma liderança intermédia efetiva é mais de cima para baixo. É mais da instituição. A instituição digamos esconde ou exibe aquilo que acha útil. E neste caso, eh … a instituição não exibe as lideranças intermédias. Até podem trabalhar muito mas trabalham na sombra. São uma espécie de eminências pardas. O que exibe mais é o diretor de turma, não é. (A3)

D.2. Aspetos gratificantes

Finalmente, neste ponto, damos conta dos aspetos identificados pelos CDC entrevistados como os mais gratificantes do seu desempenho. Assim, e tendo em conta as subcategorias que emergiram do processo de

categorização, fazemos referência ao contributo para a qualidade das práticas e ao reconhecimento pelo trabalho realizado.

a. Contributo para a qualidade das práticas

A contribuição para a qualidade das práticas na escola e para a sua melhoria, enquanto instituição é, efetivamente, um dos aspetos mais apontados como gratificantes pelos intervenientes. A1 refere ser isso que "vai alimentando" os coordenadores, bem como o sentido de pertença à instituição que define como "amor à camisola". A3 e S2 também mencionam essa consciência de terem contribuído para a inovação nas práticas, para a responsabilização e trabalho conjunto e para a promoção de um ambiente ordeiro na escola:

> [Investigadora: Sentir que se contribui para a qualidade das práticas na escola.] É isso! E é aquilo que também nos vai alimentando! Depois de todas estas coisas é o que nos vai alimentando! É isso que nós professores temos - esse "amor à camisola" que vai para além … (A1)

> Depois também tem outras minudências, que também são positivas. Que são a pessoa sentir que contribuiu um bocadinho para a inovação, não é? Que tenta mudar alguma coisa. Agora é difícil, mas em tempos havia delegados de grupo que gostavam daquilo porque tinham redução. Gostavam pouco de aulas, não é? (A3)

> [sentir que se contribuiu] para o equilíbrio. Eu acho que se chega ao fim do mandato… É gratificante, é. Olhe, primeiro saber que … eu tenho a perfeita noção e sinto-me muito orgulhosa disso, de batalhar muito em conselho pedagógico com as questões da indisciplina. […] Pronto acho que isso foi assim… uma alegria que eu tenho de neste momento de se poder circular nas salas, não haver vidros partidos, […] Muito importante para mim, e fundamental foi a questão das…na questão pedagógica de refletir sobre metas, fazer as planificações em conjunto, haver uma responsabilização por essa planificação, […]. (S2)

Quanto à coordenadora S3, o aspeto mais gratificante do cargo é o de sentir que se está "na linha da frente" para ajudar a fazer a diferença:

> O sentir que, efetivamente, que se pode ajudar a fazer a diferença, e ajudar a fazer melhor. Eu acho que isso é muito importante. O … o poder estar na linha da frente, de alguma forma. Poder estar na linha

> da frente e o ser mais … ter oportunidade de agir e de ser mais proactivo, em vez de ser só reativo." (S3)

b. Reconhecimento pelo trabalho realizado

O reconhecimento pelo trabalho realizado é outro dos aspetos que os CDC intervenientes afirmam constituir um estímulo e gratificação muito importantes:

> Mas enfim, não é o sentir que nos batem nas costas, mas que nos reconhecem o mérito de ter, de alguma forma, contribuído para algum processo de inovação. Mesmo só porque se reconheceu que a prática do coordenador era boa, a opinião era boa. Porque de facto aquilo … experimentou e resultou. (A3)

> E de alguma forma, o reconhecimento que se sente do desempenho, não é? Os nossos pares reconhecem o esforço do nosso desempenho e a qualidade do nosso desempenho. No fundo, eu nem lhe chamo qualidade, digamos que o esforço que eu posso fazer para levar a bom termo aquilo que é a minha responsabilidade e representá-los da melhor forma possível. Isso, se calhar, … e eu tenho esse reconhecimento. Eu sinto! (…) Já estou aqui há muitos anos, mas a pessoa sente! Há aquele feedback de que, pelo menos, não está a dececionar os outros. Eu acho que isso é importante. (S1)

> [Investigadora: reconhecimento dos colegas e da direção?] Tenho, total. Sim, é! [gratificante] É porque isso… Isso é um motor, não é? Se eu não me sentisse amada, não consigo amar, não é? (S2)

O interveniente A3 acrescenta, ainda, que a sensação de ser a um mesmo tempo líder e parte integrante de um grupo que opera com diligência e eficácia constitui fonte de realização, não apenas profissional, mas também pessoal:

> Sim, mas tudo isso, o sentido de filiação e pertença a um grupo, que o grupo é eficaz, que o grupo faz as coisas bem, mas faz as coisas bem com um sorriso,… que as coisas correm como devia correr e que isto também é uma fonte de realização pessoal, e não só profissional. É claramente o aspeto positivo. (A3)

4.2.3. Síntese dos resultados

Neste ponto do trabalho, apresentamos uma síntese dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas – de *focus group* e individuais – aos CDC, seguindo as dimensões estabelecidas e as categorias definidas no processo de categorização.

A - Atividade do Coordenador

É consensual, entre os diferentes intervenientes nos dois tipos de entrevista, que os CDC dedicam demasiado tempo a tarefas de tipo administrativo e burocrático, traduzidas em elaboração, análise e arquivo de atas, registos, relatórios e redistribuição de informação proveniente de outras estruturas. Assim, e embora se saliente um dos entrevistados, A3, que afirma dedicar pouco tempo a este tipo de atividades, ele próprio se define como um "caso atípico". Ainda comum aos intervenientes nos dois tipos de entrevistas é a opinião de que, embora necessárias, estas tarefas constituem, hoje, um excesso e uma sobrecarga para o CDC, ao mesmo tempo que a sua utilidade e proveito são considerados pouco efetivos.

No que toca às justificações que encontram para este peso das tarefas administrativas, os intervenientes apresentam razões de ordem interna, ligadas ao modo de funcionamento burocrático da escola, enquanto organização, como a necessidade de gestão da informação e da comunicação, mas também razões de pressão externa, por parte da tutela. Esta instância de topo é mesmo apontada como estando na origem deste modo de funcionamento, sentido internamente, nas escolas, bem como as atividades de caráter inspetivo, levadas a cabo pela IGE, e o seu manifesto interesse pelos registos e documentação. As intervenientes na entrevista *focus group* referem, ainda, a temática da ADD e a necessidade de "evidências", como um outro fator de pressão para o excesso de registos.

Um outro aspeto que sobressai das intervenções é o de que, embora que utilizando estratégias para agilizar a comunicação, nomeadamente o recurso

ao correio eletrónico, os CDC assumem inteiramente da sua competência o veicular e redistribuir de informação. Assim, e uma vez que o CDC se encontra, implicitamente, responsável pela circulação de informação, colocou-se a questão do excesso de tempo ocupado com informações durante as reuniões gerais de departamento. Embora admitam que uma parte das reuniões lhes são, efetivamente, dedicadas, os intervenientes rejeitam que estas reuniões sejam inteiramente dominadas por este aspeto e referem que se abordam outros temas.

Finalmente, e no que toca à excessiva predominância de aspetos administrativos nas práticas dos coordenadores, questionados os intervenientes sobre a possibilidade de este tipo de atuação, em reuniões de departamento ou relativamente a matérias potenciadoras de controvérsia, poder constituir uma forma de evitamento de maiores riscos e exposição, estes mostraram-se concordantes com esta possível explicação, referindo que as tarefas administrativas são acessíveis e não exigem muito para além de uma boa capacidade de organização. Constituem, assim, um espaço de "segurança", para além de conservarem a tradição do delegado de disciplina enquanto portador de informação entre o grupo disciplinar e o conselho pedagógico.

Ainda no âmbito da atividade do CDC e no que respeita a tarefas de coordenação e desenvolvimento curricular, o balanço feito pelos coordenadores entrevistados revela que estas são realizadas, maioritariamente, nos grupos disciplinares, cabendo ao coordenador a função de organização e compilação dos documentos produzidos.

Quanto a funções ligadas à supervisão, fica evidente uma prática de acompanhamento de forma indireta, sobretudo a cargo dos responsáveis pelas áreas disciplinares. Sobressai a dificuldade na gestão do tempo de trabalho do CDC, para possibilitar as tarefas de supervisão, incluindo as que teve necessidade de realizar no decurso do processo de ADD.

No que respeita a tarefas que, no seu entender, deveriam ser prioritárias na sua atividade enquanto CDC, a coordenação da prática cientifico-pedagógica dos docentes assume primazia uma vez que visa diretamente "a

sala de aula". As transformações ocorridas nas escolas, a complexidade crescente dos problemas ligados à população que a frequenta, assim como a heterogeneidade que caracteriza, hoje, os professores, não se compadecem, na opinião dos CDC, com práticas rotineiras e individualizadas. Por outro lado, o desenvolvimento profissional dos professores do seu departamento ocupa, também, um lugar central no que respeita a tarefas a que deveriam dar prioridade, sendo ainda mencionadas a supervisão, a formação, e até a avaliação de desempenho.

A tónica colocada na centralidade da prática de lecionação é, sobretudo, acentuada pelas CDC intervenientes na entrevista *focus group*, que referem a impossibilidade de darem efetiva prioridade às tarefas que consideram fundamentais. O evidente excesso de pressões e solicitações e a exiguidade de tempo disponível para a multiplicidade de tarefas, e até mesmo para a atividade docente, que continuam a considerar a sua principal atividade, são notórios. Com efeito, as intervenções que dizem respeito ao lugar ocupado e ao tempo a dedicar, pelos coordenadores, à sua própria prática letiva, denunciam a exigência e tensão da posição dos CDC, a um tempo líder intermédio, mas também, e sobretudo, professor.

Finalmente, no que toca a condições para o exercício do cargo, os resultados das entrevistas revelam a dificuldade que os coordenadores sentem no equilíbrio que têm de encontrar entre as tarefas de docência e aquelas inerentes ao cargo que ocupam, bem como a pouca atratibilidade do cargo nas condições atuais. Os coordenadores são unânimes quanto à premência de uma redução da componente letiva que lhes permita desempenhar, de forma eficaz, o cargo, embora assumam que o CDC nunca deverá abandonar, totalmente, as funções docentes.

Parece-nos importante salientar que, mesmo nos casos em que é expressamente referida a possibilidade, por parte das direções, de que o coordenador faça a gestão do tempo que lhe é atribuído, para o cargo, de forma flexível, as horas de trabalho efetivo, referidas pelos entrevistados,se prolongam muito para além desse tempo. Os CDC também referem que, em momentos de maior pressão, dão prioridade às aulas e aos alunos. Fica, pois,

evidente que, nas condições atuais, um dos papéis – coordenador ou professor – terá de ser secundarizado face aos padrões de exigência e rigor que os próprios percecionam.

Quanto à possibilidade de outras formas de compensação, nomeadamente na carreira e respetiva progressão, a grande maioria dos entrevistados admite nunca ter refletido sobre o assunto, embora concordem com a justeza e conveniência dessas contrapartidas. Fundamentam esta opinião no acréscimo de trabalho e de responsabilidades e na pouca atratabilidade do cargo, já que não comporta quaisquer compensações concretas aos seus responsáveis.

No que toca à possibilidade de se evoluir para uma especialização de funções dentro da carreira docente, de resto prevista no ponto 6 do artigo 35º do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro (ECD), as posições dos intervenientes divergem, sendo, contudo, concordantes na rejeição da hipótese de uma "carreira paralela" que viesse a afastar, totalmente, o CDC da sala de aula. Fica evidente a perspetiva de que é essa "legitimação pela prática" que os valida, enquanto coordenadores, aos olhos dos colegas. Para além deste aspeto, também consideram a experiência da prática letiva determinante para o bom exercício das funções de CDC. No entanto, e tendo como perspetiva o não abandono da lecionação, alguns dos intervenientes não só anteveem vantagens numa possível especialização de funções, como consideram mesmo que essa será a tendência futura.

B – Perfil do Coordenador

Relativamente a características que possam conferir maior legitimidade ao coordenador, as intervenientes na entrevista *focus group* discordam de que esta possa advir do reconhecimento, pelos pares, de experiência profissional, traduzida em maior tempo de serviço, ou posicionamento na carreira. No entanto, e após discussão e troca de impressões sobre o tema, acabam por referir a importância do posicionamento na carreira, em especial como fator legitimador do CDC enquanto avaliador de docentes.

Quanto aos coordenadores entrevistados individualmente, as opiniões divergem. Embora todos reconheçam a importância da experiência profissional, alguns sublinham o facto de, por si só, não poder ser encarada como fator determinante. As opiniões, relativamente a este aspeto, apresentam-se num *continuum* que vai desde a atribuição de grande relevância à experiência profissional do CDC, sobretudo por possibilitar uma visão mais sistémica e abrangente da escola, até ao considerar que, não sendo fator irrelevante, pode traduzir-se por maior "acomodação" e menor disponibilidade para desafios e inovação.

No que respeita a outras características profissionais, nomeadamente uma reconhecida competência científica e pedagógica, enquanto fatores de legitimação do CDC, as opiniões também não são unânimes. Assim, e embora, curiosamente, tomando por base os mesmos aspetos - heterogeneidade de disciplinas que compõem o departamento e nomeação pela direção – alguns intervenientes consideram ser o reconhecimento de que exercem a docência com competência e de que têm capacidade de análise, de reflexão, de equacionar problemas e de aprofundar questões que lhes trazem maior legitimidade, enquanto uma das intervenientes assume, claramente, a impossibilidade desse reconhecimento por parte de professores de áreas disciplinares diferentes da sua.

Ainda no âmbito de características profissionais, a perspetiva de uma legitimidade acrescida pelo facto de o CDC ter formação especializada para o cargo também não é consensual. Embora considerem importante toda a formação, os coordenadores entrevistados dividem-se entre os que pensam não ser essa uma característica imprescindível e os que, embora não a encarando, por si só, como determinante, a veem sempre como uma mais-valia, sobretudo por traduzir procura de conhecimento e pela capacidade acrescida de reflexão e aprofundamento de questões que possibilita. De sublinhar, contudo, que esta última posição foi manifestada por um coordenador detentor, ele próprio, de formação especializada.

Ainda quanto a este aspeto, e à semelhança do sucedido relativamente à experiência profissional, as intervenientes na entrevista *focus group* afirmam,

inicialmente, não considerar relevante a formação especializada para o exercício do cargo. Todavia, e após uma breve troca de impressões, que tem como pano de fundo o processo de ADD, aparentemente a única vertente da supervisão que identificam, acabam por referir a necessidade dessa formação e por identificar a sua falta como uma das falhas da tutela na implementação do processo de ADD.

Já no que respeita a características pessoais e relacionais, estas são muito valorizadas, quer pelos coordenadores intervenientes na entrevista *focus group*, quer pelos entrevistados individualmente. A liderança de grupos, como é o caso de um departamento, exige determinadas características de caráter pessoal e relacional. No entanto, enquanto alguns dos intervenientes acentuam sobretudo a capacidade de liderança e visão, a maioria salienta um conjunto mais alargado de características, que vão desde a assertividade e capacidade de autocrítica, até ao saber ouvir e saber relacionar-se com os outros.

Ainda no âmbito do perfil do coordenador e da sua legitimidade, a questão das formas de escolha ou de recrutamento para o cargo são alvo de diferentes opiniões. As intervenientes na sessão *focus group* divergem entre si, considerando, uns, mais adequada e legitimadora a eleição pelos pares e, outros, uma candidatura com apresentação de um projeto como uma forma possível e desejável de escolha do CDC. Para este grupo de coordenadoras, todos os modos de escolha apresentam vantagens e desvantagens, embora se constate que a tradição da eleição continua a pesar como legitimadora. Não deixam, contudo, de sublinhar a motivação que tem de existir e os efeitos adversos que um processo de candidatura poderia ter, ao não serem tidas em conta as características pessoais e relacionais do candidato ao cargo.

Já quanto aos coordenadores intervenientes nas entrevistas individuais, as posições também divergem. Embora a maioria defenda a legitimidade que advém da escolha por eleição, é expressa a vantagem, para quem dirige uma escola, da possibilidade de escolher os CDC e, até, alguma segurança e conforto para o próprio CDC que advém dessa confiança. Não deixam, contudo, de referir a possibilidade não correspondência entre uma legitimidade formal, fruto de uma nomeação, e um reconhecimento “real” por parte dos

professores. Assim, em várias escolas a que pertencem estes coordenadores, e segundo os próprios, os diretores encontraram, na auscultação prévia aos professores dos departamentos, uma forma de acautelar o potencial problema do não reconhecimento após nomeação.

Relativamente à eleição condicionada, as opiniões são ainda pouco seguras, havendo quem considere uma forma adequada de conciliar a perspetiva da direção com a dos professores do departamento, e quem entenda que não vai trazer grandes alterações reais. Finalmente, quanto à possibilidade de apresentação de uma candidatura, as opiniões também não são consensuais. Alguns entrevistados consideram que esta modalidade não se coaduna com a nossa realidade e tradição,outros encaram-na como restritiva do acesso dos docentes a diferentes cargos e outros, ainda, como perfeitamente razoável e conveniente. Todavia, e apesar das diferentes perspetivas, quando confrontados com a evolução em relação a um passado de frequente "rotatividade nas funções", os intervenientes consideram-na positiva.

C – Funções e Competências do Coordenador

No que concerne à supervisão, acompanhamento e até monitorização das práticas letivas para garantia da qualidade do ensino e da aprendizagem, os CDC entrevistados evidenciam alguma resistência e colocam objeções várias. Assim, para as coordenadoras intervenientes na entrevista *focus group,* a função supervisiva é totalmente identificada com o processo de ADD, pelo que é rejeitada. Quando questionadas sobre como efetivar a garantia de qualidade das práticas, função que, de acordo com os resultados dos questionários, e em termos abstratos, tinha sido maioritariamente aceite pelos inquiridos, referem que esse acompanhamento deverá ser feito sem intervenção direta.

Quanto aos coordenadores entrevistados individualmente, todos apresentam diversos tipos de objeção: razões de caráter deontológico, a inutilidade da função pelo conhecimento já existente, por parte das direções das escolas, sobre a qualidade das práticas, a escassa proficuidade da função

num departamento composto por professores muito experientes e, ainda, a falta de uma "autoridade acrescida", por parte do CDC, em relação a um corpo docente maduro e estável. Ainda assim, e não deixando de a considerar uma função importante, os coordenadores intervenientes entendem que deverá ser delegada nos responsáveis pelas áreas disciplinares.

