

Leonor Maria Teixeira Gomes Marques

**Supervisão Pedagógica - Um estudo de caso sobre o
perfil de competências referentes à liderança e
qualidade científica e pedagógica dos coordenadores
de Departamento Curricular**



Universidade Portucalense

Porto, 2008

Leonor Maria Teixeira Gomes Marques

**Supervisão Pedagógica – Um estudo de caso sobre o
perfil de competências referentes à liderança e
qualidade científica e pedagógica dos coordenadores
de Departamento Curricular**

Orientadora: Professora Doutora Isabel Pereira Pinto

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Portucalense
Infante D. Henrique, para obtenção do grau de Mestre em Supervisão e
Coordenação da Educação



Universidade Portucalense

Porto, 2008

AGRADECIMENTOS

Este trabalho resultou da colaboração, directa e indirecta, de várias pessoas às quais, desde já, agradecemos.

Em particular, agradecemos à Professora Doutora Isabel Pereira Pinto a confiança, sabedoria, encorajamento, acompanhamento e estima que ao longo do tempo nos fez mover, fazendo-nos acreditar veementemente que este projecto era possível.

Ainda, agradecemos aos responsáveis e colegas da escola onde foi efectuado este estudo, pois sem eles este trabalho não teria sido possível.

É igualmente justa uma palavra de reconhecimento a todos os professores e colegas da Universidade Portucalense, em especial à Elmira e à Orquídea pelo companheirismo e amizade.

À minha mãe pela ajuda insubstituível nesta caminhada. Obrigada por cuidares dos meus filhos e da família para que este trabalho corresse bem.

Ao Rui e à Ana, pela força energética que me transmitiram.

Ao Fernando que nunca me abandonou, sempre que as dificuldades surgiam.

À Sara e à Isa pela colaboração.

RESUMO

Este trabalho reflecte uma investigação sobre o perfil de competências referentes à liderança e qualidade científica e pedagógica dos coordenadores de departamento, porque são estes profissionais que julgamos ter um papel de impulsores e assumem responsabilidades acrescidas na determinação do trilho a percorrer pela própria escola na prossecução dos objectivos definidos.

Assim, partimos do pressuposto de que a escola é uma organização pertencente a um cosmos em contínuo desenvolvimento, direccionada para expandir o ser humano que nela interage e pressupondo uma dinâmica muito própria, que exige a mobilização de todos. Neste ambiente, destacámos a importância dos coordenadores que por se encontrarem com a rédea de grupos de trabalho, se apresentam numa posição privilegiada para agirem como verdadeiros líderes, numa atmosfera de mudança e instabilidade. Tentámos, através do nosso estudo, analisar e compreender as características fundamentais de liderança e supervisão, capazes de melhorar o nível de qualidade da organização escolar. Deste modo, partimos do pressuposto que é imprescindível o conhecimento das formas (que objectivos, métodos e práticas) como os professores são formados já que isso determina a qualidade e orientação da escola.

Palavras-chave: Formação de professores; Liderança; Supervisão; Competências; Coordenador.

ABSTRACT

This work reflects an investigation about the profile of competencies related to leadership and management as well as scientific and pedagogical quality of the coordinator /supervisor of curricular department, those whom we think play a special role in assuming extra responsibilities in what concerns the road to follow by the school itself in pursuing the defined goals.

Thus, our point of departure is that school is an organization belonging to a cosmos in a continuous development, and directed to develop the human being who interacts in a dynamic which demands and engages everybody. Through this atmosphere, we emphasise the importance of the coordinators who lead groups work and therefore embrace a privileged position to act as real leaders, in an environment of change and instability. In this study, we have tried to analyse and understand the fundamental features of leadership and supervision which lead to improvement of quality levels of school organization. Therefore, we consider that it is unquestionable the knowledge of the ways teachers are formed (which objectives, methods, and practices) once this decides the quality and the school route.

Key words: Teacher's formation; Leadership; Supervision; Competencies; Coordinator.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
PARTE I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
CAPÍTULO 1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	20
1.1. <i>Formação de professores</i>	20
1.2. <i>Formar professores para aprender a reflectir sobre a sua prática</i>	26
1.3. <i>Profissionalismo docente em contexto de mudança</i>	28
1.4. <i>Síntese do Capítulo</i>	31
CAPÍTULO 2 SUPERVISÃO E LIDERANÇA	33
2.1. <i>Que concepções e que saberes para um espírito renovador no contexto actual?</i>	33
2.2. <i>Supervisão pedagógica e liderança organizacional</i>	35
2.3. <i>O modelo da quinta disciplina de Senge (1990) - uma orientação possível</i>	37
2.4. <i>Os novos trilhos da supervisão para o contexto escolar</i>	41
2.4.1. <i>Papel do supervisor na escola reflexiva</i>	44
2.4.2. <i>Supervisão das práticas pedagógicas</i>	46
2.5. <i>O conceito de competência</i>	47
2.5.1. <i>Perfil e competências do supervisor - uma aprendizagem ampla, profunda e contínua</i>	48
2.5.2. <i>Que competências para uma liderança organizacional?</i>	52
2.5.3. <i>Que competências para a acção de coordenar?</i>	53
2.5.4. <i>Que competências para a acção de formar e de avaliar?</i>	56
2.6. <i>Síntese do capítulo</i>	59
PARTE II ESTUDO EMPÍRICO	61
CAPÍTULO 3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	62
3.1. <i>Natureza do Estudo e sua Justificação</i>	63
3.2. <i>Objectivos</i>	66
3.3. <i>Caracterização da escola e do meio envolvente à escola</i>	67
3.3.1. <i>Caracterização geral da amostra</i>	68
3.4. <i>Instrumentos de recolha de dados</i>	70
3.4.1. <i>O Inquérito por questionário - estrutura e construção</i>	70
3.4.2. <i>Estrutura e recolha dos questionários aplicados</i>	73
3.4.3. <i>A Entrevista</i>	76
3.4.4. <i>Estrutura e recolha da entrevista aplicada</i>	77
CAPÍTULO 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	79

4.1.	<i>Análise da caracterização dos professores respondentes ao inquérito....</i>	79
4.2.	<i>Análise da caracterização dos coordenadores de Departamento Curricular respondentes ao inquérito e à entrevista</i>	83
4.3.	<i>Análise descritiva dos resultados obtidos nos questionários aos coordenadores de Departamento Curricular.....</i>	89
4.3.1.	Vertente – liderança.....	90
4.3.2.	Vertente – coordenação.....	94
4.3.3.	Vertente – Supervisão.....	98
4.4.	<i>Análise descritiva dos resultados obtidos nos questionários aos docentes</i>	102
4.5.	<i>As Entrevistas - análise, descrição e interpretação dos dados.....</i>	107
4.6.	<i>Síntese da análise dos questionários e entrevistas.....</i>	117
4.7.	<i>Conclusão e implicações práticas.....</i>	117
	<i>Considerações finais</i>	121
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	124
	LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS REFERIDOS.....	132
ANEXO 1 -	CARTA DIRIGIDA AO PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO	134
ANEXO 2 -	QUESTIONÁRIO AOS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO CURRICULAR .	136
ANEXO 3 -	QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES DO DEPARTAMENTO CURRICULAR.....	141
ANEXO 4 -	ENTREVISTA.....	144

SUMÁRIO DE FIGURAS

Figura 1: Processos de construção e desenvolvimento profissional	31
--	----

SUMÁRIO DE GRÁFICOS

Gráfico 1: População inquirida – professores	69
Gráfico 2: População inquirida - coordenadores	70
Gráfico 3: Distribuição dos docentes por idade.....	80
Gráfico 4: Distribuição dos docentes por tempo de serviço	81
Gráfico 5: Distribuição dos docentes pela situação profissional.	82
Gráfico 6: Distribuição dos docentes por habilitações académicas.....	83
Gráfico 7: Distribuição dos coordenadores por idade	84
Gráfico 8: Distribuição dos coordenadores por tempo de serviço	85
Gráfico 9: Distribuição dos coordenadores pela situação profissional.....	86
Gráfico 10: Distribuição dos coordenadores por habilitações académicas.....	87
Gráfico 11: Distribuição dos coordenadores por anos de exercício no cargo.	88
Gráfico 12: Distribuição dos coordenadores por tipo de posse no cargo	89
Gráfico 13: Resultados relativos a liderança	92
Gráfico 14: Resultados relativos a coordenação.....	96
Gráfico 15: Resultados relativos a Supervisão	100
Gráfico 16: Resultado síntese da opinião dos docentes.....	107