Do mesmo modo, a observação de aulas por parte do coordenador, mesmo que sem intuitos avaliativos, levanta várias objeções. Não sendo prática regular e habitual nas escolas, à exceção das situações de formação inicial, adivinha-se ser essa vivência que os intervenientes têm como referência, pelo que alguns consideram que só deverá ter lugar em situações extremas e devidamente identificadas, de professores com dificuldades manifestas no seu desempenho. Mesmo nestes casos, alguns dos intervenientes colocam em causa esta intervenção direta, que referem já terem implementado a partir de indicações das direções, uma vez que pode colocar em risco a autoridade, face aos alunos, desse professor.

No que respeita à observação de aulas por pares, enquanto processo de partilha e crescimento profissional, os coordenadores entrevistados reiteram a opinião de que a sala de aula é, por tradição, um domínio privado do professor, pelo que perspetivam esse tipo de práticas com dificuldade. No entanto, e embora alguns sublinhem o receio de exposição, por parte dos professores, e até o obstáculo que constitui a indisciplina dos alunos, outros reconhecem a mais-valia em termos de enriquecimento profissional e consideram que tenderá a fazer parte dos hábitos e rotinas futuras nas escolas. De registar que, durante a sessão *focus group* na Escola Azul, se notou uma aparente maior abertura, da parte da CDC do departamento de Expressões, para partilha em espaço de sala de aula. Contudo, as restantes intervenientes relacionaram esse facto com a existência de uma relação de amizade próxima entre colegas, por oposição a um processo supervisivo.

Quanto à avaliação do desempenho docente, a importância da participação e do contributo do CDC no processo é confirmada por todos os entrevistados. No entanto, quanto ao grau de intervenção, as opiniões não são unânimes. Enquanto alguns coordenadores entendem ser o CDC a pessoa

mais bem colocada para proceder a essa avaliação, no extremo contrário, um dos intervenientes, entende que o CDC poderia dar um parecer não vinculativo, mas que a primazia deveria ser dada à apreciação da direção. O mesmo sucede quanto às perspetivas sobre as dimensões a avaliar pelo CDC. Assim, um dos entrevistados entende que só a participação do docente no trabalho colaborativo, ao nível do departamento, e no desenvolvimento de atividades, deveria ser objeto de avaliação pelo coordenador, enquanto um outro entrevistado admite que, em colaboração com a direção e com o responsável pela disciplina, o CDC poderia e deveria avaliar todas as dimensões.

Também as recentes alterações introduzidas ao modelo de ADD, que deixam a observação de aulas e a avaliação da componente cientifico-pedagógica a cargo de um avaliador externo, não são consensuais: alguns intervenientes referem não discordar, dada a especificidade das áreas disciplinares que o CDC pode não dominar, enquanto outros referem a impossibilidade de um elemento externo fazer uma avaliação rigorosa, por desconhecimento do contexto e de todo o trabalho já realizado.

Como balanço dos ciclos ADD anteriores, as referências são globalmente negativas, seja por dificuldades experienciadas pelos coordenadores e ligadas ao caráter sensível e melindroso do processo, seja pela dificuldade concreta em diferenciar desempenhos, pela falta de formação e preparação ou, ainda, pela consciência de possíveis consequências, emocionalmente nefastas, para os avaliados. Mesmo no caso dos intervenientes que declaram não ter sentido esse peso negativo, ou alteração no clima da escola, existe o reconhecimento do potencial de conflitualidade inerente ao processo. Relativamente a este balanço, as intervenientes na entrevista *focus group* traçam um cenário muito negativo, com referência a disputas graves e a degradação do ambiente de trabalho, apontando, como uma das causas, a vertente pouco transparente do processo.

Quanto à vertente de coordenação e desenvolvimento curricular, constata-se que, em geral, os CDC delegam essa função nos responsáveis pelas áreas disciplinares que compõem o departamento ou limitam-se à recolha e acervo dos instrumentos de planificação elaborados, sem que se

percecione uma intervenção muito direta. Excetua-se o caso de uma das intervenientes nas entrevistas individuais que refere, explicitamente, ter interferido, mesmo não se tratando da sua área disciplinar, quando julgou necessário. Também é feita referência à monitorização do desenvolvimento dos conteúdos programáticos, de forma indireta, através do preenchimento de grelhas ou de outro tipo de registo.

Por outro lado, fica patente uma preocupação crescente no que se refere à coordenação da avaliação das aprendizagens, sendo que as intervenções dos coordenadores entrevistados, quer na sessão *focus group,* quer nas entrevistas individuais, denotam práticas de aferição de critérios entre professores e até, em vários casos, de análise de dados estatísticos e consequente promoção de reflexão sobre estratégias a implementar. Também a aferição de instrumentos de avaliação parece já ocorrer de forma consistente, deixando, progressivamente, para trás práticas isoladas e pouco monitorizadas. Os coordenadores entrevistados consideram que a aplicação dos testes intermédios, disponibilizados pelo GAVE, em várias disciplinas, tem vindo a contribuir, não só para a monitorização das aprendizagens dos alunos mas, também, para o desenvolvimento de práticas de aferição de instrumentos de avaliação, entre professores.

Ainda no que respeita à monitorização das aprendizagens, e de acordo com as referências dos intervenientes, a aplicação de testes intermédios e a utilização de indicadores estatísticos tem vindo a melhorar o conhecimento que cada escola tem, mesmo ao nível de cada departamento e grupo disciplinar, da evolução das aprendizagens dos alunos e, sobretudo, a ajudar à tomada de consciência sobre a necessidade dessa monitorização.

Na vertente identificada como de liderança organizacional, fica evidente a preocupação geral de aferição de resultados, por referência a metas, quer estabelecidas internamente e que constam dos projetos educativos, quer estabelecidas externamente, como é o caso das “Metas 2015” e, ainda, por referência a resultados de exames de âmbito nacional. As intervenções dos coordenadores entrevistados demonstram reflexão e análise de dados estatísticos, geralmente por decisão dos conselhos pedagógicos, com

ponderação sobre o grau de consecução das metas e sobre as eventuais razões para discrepâncias.

Ainda neste âmbito, fica evidente articulação entre os CDC e o conselho pedagógico e, ainda, com os responsáveis dos restantes departamentos curriculares e com os subcoordenadores ou responsáveis pelas áreas disciplinares do seu próprio departamento. Quanto a atividades englobadas no conceito de mediação, entendido como gestão de interações, observámos consonância e exemplos dessa mediação quando realizada, pelos coordenadores, entre a direção e os professores dos seus departamentos. No que concerne a uma mediação ou intervenção junto dos encarregados de educação, registámos posições bastante diversas. Assim, embora todos os entrevistados afirmem, à partida, que esse papel está, por definição a cargo dos diretores de turma, quando instados a pronunciar-se sobre a pertinência de uma intervenção do CDC em questões de natureza cientifico-pedagógica e, até, de representação externa do departamento, as reações variam. Assim, enquanto alguns coordenadores concedem que, embora de forma exclusiva em casos de conflitos de caráter científico, poderá ter lugar essa intervenção, três dos entrevistados entendem a inexistência de um relacionamento com os pais e encarregados de educação como uma falha da Escola e consideram mesmo que o coordenador deveria ser o “rosto” do seu departamento.

Finalmente, e no que toca à situação de posicionamento do CDC em “lugar do meio” da organização e, consequentemente, entre as expectativas da direção e as dos professores do seu departamento, os coordenadores evidenciam a perceção de que, de um dos lados se espera deles que se constituam como uma “primeira linha” de prevenção de dificuldades e de problemas e que transmitam e garantam o cumprimento das suas orientações. Do outro lado, o dos seus pares e professores dos seus departamentos, a expectativa é a de que sejam um interlocutor, junto da direção e, também, um elemento que os apoie e represente. Contudo, é também referida a noção de que persiste, em alguns professores, a visão redutora de que o CDC é um veículo de transmissão de informações entre o conselho pedagógico e os professores.

Constata-se, assim, que da parte dos entrevistados há a perceção clara de que se encontram num interface entre a gestão de topo e o quotidiano dos professores, pelo que anuem quanto à existência de um conflito de papéis. Contudo, também é referido que nem todos os seus colegas professores têm consciência dessa tensão. As intervenientes na sessão *focus group* referem que as pressões são sentidas como maioritariamente provenientes dos professores do departamento e atestam a dificuldade e o desgaste da função de CDC, pela posição que ocupa na organização, e por se constituir, com frequência, como "primeira linha" de exposição face a discordâncias dos professores em relação a orientações da escola ou, até, de normativos legais. Por outro lado, um dos intervenientes nas entrevistas individuais assume, claramente, a consciência da existência de um conflito de papéis que soluciona pelo "descentramento" para o lado dos seus colegas.

Finalmente, quanto à vertente de desenvolvimento profissional dos professores como parte das funções e competências do coordenador, a promoção de reflexão sobre as práticas, a partir de dados recolhidos na observação de aulas, não merece consenso. Assim, e enquanto as intervenientes da sessão *focus group*, apesar de admitirem a necessidade e até a premência de atividades de partilha entre os professores, aparentemente, devido a alguma identificação destas práticas com o processo de ADD, acabam por as rejeitar e considerar mesmo controversas. Quanto aos coordenadores entrevistados individualmente, enquanto alguns assumem não ser problemática a partilha de dados de observação e anteveem que tenderá, progressivamente, a constituir uma prática natural, outros colocam o fator indisciplina dos alunos como constrangimento, ou questionam o facto de ser essa uma competência do coordenador, preferindo intervenções menos diretas.

No que respeita a atividades de estudo, investigação e formação, os coordenadores intervenientes apontam a necessidade de condições, nomeadamente de tempo, para a sua concretização, fazendo ainda referência ao modo informal e espontâneo com que estes momentos acabam por ocorrer, "durante os intervalos", e sem caráter forçado. As atividades de formação implementadas por alguns CDC, de modo mais formal, estão ligadas à

utilização das ferramentas tecnológicas e são dinamizadas por professores dessas áreas, sendo pouco, ou nada, centradas na especificidade do departamento e na área das didáticas e metodologias de ensino. Contudo, um dos coordenadores relata que, em todas as reuniões de departamento, é conseguida a inclusão de um ponto ligado à formação em contexto.

D – Balanço da Atividade

Na perspetiva dos coordenadores entrevistados, o maior constrangimento ao desempenho da sua função reside na escassez de tempo, quer na vertente mais pessoal, que limita a dedicação ativa e completa a todas as tarefas inerentes ao cargo e condiciona o equilíbrio da vida profissional com a pessoal, quer ainda no âmbito mais alargado do tempo comum, disponível nos horários dos professores, para trabalho conjunto. Já quanto à dimensão dos departamentos em número de professores ou à heterogeneidade de disciplinas que o compõem, estes não são fatores muito sublinhados, talvez devido à realização das entrevistas ainda numa fase anterior à implementação generalizada de mega agrupamentos.

No que respeita à falta de características pessoais para o desempenho do cargo enquanto constrangimento, nenhum dos intervenientes, à exceção de uma das coordenadoras participantes na sessão *focus group*, o assumiu no seu caso pessoal.

Já quanto ao constrangimento que pode constituir a falta de formação especializada, as opiniões são divergentes: enquanto três dos intervenientes, dois dos quais têm essa formação, afirmam a sua importância, os restantes três elementos desvalorizam-na, seja porque consideram ter sido suficiente a formação disponibilizada pela tutela para a implementação do processo de ADD, seja porque entendem ser suficientes atividades de estudo e autoformação, sobretudo se se tratar de um coordenador com experiência. Foi ainda percetível algum ceticismo com que encaram a oferta de formação de que têm conhecimento.

De sublinhar que, no caso do interveniente com maior grau de formação pós-graduada e de especialização, este refere, explicitamente, o valor e a importância da implementação periódica de formação para o líder intermédio, de modo a permitir-lhe "refletir sobre as práticas, reformular conhecimentos e toda a bagagem teórica que trazia."

Finalmente, a fraca visibilidade externa e reconhecimento institucional do cargo de CDC são também sublinhados, acentuando-se o facto de não serem conhecidos externamente e de as escolas continuarem a não lhes dar "rosto", preferindo que trabalhem "na sombra": "Porque essas coisas de ser um gestor intermédio, é a mesma coisa do que não ser coisa nenhuma, não é?" (A3)

Já quanto aos aspetos que identificam como os mais gratificantes no exercício do cargo, os coordenadores entrevistados apontam o facto de sentir que estavam, efetivamente, a contribuir para a qualidade das práticas na escola e para a sua melhoria, quer pelo trabalho realizado, quer pela capacidade de influência que o cargo permite: "(…) o poder estar na linha da frente (…) ter oportunidade de agir e de ser mais proactivo, em vez de ser só reativo*"* (S3)

Por fim, o reconhecimento pelo trabalho realizado e o bom relacionamento e a estima dos colegas, e até da direção, são outro dos aspetos que afirmam constituir um estímulo e gratificação muito importantes.

4. 3. Triangulação e discussão de resultados

Neste ponto do trabalho, procedemos à triangulação dos dados empíricos já apresentados e obtidos a partir dos diferentes métodos de recolha. Esta triangulação visa, não só obter possíveis pontos de concordância e divergência mas, também, um aprofundamento elucidativo das conclusões generalizáveis à população em estudo, retiradas dos resultados do inquérito por questionário, na senda das propostas de Flick (2009, p. 445): "Triangulation is less a strategy for validating results and procedures than an alternative to validation which increases scope, depth and consistency in methodological proceedings" e de

Denzin & Lincoln (2011, p. 5): “Triagulation reflects an attempt to secure an in-depth understanding of the phenomenon in question.”

1. Atividade desenvolvida pelo coordenador

A discordância constatada, nos dados obtidos nos questionários, relativamente à necessidade de disponibilidade de mais tempo para tarefas administrativas e burocráticas, e a escassez de tempo para dedicar às restantes tarefas a seu cargo, são totalmente confirmada pelos dados empíricos das entrevistas e mesmo aprofundadas e explicadas. Com efeito, é sublinhada a sobrecarga de tarefas deste tipo, a cargo do coordenador, e são apontadas justificações para que tal se verifique:

- razões de caráter interno às próprias escolas e ao seu modo de funcionamento burocrático;

- razões de caráter externo: imposições da tutela e dos seus organismos; interesse, visto como excessivo, por registos e documentos, e manifestado pela IGE durante as ações inspetivas;

Um pouco contraditório em relação ao supraexposto, mas inteiramente concordante com os dados do questionário (item D.15 “compete ao coordenador ser veículo de informações provenientes de outras estruturas” que obtém 96% de concordância ou concordância total), também os coordenadores entrevistados consentem, de forma explícita ou implícita, ser esta uma das suas competências, pelo que evidenciam até a preocupação de a realizar de forma concertada e uniformizada com os CDC de outros departamentos da escola.

Por outro lado, e quando questionados nesse sentido, alguns coordenadores entrevistados não deixam de admitir que as tarefas administrativas, independentemente de pressões internas ou externas, são funções pouco exigentes e podem constituir uma forma de o coordenador se resguardar de intervenções controversas e de maior exposição.

Quanto às tarefas a que dariam prioridade ou a que deveriam poder dedicar mais tempo, com vista à eficácia do seu desempenho como

coordenadores, surgem, nas entrevistas, a coordenação cientifico-pedagógica, explicada pela centralidade com que encaram as práticas em sala de aula na atividade docente, o desenvolvimento profissional dos professores, a supervisão e até mesmo a ADD, o que é também consentâneo com os resultados obtidos no inquérito por questionário.

Contudo, e novamente em sentido algo contraditório, das afirmações dos intervenientes nas entrevistas, fica evidente que a coordenação e desenvolvimento curricular é feita, maioritariamente, nos grupos disciplinares, cabendo ao CDC, geralmente, a organização e compilação dos documentos produzidos. Do mesmo modo, e quanto à supervisão, as intervenções denotam uma prática de acompanhamento de forma muito indireta e, mesmo assim, a cargo dos responsáveis pelas áreas disciplinares. A importância desta constatação prende-se com o facto de vir a ficar patente, em fase posterior de análise, na dimensão “funções e competências do coordenador”, a dificuldade na assunção de um papel de supervisão direta, pelo que os dados obtidos, quanto a práticas de delegação nos responsáveis das disciplinas, não podem ser entendidos, do nosso ponto de vista, como resultantes exclusivamente da escassez de tempo.

Ainda no âmbito da atividade desenvolvida pelo coordenador, e decorrente da exiguidade de tempo disponível para a multiplicidade e complexidade de tarefas e do excesso de solicitações que o cargo comporta, as intervenções dos coordenadores entrevistados, e no que concerne a condições de exercício do cargo, revelam consenso e unanimidade quanto à imprescindibilidade de uma redução da componente letiva que seja condizente com esta exigência, embora sublinhem que o CDC deverá manter a atividade docente. Manifestam, ainda, a tensão que sentem, com frequência, entre as demandas inerentes ao cargo de líder intermédio e as de professor “dos seus alunos”, situação que referem resolver, nesses momentos, dando prioridade à função docente.

Pelas mesmas razões, concordam com a justeza da implementação de compensações na carreira para os professores que assumam o cargo de CDC e não afastam a possibilidade de, no futuro, se vir a evoluir para uma

especialização de funções dentro da carreira docente, já prevista no ponto 6 do artigo 35º do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro (ECD) e defendida por Formosinho (1991) e Formosinho e Machado (2010). Convergem, contudo, na rejeição da hipótese de uma "carreira paralela" que viesse a afastar totalmente o CDC da sala de aula. No mesmo sentido, um dos registos efetuados no campo aberto do inquérito, relativo a "outros constrangimentos", é elucidativo: "fraco reconhecimento do cargo por parte da tutela em termos de progressão da carreira ou benefícios remuneratórios".