SUMÁRIO DE QUADROS

Quadro 1: População inquirida - professores.....	69
Quadro 2: População inquirida - coordenadores.....	70
Quadro 3: Escalão etário.....	80
Quadro 4: Tempo de serviço.....	81
Quadro 5: Situação profissional.....	82
Quadro 6: Habilitações académicas.....	83
Quadro 7: Distribuição dos coordenadores por idade.....	84
Quadro 8: Tempo de serviço.....	84
Quadro 9: Situação profissional.....	85
Quadro 10: Habilitações académicas.....	86
Quadro 11: Número de anos de exercício no cargo.....	87
Quadro 12: Tipo de posse no cargo.....	88
Quadro 13: Resultados das respostas às questões relativas à vertente –liderança.....	90
Quadro 14: Síntese de resultados das respostas às questões relativas à vertente – liderança	91
Quadro 15: Resultados das respostas às questões relativas à vertente – coordenação.....	94
Quadro 16: Síntese de resultados das respostas às questões relativas à vertente – coordenação.....	95
Quadro 17: Resultados das respostas às questões relativas à vertente – supervisão.....	98
Quadro 18: Síntese de resultados das respostas às questões relativas à vertente – Supervisão	99
Quadro 19: Resultados das respostas às questões relativas à percepção dos docentes sobre o funcionamento do departamento e funções do coordenador.....	103
Quadro 20: Síntese de resultados das respostas às questões relativas à percepção dos docentes sobre o funcionamento do departamento e funções do coordenador.....	103
Quadro 21: Quadro de observação das entrevistas aos coordenadores de departamento.....	108
Quadro 22: Indicadores de qualidade do perfil de competências do coordenador de Departamento.....	117

SIGLAS E ABREVIATURAS

CEF – Curso de Educação e Formação

ECD – Estatuto da Carreira Docente

EFA – Curso de Educação e Formação de Adultos

PQND – Professor do Quadro de Nomeação Definitiva

PQZP – Professor do Quadro de Zona Pedagógica

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

UNESCO – United Educational Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO

Vivemos, actualmente, na educação um clima de mudança da política educativa. Novas exigências se acrescentam, novos desafios se deparam, num mundo acelerado sedento de reformas que rapidamente se instituem sem que qualquer tipo de avaliação se conclua às anteriores. Rompe-se com o passado e procura-se o norte num futuro que se antevê difícil de construir. Pensamos, no entanto, que qualquer mudança pressupõe eficácia na acção, todavia essa acção não pode depender do sucesso da simples implementação de despachos normativos ou decretos-lei. A implementação das reformas quer a nível da administração escolar quer a nível das actividades pedagógicas desenvolvidas na escola têm de ter em conta e, em primeiro plano, a anuência dos professores e, também, a dos órgãos colegiais. É necessário que os professores, protagonistas da mudança, estejam preparados. “Efectivamente, numa sociedade em mudança como a nossa, a dinâmica de formação dos educadores e professores tem que ser outra que lhes permita adaptarem-se às mudanças e mesmo reconverterem-se para fazer face ao imprevisto”, Tavares (cit. por Cró, 1998 p. 8).

Em prol da mudança e ao serviço de uma escola orientada para uma prestação de contas, ao professor são-lhe agora cometidas novas funções. Cabem ao professor diferentes tarefas que vão desde transmitir conhecimentos à avaliação, ao apoio individualizado de alunos, à cooperação com os colegas e a comunidade educativa, à elaboração e execução de projectos, à investigação e reflexão, à coordenação e organização. Reportando-se a estas exigências Barroso, (1991, pp. 645-651) afirma que:

“ (...) face à evolução do sistema educativo vão sendo exigidas aos professores cada vez mais competências, que devem ser asseguradas quer pela formação inicial, quer por uma formação contínua sujeita a desenvolvimentos sucessivos, por forma a dar cobertura

aos novos desafios que se lhes vão colocando e às novas funções para que vão sendo solicitados, no âmbito de uma gestão participada”.

A escola neste contexto, convive com uma crise que compromete todo o seu funcionamento, acarretando, então, aos seus actores diversas atribuições que não são as suas específicas. Neste sentido, cabe questionarmos na percepção dos professores as repercussões dessas mudanças no sentimento de ser professor, nas suas práticas quotidianas e no seu desempenho face a um órgão e a um coordenador que os orienta e os avalia. Constatando, também, maiores responsabilidades nos coordenadores cujos papéis são cada vez mais difusos, e reconhecendo-lhes um aumento considerável nas exigências do trabalho, torna-se, então, imperioso identificar de que forma os coordenadores têm sentido as recentes alterações, e quais são as repercussões ou dificuldades dessas mudanças no sentimento de ser supervisor e coordenador / professor titular nas suas práticas quotidianas e no seu desempenho. Estas questões fundamentam-se, ao observarmos o papel que os supervisores / coordenadores desempenham nas escolas, se atendermos, assim, à diversidade de funções atribuídas a este profissional. A própria taxionomia atribuída a este profissional – Professor titular / Coordenador de departamento curricular – para definir os seus papéis, é disso exemplo.

As mutações constantes senão diárias, dos comportamentos afectivos e morais da sociedade moderna reflectem-se forçosamente na escola. Cabe, então, aos professores a dura e árdua tarefa da reorganização estrutural para que no âmbito técnico e emotivo haja uma conexão perfeita. Diagnosticada esta realidade, não existem alternativas, a formação académica dos professores tem de ser contínua e permanente, para poder abranger um leque diverso, não só de ensino como de percepção e de aprendizagem, para que os mesmos se sintam constantemente adaptados e seguros de si perante as novas regras da sociedade e do ensino.

É importante que sejam proporcionadas situações de formação aos professores que lhes permitam ter as competências necessárias para agir numa escola que deve acompanhar ou mesmo antecipar as mudanças da

sociedade. Rodrigues & Esteves (1993, p. 51) referem que segundo esta perspectiva é necessário fazer a reorientação das competências dos professores para acompanhar “ mudanças que eles poderão, à partida, não reconhecer, não compreender ou não desejar.”

Não se impõe ao docente que seja autodidacta, mas que possua todos os atributos de excelência, e que esteja atento e seja crítico em relação a si mesmo, procurando a inovação não esquecendo nunca que todo o trabalho só terá êxito se usar de uma boa supervisão, passo essencial para a qualidade de ensino. Cremos, no entanto, que toda a formação dota o professor de um posicionamento crítico em relação à sua prática lectiva mas também tornando-o mais reflexivo.

Assim, a escolha deste tema tem subjacentes motivações de ordem pessoal, relevância organizacional e também de actualidade temática. Surge na sequência de reflexões, angústias, dúvidas e incertezas e está vinculada à nossa vivência pessoal e profissional, enquanto docentes e ex-coordenadores de departamento. A génese de reflexão e desenvolvimento deste trabalho surgiu na sequência de uma leitura que efectuámos em 2002 da obra de Alarcão, I. (org.) & outros (2001) “Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem” e mais propriamente da retoma de uma questão lançada por Formosinho, em 1991 e aí citada: “ A pergunta que se põe então é esta - estarão os gestores intermédios das escolas portuguesas interessados em passar de monitores a líderes? E, estando interessados, estarão preparados?”, Formosinho (1991, p. 23, cit. por Oliveira 2001).

Agostinho da Silva (cit. por Lopes, Amélia 2006, p.79) advogava que “é inútil reformar ou recriar escolas, sem que se preparem os mestres”. É esta “preparação” que pretendemos aprofundar, dado que fez parte da nossa vivência profissional, enquanto coordenadores de departamento, representando por isso uma experiência que nos fez progredir enquanto líderes e enquanto docentes. Podemos, então, afirmar que este estudo de caso teve a sua fundamentação no interesse que desde há seis anos (data em que iniciámos a actividade como coordenadores) tivemos relativamente a esta problemática.

Foi então, a partir do pressuposto de que a escola é uma organização pertencente a um cosmos em permanente desenvolvimento, direccionada para

expandir o ser humano que nela interage e pressupondo uma dinâmica muito própria, que exige a mobilização de todos, que pretendemos averiguar as competências daqueles que julgamos ter um papel de impulsores e assumir responsabilidades acrescidas na determinação do trilho a percorrer pela própria escola na prossecução dos objectivos definidos – são estes os coordenadores de departamento.