2. Perfil do coordenador

Também no que respeita ao perfil do CDC e às características que podem conferir-lhe maior legitimidade e, ainda, às que consideram fundamentais para o exercício do cargo, existe congruência entre os dados empíricos obtidos a partir da recolha por questionário e por entrevista. Assim, a conclusão de que a população tenderia a discordar do facto de a legitimidade do coordenador advir do reconhecimento de que "ocupa uma posição relevante na escola"; "se encontra num dos escalões mais elevados da carreira" e "detém formação especializada", mas que concordaria que todas as características pessoais e profissionais apresentadas seriam fundamentais para o exercício do cargo, é confirmada e aprofundada a partir das intervenções dos coordenadores entrevistados. Os dados empíricos, resultantes das entrevistas, também evidenciam, embora em diferentes graus conforme os intervenientes, não ser consensual a possibilidade de, por si só, qualquer uma das características – experiência profissional, traduzida em maior tempo de serviço, competência científica e pedagógica ou mesmo formação especializada para o desempenho do cargo - trazer maior legitimidade ao CDC. Contudo, quanto a esta última característica, e à semelhança dos dados obtidos no inquérito, os intervenientes nas entrevistas que detêm maior grau de formação são, também, os que mais concordam com a sua necessidade e até com o seu potencial legitimador. Verifica-se, assim, também no estudo qualitativo, que a um grau de habilitação académica mais elevado, traduzido em formação

especializada, corresponde uma maior concordância com o facto de a formação específica para o desempenho do cargo trazer maior legitimidade ao CDC e à perceção da sua importância para o exercício das funções. As características pessoais são muito valorizadas pelos intervenientes, conforme atesta a análise dos dados empíricos obtidos a partir dos diferentes instrumentos de recolha, quer sejam as da vertente relacional, quer as relativas à capacidade de liderança.

De salientar, relativamente a características fundamentais para o perfil do CDC que, e à semelhança do que acontece na primeira dimensão analisada, os intervenientes nas entrevistas revelam alguma contradição quando, na dimensão "balanço da atividade", da qual daremos conta posteriormente, referem a falta de formação como um constrangimento. Algo semelhante ocorre, também, com os resultados do estudo qualitativo. Assim, enquanto na dimensão "perfil do coordenador", a formação especializada para o desempenho do cargo obtém uma das percentagens mais baixas de concordância, na dimensão "balanço da atividade", e embora não sendo o item relativo a constrangimentos mais selecionado, ainda assim é-o por um quarto dos inquiridos.

Relacionada com a questão da legitimidade do CDC, e abordada nas entrevistas, surge a forma de escolha ou recrutamento. A este respeito, os intervenientes são unânimes na identificação de uma maior legitimidade como advindo da eleição pelos pares, embora entendam a utilidade da nomeação pela direção que, deste modo, tem a possibilidade de escolher elementos em quem confia. Também surge referência ao conforto e segurança que acarreta o facto de se ter merecido essa confiança. Lúcidos, contudo, os intervenientes nas entrevistas não deixam de referir que essa legitimidade formal tem, necessariamente, de ser acompanhada de uma legitimidade real sem a qual não será eficaz. Em relação à evolução para formas de eleição condicionada, como a que posteriormente veio a ser traduzida em diploma (Decreto-Lei n.º 137/2012,artigo 43º), os CDC entrevistados referem não lhes parecer que possibilite grandes alterações. Já quanto à possibilidade de apresentação de uma candidatura, procedimento desconhecido entre nós, as opiniões não são

consensuais. Contudo, e apesar de um considerável consenso em torno das virtualidades da eleição pelos pares, os intervenientes não deixam de admitir que, em relação a práticas muito comuns e prolongadas no tempo de "rotatividade" no cargo, estaríamos a assistir a um evidente progresso.

3. Funções e competências do coordenador

Embora teoricamente, e quando colocadas de modo abstrato, se tenha verificado, no estudo quantitativo, que a população responderia de forma concordante em relação às finalidades definidas para as diferentes vertentes da função supervisiva do coordenador (coordenação e desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional dos professores e até mesmo de supervisão das práticas), embora exceptuando a finalidade "avaliar o desempenho dos professores do departamento", no que respeita a competências concretas dos CDC, a maioria da população tenderia a responder de forma discordante em relação às seguintes: "recolher e analisar amostragens de trabalhos dos alunos para verificar o desenvolvimento de competências específicas"; "mediar as relações entre encarregados de educação e professores do seu departamento" e "avaliar o desempenho dos professores do seu departamento". Por outro lado, a análise do gráfico 13, apresentado na parte do trabalho relativa à análise estatística descritiva, revela que as competências do CDC, em relação às quais se verifica menor concordância, se relacionam, maioritariamente, com a vertente definida como de supervisão das práticas.

Os dados empíricos obtidos a partir das entrevistas trazem algum aprofundamento a esta constatação. Trata-se, no caso das intervenientes na sessão *focus group*, da vertente mais rejeitada porque identificada com o penoso ciclo de ADD. Quanto aos coordenadores entrevistados individualmente, é aquela em relação à qual colocam mais objeções: de cariz deontológico, relacionadas com a crescente indisciplina dos alunos, da não pertinência desta supervisão dado o conhecimento sobre as práticas, já considerado suficiente, por parte das direções das escolas, da sua

dispensabilidade com professores muito experientes, pelo facto de o próprio CDC não se constituir como "autoridade acrescida" em relação a um corpo docente com essas características, etc. Ainda assim, e não deixando de considerar que essa função pode ter importância, perspetivam a supervisão e o acompanhamento das práticas como devendo ser realizado de forma indireta e a cargo dos subcoordenadores de disciplina. Do mesmo modo, a observação de aulas por parte do CDC só é encarada como legítima nos casos em que um professor revele dificuldades no seu desempenho, facto que também é consentâneo com os dados dos inquéritos e amplamente descritos na literatura: a sala de aula como "the secret garden" (Goodson & Walker, 1991; Goodson, 1995), "the black box" (Cuban, 2011; Bennett, Newton, Wise, Woods, & Economou, 2003).

Quanto à vertente de coordenação e desenvolvimento curricular, embora os dados obtidos através do questionário indiquem que os CDC concordariam, maioritariamente, com as competências definidas paraessa vertente, a complementaridade facultada pelos dados empíricos das entrevistas permite deduzir que, mesmo em relação à coordenação curricular, esta é muito delegada, por parte dos CDC, nos responsáveis dos grupos disciplinares, sobretudo no que respeita a atividades de planificação. Já no que toca a monitorização do desenvolvimento dos conteúdos curriculares, monitorização dos resultados dos alunos e até aferição de instrumentos de avaliação, registam-se, já, práticas de acompanhamento, embora nem sempre de forma direta, pelo que, o cruzamento com o elevado grau de rejeição, nos resultados dos questionários, quanto à competência "recolher e analisar amostragens de trabalhos dos alunos para verificar o desenvolvimento de competências específicas", pode ficar a dever-se ao facto, referido pelos entrevistados, de esse trabalho ter passado a ser realizado a partir da aplicação dos testes intermédios disponibilizados pelo GAVE.

No que respeita à vertente ligada à liderança organizacional, os dados empíricos, obtidos a partir do inquérito, são condizentes com os obtidos nas entrevistas, havendo grande concordância com o estabelecimento de metas a atingir. A este facto, e de acordo com os coordenadores entrevistados, não é

alheia a evolução registada pela inclusão de metas nos projetos educativos e pelasua definição, exteriormente, pela tutela. Registam-se, também, práticas de articulação, por parte dos CDC, sobretudo com o CP e com os CDC de outros departamentos.

Quanto à competência "mediar as relações entre encarregados de educação e professores do seu departamento", e em relação à qual, de acordo com os resultados da análise estatística, a população tenderia a responder de forma discordante, a opinião dos coordenadores entrevistados não foi consensual. Assim, a maioria tendeu a opinar no sentido de ser essa uma competência do diretor de turma. Contudo, com o aprofundamento da questão vieram a admtir a pertinência de um contacto direto com os pais, embora meramente para resolução de questões de caráter científico-pedagógico não resolvidas pelo professor com o diretor de turma. Esta posição é plenamente consistente com os hábitos e regras implicitamente instituídas e que regulam a "gramática básica da escola" (Bolívar, 2003, p. 289).

De modo algo surpreendente, e em sentido inverso, três dos coordenadores entrevistados individualmente manifestaram-se claramente a favor de modos de interação e contacto dos CDC com os encarregados de educação e até com a comunidade em geral, sublinhando que, o facto de ocuparem uma posição de liderança intermédia e serem externamente desconhecidos, constituía uma debilidade das escolas, enquanto organizações, e até um sinal evidente da pouca valorização do cargo de CDC.

Finalmente, e no que respeita à vertente de desenvolvimento profissional dos professores, apesar de os resultados da aplicação do inquérito evidenciarem grande concordância em relação a todas as competências apresentadas, os CDC intervenientes nas entrevistas declinam ou colocam objeções à recolha de dados na observação de aulas e posterior partilha e reflexão. Ilustrativa de contradições observáveis entre perspetivas ligadas a conceitos muito propagados, como "partilha", "reflexão" e "crescimento profissional", e a dificuldade da sua tradução em atividades concretas, é a posição das intervenientes na sessão *focus group*. Com efeito, e embora tivessem referido a necessidade e premência de atividades de partilha e

reflexão sobre as práticas, acabam por se opor à observação e recolha de elamentos para reflexão, por a considerarem controversa. Também entre os coordenadores entrevistados individualmente, este tipo de proposta não é consensual, e são colocadas objeções, o que condiz com os resultados obtidos no inquérito por questionário relativamente à vertente de supervisão das práticas e à partilha em sala de aula.

Em sentido oposto ao dos dados quantitativos, que demonstram grande concordância com a promoção de atividades de estudo, investigação e pesquisa, por parte do CDC, os dados resultantes das entrevistas mostram que, exceto em um dos casos, e mesmo assim de modo informal, esta não é uma prática desenvolvida nos departamentos. A falta de tempo disponível é a justificação mais apresentada, embora também seja referida alguma ineficácia percecionada em formas consideradas impostas ou forçadas de estudo e investigação, pelo que são privilegiadas atividades informais, breves e pouco sustentadas, de troca de conhecimentos e esclarecimento de dúvidas.

4. Balanço da atividade

Relativamente a dificuldades e constrangimentos no exercício do cargo, os principais obstáculos apontados nas respostas ao inquérito foram a falta de tempos comuns para trabalho e/ou encontros e a heterogeneidade e diversidade das áreas disciplinares nos seus departamentos. Quanto à falta de tempo para o exercício do cargo, esta decorre de insuficiente redução da componente letiva, da necessidade de acumulação com a docência e do excesso de reuniões e tarefas de tipo burocrático. Também a pouca valorização do cargo, nas próprias escolas e por parte da tutela e a falta de motivação pessoal, são aspetos referidos. Os dados empíricos obtidos a partir das entrevistas são concordantes, e complementam os do estudo quantitativo, no que toca à escassez de tempo, quer na vertente mais pessoal, quer nos tempos comuns, nos horários dos professores, para trabalho conjunto.

Do mesmo modo, o único constrangimento apresentado no inquérito que não foi selecionado pelos inquiridos, com uma percentagem significativa, foi a

"falta de características pessoais para o desempenho do cargo" o que também ocorre nas entrevistas: à exceção de uma das CDC intervenientes, todos os outros entrevistados, embora admitindo a possibilidade teórica, não a experienciam no seu desempenho.

A possibilidade de a falta de formação especializada para o desempenho do cargo se constituir como um constrangimento, selecionada por 25% dos respondentes ao inquérito, obtem resultados idênticos nas entrevistas, uma vez que as opiniões dos CDC intervenientes não são unânimes. Assim, enquanto três dos CDC, dois dos quais detentores de formação especializada, afirmam o constrangimento que a carência dessa formação pode constituir, os restantes três elementos desvalorizam esse potencial obstáculo. Sublinhe-se que, no caso do interveniente com maior grau de formação pós-graduada e de especialização, este refere, explicitamente, a validade e relevância da possibilidade de uma formação periódica para o CDC. Este facto é convergente com os resultados da análise estatística inferencial, que permitem concluir que, a um grau de habilitação académica mais elevado, traduzido em formação especializada, mestrado ou doutoramento, corresponde uma maior concordância e consentânea perceção de importância, da formação para o desempenho do cargo.

Finalmente, a fraca visibilidade e reconhecimento institucional do cargo de CDC, manifestada por alguns dos intervenientes nas entrevistas, também é congruente com duas das respostas, registadas pelos respondentes ao inquérito, no campo aberto relativo a constrangimentos: "Excesso de intervenção da direção. O conselho pedagógico está esvaziado de significado. O papel do coordenador não serve para nada."; "Fraco reconhecimento do cargo por parte da tutela em termos de progressão da carreira ou benefícios remuneratórios."

Quanto a aspetos considerados mais gratificantes no exercício do cargo de CDC, enquanto a maioria dos respondentes ao inquérito aponta um leque abrangente - a colaboração e apoio dos colegas do departamento, a partilha e troca de experiências entre os professores, a possibilidade de contribuir para a qualidade das práticas pedagógicas, a partilha e trabalho colaborativo com os

outros coordenadores e a possibilidade de exercer influência ativa na organização da escola - os CDC entrevistados referem, sobretudo, o sentir que estavam, efetivamente, a contribuir para a qualidade das práticas na escola e para a sua melhoria, o reconhecimento pelo trabalho realizado e o bom relacionamento e a estima dos colegas. Curiosamente, um desses aspetos, "a constatação de reconhecimento pelo trabalho que realizo", só foi apontado por menos de metade dos respondentes ao inquérito.

Neste ponto do trabalho concluímos o extenso capítulo de análise dos dados empíricos, recolhidos através dos dois tipos de instrumento – questionário e entrevistas – e sua triangulação. As diferentes dimensões e categorias destes instrumentos constituíram os tópicos e subtópicos que estruturaram a apresentação e discussão das perspetivas e opiniões dos CDC.

Por fim, resta-nos interpretar os resultados obtidos, de forma crítica e em relação ao quadro teórico e conceptual que convocámos, e examinar de que modo permitem respostas consistentes à problemática enunciada e aos objetivos de investigação. A estas conclusões nos dedicamos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÕES

Aqui chegadas, e após a análise e discussão dos resultados, efetuada no capítulo anterior, importa retomar aquele que foi o ponto de partida para esta investigação e que constituiu a nossa problemática "[…] estarão os gestores intermédios das escolas portuguesas interessados em passar de monitores a líderes? E, estando interessados, estarão preparados?" (Formosinho, 1991). Para a análise desta problemática, elegemos os seguintes objetivos de investigação:

1. Caracterizar a experiência profissional e a formação dos CDC para o exercício do cargo;
2. Compreender as perspetivas dos CDC sobre as funções de supervisão e de liderança;
3. Identificar tensões e dilemas que inibem e/ou facilitam o desempenho do cargo;
4. Propor o perfil "ideal" para o cargo de CDC.

Os intervenientes nesta investigação foram os próprios CDC, a quem "demos voz" através de um inquérito por questionário e, posteriormente, por meio de entrevistas. Em todas as fases de recolha de dados, e por força do tipo de questões colocadas, os intervenientes descreveram, comentaram e avaliaram, sobretudo, aspetos e experiências de ordem subjetiva. Em certos casos, e como atestam algumas respostas e comentários que recebemos, algumas das questões nunca tinham sido por eles ponderadas. A interpretação destes dados teve como principal referente o quadro teórico selecionado nos capítulos 1 e 2 e os resultados de estudos anteriores.

Assim, partindo da problemática e dos objetivos traçados, damos conta dos resultados obtidos e atribuímos-lhe sentido.

1. Caracterizar a experiência profissional e a formação dos CDC para o exercício do cargo.

Com base nos resultados obtidos, podemos afirmar que os coordenadores de departamentos curriculares de 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário das escolas públicas do continente são

professores com **maturidade** e **sólida experiência**, não apenas letiva, mas também de exercício de outras funções relevantes na organização. Com efeito, e para além dos dados que confirmam esta afirmação (idade média ligeiramente superior aos 50 anos e tempo de serviço na docência, medido em anos, com uma média próxima dos 28 anos), foi possível ainda constatar que grande parte dos CDC já desempenhou funções de delegado de disciplina e, ainda, embora em menor percentagem, de membro da Assembleia de Escola ou Conselho Geral, e da Direção. Já quanto à experiência prévia como orientador de estágio, que consideramos relevante por traduzir prática concreta de supervisão pedagógica, embora na formação inicial de docentes, um número pouco expressivo de CDC a possui.

Ainda essencial para a caracterização dos CDC é o facto de, na sua quase totalidade, serem PQE ou PQA e terem um já longo tempo de permanência na escola onde exercem atividade (tempo médio de permanência de cerca de 16 anos). Estes dados apontam, assim, para fatores importantes no perfil de um docente com um cargo de exigência e responsabilidade, como é o caso do CDC: **estabilidade na carreira**, **experiência docente** e **conhecimento da comunidade**.

No que respeita à formação, a grande maioria tem como grau de habilitação académica a licenciatura, havendo já, contudo, um número significativo de CDC com o grau de mestre. Também relevante é o facto de quase três quartos dos CDC não terem formação especializada para o desempenho do cargo apesar de, conforme já detalhadamente exposto no capítulo 2, há mais de uma década a legislação apontar para essa característica como preferencial no perfil do CDC.

Estes dados relativos ao perfil de formação dos CDC, sobretudo no que diz respeito à formação especializada, são concordantes com as conclusões de outros estudos já efetuados entre nós, e já referidos ao longo deste trabalho. Assim, Albuquerque (1998) sublinha que a falta de formação especializada condiciona a implementação da mudança e a rejeição de ideias preconcebidas por parte dos CDC, salientando que a aprendizagem para o desempenho da função é feita segundo uma lógica de tentativa e erro. Também Canas (2011)

reitera o mesmo constrangimento, referindo o recurso à experiência e à colaboração dos pares, como modo exclusivo de preparação para o desempenho do cargo. Por seu turno, Cabral (2009) vai um pouco mais além nas suas conclusões, constatando uma divergência entre as perspetivas dos professores dos departamentos que atribuíam um caráter de imprescindibilidade a esta formação específica para o cargo, e as dos próprios CDC que a consideravam desnecessária.