Assim sendo, é nosso propósito averiguar se os coordenadores são possuidores de um perfil adequado e possuem ou não as competências necessárias à sua acção quotidiana. Pareceu-nos pertinente associá-las a várias vertentes da supervisão: desenvolvimento organizacional, coordenação, avaliação e liderança.

Para tal, estruturámos o nosso estudo ao longo de quatro macro capítulos, de acordo com uma sequência que considerámos lógica e coerente. Na Introdução, que neste momento acontece, para além da explicitação das motivações que fundamentaram o nosso estudo e conduziram ao desenvolvimento do nosso trabalho, enunciamos uma breve abordagem ao tema, à problemática de partida e, finalmente, ao modo de organização deste estudo que passamos a expor.

Na primeira parte apresentamos o enquadramento teórico compreendido por dois capítulos. No Capítulo 1 - Formação de Professores - partimos do pressuposto que é imprescindível o conhecimento das formas como os professores são formados – segundo que objectivos e métodos, através de que práticas – já que isso determina a orientação da escola.

Ao longo do Capítulo 2 - Supervisão e Liderança - tentámos compreender o conceito de supervisão / supervisor e liderança / líder considerados como os principais alicerces de qualquer estratégia destinada a melhorar a qualidade e o nível de educação escolar. Estes dois conceitos remetem-nos para uma aprendizagem ampla, profunda e sustentável de forma a desenvolver o que importa e o que perdura para benefício de todos.

Na segunda parte expomos o nosso estudo empírico. No capítulo 3 – Metodologia de Investigação - enunciamos a metodologia adoptada para o nosso estudo e a justificação que nos levou a empreendê-lo, delineamos os nossos objectivos, bem como todos os instrumentos que utilizámos para recolha de dados.

No capítulo 4 – Apresentação e Análise dos Resultados – expomos e examinamos os resultados obtidos.

Por fim, emitimos uma síntese / conclusão dos resultados e tecemos algumas considerações sobre o tema em estudo, algumas limitações que caracterizam o presente trabalho, tentando extrair algumas ilações com o intuito de melhorar ou desenvolver num futuro próximo.

PARTE I
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo partimos do pressuposto que é imprescindível o conhecimento das formas como os professores são formados – segundo que objectivos e métodos, através de que práticas – já que isso determina a orientação da escola.

É essencial que sejam proporcionadas situações de formação aos professores que lhes permitam ter as competências necessárias para agir numa escola que deve acompanhar ou mesmo antecipar as mudanças da sociedade. Rodrigues & Esteves (1993, p. 51) referem que segundo esta perspectiva é necessário fazer a reorientação das competências dos professores para acompanhar “ mudanças que eles poderão, à partida, não reconhecer, não compreender ou não desejar.”

1.1. Formação de professores

Temos assistido nas últimas décadas a alterações de fundo nos processos de formação. O modelo de educação profissionalizante, baseado no racionalismo técnico, foi anuindo espaço a uma epistemologia da prática, que tem como ponto de referência a competência subjacente à boa prática profissional: a racionalidade crítica. Consideramos, no entanto, que estes modelos não são incompatíveis ou dicotómicos, diferindo na sua racionalidade, mas antes apresentam aspectos comuns e completam-se.

Em função dos progressos, no decurso dos últimos anos, o ensino deixa de estar centrado no professor, enquanto pessoa que sabe e transmite os seus conhecimentos a quem não os tem (o aluno) e, passa a centrar-se cada vez mais no segundo. É o aluno que passa a ser o foco de atenção do processo ensino - aprendizagem, no entanto, sozinho, este não consegue identificar as áreas de “não saber”, pelo que, quer a aprendizagem seja assistida, autónoma,

ou coexistente, a aprendizagem dirigida não pode ser “abandonada” pelo professor.

Relativamente à formação dos professores as mudanças são, assim, também reflexo da evolução da sociedade em geral.

Para melhorar a qualidade da educação, segundo o relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, Delors (1996, p. 153) refere que,

“(…) é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas”.

A forma como os professores são formados, segundo que objectivos e métodos, através de que práticas, determina a orientação da escola, não apenas no plano da transmissão de saberes, mas também no sistema de disposições estruturantes característicos de uma cultura e de uma ideologia, Ferry (1983). A assunção deste pressuposto torna imprescindível o conhecimento das diferentes orientações conceptuais adoptadas na formação de professores. Esse conhecimento é mesmo considerado indispensável, segundo Imbernón (1994, p.35),

“(…) a la hora de analizar la formación, ya que constituyen un elemento de análisis dinamizador, condicionador y condicionante de los procesos formativos, pues demuestra la relación con la función que estimula al profesorado para desarrollarlos, la concepción epistemológica subyacente, los sistemas de formación que enfatiza, el concepto de desarrollo profesional y la filosofía curricular a la que responde “.

Ainda para este autor, esse conhecimento é fundamental não só para compreender qualquer proposta ou acção formativa mas também para a sua

implementação. Porque a formação de professores “no es una actividad aislada ni puede considerarse una célula autónoma e independiente del conocimiento y la investigación”, Ibernón (1994, p.35). A formação em função de interesses pessoais também deve ser desenvolvida porque é importante para o desenvolvimento profissional de cada um, quer seja para assumir cargos, colmatar necessidades que advêm do ter que adquirir novos conhecimentos. Contudo, paralelamente ao desenvolvimento profissional caminham o pessoal e o social em que a formação se deve assumir como prenúncio de uma qualidade que está implícita na ideia de escola. Um ensino de qualidade exige professores de qualidade, que sejam qualificados e conhecedores, que atestem destrezas para enfrentar a complexidade e mudança inerentes à docência, mas também, que sejam comprometidos com o ensino e na aprendizagem ao longo da vida. Delors (1996, p. 139) salienta a preocupação de que:

“Actualmente, o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como aliás os membros das outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida; precisam de actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, durante toda a vida”.

Também Arends (1995, p.19) corrobora a ideia de continuidade no processo de aprendizagem durante toda a carreira. Para este autor, o “tornar-se professor eficaz é um processo complexo que requer muito tempo (...) é necessário compreender que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida”.

A noção de continuidade também é partilhada por Tavares (1996, cit. por Cró, 1998, p.24).

“A ideia de continuidade na formação, ao longo da carreira do educador/professor, está cada vez mais difundida. Deve preconizar-se uma continuidade orgânica na formação, desde o começo dos estudos até ao fim da carreira: a formação contínua seria assim

integrada na actividade do educador e permitiria formas variadas e diferentes segundo o contexto”.

A teoria e a prática na formação, que se quer ao longo da vida, e conseqüentemente a sua reflexão, são uma ajuda na consciencialização da importância que assume a formação enquanto percurso de vida e de trabalho perspectivada a partir da vivência do dia a dia. Assim, em todo este processo é de realçar a importância da formação que na prática leva o professor, por vezes, a reduzir as suas necessidades pontuais com o intuito de colmatar aquilo para o qual a exigência da excelência parece apontar, mesmo não se adaptando com o seu projecto de vida ou de aprendizagem ao longo da carreira. Nesta perspectiva, a formação assume um papel secundário no seu desenvolvimento profissional. A aprendizagem permanente não sendo estimulada vai impelir também os professores a não interiorizarem a importância da aprendizagem contínua, enquanto processo que deve ser desenvolvido ao longo de toda a vida.

Nóvoa (1995, p. 9) reconhece que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Cabe, então, aos professores a tarefa da reorganização estrutural das aulas, para que no âmbito técnico e emotivo haja uma conexão perfeita entre professor e aluno.

Diagnosticada esta realidade, não existem alternativas, a formação académica dos professores tem de ser contínua e permanente, para poder abranger um leque diverso, não só de ensino como de percepção e de aprendizagem, para que os mesmos se sintam constantemente adaptados e seguros de si perante as novas regras da sociedade e do ensino.

O conceito de formação não é um conceito único e não é entendido por todos, do mesmo modo. Há, então, definições que acentuam o seu carácter individual, enquanto outras dão maior relevo ao seu carácter colaborativo. Enquadram-se no primeiro tipo as definições propostas por Ferry (1983) em que a formação é vista como um processo que leva a adquirir ou aperfeiçoar capacidades já em Sprinthall (1986) é vista como processo para desenvolver as estruturas psicológicas base do professor, para melhor desenvolver as dos alunos e para facilitar a interacção pessoal professor - aluno. Segundo Estrela

(1997) a formação apresenta-se como um processo de selecção, desenvolvimento e avaliação de competências comportamentais para o exercício da função docente. (Ferry, 1984; Sprinthall 1986; Estrela, 1997, cit. por Oliveira-Formosinho, 1998).