Nesta linha, também as nossas conclusões apontam claramente para a **falta de formação especializada**, o que pressupõe que a passagem de professor a líder intermédio, com funções de supervisão, se processa através de uma abordagem mais intuitiva do que fundamentada, e por observação e imitação de práticas de antecessores, outros CDC e/ou instituídas na organização (Weller, 2001). Ainda quanto às características do perfil do CDC, os resultados que obtivemos permitem-nos ir mais longe na constatação da desvalorização desta formação especializada por parte dos CDC. Por outro lado, é de salientar que esta aparente desvalorização da formação para o cargo não se regista no universo dos CDC que são detentores, eles próprios, de qualificações pós-licenciatura (formação especializada, pós-graduações, mestrado e doutoramento).

Ora, a necessidade de formação adequada, quer para a prática da supervisão, quer concretamente para a liderança de grupos, como é o caso dos departamentos, é sublinhada pela quase totalidade dos autores revistos, (Glover, Gleeson, Gough, & Johnson, 1998); Adey, 2000; Weller, 2001; Harris, Busher, & Wise, 2001; Bailey, 2006; Moreira, 2011) entre outros. Deste modo, o ceticismo com que os CDC parecem encarar a necessidade de formação especializada, acrescido do facto de cerca de um quarto dos inquiridos por questionário e metade dos entrevistados terem indicado a falta de formação, como um constrangimento, afigurou-se-nos paradoxal. As entrevistas permitiram lançar alguma luz sobre a questão uma vez que os intervenientes convergem para a necessidade e importância de formação, embora não considerando esta uma condição exclusiva para o desempenho do cargo. Contudo, e à semelhança do que acontece com os resultados do questionário,

também nas entrevistas se verifica que os CDC com formação especializada a valorizam bastante mais do que os restantes, tendo aparentemente apreendido que poderá permitir o exponenciar de uma capacidade, não meramente técnica mas, sobretudo, de "posicionamento ético e político […] de humildade e de reconhecimento dos limites daquilo que podemos conhecer" (Moreira, 2011, p. 33). O abandonar de certezas instaladas pode ser assustador, mas constitui sempre o subir de um degrau no desenvolvimento pessoal e profissional:

> […] Como pude ser tão ingénua ao achar que sabia observar, que sabia questionar e que refletir era tão só pensar? Que posso reivindicar como sendo verdadeiramente meu? Que valores educativos? Que opções pedagógicas? Que opiniões ou pontos de vista sobre processos de aprendizagem? Que consciência tenho de mim e da minha prática?
>
> (CM, reflexão sobre o curso de mestrado, Dezembro 2007, cit. por (Vieira, 2009, pp. 13-14)

Em alternativa a características de formação e até de senioridade na carreira, os CDC valorizam, sobretudo, características humanas e relacionais, também apontadas na literatura sobre supervisão e liderança, perspetivando-as como fundamentais e como estando na base do reconhecimento de legitimidade, por parte dos professores do departamento. Na verdade, o facto de estas características de índole pessoal e relacional serem essenciais para o desempenho de um cargo que envolve liderança, não obsta a que, e dada a complexidade e responsabilidade das tarefas, se perspetive hoje, de forma mais clara, que a formação inicial não prepara para todos os papéis da função docente e que a formação para cargos especializados na escola é necessária (Formosinho & Machado, 2010). Retomando as palavras de um dos coordenadores entrevistados relativamente à formação especializada, sublinhamos com elas a nossa perspetiva:

> […] representa sempre uma capacidade… uma necessidade que as pessoas têm de procurar respostas a desafios que encontram. E de as procurar, digamos, de uma forma, digamos, racional, estruturada, … liberta daqueles comentários da sala dos professores, não é, de ocasião, que são interessantes, são animadores, jocosos mas, quer

> dizer… como sabe… […] E isso representa sempre! Qualquer pessoa que procura esse percurso tem sempre isso. Pode não ter depois o resto das condições todas! (A3)

2. Compreender as perspetivas dos CDC sobre as funções de supervisão e de liderança

Os CDC ocupam um cargo de liderança intermédia nas escolas, conforme se constata através da análise da literatura e é referido nos próprios normativos. Contudo, convém sublinhar que a finalidade da ação destes atores é sempre a melhoria das aprendizagens dos alunos na área ou áreas académicas da sua responsabilidade. Da análise da figura 13, fica claro que as funções de supervisão e liderança, que consideramos centrais no cargo de CDC, terão efeito sobre estas aprendizagens, não de modo direto, mas mediado pela forma como promovem: a análise, indagação e qualidade das práticas letivas; o desenvolvimento, gestão e avaliação do currículo; o desenvolvimento profissional dos professores; e um clima de motivação, compromisso e confiança mútua e valores e objetivos partilhados e acordados entre os professores do seu departamento.

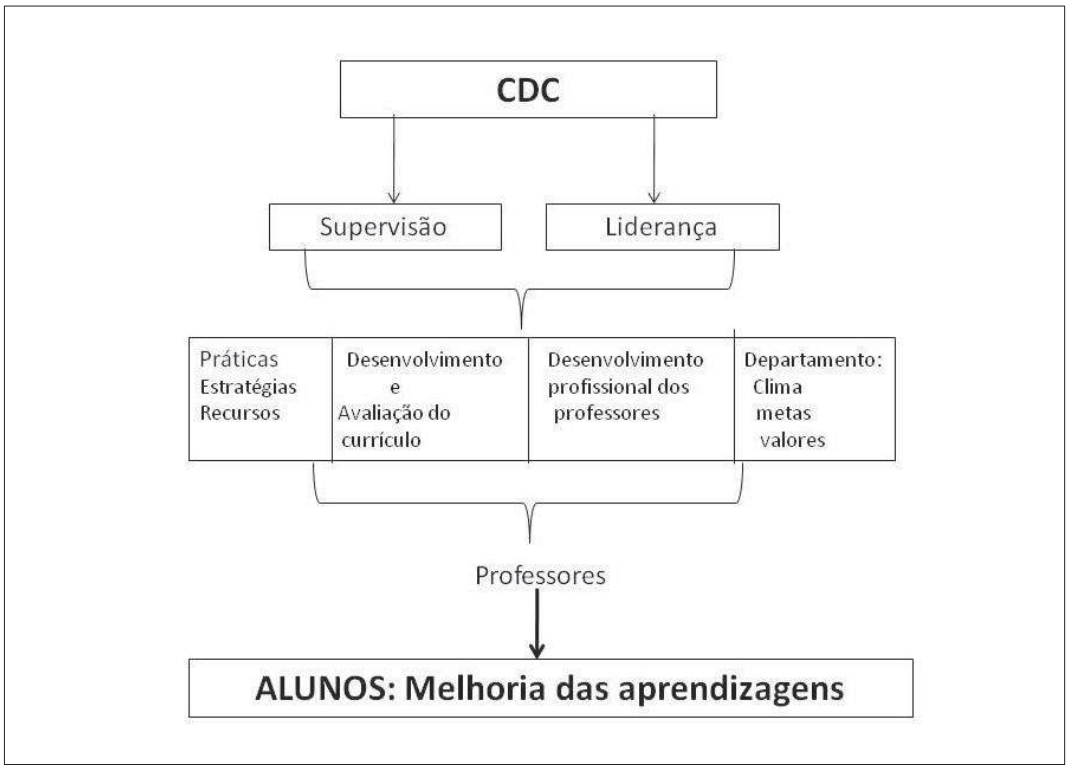


Figura 13 – Quadro conceptual para compreender a ação do CDC

De acordo com os resultados que obtivemos, podemos afirmar que os CDC estão conscientes da importância das diferentes dimensões da função que exercem, à exceção da ADD. Com efeito, e ressalvada esta exceção, constatámos elevada concordância dos CDC com finalidades distintas do seu papel: garantir a qualidade das práticas pedagógicas, a adequação destas práticas às orientações curriculares emanadas da tutela e dos órgãos de coordenação e supervisão da escola; apoiar e orientar os professores do departamento e fomentar o seu desenvolvimento profissional e a sua autonomia; e garantir a uniformização de procedimentos e instrumentos. A referida concordância é manifestada quando as questões são enunciadas de modo abstrato. No entanto, e quando apresentadas de forma mais concreta, os CDC demonstram menor concordância em relação à observação de aulas de professores do departamento, *feedback* e recolha de elementos para reflexão em grupo, e até mesmo discordância em relação a análise de amostragens de trabalhos de alunos para verificação do desenvolvimento de competências específicas, avaliação do desempenho dos docentes e, ainda, mediação com os encarregados de educação.

Assim, e tendo em conta o aprofundamento da questão através das entrevistas, podemos inferir que, para os CDC, a supervisão, vertente em relação à qual a concordância é menor, está muito identificada com o modelo recente de avaliação do desempenho de professores, logo com um processo que, pese embora enunciado com finalidades distintas, assumiu um cariz sumativo, sem caráter instituinte e com fins administrativos. Esta asserção apoia-se, ainda, na constatação de que os CDC entrevistados, embora não rejeitando a necessidade de acompanhamento, regulação e monitorização das práticas, perspetivam a supervisão como devendo ser realizada de forma indireta. Uma intervenção mais direta só é encarada como legítima nos casos em que os professores revelem dificuldades no seu desempenho.

Consequentemente, e apesar de parecer interiorizado o discurso, hoje já frequente e muito propagado entre os docentes, que aborda conceitos importantes tais como, “partilha”, “reflexão” e “crescimento profissional”, a sua apropriação por parte dos CDC não parece ser muito profunda e o conceito de

supervisão aparenta ter sido apropriado como exclusivamente ligado à vertente de classificação. Pensamos poder afirmar, e tendo por base o *continuum* dos objetivos dos modelos de supervisão a que aludimos no primeiro capítulo deste trabalho (Tracy, 2002), que os CDC só parecem conhecer o posicionamento no extremo direito desse *continuum* (vide ponto 1.2.1). A este facto não será alheia a forma como se desenrolou o primeiro ciclo de ADD (Moreira, 2009a) e, ainda, a criação, "[…] com urgência [de] um corpo de avaliadores de desempenho" (Formosinho & Machado, 2010, p. 90), os professores titulares, que os CDC entrevistados também referem.

Com efeito, e com base nos resultados obtidos, podemos afirmar que a introdução de um novo processo de ADD, em rutura com o modelo anterior, de forma não gradual e progressiva, em escolas ainda dominadas por uma cultura de paridade entre professores, de "não intromissão" e até de algum isolamento, e com práticas de supervisão inexistentes ou muito incipientes, teve como consequência, para além da obsessão objetivista traduzida na profusão de grelhas e outros instrumentos e o reavivar de vivências negativas em estágios de profissionalização, também um clima de receio e desconfiança que acabou por ligar inextricavelmente o conceito de supervisão a este tipo de práticas.

Consequentemente, parece-nos que foram dados passos no sentido inverso ao da promoção de climas de abertura e naturalidade, nas escolas, para uma supervisão pedagógica orientada para a autonomia e para o desenvolvimento, a qual deveria ter sido introduzida de forma gradual, através de uma habituação à observação, análise e reflexão sobre as práticas, com vista à construção de conhecimento profissional.

No que respeita à liderança perspetivada como partilhada e transformacional e enquanto processo distribuído e participado, em clima de motivação, compromisso e visão, esta recebe, de uma forma genérica, a adesão clara dos CDC. Contudo, alguns dos resultados obtidos no estudo permitem concluir que uma verdadeira liderança, efetivamente pedagógica, entendida no sentido de enfoque central na orientação e melhoria do ensino e da aprendizagem, e posicionando as restantes vertentes como secundárias (Elmore, 2000; Harris, Busher, & Wise, 2001; Bush, 2002; Bennett, Newton,

Wise, Woods, & Economou, 2003), e já analisada no capítulo 2, não é efetivamente exercida pelos CDC. Tal é possível constatar, a partir dos resultados obtidos, não só pela dificuldade evidenciada na gestão do tempo e das pressões internas e externas, de modo a dar prioridade à coordenação da prática científica-pedagógica dos docentes, embora a considerem central na sua atividade, como ainda pela delegação deste tipo de liderança nos coordenadores de disciplina, numa clara perceção da persistência de limites vincados entre as diferentes áreas disciplinares.

Já quanto a uma eventual menor disponibilidade e abertura dos CDC para a participação em questões globais da escola, ou até à não anuência deste seu envolvimento por parte dos diretores, aspeto apontado nos estudos revistos no capítulo 2 e efetuados em contexto internacional, podemos afirmar que tal não parece verificar-se entre nós, uma vez que, pela própria natureza da estrutura interna das escolas portuguesas, e pela obrigatoriedade de participação dos CDC como membros no conselho pedagógico enquanto órgão colegial, estes tomam, geralmente, parte em decisões com abrangência global da escola.

Finalmente, no que respeita ao facto, também apontado na literatura, de a liderança do CDC se exercer sobretudo "pelo exemplo" e a sua autoridade advir do reconhecimento da sua *expertise* enquanto professor e conhecedor de uma determinada área académica (Turner & Bolam, 1998; Busher & Harris, 2000; Danielson, 2006), as perspetivas dos CDC não estão definidas de forma unânime. Com efeito, e sobretudo a partir dos resultados das entrevistas, é possível verificar que, se para alguns coordenadores este é um aspeto importante e até legitimador do seu papel de liderança, também existe a perspetiva de, dada a heterogeneidade das disciplinas que compõem os departamentos, não ser possível, aos diferentes professores, um reconhecimento desta competência e conhecimentos, num colega que não pertence à sua área científica. De novo se constata que a "disciplinarização do conhecimento" (Morgado, 2005), enquanto aspeto fulcral na cultura docente, não só dificulta a interdisciplinaridade e uma visão mais integrada e global do currículo, como condiciona as interações profissionais dos professores e

mesmo a perspetiva e o exercício de liderança para além das "fronteiras que delimitam a sua área de saber" (*idem*, p. 88).

3. Identificar tensões e dilemas que inibem e/ou facilitam o desempenho do cargo

O maior constrangimento que os CDC encontram no desempenho da sua função é a escassez de tempo, seja quando encarado na perspetiva pessoal, como fator limitador de dedicação à abrangência de tarefas a que deveriam responder, seja enquanto líderes de um grupo de professores sem possibilidades de tempo comum disponível para trabalho conjunto. Estas conclusões confirmam os resultados de estudos efetuados anteriormente e já relatados no ponto 2.5 deste trabalho.

Também ficou evidente, sobretudo a partir dos sentimentos expressos pelos CDC nas entrevistas, a tensão a que estão sujeitos entre as exigências da atividade letiva e a multiplicidade de tarefas que estão inerentes ao cargo que ocupam. A especificidade do papel que ocupam leva a que se sintam, essencialmente, como professores aos quais foram atribuídas responsabilidades adicionais que comportam sobrecarga de trabalho sem qualquer compensação efetiva, para além de uma possível motivação pessoal, uma vez que não existe qualquer benefício remuneratório ou de evolução na carreira e, atualmente, nem mesmo de redução suficiente na componente letiva. A primazia que concedem à sua atividade letiva, nos momentos em que se torna necessário definir prioridades por excesso de solicitações, fica bem expressa nas afirmações de vários CDC entrevistados. Contudo, e por estarem conscientes de que, nessas alturas, o papel de coordenador de departamento passa para segundo plano e, ainda, da pouca atratividade do cargo, os CDC são unânimes quanto à necessidade de serem encontradas formas, não só de melhor exercício da atividade, como de compensação na carreira.

Ainda ligada à questão da escassez de tempo e do excesso de tarefas administrativas a cargo dos CDC que, de acordo com os resultados do questionário entendem dedicar-lhes demasiado tempo, e uma vez que é feita referência na literatura revista (vide capítulo 2) a que esta falta de tempo,

embora real, constitui muitas vezes, também, uma justificação apropriada para o não envolvimento dos CDC em atividades de supervisão, em relação às quais apresentam relutância, o aprofundamento da questão junto dos coordenadores entrevistados permite concluir ser essa uma possibilidade.

O papel intermédio que os CDC ocupam na organização comporta tensões e conflitos que lhe estão inerentes, mas dos quais nem sempre têm consciência clara. Contudo, através dos dados obtidos, podemos afirmar que estes dilemas e conflitos de identidade também estão presentes no desempenho dos CDC portugueses. O seu papel "do meio", conforme descrito no capítulo 2, coloca-os no ponto de confluência entre a liderança de topo e os professores e das pressões provenientes de ambos, como se verificou pelas expressões utilizadas pelos CDC entrevistados.

Esta posição intermédia do CDC, e conforme descrita na literatura, leva ainda a alguma confusão e conflito de identidade pois oscilam, muitas vezes, entre identificarem-se e localizarem-se, quer como professores, quer como líderes com responsabilidades em relação à organização. Contudo, e à semelhança das conclusões do estudo de Busher (2005) também encontramos exemplos de identificação, de forma clara e consciente, com o grupo de professores, mais do que um posicionamento enquanto elementos da gestão:

> Eu neste momento fui nomeado pelo diretor executivo e digamos que a minha vinculação é ao diretor executivo, porque é por força de nomeação. Mas a tradição do meu lugar é de vinculação ao grupo de professores.[…] Ou seja, eu do ponto de vista afetivo estou ligado ao grupo de professores. Portanto, o meu descentramento é para o lado dos professores apesar da minha vinculação ser feita por força do diretor executivo. E então eu sinto … e às vezes é uma sensação um bocado estranha! Não é? Como é que eu represento o meu grupo …. (A3)

Esta "tradição", a que alude o CDC supracitado, é a de uma cultura docente que se vê como "colegial", de "horizontalidade" e "igualitarista" (Formosinho & Machado, 2010) e no seio da qual o CDC é "mais um dos colegas". Esta cultura, na qual a maioria dos docentes em exercício foi socializada, choca com a introdução de vertentes supervisivas mais formais de controlo, regulação e até monitorização. Para além destes aspetos, também se

constata que recai sobre os CDC grande parte da tensão inerente às exigências externas, provenientes da tutela e até da IGE, e às constantes mudanças de orientação. Colocados perante o fardo da sua implementação, estes atores constituem-se, quase sempre, como a primeira linha para exposição de divergências dos professores em relação a elas, sendo o processo de implementação da ADD um exemplo que fica claro nos resultados que obtivemos.