Enquadra-se no segundo tipo a definição proposta por Garcia (1999) para quem a formação de professores é vista como um processo (salientando o carácter de evolução que este conceito aporta, que de modo algum é assistemático, pontual ou fruto do improvisado) sistemático e organizado, mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se afectam individualmente ou colectivamente, num processo formativo, de forma crítica e reflexiva, propícia à aquisição de conhecimentos, destrezas e disposições que contribuam para o desenvolvimento da sua competência profissional.

A formação de professores constitui também uma área do conhecimento e investigação centrado nos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional, tratando-se então de um processo sistémico, organizado, evolutivo, destinando-se não só aos que estão a aprender a ser professores mas também aos que já são professores e ao aperfeiçoamento profissional ao nível dos conhecimentos, destrezas, disposições e atitudes, tendo em vista o processo de ensino - aprendizagem dos alunos e os seus contextos institucionais, comunitários e sociais.

Um dos aspectos cruciais da formação de professores é a sua especificidade face a outros tipos de formação profissional. Ferry (1983) sublinha que a formação de professores se apresenta com características que lhe são próprias. Deste modo, trata-se de:

- uma formação dupla – ser professor exige uma formação científica, literária ou artística (formação académica) e uma formação profissional (que forma profissionais) que não se reduz, apenas, à formação pedagógica, mas que abrange outros aspectos como a integração institucional, a gestão de conflitos, a orientação, o planeamento;

- uma formação de formadores pelo que há que ter, necessariamente, presente que a forma como essa formação se desenvolve vai ser determinante na acção do professor.

Outro aspecto importante a considerar quando se fala de formação de professores é que este não é um processo unitário, pelo que é necessário ter

em conta as diferentes fases dessa formação e as múltiplas diferenças que devem existir em cada uma delas. Um professor em início de carreira, ou um professor com vários anos de serviço, leva a que os pesos e as prioridades a atribuir às diversas componentes de formação, devem ser, forçosamente, diferentes, consoante estes diversos momentos do percurso do professor. Se na formação inicial se reconhece a importância da aquisição dos saberes teóricos, também se acentua a incorporação das vivências práticas, com vista a possibilitar o seu questionamento, a procura da sua fundamentação, e o reinvestimento em práticas melhoradas, que fomentarão novos saberes.

Os profissionais devem ser formados para o incerto, para o instável, para o dinâmico, para o imprevisível desconhecido e para a necessidade de, a cada momento, serem capazes de responder às questões que irão enfrentar. Neste contexto, encontramos fundamento em Schön (1983), ao considerar que a formação reflexiva deve contemplar situações onde o formando possa praticar sob a supervisão de um profissional competente que, simultaneamente orientador, conselheiro (coach) e companheiro, lhe faz a integração e ajuda a compreender a realidade, que pelo seu carácter desconhecido, se lhe apresenta, inicialmente, sob a forma de caos (mess). Schön (1983), considera que a componente profissional prática (practicum) permite uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduzindo para a construção activa do conhecimento na acção, segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo (learning by doing).

A formação de professores “deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente”, Gimeno (1995, cit. por Garcia, p. 54).

Para Vieira (1993, p.17), “acreditar no poder transformador da reflexão implica compreendê-la como prática histórica e ideologicamente situada, passível de reproduzir ou transformar a ordem social dominante.

A formação, de acordo com Garcia (1999), apresenta-se como um fenómeno complexo e diverso em torno do qual existem poucas conceptualizações e ainda menos consensos a respeito das dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. Contudo, depois de um percurso feito sobre o sentido do conceito de formação, o autor, conclui que:

- a formação como realidade conceptual não se identifica, nem se dilui dentro de outros conceitos em uso, como educação, ensino e treino;

- o conceito de formação incorpora uma dimensão pessoal, de desenvolvimento humano global, que é preciso atender, frente a outras concepções eminentemente técnicas;

- o conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação.