Com base nos mesmos resultados, parece-nos possível inferir que os CDC, ainda que de forma não deliberada e muitas vezes pouco refletida, centram muito a sua atividade na coordenação administrativa do departamento, também como forma de evitamento do exercício de formas de liderança e de supervisão em vertentes que trariam o risco de perturbação nesta cultura docente tradicional. Mesmo no que respeita ao estabelecimento de metas a atingir e aferição de resultados, vertente ligada à liderança pedagógica, e já prática corrente nas escolas e departamentos, de acordo com os dados obtidos, tal parece ficar a dever-se à introdução no sistema, que os CDC entrevistados consideram positiva, de instrumentos de avaliação externa e aferida (exames nacionais e testes intermédios) e disponibilização dos resultados para análise. De igual modo, no âmbito da gestão e desenvolvimento do currículo, ficou manifesta a preocupação com a organização e compilação de planificações elaboradas pelos diferentes grupos disciplinares (o *o quê* e o *quando)*, sendo menos evidente o *como* que constituiria um trabalho de análise de abordagens e metodologias e o respetivo impacto nas aprendizagens.

Nos dados empíricos recolhidos, encontramos ainda referência à colegialidade profissional, sobretudo presente em momentos informais de troca de informação, opiniões e experiências que ocorrem, principalmente, de forma espontânea e não tanto em modos temporalmente mais prolongados e objetivamente organizados com a finalidade de desenvolvimento do ensino e melhoria das aprendizagens, como seria o caso de processos de investigação-ação, de observação mútua e treino de pares, entre outros. Assim, a não referência a estes processos, aliada à enunciação de que o tamanho dos

departamentos obriga a que as questões abordadas tenham de ser de caráter mais genérico, permitem-nos concluir que nas reuniões de departamento se está mais em presença de uma "colegialidade forçada" (Hargreaves, 2000) e formal, orientada para a transmissão de informação e implementação de medidas da escola ou da tutela, do que de colegialidade genuína.

Ficou ainda manifesto que os CDC, docentes com maturidade, elevada experiência de ensino e em situação de estabilidade nas escolas onde lecionam, têm uma atividade complexa, um quotidiano excessivamente ocupado e sobrecarregado, pelo que nos parece que o incentivo e promoção de uma liderança distribuída, que não a mera delegação de tarefas administrativas, e que se traduzisse em grupos autónomos de trabalho de investigação, pesquisa, criação de recursos e materiais e desenvolvimento de projetos, poderia criar uma dinâmica de entusiasmo, motivação e inovação que favoreceria a quebra de rotinização das práticas, o desenvolvimento profissional centrado na escola e a produção de conhecimento profissional.

Finalmente, e apesar de pouco aflorado, mesmo nas entrevistas, o papel da liderança de topo da escola afigura-se como crucial no favorecimento desta cultura de colaboração nas práticas, partilha e indagação, por oposição a uma pressão para cumprimento de exigências administrativas.

Em síntese, e embora cientes de que a complexidade e as diferenças contextuais condicionam as circunstâncias experimentadas por cada coordenador, fundamentando-nos na literatura revista e nos resultados obtidos podemos afirmar que, também os CDC das nossas escolas estão no centro de tensões de sentidos opostos, e conflito de papéis, dos quais nem sempre têm plena consciência: colega/par *versus* supervisor/líder; garante da qualidade pedagógica *versus* autonomia profissional; elemento de um departamento *versus* elemento de um órgão com abrangência ao nível da organização e ainda, de uma forma mais lata, entre noções de avaliação *versus* orientação/apoio/escuta; colegialidade *versus* hierarquia e desenvolvimento profissional *versus* monitorização / controlo.

Grande parte destas tensões e dilemas não estavam presentes na vida das escolas e dos seus atores, particularmente dos CDC, até uma época ainda

recente. Por isso, elas constituem um desafio e exigem que sobre elas se reflita, de modo a poder ancorar posições e adotar posturas conscientes e fundamentadas, preferencialmente dialógicas e que, afastando-se dos extremos, permitam equilíbrio e consenso.

Finalmente, sendo, ainda, nosso objetivo permitir, com este trabalho "**Propor um perfil "ideal" para o cargo de CDC**", apresentamos na figura 14 uma proposta, fundamentada na literatura revista, embora tendo em conta as especificidades culturais e históricas do sistema educativo nacional. Deste modo procuramos, não só definir o perfil e competências do CDC, como ainda contextualizar influências externas e internas ao seu desempenho.

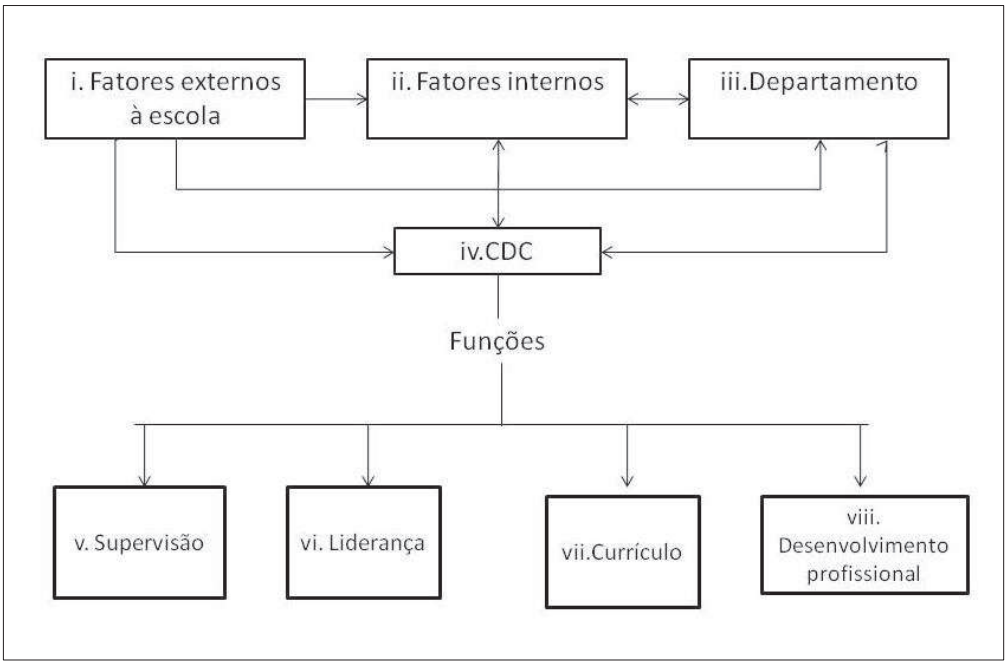


Figura 14 - Quadro conceptual sobre fatores que influenciam as funções do CDC

Pela análise do quadro é possível verificar o sentido da influência de cada um dos elementos identificados. Assim, não pretendendo apresentar uma listagem exaustiva, procuramos salientar os aspetos mais relevantes:

i. *Fatores externos*:

- Governo; ministério da educação e suas políticas, normativos, orientações e introdução de alterações: curriculares, de carreira docentes, de ADD, organização do ano letivo, condições de trabalho dos docentes, tempo não letivo do CDC, peso das disciplinas no currículo.
- IGE: avaliação externa, recomendações
- Metas externas e contratos de autonomia
- Publicação de *rankings*
- Associações profissionais de professores, científicas e académicas
- Ensino superior: centros de investigação e unidades de apoio às escolas

ii. *Fatores internos*:

- Direção; conselho pedagógico; conselho geral; educação especial; outras estruturas.
- Associação de pais e encarregados de educação
- Comunidade
- P.E. da escola/agrupamento
- Fatores físicos: tamanho, recursos, estado de manutenção
- Fatores humanos: número de alunos, graus de ensino, contexto socioeconómico e cultural
- Cultura da organização

iii. *Departamento*

- Tamanho, número de disciplinas, heterogeneidade/afinidade académica, didática e epistemológica
- Professores: experiência profissional, características pessoais, profissionais e de formação
- Recrutamento/seleção para o cargo de CDC
- Tempo comum para trabalho em equipa
- Clima do departamento e relações interpessoais

iv. *CDC*

- Experiência profissional sólida
- Conhecimento científico-pedagógico e didático atualizado
- Formação especializada
- Perfil ético, deontológico, de integridade e inspirador de confiança
- Motivação, compromisso, entusiasmo, perseverança
- *Expertise* reconhecida como professor
- Capacidade de relacionamento interpessoal
- Capacidade de comunicação e de tomada de decisões
- Capacidade de análise e interpretação de dados
- Relacionamento com a direção e órgãos de gestão
- Relacionamento com os EE e a comunidade
- Conhecimento de políticas educativas

- Conhecimento das TIC, sua utilização no ensino, na gestão e na comunicação
- Aprendizagem permanente e atualização de conhecimento

v. *Supervisão*

- Apoio, acompanhamento e orientação da atividade pedagógica
- Observação, análise, reflexão, *feedback* e indagação sobre práticas de ensino
- Regulação e monitorização do ensino e das aprendizagens
- Participação na avaliação dos professores
- Apoio e orientação sobre métodos, abordagens e estratégias de ensino
- Supervisão diferenciada, supervisão colaborativa: diagnóstico, observação, reflexão e partilha do conhecimento.
- Partilha das suas próprias experiências, estratégias e dificuldades
- Recolha de dados e análise de casos extremos (de sucesso e insucesso)

vi. *Liderança*

- Visão, metas e objetivos para o departamento
- Promoção de uma cultura partilhada
- Decisão, organização e planificação de prioridades e medidas de desenvolvimento do departamento
- Trabalho em equipa
- Relacionamento interpessoal
- *Empowerment* dos professores e recurso ao seu conhecimento e *expertise*
- Atuação pelo exemplo (“lead by example”; “role model”)
- Representação interna e externa do departamento
- Ligação e mediação entre estruturas
- Contacto regular com EE: informação sobre o currículo, resultados globais, metas a atingir e progressos
- Participação na autoavaliação da escola e em decisões globais.

vii. *Coordenação, desenvolvimento e avaliação do currículo*

- Coordenação da planificação, desenvolvimento e avaliação do currículo
- Entendimento comum sobre planificação e critérios de avaliação
- Articulação, sequencialidade e progressão do currículo
- Análise e interpretação de dados sobre resultados
- Informação e comunicação entre estruturas
- Coordenação de procedimentos e instrumentos
- Aferição de instrumentos e de resultados
- Documentação, arquivo e manutenção de recursos

viii. *Desenvolvimento profissional*

- Atividades de pesquisa, investigação, reflexão e estudo
- Atividades de partilha e colaboração, supervisão por pares, investigação-ação, *coaching*, etc.
- Identificação de necessidades e planificação de atividades de formação, atualização e desenvolvimento profissional
- Partilha de estratégias, recursos e dados recolhidos na observação
- Promoção da autonomia e autoavaliação
- Parceria e contacto com centros de investigação e associações profissionais

Como já referido ao longo deste trabalho, estamos conscientes de que as diferentes vertentes da função do CDC não são estanques e mutuamente exclusivas mas, antes, interligadas e mesmo interrelacionadas, pelo que a separação aqui apresentada teve por único objetivo possibilitar uma maior facilidade de elencagem e de análise.

Finalmente, e uma vez que estamos convictas que os resultados deste trabalho poderão constituir-se como um contributo para um desempenho mais conseguido dos CDC, e visto que, através dele, pensamos ter conseguido desocultar as suas perspetivas, opiniões e preocupações, gostaríamos de recomendar a criação de condições políticas para a introdução gradual nas escolas, e de forma demarcada do processo de ADD, de práticas de observação mútua e construtiva de práticas letivas, sobretudo no contexto dos departamentos e grupos disciplinares. Para tal, afigura-se necessário repensar a organização dos tempos não letivos e a criação de espaços que permitam claramente trabalho de partilha em pequenos grupos e supervisão colaborativa por pares. Às direções das escolas e demais órgãos de gestão caberá uma atitude facilitadora e promotora desta dinâmica, bem como a definição clara das funções e competências dos CDC e medidas de redução do atual peso de tarefas administrativas. No contexto atual de escassez de meios, uma gestão de recursos humanos que afete este tipo de tarefas a pessoal não docente parece muito mais eficaz e possibilitadora da rentabilização plena do conhecimento profissional e da formação dos professores, em especial dos CDC.

Por outro lado, e embora não nos pareça ser de recomendar a não existência da figura de um coordenador de disciplina, pese embora não prevista nos normativos, consideramos importante a insistência na necessidade de uma intervenção mais proativa e de liderança, da parte do CDC e o abandono da perspetiva tradicional de veículo de informação entre o departamento e o conselho pedagógico e de organizador de documentação. Ainda importante será a criação de fatores de atratibilidade do cargo, que poderão traduzir-se em benefícios na carreira ou outro tipo de compensação, para além da regulamentação da especialização de funções, prevista no ECD.

Finalmente, e dadas as necessidades de formação sentidas e expressas pelos CDC, pensamos ser essencial a disponibilização de formação adequada, quer para coordenadores em exercício de funções, quer ainda para os que pretendam vir a sê-lo. O papel das instituições de ensino superior e da tutela, na adequação da formação às necessidades específicas dos cargos de liderança intermédia, deverá traduzir-se por um reforço de componentes ligadas à supervisão e à liderança de grupos, para além de um conhecimento mais geral das políticas educativas atuais. Também importante será o desenvolvimento, não apenas de competências técnicas mas, e sobretudo, de *skills* de questionamento, indagação, e reflexão sobre as práticas, bem como o envolvimento em projetos de investigação-ação com enfoque em questões específicas e problemas sentidos. Ainda essencial seria o estabelecimento, sempre que possível, de parcerias entre escolas e estabelecimentos de ensino superior, de forma a possibilitar uma formação centrada nos contextos de trabalho dos CDC e que lhes permitisse o acesso a redes sustentadas de apoio e colaboração profissional.

Limitações do estudo e perspetivas de investigação futura

Embora o nosso estudo tenha procurado “dar voz” a um grupo de professores com responsabilidades acrescidas nas escolas, os CDC, e com potencial para produzir melhoria no ensino e nas aprendizagens dos alunos, esta opção também comporta uma das limitações ou insuficiências desta

investigação. Assim, estamos conscientes de que toda a investigação foi conduzida sob a perspetiva dos CDC pelo que, em relação a diferentes aspetos, não é possível afirmar se a visão dos professores do departamento seria coincidente.

No que respeita às opções metodológicas, e apesar de os dados empíricos da primeira fase do estudo, de cariz quantitativo, serem passíveis de generalização à população em estudo, o aprofundamento das questões e o entendimento que advém dos dados recolhidos por entrevista não o permite. Por outro lado, ainda relativamente às entrevistas, se bem que tivéssemos tentado estabelecer critérios válidos para a seleção das escolas, constrangimentos de tempo e de disponibilidade não permitiram a inclusão de escolas em meio rural, do interior do país, ou de localidades mais isoladas.

Por último, e conforme já expresso na introdução deste trabalho, embora tenhamos tido sempre presente a necessidade de uma atitude crítica e atenta a possíveis enviesamentos, pelo facto de a investigação se centrar em fenómenos com os quais temos familiaridade, não podemos afirmar que tenha sido sempre possível afastar, completamente, algumas opiniões e crenças que resultam da nossa vivência profissional.

O trabalho agora apresentado parece-nos poder servir de ponto de partida para aprofundamento desta linha investigativa. Assim, consideramos que seria importante a realização de estudos de maior abrangência que incluíssem a recolha de dados, não só junto dos CDC mas, também, de professores e de diretores, de forma a possibilitar a triangulação de fontes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adey, K. (2000). Professional Development Priorities : The Views of Middle Managers in Secondary Schools. *Educational Management Administration & Leadership , 28*, pp. 419-431; DOI: 10.1177/0263211X000284005.

Alarcão, I. (2001). Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. In I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores. Da Sala à Escola* (vol. 1, pp. 217-238). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2008). Do Olhar Supervisivo ao Olhar sobre a Supervisão. In M. Rangel (org.), *Supervisão pedagógica:Princípios e práticas* (8ª ed., pp. 11-55). São Paulo: Papirus.

Alarcão, I. (2009). *Formação e Supervisão de Professores: Uma nova abrangência. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 3 de Maio de 2007.* Obtido em 22 de Abril de 2010, de Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 119-128: http://sisifo.fpce.ul.pt

Alarcão, I. (2010). A relevância do feedback no processo supervisivo. In R. Bizarro, & M. A. Moreira (org.), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 17-27). Mangualde: Edições Pedago.

Alarcão, I., & Roldão, M. d. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores.* Mangualde: Edições Pedago.

Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem.* Coimbra: Almedina.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.

Albuquerque, A. V. (1998). *Os departamentos curriculares e a reorganização pedagógica da Escola e nível intermédio*. Dissertação de mestrado . Aveiro: Universidade de Aveiro.

Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspectiva integrada.* Porto: Porto Editora.

Alves, M. P., & Flores, M. A. (2011). Introdução. In M. P. Alves, & M. A. Flores (org.), *Trabalho Docente, Formação e Avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar* (pp. 7-15). Mangualde: Edições Pedago.

Alves, M. P., & Machado, E. A. (2008). Para uma perspectiva dialógica de avaliação de escola. In M. P. Alves, & E. A. Machado, (orgs.), *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos* (pp. 97-108). Santo Tirso: De Facto Editores.

Alves, M. P., & Machado, E. A. (2010a). Introdução - Avaliar entre ser sujeito e sujeitar-se. In M. P. Alves, & E. Machado (orgs.), *O Pólo de Excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente* (pp. 6-12). Porto: Areal.

Alves, M. P., & Machado, E. A. (2010b). Para uma "política" de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e auto-avaliação. In M. P. Alves, & E. A. Machado (orgs.), *O Pólo de Excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 89-108). Porto: Areal Editores.

Alves, M. P., Flores, M. A., & Machado, E. A. (2011). Introdução. In M. P. Alves, M. A. Flores, & E. A. Machado (orgs.), *Quanto Vale o que Fazemos? Práticas de Avaliação de Desempenho* (pp. 9-16). Santo Tirso: De Facto.

Alves, M. P., Penha, A. M., & Viana, M. A. (2010). Concepções dos professores sobre a forma como promovem e conduzem a avaliação das aprendizagens. [DVD] *In M.P. Alves, E.A. Machado & J.A. Fernandes (orgs.), Avaliação e currículo: atas do 22º Colóquio Internacional da ADMEE- Europe*, (pp. 673-693). Braga, 14-16 janeiro 2010

Alves, M. P., Penha, A. M., Viana, M. A., & Mota, M. L. (2009). Concepçôes dos Professores Sobre o Papel dos Coordenadores das Estruturas de Coordenação Educativa e de Supervisão Pedagógica na Avaliação de Desempenho Docente. [DVD] In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. B. Lozano, M. P. Uzquiano (org.), *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, (pp. 3674 - 3690). Braga: CIEd-Universidade do Minho.

Anderson, L. W. (2004). *Increasing Teacher Effectiveness* (2ª ed.). Paris: UNESCO:International Institute for Educational Planning, disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001376/137629e.pdf.

Aoki, K., & Elasmar, M. (2000). *Opportunities and Challenges of Conducting Web Surveys: Results of a Field Experiment. Paper presented at the annual meeting of the American Association for Public Opinion Research. Portland, Oregon.* Obtido em 28 de Agosto de 2011, de www.amstat.org/sections/srms/proceedings/papers/2000_159.pdf

Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo munidal: ensaio sobre a regulação transnacional da educação.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bailey, K. M. (2006). *Language teacher supervision: a case-based approach.* New York: Cambridge University Press.

Bangs, J., & Frost, D. (2012). *Teacher Self-efficacy, voice and leadership: towards a policy framework for education international.* Cambridge: University of Cambridge, disponível em http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/teacher_self-efficacy_voice_leadership.pdf.

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70, Lda.

Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas.* Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (1998). Autonomia e Gestão das escolas: que formação de professores? *Actas do Seminário A Territorialização das Políticas Educativas.* Universidade do Minho, campus de Azurém: Centro de Formação Francisco de Holanda, [acedido em 23 de Maio de 2009], disponível em http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2_8.htm.

Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educ. Soc. Campinas , 24, nº82* (disponível em http://www.cedes.unicamp.br [acedido em 3 de Abril de 2010], pp. 63-92.

Barroso, J. (2006). A Autonomia das Escolas: Retórica, Instrumento e Modo de Regulação da Acção Política. In F. C. Gulbenkian (ed.), *Textos da Conferência Internacional A Autonomia das Escolas*, (pp. 23 - 48). Lisboa.

Barroso, J. (2008). *Parecer - Projecto de Decreto-Lei 771/2007-ME - "Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos* ensinos básico e secundário"*.* Lisboa.

Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Bennett, N., Newton, W., Wise, C., Woods, P., & Economou, A. (2003). *The Role and Purpose of Middle Leaders in Schools - full report.* Obtido em 27 de Janeiro de 2010 de : http://www.nationalcollege.org.uk/docinfo?id=17364&filename=role-purpose-of-middle-leaders-in-schools-full-report.pdf

Bennett, N., Wise, C., Woods, P., & Harvey, J. (2003). *Distributed Leadership:A Review of Literature.* NCSL, National College for School Leadership.

Bennett, N., Woods, P., Wise, C., & Newton, W. (2007). Understandings of middle leadership in secondary schools: a review of empirical research. *School Leadership and Management, vol. 27, no. 5* , pp. 453-470, DOI: 10.1080/13632430701606137.

Blandford, S. (2006). *Middle leadership in schools: harmonising leadership and learning* (2nd ed.). Harlow: Pearson Education.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação.* Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas.* Porto: Edições Asa.

Brown, M., & Rutherford, D. (1998). Changing Roles and Raising Standards: new challenges for heads of department. *School Leadership & Management, vol. 18, no. 1* , pp. 75-88, DOI: 10.1080/13632439869781.

Bush, T. (2002). *Middle Level Leaders: Think Piece.* Nottingham: National College for School Leadership (NCSL), disponível em http://www.rgs.org/NR/rdonlyres/D455CAED-BA14-4D44-9AD1-6EBF0E02A51C/0/CGT_CPD_LeadingNCSLThinkpiece.pdf.

Bush, T. (2008). From Management to Leadership: Semantic or Meaningful Change? *Educational Management Administration Leadership; vol.36* , pp. 271-288, DOI: 10.1177/1741143207087777.

Busher, H. (2005). Being a middle leader: exploring professional identities. *School Leadership & Management, vol. 25, no. 2* , pp. 137-153, DOI: 10.1080/13632430500036231.

Busher, H., & Harris, A. (1999). Leadership of school subject areas: tensions and dimensions of managing in the middle. *School Leadership and Management, vol. 19, no 3* , pp. 305-317, DOI:10.1080/13632439969069.

Busher, H., & Harris, A. (2000). *Subject leadership and school improvement.* London: Paul Chapman Publishing.

Busher, H., Harris, A., & Wise, C. (2000). *Subject Leadership and School Improvement.* London; Thousand Oaks; New Delhi: Paul Chapman Publishing.

Cabral, I. L. (2009). *As funções supervisivas dos coordenadores de departamento de línguas*. Dissertação de mestrado . Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Canário, R. (2005). *O Que é a Escola - um olhar sociológico.* Porto: Porto Editora.

Canas, M. d. (2011). *A voz do Coordenador de Departamento Curricular:percepções e práticas no exercício da função*. Dissertação de mestrado . Coimbra: Universidade de Coimbra.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2005). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carneiro, A. d. (2006). *Supervisão escolar e gestão intermédia - um estudo sobre as percepções dos coordenadores de departamento curricular*. Dissertação de mestrado . Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Chatwin, R. (2004). Subject leaders and school strategy: Exercising upward influence? *Management in Education , 18*, pp. 12-17; DOI: 10.1177/08920206040180010301.

Chenail, R. J. (1995). Presenting Qualitative Data. *The Qualitative Report [on-line journal], vol. 2, no 3,* disponível em http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-3/presenting.html .

Cobanoglu, C., Warde, B., & Moreo, P. (2001). A Comparison of Mail, Fax and Web-based Survey Methods. *International Journal of Market Research , 48, nº4*, pp. 441-452, disponível em http://www.websm.org/db/12/973/rec/.

Cohen, L., & Manion, L. (1985). *Research Methods in Education.* London: Routledge.

Costa, J. A. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura (org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, pp. 12(1):5-15.

Cuban, L. (2011). *Inside the Black Box of the Classroom.* Acedido em Março de 2012, em Larry Cuban on School Reform and Classroom Practice: http://larrycuban.wordpress.com/2011/10/16/inside-the-black-box-of-the-classroom/

Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice.* Alexandria, VA: ASCD.

Danielson, C. (2008). *The Handbook for Enhancing Professional Practice: using the framework for teaching in your school.* Alexandria, Virginia, USA: ASCD - Association for Supervision and Curriculum Development.

Danielson, C. (2009). *Talk about teaching: leading professional conversations.* Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice.* Alexandria, VA: ASCD.

Day, C. (1999). Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores. In A. Estrela, & A. Nóvoa (org.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 95-114). Porto: Porto Editora.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente.* Porto: Porto Editora.

Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino.* Porto: Porto Editora.

Day, C., Harris, A., & Hadfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International Journal of Leadership in Education, vol.4, no1* , pp. 39-56, DOI: 10.1080/13603120010010615.

De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionário; de Entrevistas e de Estudo de Documentos.* Lisboa: Instituto Piaget.

Denzin, N. K. (2009). *The Research Act: a theoretical introduction to sociological methods.* New Jersey: Transaction Publishers, Rutgers.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, & (ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 1 - 20). Thousand Oaks: Sage Publications.

Duffy, F. M. (1998). The Ideology of Supervision. In G. R. Firth, E. F. Pajak, & (ed.), *Handbook of Research on School Supervision* (pp. 181-198). Macmillan Library Reference.

Eco, U. (2008). *Como Se Faz Uma Tese Em Ciências Humanas* (14ª Edição ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Elmore, R. F. (2000). *Building a New Structure for School Leadership.* Washington, D.C: Albert Shanker Institute, disponível em http://www.shankerinstitute.org/publications/elmore-building/.

Estevão, C. V. (2000). Liderança e democracia: o público e o privado. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura (orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares. Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 35-44). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima, & J. A. Pacheco, *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105 - 126). Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido Social e cultural. In *Revista Elo 16 - Avaliação do Desempenho Docente. Maio 2009* (pp. 19-23). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.

Fleming, P. (2000). *The Art of Middle Management in Secondary schools: a guide to effective subject and team leadership.* London: David Fulton Publishers.

Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research* (4ª ed.). London: Sage Publications.

Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Rajala, R., & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e dasafios da aprendizagem em contexto de trabalho: um estudo internacional. In M. A. Flores, & A. M. Veiga Simão (orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 119-151). Mangualde: Edições Pedago.

Fontana, A., & Frey, J. H. (2003). The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text. In N. K. Denzin, & S. Y. Lincoln, *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (2nd ed., pp. 61 - 106). Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage Publications Inc.

Formosinho, J. (1985). A Formação de Professores e Gestores Pedagógicos Para a Escola de Massas. *Encontro de Delegados À Profissionalização De Ciências Da Educação Do Ensino Preparatório*, (texto policopiado).

Formosinho, J. (1991). O Papel do Gestor Intermédio na Escola Portuguesa: Monitor ou Líder, Coordenador ou Director? *Comunicação apresentada ao Seminário: A Acção Educativa: Análise Psico-Social* . Leiria.

Formosinho, J. (2009). Ser professor na escola de massas. In J. Formosinho (cord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 37-69). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., & Machado, J. (2000). Autonomia, projecto e liderança. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura (org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares. Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 185- 199). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Formosinho, J., & Machado, J. (2010). Os professores e a diferenciação docente - Da especialização de funções à avaliação de desempenho. In J. Formosinho, J. Machado, & J. Oliveira-Formosinho (orgs.), *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores* (pp. 77-95). Mangualde: Edições Pedago.

Forte, A., & Flores, M. A. (2011). Concepções e práticas de colaboração docente. In M. P. Alves, & M. A. Flores (orgs.), *Trabalho Docente, Formação, Avaliação. Clarificar conceito, fundamentar práticas.* Mangualde: Edições Pedago.

Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change.* S. Francisco: Jossey-Bass.

García, C. M. (1999). *Formação de Professores - Para uma Mudança Educativa.* Porto: Porto Editora.

Garman, N. B. (1986). Getting to the Essence of Practice in Clinical Supervision. In W. J. Smyth, *Learning About Teaching Through Clinical Supervision* (pp. 19-35). Beckenham, Kent: Croom Helm.

Garmston, R. J., Lipton, L. E., & Kaiser, K. (2002). A Psicologia da Supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (org), *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa* (Vol. 2º, pp. 17-132). Porto: Porto Editora.

GEPE, (2011). *Roteiro das Escolas*. Acedido em Janeiro / Fevereiro de 2011, em http://roteiro.min-edu.pt/

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito : teoria e prática* (3ª ed.). Oeiras: Celta Editora.

Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa* (4ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.

Glanz, J. (2000). Supervision for the Millennium: A Retrospective and Prospective. *Focus on Education , 44*, pp. 9-15.

Glaser, B., & Strauss, A. (2009). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research* (4ª ed.). New Jersey: Aldine Transactions.

Glickman, C. D. (1985). *Supervision of Instruction. A Developmental Approach.* Newton, Massachusets: Allyn and Bacon.

Glickman, C. D. (2002). *Leadership for Learning: How to Help Teachers Succeed.* Alexandria, VA: ASCD - Association for Supervision and Curriculum Development.

Glickman, C. D., & Gordon, S. P. (1987). Clarifying Developmental Supervision. *Educational Leadership* , pp. 64-68.

Glover, D., Gleeson, D., Gough, G., & Johnson, M. (1998). The Meaning of Management. The development needs of middle managers in secondary schools. *Educational Management & Administration, vol. 26 no.3* , pp. 279-292.

Goodson, I. (1995). *The Making of Curriculum. Collected Essays* (2ª ed.). London: e Falmer Press.

Goodson, I. F., & Walker, R. (1991). *Biography, Identity & Schooling: Episodes in Educational Research.* Basingstoke: The Falmer Press.

Gordon, S. P. (1990). Developmental Supervision: An Exploratory Study Of A Promising Model. *Jornal of Curriculum andu Supervision ,vol. 5, no. 4*, pp. 293-307.

Hargreaves, A. (2000). *Changing Teachers, Changing Times.* London: Continuum.

Hargreaves, A. (2005). Professional learning communities and performance training cults: the emerging apartheid of school improvement. In A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves, & C. Chapman, *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 180-195). New York and London: RoutledgeFalmer.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável.* Porto: Porto Editora.

Harris, A. (1998). Improving Ineffective Departments in Secondary Schools : Strategies for Change and development. *Educational Management Administration & Leadership, vol. 26*, pp. 269-278, DOI: 10.1177/0263211X98263005.

Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management, vol.23, no. 3*, pp. 313-324, DOI: 10.1080/1363243032000112801.

Harris, A. (2005a). Introduction. In A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves, & C. Chapman, *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 1-5). New York and London: Routledge Falmer.

Harris, A. (2005b). The changing context of leadership. Research, theory and practice. In A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves, & C. Chapman (orgs.), *Effective Leadership for School Improvement.* (pp. 9-25). New York and London: Routledge Falmer.

Harris, A. (2005c). Teacher leadership and school improvement. In A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves, & C. Chapman (orgs.), *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 72-83). New York and London: Routledge Falmer.

Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education , Vol.10, no. 3*, pp. 315 — 325; DOI: 10.1080/13603120701257313.

Harris, A., Jamieson, I., & Russ, J. (1996). What Makes an Effective Department? *Management in Education, vol. 10, no. 1*, pp. 7-9, DOI: 10.1177/089202069601000104.

Harris, A., Busher, H., & Wise, C. (2001). Effective Training for Subject Leaders. *Journal of In-Service Education ,vol. 21, no. 1*, pp. 83-94, DOI: 10.1080/13674580100200139.

Harris, A., & Muijs, D. (2003). Teacher Leadership: principles and practice. NCSL, National College for School Leadership, disponível em http://dera.ioe.ac.uk/5132/1/download%3Fid%3D17417%26filename%3Dteacher-leadership-principles-practice-full-report.pdf.

Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change , 8*, pp. 337–347; DOI 10.1007/s10833-007-9048-4.

Harris, B. M. (2002). Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação. In J. Oliveira-Formosinho (org), *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa* (pp. 133-223). Porto: Porto Editora.

HayMcBer. (2000). *Research into Teacher Effectiveness, Report by Hay McBer to the Department for Education and Employment.* Research Report, DfEE, UK.

Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Hopkins, D. (2005). Instructional leadership and school improvement. In A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves, & C. Chapman (orgs.)*Effective Leadership for School Improvement* (pp. 55-71). New York and London: Routledge Falmer.

Hopkins, D., & Jackson, D. (2005). Building the capacity for leading and learning. In A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves, & C. Chapman (orgs.) *Effective leadership for School Improvement* (pp. 84-104). New York and London: Routledge Falmer.

IGE. (2009). *Avaliação Externa das Escolas - Referentes e Intrumentos de trabalho.* Disponível em http://www.ige.min-edu.pt/

IGE. (2009). *Relatório de Escola, Avaliação Externa das Escolas.* Obtido em Julho de 2011, de www.ige.min-edu.pt/

IGE. (2011). *Avaliação Externa das Escolas 2010-2011 - Relatório.* Disponível em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2010_2011_RELATORIO.pdf

IGE. (2011). *IGE - Avaliação Externa das Escolas. Avaliar para a melhoria e a confiança (ciclo 2006-2011).* Disponível em http://www.ige.min-edu.pt/

Jick, T. D. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. (JSTOR, Ed.) *Administrative Science Quarterly ,vol. 24, no. 4*, pp. 602-611.

Kanawati, D. G., & Glickman, C. D. (1998). Future Directions for School Supervision. In G. R. Firth & E. F. Pajak (ed.), *Handbook of Research on School Supervision* (pp. 1248-1257). New York: Macmillan Library Reference.

Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research: Introducing Focus Groups. *British Medical Jounal , 311*, pp. 299-302.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente.* Porto: Edições Asa.

Leite, C. (2006). Políticas do Currículo em Portugal e (Im)possibilidades da Escola se Assumir Como Uma Instituição Curricularmente Inteligente. *Currículo sem Fronteiras, vol.6, nº.2,* pp. pp.67-81, obtido em Junho de 2007 em http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/leite.pdf.

Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability. *International Journal of Leadership in Education, vol.. 4, no. 3* , pp. 217-235; DOI: 10.1080/1360312011005708 2.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management, vol. 28, no. 1* , pp. 27-42, DOI: 10.1080/13632430701800060.

Lima, J. Á. (2000). O departamento disciplinar como contexto para a colegialidade docente nas escolas secundárias. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura (orgs.), *Liderança e estratégias nas organizações escolares. Atas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 65-93). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lima, J. Á. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos.* Porto: Porto Editora.

Lima, J. Á. (2006). Ética na investigação. In J. Á. Lima, & J. A. Pacheco (org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.

Lima, J. Á. (2008a). Department networks and distributed leadership in schools. *School Leadership and Management, Vol. 28, no. 2* , pp. 159-187, DOI: 10.1080/13632430801969864.

Lima, J. Á. (2008b). *Em busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo.* V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar : um estudo da escola Secundaria em Portugal (1974-1988)* (2ª ed.). Braga: Universidade do Minho : Instituto de Educação e Psicologia : Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Lima, L. C. (1999). E depois de 25 de Abril de 1974 : centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. (Universidade do Minho, Ed.) *Revista portuguesa de educação , 12, n.º 1*, pp. 57-80.

Lima, L. C. (2011). *Administração escolar: estudos.* Porto: Porto Editora.

MacBeath, J. (2003). The Alphabet Soup of Leadership. *inForm 2* , pp. 1-7, disponível em http://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl/current/inform/.

Machado, E. A. (2008). Perspectivas e tendências da investigação em avaliação - hipóteses para a (re)interrogação de uma atividade. In M. P. Alves, & E. A. Machado (orgs.), *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos* (pp. 183-201). V.N. Famalicão: De Facto.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção.* Porto: Porto Editora.

Medeiros, M. T. (2004). Formação Inicial de Professores e Metodologia de Investigação. In L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago (orgs.), *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas* (pp. 39-46). Porto: Porto Editora.

Minayo, M. C., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública , vol. 9 (3)*, pp. 239-262.

Moreira, A. F., & Pacheco, J. A. (2006). Introdução. In A. F. Moreira, & J. A. Pacheco (org.), *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas* (pp. 7-10). Porto: Porto Editora.

Moreira, J. M. (2009). *Questionários: teoria e prática.* Coimbra: Edições Almedina, SA.

Moreira, M. A. (2004). O Papel da Supervisão numa Pedagogia para a Autonomia. *Pedagogia para a autonomia : resistir e agir estrategicamente : actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, 2, Braga, Portugal, 2003* (pp. 133 - 147). Braga: CIEd.

Moreira, M. A. (2009a). A Avaliação do (Des)empenho Docente: Perspetivas da Supervisão Pedagógica. In F. Vieira (Ed.), *Pedagogia para a autonomia : reconstruir a esperança na educação : actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, 4, Braga, 2009.* Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10366. Braga: CIED.

Moreira, M. A. (2009b). Supervisão Interpares, Avaliação e Autonomia Profissional. In *Revista Elo 16 - Avaliação do Desempenho Docente, Maio 2009* (pp. 37-41). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.

Moreira, M. A. (2011). O lugar da observação na avaliação docente: O que vale o que observamos? In M. P. Alves, M. A. Flores, & E. A. Machado (orgs.) *Quanto vale o que fazemos? Práticas de avaliação de desempenho.* (pp. 17-38). Santo Tirso: De Facto.

Moreira, M. A., & Bizarro, R. (2010). Supervisão pedagógica e educação em línguas: Acção, formação e investigação. In R. Bizarro, & M. A. Moreira (orgs.) *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 11-15). Mangualde: Edições Pedago.

Moreira, M. G. (2008). *A Coordenação do Departamento Curricular: concepções, lógicas e práticas*, dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente.* Porto: Porto Editora.

Morgan, D. L. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology,* vol. 22, pp. 129-152 . (A. Reviews, Ed.)

Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher Leadership—Improvement through Empowerment?: An Overview of the Literature. *Educational Management Administration Leadership; vol. 31* , pp. 437-448, DOI: 10.1177/0263211X030314007.

Nolan, J., & Hoover, L. (2011). *Teacher Supervision and Evaluation. Theory into Practice* (3ª ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente, Histórias da Educação.* Porto: Asa Editores.

OECD. (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter - overview.* Education and Training Policy. OECD Publishing.

Oliveira, L., Pereira, A. S., & Santiago, R. (2004). A Formação em Metodologias de Investigação em Educação. In L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago, (orgs.) *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas* (pp. 13-37). Porto: Porto Editora.

Oliveira, M. L. (2001). O papel do gestor intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (org), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem.* (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). Introdução. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I - Da Sala à Escola* (Vol. 1º, pp. 9-18). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor.* Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e práxis.* Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2006). Um Olhar Global Sobre O Processo De Investigação. In J. Á. Lima, & J. A. Pacheco, *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13 - 28). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2009). Para a Sustentabilidade Avaliativa do Professor. *Elo 16 - Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda* , pp. 43-49.

Pajak, E. (1990). *Identification of Dimensions of Supervisory Practice: Reviewing the Literature. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Boston, MA, April 16-20, 1990).* Obtido em 8 de Março de 2007, de ERIC - Education Resources Information Center: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED320285&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED320285

Pajak, E. (2001). Clinical Supervision in a Standards-Based Environment: Opportunities and Challenges. *Journal of Teacher Education, vol. 52, no. 3*, pp. 233-243 DOI: 10.1177/0022487101052003006.

Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social.* Porto: Areal Editores

Penha, A. M., Alves, M. P., & Viana, M. A. (2011). A Supervisão no Departamento Curricular*. In C.S. Reis & F. S. Neves (coord.) Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação,* vol. IV (pp.357-364)*.* Instituto Politécnico da Guarda, 30 de junho - 2 de julho*.*

Pereira, A. S. (2004). Concepções e Práticas Metodológicas em Diferentes Paradigmas de Investigação. In L. Oliveira, A. Pereira, R. Santiago, & (orgs.), *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas* (pp. 47 - 58). Porto: Porto Editora.

Pires, I. G. (2012). *Lideranças Intermédias: tomada de decisão e comunicação em Departamento Curricular num Agrupamento de Escolas*, dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice.* Paris: OCDE.

Ponticell, J. A., & Zepeda, S. J. (2004). Confronting Well-Learned Lessons in Supervision and Evaluation. (SAGE, Ed.) *NASSP Bulletin,vol. 88, nº 639*, pp. 43-59 DOI: 10.1177/019263650408863905.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools and Academic Achievement. *Econometrica, vol. 73, no. 2* , pp. 417–458, disponível em http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Rivkin%2BHanushek%2BKain%202005%20Ecta%2073%282%29.pdf.

Rodrigues, P. (2009). Recensão das obras do Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994, 2003, 2009). The program evaluation standards; The student evaluation standards & The personnel evaluation standards. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação, 9,* 115-118. Disponível em: http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=23&p=115

Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em análise.* Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2005). *Gestão do currículo e avaliação de competências - as questões dos professores* (3ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Sá, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica: o caso do director de turma.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sá-Chaves, I. (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro.* Porto: Porto Editora.

Sammons, P., Thomas, S., & Mortimore, P. (1997). *Forging links: effective schools and effective departments.* London: Paul Chapman Publishing.

Sanches, F. C. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial nas escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura (orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares.Actas do 1º simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 45-64). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santomé, J. T. (2006). *A Desmotivação dos professores.* Mangualde: Edições Pedago.

Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012.* OECD Publishing.

Schleicher, A. (. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World.* OECD Publishing.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books.

Seabra, F. B. (2010). *Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação*. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade do Minho.

Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. (Routledge, Ed.) *International Journal of Leadership in Education,* vol.1, no.1, pp. 37-46, DOI: 10.1080/1360312980010104.

Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1986). *Supervisão - Perspectivas Humanas* (2ª ed.). São Paulo: EPU.

Siskin, L. S. (1994). *Realms of Knowledge: Academic Departments in Secondary Schools.* Abingdon, Oxon: RoutledgeFalmer.

Smyth, W. J. (1985). An Educative and Empowering Notion of Leadership. *Educational Management Administration Leadership, vol. 13*, pp. 179-186 DOI: 10.1177/174114328501300307.

Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management, vol. 22, no. 1* , pp. 73–91, DOI: 10.1080/13632430220143042.

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed Perspective. *Journal of Curriculum Studies, Vol. 36 (1)* , pp. 3-34, DOI:10.1080/0022027032000106726.

Starratt, R. J. (s/d). *Supervision of Instruction - The History of Supervision, Roles and Responsibilities of Supervisors, Issues Trends and Controversies.* Acedido a 10 de Abril de 2010 em STATEUNIVERSITY.COM - Education Encyclopedia:http://education.stateuniversity.com/pages/2472/Supervision-Instruction.html

Stones, E. (1984). *Supervision In Teacher Education. A Counselling And Pedagogical Approach.* London: Methuen.

Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). Alternative Approaches to Supervision: Cases from the Field*. Jounal of Curriculum and Supervision,* vol.15, no.3, pp 21-235.

Sullivan, S., & Glanz, J. (2009). *Supervision that Improves Teaching and Learning: Strategies and Techniques* (3ª ed.). Thousand Oaks, California: Corwin.

Tracy, S. J. (1998). Models and Approaches. In G. R. Firth, E. F. Pajak, & (ed.), *Handbook of Research on School Supervision* (pp. 80-108). New York: Macmillan Library Reference.

Tracy, S. J. (2002). Modelos e Abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores Da Sala à Escola* (pp. 19-92). Porto: Porto Editora.

Truell, A., Bartlett, J., & Alexander, M. (2002). Response Rate, Speed and Completeness: A comparison of Internet-based and mail surveys. *Behavior Research Methods , vol.34, no.1*, pp. 46 - 49.

TTA, (1998). *National Standards for Subject Leaders.* London: TTA.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tuna, D. M. (2009). *A Supervisão no contexto das estruturas de gestão intermédia: O Coordenador de Departamento*, dissertação de mestrado. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Turner, C. K. (1996). The Roles and Tasks of a Subject Head of Department in Secondary Schools in England and Wales: a neglected area of research? *School Leadership & Management, vol.* 16: no. 2 , pp. 203-217, DOI: 10.1080/0260136960160207.

Turner, C., & Bolam, R. (1998). Analysing the Role of the Subject Head of Department in Secondary Schools in England and Wales: towards a theoretical framework. *School Leadership & Management ,* vol.18, no.3, pp. 373 - 388, DOI: 10.1080/13632439869565.

Vala, J. (2009). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (15ª ed.), pp. 101 - 128. Porto: Edições Afrontamento.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2ª ed.). Bruxelles: De Boeck Université.

Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. (1996). *Focus Group Interviews in Education and Psychology.* Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, Inc.

Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores.* Rio Tinto: Edições Asa.

Vieira, F. (2006). Prefácio. No caleidoscópio da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 7-14). Mangualde: Edições Pedago.

Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia,* (pp. 15-44). Mangualde: Edições Pedago.

Vieira, F. (2009). Novas Concepções e Práticas a Desenvolver em Contextos de Formação em Supervisão. *Conferência apresentada II Congresso Internacional CIDInE – Novos contextos de formação, pesquisa e mediação.* 29-31 Jan. 2009, V. N. de Gaia.

Vieira, F. (2010). Formação em supervisão: (R)eproduzir a pedagogia no espaço da possibilidade. In R. Bizarro, & M. A. Moreira (orgs.), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 149-170). Mangualde: Edições Pedago.

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para uma abordagem de orientação transformadora.* (Vol. Cadernos CCAP - 1). Lisboa: Ministério da Educação - CCAP.

Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia.* Mangualde: Edições Pedago.

Waite, D. (1995). *Rethinking Instructional Supervision. Notes on its Language and Culture.* London: The Falmer Press.

Weller, J. L. (2001). Department Heads: The Most Underutilized Leadership Position. *NASSP Bulletin, vol. 85 no. 625* , pp. 73-81, DOI: 10.1177/019263650108562508.

Wise, C. (2000). Being a Curriculum Leader: helping colleagues to improve learning. In H. Busher, & A. Harris (orgs.) *Subject Leadership and School Improvement* (pp. 59-71). London: Paul Chapman Publishing.

Wise, C. (2001). The Monitoring Role of the Academic Middle Manager in Secondary Schools. *Educational Management Administration & Leadership, vol. 29, no.3*, pp. 333-341, DOI: 10.1177/0263211X010293007.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research, vol. 74, no. 3,* , pp. 255-316, DOI: 10.3102/00346543074003255.

Yulk, G. (1999). An Evaluative Essay on Current Conceptions of Effective Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology, vol. 8, no.1*, pp. 33-48.

Zepeda, S. J. (2007). *Instructional Supervision: Applying Tools and Concepts* (2nd ed.). Larchmont, NY: Eye On Education.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto nº 3091 de 17 de abril (1917). *Diário do Governo nº 60 – I Série* – Ministério de Instrução Pública. Lisboa – Compila e coordena todas as disposições sobre o ensino secundário e modifica a regulamentação de algumas dessas disposições.

Decreto nº 15948 de 12 de setembro (1928). *Diário do Governo nº 210 – I Série* – Ministério da Instrução Pública. Lisboa – Procede à revisão das normas regulamentares para a distribuição dos serviços docentes e para a organização dos respetivos horários.

Decreto-Lei nº 27084 de 14 de outubro (1936). *Diário do Governo nº 241 – I Série* – Ministério da Educação Nacional. Lisboa – Promulga a reforma do ensino liceal.

Decreto nº 37029 de 25 de Agosto (1948). *Diário do Governo nº 198 – I Série* – Ministério da Educação Nacional. Lisboa – Estatuto do Ensino Profissional Comercial e Industrial.

Decreto nº 48572 de 9 de setembro (1968). *Diário do Governo nº 213 – I Série* – Ministério da Educação Nacional. Lisboa – Estatuto do ciclo preparatório do ensino secundário.

Decreto nº 102/73 de 13 de março (1973). *Diário do Governo nº 61 – I Série* – Ministério da Educação Nacional. Lisboa – Revê as condições de exercício de funções diretivas nos estabelecimentos de ensino técnico médio, secundário liceal e técnico e nas escolas do magistério primário e do ciclo preparatório.

Decreto nº 735-A/74 de 21 de dezembro (1974). *Diário do Governo nº 297 – I Série* – Ministério da Educação e Cultura. Lisboa – Estabelece as normas para a administração e gestão das escolas substituindo as comissões de gestão por conselhos diretivos.

Decreto nº 769-A/76 de 23 de outubro (1976). *Diário da República nº 249 – I Série* – Ministério da Educação e Investigação Científica. Lisboa – Aprova o regime de gestão dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

Portaria nº 679/77 de 8 de novembro (1977). *Diário da República nº 258 – I Série* – Ministério da Educação e Investigação Científica. Lisboa – Estabelece o regulamento de funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário.

Portaria nº 970/80 de 12 de novembro (1980). *Diário da República nº 262 – I Série* – Ministério da Educação e Investigação Científica. Lisboa – Regulamento do funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nos estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário.

Decreto-Lei nº 211-B/86 de 31 de julho (1986). *Diário da República nº 174 – I Série* – Ministério da Educação e Cultura. Lisboa – Regulamenta o funcionamento do Conselho Pedagógico e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias, preparatórias e secundárias e secundárias.

Lei 46/86 de 14 de Outubro (1986). *Diário da República nº 237 – I Série* – Assembleia da República. Lisboa - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 287/88 de 19 de agosto (1988). *Diário da República nº 191 – I Série* – Ministério da Educação. Lisboa - Regulamenta a profissionalização em serviço dos professores pertencentes aos quadros, com nomeação provisória, dos ensinos preparatório e secundário.

Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro (1989). *Diário da República nº 29 – I Série* – Ministério da Educação. Lisboa – Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas.

Despacho nº8/SERE/89 de 3 de fevereiro (1989). *Diário da República nº 32 – II Série* – Ministério da Educação. Lisboa – Define as regras de composição e funcionamento do Conselho Pedagógico e dos seus órgãos de apoio e estabelece as funções do delegado de grupo enquanto elemento do Conselho Pedagógico.

Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de maio (1991). *Diário da República nº 107 – I Série A* – Ministério da Educação. Lisboa – Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 95/97 de 23 de abril (1997). *Diário da República nº 95 – I Série A* – Ministério da Educação. Lisboa - define o âmbito dos cursos de formação especializada relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo e estabelece os princípios gerais a que deve obedecer a respetiva estrutura e organização curricular, bem como os requisitos do seu funcionamento.

Decreto-Lei nº 115/98 de 4 de maio (1998). *Diário da República nº 102 – I Série A* – Ministério da Educação. Lisboa – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho Conjunto nº 198/99 de 3 de março (1999). *Diário da República nº 52 - II Série* – Define os perfis de competências dos titulares de cursos de formação especializada.

Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de julho (1999). Diário *da República nº 168 – I Série B* – Ministério da Educação. Lisboa - Estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, e o regime de exercício de funções de coordenação dessas estruturas.

Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro (2007). *Diário da República nº 14 – 1ª Série* – Ministério da Educação. Lisboa - altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de janeiro (2008). *Diário da República nº 7 – 1ª Série* – Ministério da Educação. Lisboa - regulamenta o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário no que se refere ao sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril (2008). *Diário da República nº 79 – 1ª Série* – Ministério da Educação. Lisboa - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de junho (2010). *Diário da República nº 120 – 1ª Série* – Ministério da Educação. Lisboa - Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 23 de Junho (2010). *Diário da República nº 120 – 1ª Série* – Ministério da Educação. Lisboa - Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro (2012). *Diário da República nº 37 – 1ª Série* – Ministério da Educação e Ciência. Lisboa - Procede à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro (2012). *Diário da República nº 37 – 1ª Série* – Ministério da Educação e Ciência. Lisboa - regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho (2012). *Diário da República nº 37 – 1ª Série* – Ministério da Educação e Ciência. Lisboa – Procede à segunda alteração ao Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto -Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

ANEXOS

Anexo A – Mensagem de correio eletrónico enviada aos diretores

Exmo. Sr.(a) Diretor(a),

Venho solicitar-lhe a sua colaboração com esta investigação, no âmbito de doutoramento, que tem como objetivo recolher dados relativos às atividades, competências e perfil dos **coordenadores de departamento curricular**. Assim, agradecia o favor de **reencaminhar** a presente mensagem aos **coordenadores de departamento da sua escola**, à exceção dos coordenadores de Pré-escolar e de 1º ciclo (caso existam). O referido questionário, de resposta *online,* e cujo *link* se indica abaixo, está devidamente autorizado pela diretora do DSIE (DGIDC), com o nº 0051200003.

Grata pela atenção,

Ana Margarida Penha

Caro(a) colega,

Este questionário[21], a que vimos pedir-lhe que responda, dirige-se aos **Coordenadores de Departamento Curricular** e faz parte de um trabalho de investigação no âmbito de doutoramento[22]. Tem como objectivo recolher dados relativos às **actividades, competências e perfil dos coordenadores de departamento**. As suas respostas são totalmente anónimas e os dados recolhidos serão usados apenas para fins da presente investigação. A sinceridade e exactidão das respostas terão uma influência decisiva no bom resultado deste trabalho. A resposta é efectuada *online*, a partir desta ligação , e não lhe tomará mais do que alguns minutos.

Agradecemos reconhecidamente a sua colaboração.

Ana Margarida Penha

[21] *Autorizado pela directora do DSIE (DGIDC) com o nº 0051200003*
[22] *Universidade Portucalense*

Anexo B – Questionário aos Coordenadores

Caro(a) colega,

Este questionário[23], a que vimos pedir-lhe que responda, dirige-se aos **Coordenadores de Departamento Curricular** e faz parte de um trabalho de investigação no âmbito de doutoramento[24]. Tem como objectivo recolher dados relativos às **actividades, competências e perfil dos coordenadores de departamento**. As suas respostas são anónimas e confidenciais e os dados recolhidos serão usados apenas para fins da presente investigação. A sinceridade e exactidão das respostas terão uma influência decisiva no bom resultado deste trabalho.

Agradecemos reconhecidamente a sua colaboração.

Ana Margarida Penha

A – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS (assinale com um x a situação que se lhe aplica ou escreva, se for esse o caso)

1. **Idade: _____**

2. **Tempo de serviço na função docente: _____**

3. **Habilitações académicas**

   Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐
   Outra ☐ Qual ?_____

4. **Especialização -** assinale correctamente caso possua especialização para o cargo :

   4.1 Na área de organização e desenvolvimento curricular ☐

   4.2 Na área de supervisão pedagógica e formação de formadores ☐

   Outra ☐ Qual?_____

5. **Situação profissional**
   PQE/PQA ☐ PQZP ☐

6. **Número de anos de permanência nesta escola/agrupamento _____**

7. **Outros cargos já exercidos nesta ou noutra escola**

   Orientador de estágio ☐ Coordenador/delegado de disciplina ☐
   Membro do C. Executivo ☐ Membro da Assembleia/ C. Geral ☐
   Outro ☐ Qual?_____

[23] *Autorizado pela directora do DSIE (DGIDC)com o nº 0051200003.*
[24] *Universidade Portucalense*

B – ACTIVIDADE DESENVOLVIDA PELO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

Nas questões seguintes assinale com uma cruz apenas o quadrado (☒) relativo à alternativa que corresponde à sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

DT – Discordo Totalmente
D – Discordo
SO – Sem Opinião
C – Concordo
CT – Concordo Totalmente

B1 – Tempo dedicado a cada grupo de tarefas (em cada item, assinale apenas uma opção)

O tempo que efectivamente dedico a este grupo de tarefas é o ***adequado***	DT	D	SO	C	CT
1. Administrativas: Actas, relatórios, correspondência, redistribuição de informação proveniente de outras estruturas, inventariação e manutenção de recursos, de dossiês e arquivo.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Desenvolvimento organizacional: Elaboração, desenvolvimento e avaliação de instrumentos de autonomia da escola/agrupamento (PEE, PCE, PAA, RI), elaboração de propostas e medidas de melhoria a apresentar ao C. Pedagógico, articulação com outros departamentos/estruturas.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Coordenação da prática científico-pedagógica dos professores do seu departamento: Preparação de reuniões, concepção de estratégias de promoção de partilha e cooperação entre professores do seu departamento, auscultação de opiniões e propostas dos professores para melhoria das aprendizagens, para critérios de avaliação e para adopção de manuais, coordenação de procedimentos na planificação, nas práticas pedagógicas e de avaliação das aprendizagens.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Supervisão Análise de planos de aula, de materiais e de instrumentos de avaliação, sugestão de metodologias e estratégias, de materiais e de actividades (pedagógicas, de complemento curricular, projectos), análise de metodologias de ensino e meios auxiliares mais adequados às disciplinas do seu departamento.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Desenvolvimento profissional dos professores: Promoção de actividades de investigação e reflexão, análise de necessidades de formação dos professores do departamento, actualização científico-pedagógica dos colegas.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Avaliação do desempenho dos professores: Observação de aulas, elaboração de instrumentos de observação, encontros pré e pós observação, preenchimento de grelhas e fichas de registo.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Formação: Leitura, estudo e investigação sobre questões pedagógicas gerais, didácticas específicas, das áreas científicas do seu departamento, sobre educação / políticas educativas, de normativos, frequência de congressos, seminários e outros encontros.	☐	☐	☐	☐	☐

B2 – RelaçãoTempo/Eficácia do seu desempenho enquanto coordenador (em cada item, assinale apenas uma opção)

Seria necessário dedicar mais tempo a este grupo de tarefas com vista à eficácia do meu desempenho enquanto coordenador	DT	D	SO	C	CT
1. Administrativas	☐	☐	☐	☐	☐
2. Desenvolvimento organizacional	☐	☐	☐	☐	☐
3. Coordenação da prática científico-pedagógica dos professores do seu departamento	☐	☐	☐	☐	☐
4. Supervisão	☐	☐	☐	☐	☐
5. Desenvolvimento profissional dos professores	☐	☐	☐	☐	☐
6. Avaliação do desempenho dos docentes	☐	☐	☐	☐	☐
7. Formação	☐	☐	☐	☐	☐

C – PERFIL DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

Nas questões seguintes assinale com uma cruz apenas o quadrado (☒) relativo à alternativa que corresponde à sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

DT – Discordo Totalmente
D – Discordo
SO – Sem Opinião
C – Concordo
CT – Concordo Totalmente

C1 – Legitimidade do coordenador (em cada item, assinale apenas uma opção)

A legitimidade do coordenador advém do reconhecimento, pelos colegas, de que	DT	D	SO	C	CT
1. detém elevada competência profissional e científica	☐	☐	☐	☐	☐
2. possui larga experiência profissional	☐	☐	☐	☐	☐
3. ocupa uma posição relevante na escola	☐	☐	☐	☐	☐
4. se encontra num dos escalões mais elevados da carreira	☐	☐	☐	☐	☐
5. detém formação especializada para o desempenho do cargo.	☐	☐	☐	☐	☐
6. é ética e deontologicamente responsável.	☐	☐	☐	☐	☐
7. tem bom relacionamento com os colegas	☐	☐	☐	☐	☐
8. tem sentido de visão e capacidade de liderança	☐	☐	☐	☐	☐
9. tem grande capacidade de trabalho e de organização	☐	☐	☐	☐	☐
10. tem entusiasmo e capacidade de motivar os outros	☐	☐	☐	☐	☐

C2 – Função da supervisão (em cada item, assinale apenas uma opção)

A actividade de supervisão, exercida pelo coordenador de departamento, destina-se a	DT	D	SO	C	CT
11. apoiar e orientar a actividade pedagógica dos professores	☐	☐	☐	☐	☐
12. garantir a qualidade das práticas pedagógicas na escola	☐	☐	☐	☐	☐
13. avaliar o desempenho dos professores	☐	☐	☐	☐	☐
14. garantir a adequação das práticas às orientações curriculares.	☐	☐	☐	☐	☐
15. garantir a adequação das práticas à situação concreta da escola.	☐	☐	☐	☐	☐
16. fomentar o desenvolvimento profissional dos professores	☐	☐	☐	☐	☐
17. garantir a uniformização de procedimentos e instrumentos	☐	☐	☐	☐	☐
18. promover a autonomia profissional dos professores	☐	☐	☐	☐	☐
19. identificar necessidades de formação dos professores	☐	☐	☐	☐	☐
20. garantir o cumprimento das orientações das estruturas de coordenação e supervisão da escola.	☐	☐	☐	☐	☐

C3 – Perfil do coordenador :características pessoais e profissionais (em cada item, assinale apenas uma opção)

Para ser coordenador é fundamental	DT	D	SO	C	CT
21. evidenciar segurança e auto-confiança	☐	☐	☐	☐	☐
22. ter formação especializada para o desempenho do cargo	☐	☐	☐	☐	☐
23. conhecer e compreender claramente o seu papel e responsabilidades.	☐	☐	☐	☐	☐
24. ter capacidade de liderança e visão	☐	☐	☐	☐	☐
25. ter equilíbrio emocional	☐	☐	☐	☐	☐
26. ter sólidos conhecimentos científicos	☐	☐	☐	☐	☐
27. ter sólidos conhecimentos de pedagogia e didáctica	☐	☐	☐	☐	☐
28. ter capacidade de empatia e de comunicação	☐	☐	☐	☐	☐
29. ter capacidade de trabalho e de organização	☐	☐	☐	☐	☐
30. ter expectativas positivas, entusiasmo e capacidade de motivar	☐	☐	☐	☐	☐

D – COMPETÊNCIAS DO COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

Nas questões seguintes assinale com uma cruz apenas o quadrado (☒) relativo à alternativa que corresponde à sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

DT – Discordo Totalmente
D – Discordo
SO – Sem Opinião
C – Concordo
CT – Concordo Totalmente

(em cada item, assinale apenas uma opção)

Compete ao coordenador de departamento	DT	D	SO	C	CT
31. organizar grupos de trabalho e de estudo/ investigação dentro do seu departamento.	☐	☐	☐	☐	☐
32. organizar grupos para planificação e desenvolvimento do currículo.	☐	☐	☐	☐	☐
33. liderar e supervisionar a planificação, o desenvolvimento e a avaliação do currículo.	☐	☐	☐	☐	☐
34. organizar sessões estruturadas para partilha e troca de experiências profissionais.	☐	☐	☐	☐	☐
35. observar aulas dos professores do seu departamento e fornecer *feedback* construtivo e objectivo.	☐	☐	☐	☐	☐
36. utilizar elementos recolhidos na observação de aulas para partilha e reflexão em grupo.	☐	☐	☐	☐	☐
37. analisar com os professores, individualmente, os seus instrumentos de planificação e de avaliação.	☐	☐	☐	☐	☐
38. recolher e analisar amostragens de trabalhos dos alunos para verificar o desenvolvimento de competências específicas.	☐	☐	☐	☐	☐
39. propor medidas e estratégias a professores cujos alunos apresentem fracos resultados e/ou problemas de comportamento.	☐	☐	☐	☐	☐
40. partilhar as suas próprias experiências e estratégias.	☐	☐	☐	☐	☐
41. deixar-se observar, em aula, por colegas e promover a reflexão sobre essa observação.	☐	☐	☐	☐	☐
42. mediar as relações entre encarregados de educação e professores do seu departamento.	☐	☐	☐	☐	☐
43. mediar as relações entre a direcção e os professores do seu departamento.	☐	☐	☐	☐	☐
44. propor o envolvimento do departamento em projectos e/ou actividades.	☐	☐	☐	☐	☐
45. ser veículo de informações provenientes das estruturas de coordenação e da direcção.	☐	☐	☐	☐	☐
46. propor ao seu departamento um plano de prioridades e desenvolvimento	☐	☐	☐	☐	☐

	DT	D	SO	C	CT
47. indagar, junto dos professores do seu departamento, sobre as causas de fracos resultados dos alunos.	☐	☐	☐	☐	☐
48. discutir, com os professores do departamento, as metas a atingir relativamente a resultados dos alunos	☐	☐	☐	☐	☐
49. avaliar o desempenho dos professores do seu departamento.	☐	☐	☐	☐	☐
50. acompanhar e orientar, de forma sistemática, professores que revelem dificuldades no seu desempenho.	☐	☐	☐	☐	☐
51. propor áreas de formação, de acordo com as necessidades identificadas nos professores do seu departamento.	☐	☐	☐	☐	☐
52. destinar a maior parte do tempo, nas reuniões de departamento, para discussão do processo de ensino e aprendizagem.	☐	☐	☐	☐	☐

E – DIFICULDADES / CONSTRANGIMENTOS E ASPECTOS MAIS GRATIFICANTES

E1 – Dificuldades e/ou constrangimentos ao meu desempenho
(dos aspectos elencados assinale aqueles que identifica como **maiores dificuldades** ao seu desempenho enquanto coordenador)

1. dimensão do departamento (elevado número de professores)	☐
2. heterogeneidade / diversidade das áreas disciplinares no departamento	☐
3. falta de tempos comuns para trabalho e/ou encontros	☐
4. falta de formação para o desempenho do cargo	☐
5. falta de características pessoais para o desempenho do cargo	☐
6. discordância pessoal com normativos legais	☐
7. discordância dos professores do departamento com normativos legais	☐
8. falta de motivação / resistência de alguns professores às mudanças	☐
9. pouca abertura dos professores para a partilha de experiências e dificuldades	☐
10. pouca abertura dos professores para partilha de materiais / estratégias	☐
11. outras	

E2 – Aspectos mais gratificantes do meu desempenho
(dos aspectos elencados assinale aqueles que identifica como sendo **os mais gratificantes** do seu desempenho enquanto coordenador)

12. colaboração e apoio dos colegas do departamento	☐
13. colaboração e apoio dos delegados de disciplina do departamento	☐
14. constatação de reconhecimento pelo trabalho que realizo	☐
15. promoção de partilha e troca de experiências entre os professores	☐
16. possibilidade de contribuir para a qualidade das práticas pedagógicas	☐
17. possibilidade de exercer influência activa na organização da escola	☐
18. possibilidade de liderar e motivar os outros	☐
19. partilha e trabalho colaborativo com os outros coordenadores	☐
20. promoção de articulação entre as várias disciplinas do departamento	☐
21. promoção de articulação entre os diferentes ciclos	☐
22. outros	

FIM
Muito obrigada pela sua colaboração

Anexo C – Protocolo de investigação

Protocolo de Investigação

Esta investigação, enquadrada no âmbito do Doutoramento em Educação, a decorrer na Universidade Portucalense, tem como objetivo recolher dados relativos às **atividades, competências e perfil dos coordenadores de departamento** e estrutura-se em duas fases.

Na primeira fase, procedemos à recolha de dados através de inquérito por questionário, de preenchimento *online*, enviado aos diretores de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas de Portugal Continental, com o pedido de reencaminhamento aos respetivos coordenadores de departamento para a ele responderem.

Os dados foram analisados com recurso à estatística, pelo que já temos alguns resultados, que servirão de base à próxima fase.

Assim, na segunda fase, pretendemos clarificar e aprofundar os resultados obtidos, através da realização de inquéritos por entrevistas que possibilitem aos coordenadores inquiridos indicar a sua "leitura" dos resultados.

Considerando o carácter qualitativo desta segunda fase da investigação, optámos pela realização de entrevista semiestruturada, como técnica de recolha de dados, para a qual agradecemos a sua colaboração e disponibilidade. As questões são colocadas de uma maneira simples, direta e aberta, garantindo um diálogo construtivo de validação dos dados empíricos.

Como é habitual, neste tipo de investigações, será garantido o anonimato da instituição assim como dos(as) entrevistados(as), assegurando-se que os dados obtidos serão tratados com confidencialidade e serão exclusivamente usados para efeitos desta investigação, podendo ser publicados na íntegra ou em pequenos excertos. O registo da entrevista será efetuado pela investigadora, com recurso a áudio-gravação, após a permissão dos(as) entrevistados(as). Depois da realização da entrevista a mesma será transcrita e sujeita a validação e aprovação por parte dos(as) entrevistados(as). No final devolver-se-á à escola e aos(às) entrevistados(as), caso seja solicitado, a leitura global deste estudo.

_____, 27 de Julho de 2011

A investigadora

Os entrevistados

_____

_____

_____

_____

Anexo D – Guião da entrevista

Esta entrevista insere-se no estudo "Conceções e Práticas dos Coordenadores de Departamento", no âmbito do Doutoramento em Educação, na Universidade Portucalense e tem por objetivo recolher dados relativos às atividades, competências e perfil dos coordenadores de departamento

Na sequência da análise aos resultados obtidos no questionário enviado aos coordenadores de departamento de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas de Portugal Continental e que constitui parte do *corpus* empírico deste estudo, iniciamos, neste momento, a segunda fase que tem como finalidades clarificar e aprofundar os resultados obtidos.

Obrigada pela colaboração.

BLOCO I - Caracterização

Código da entrevista_____ Data da entrevista _____

Situação profissional_____

Tempo de serviço docente _____ Tempo de serviço nesta escola_____

Tempo de ocupação do cargo _____ Nº de docentes do departamento_____

Outros cargos de liderança exercidos nesta ou noutra escola (tempo de exercício)

- **direção_____**
- **conselho geral/assembleia_____**
- **conselho pedagógico_____**
- **orientação de estágio _____**

Formação académica_____

Formação especializada em Ciências da Educação – Não ☐ Sim ☐

Se Sim em que área _____

BLOCO II - Questões

Bloco Temático I – Atividade do Coordenador de Departamento

Bloco Temático II – Perfil do Coordenador de Departamento

Bloco temático III – Funções supervisivas do cargo de coordenador

Bloco temático IV – Competências do coordenador

Supervisão das práticas / monitorização
Coordenação e Desenvolvimento Curricular
Liderança organizacional
Desenvolvimento profissional dos professores

Bloco temático V – Exercício do cargo

Anexo E – Carta enviada aos diretores

Porto, 7 de Fevereiro de 2012

Exmo.(a) Sr.(a) Diretor(a) da Escola/Agrupamento _____

Assunto: Pedido de colaboração no âmbito de um estudo de investigação sobre o papel do Coordenador de Departamento

No âmbito do Doutoramento em Educação, a decorrer na Universidade Portucalense, estamos a realizar uma investigação que tem como objetivo recolher dados relativos às atividades, competências e perfil dos coordenadores de departamento e que se estrutura em duas fases.

Na primeira fase, procedemos à recolha de dados através de inquérito por questionário, de preenchimento *online*, enviado aos diretores de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas de Portugal Continental, com o pedido de reencaminhamento aos respetivos coordenadores de departamento, para a ele responderem. Os dados foram analisados com recurso à estatística, pelo que já temos alguns resultados que servirão de base à próxima fase. Assim, na segunda fase, pretendemos clarificar e aprofundar os resultados obtidos, através da realização de inquéritos por entrevistas que possibilitem aos coordenadores inquiridos indicar a sua "leitura" dos resultados. Para esta fase selecionámos seis escolas/agrupamentos, de tipologia, características e contextos diferentes, nas quais pretendemos entrevistar um coordenador de departamento.

Considerando o carácter qualitativo desta segunda fase da investigação, optámos pela realização de entrevista semiestruturada, como técnica de recolha de dados, para a qual agradecíamos a colaboração e disponibilidade de um dos coordenadores de departamento curricular da vossa escola / agrupamento. Como é nosso objetivo proceder à recolha destes dados logo que possível, pretendemos saber se o(a) Coordenador(a) de Departamento de _____estará disponível para colaborar na investigação. Nesse sentido, entraremos brevemente em contacto com a escola, para a marcação da data mais conveniente para a entrevista.

Como é habitual, neste tipo de investigações, será garantido o anonimato da instituição assim como do(a) entrevistado(a), assegurando-se que os dados obtidos serão tratados com confidencialidade e serão exclusivamente usados para efeitos desta investigação, podendo ser publicados na íntegra ou em pequenos excertos. O registo da entrevista será efetuado pela investigadora, com recurso a áudio-gravação, após a permissão do(a) entrevistado(a). Depois da realização da entrevista, a mesma será transcrita e sujeita a validação e aprovação por parte do(a) entrevistado(a). No final devolver-se-á à escola e ao(à) entrevistado(a), caso seja solicitado, a leitura global deste estudo.

Qualquer esclarecimento de dúvidas sobre o estudo, ou informação suplementar, pode ser obtido através do contacto telefónico: 919441972 ou 229027510 ou através do endereço eletrónico: anampenha@gmail.com.

Com os melhores cumprimentos,

Ana Margarida Penha
(doutoranda)

Maria Palmira Alves
(orientadora)