Considerando a relevância e o impacto de cada uma destas fases de formação, profundamente ligadas ao percurso individual e profissional de cada um, à sua história de vida, somos da opinião que atribuir maior ou menor importância a cada uma delas “é um propósito vão e com pouco significado”, Amiguiño (1998, p.38).

1.2. Formar professores para aprender a reflectir sobre a sua prática

A formação do pessoal docente desenvolve-se de acordo com os princípios gerais constantes do artigo 33º da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) que estabelece que a formação inicial de nível superior deve proporcionar aos professores os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função. Quanto à formação contínua, deve actualizar a formação inicial numa perspectiva de educação permanente e deve ser integrada quer no plano da preparação científico - pedagógica quer no da articulação teórico-prática e deve assentar em práticas metodológicas afins das que o professor vier a utilizar na prática pedagógica. É importante que tal formação favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente no que concerne a actividade educativa e que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto – aprendizagem.

Cada professor reflecte de modo quase espontâneo sobre a sua prática, contudo se essa reflexão não for sistemática, nem frequente, não irá necessariamente conduzir a tomadas de consciência nem produzirá mudanças. Essa reflexão espontânea não o transformará num profissional reflexivo no sentido utilizado por Schön (1983,1987,1991). Um profissional reflexivo não se

limita ao que aprendeu no período de formação inicial, embora as competências adquiridas nessa fase se repercutam e ampliam ao longo dos anos, nem ao que sucessivamente aprendeu nos seus primeiros anos de prática, seja consigo mesmo ou com uma equipa pedagógica. Com efeito, a formação desenvolve as capacidades de auto - socioconstrução do “savoir faire”, das representações e dos saberes profissionais. Trata-se de uma relação com a sua prática e consigo mesmo, uma atitude de auto-observação, auto-análise, questionamento e experimentação.

Aprende-se a prática reflexiva mediante um “treinamento intensivo e deliberado”, Perrenoud (2007, pp. 47,48). Este autor apresenta dez motivos para formar professores que reflectam sobre a sua prática, esperando que a prática reflexiva: “compense a superficialidade da formação profissional; favoreça a acumulação de saberes de experiência; prepare para assumir uma responsabilidade política e ética; permita enfrentar a crescente complexidade das tarefas; ajude a vivenciar um ofício impossível; ofereça os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo; estimule a enfrentar a irreduzível alteridade do aprendiz; aumente a cooperação entre colegas; aumente as capacidades de inovação; propicie uma evolução rumo à profissionalização”.

Segundo esta perspectiva, a formação proporciona o desenvolvimento de capacidades reflexivas sobre e na própria prática docente, aparecendo esta como chave de um curriculum de formação, cuja finalidade é aprender a interpretar, compreender e reflectir.

Valoriza-se neste sentido a prática reflexiva, como um processo potencialmente facilitador da conciliação das duas dimensões - da dimensão reflexiva e dimensão prática , como organizadora dum processo de construção.

Na perspectiva de Schön (1983, 1987) o profissional prático enquadra um determinado problema numa determinada situação, o que ocorre através de um processo no qual, interactivamente, se consideram as coisas que se esperam enfrentar e onde se enquadra o contexto no qual vão ser enfrentadas. Para tal, no decurso da acção, o professor recorre a conhecimentos, a capacidades e atitudes, que não dependem apenas do seu conhecimento académico, mas também da mobilização de saberes produzidos através do diálogo com a situação real e experiência reflectida. A resolução dos problemas de intervenção pedagógica, não passa, assim, por uma mera aplicação de

fórmulas aprendidas, mas pelo diálogo reflexivo com a situação. Neste sentido, Schön (1987) defende que na formação profissional devem ser desenvolvidas competências que se reportam a um saber sólido, teórico e prático, inteligente e criativo, que permita ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição.

Vygotsky (1978) apresentou a teoria do desenvolvimento intelectual, advogando que todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas. Essa teoria, tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada, histórico-social. O conhecimento que possibilita o desenvolvimento mental dá-se na relação com os outros. Nesta óptica, o professor constrói a sua formação, consolida e desenvolve a sua aprendizagem.

Para Nóvoa (1997, p. 26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

O trabalho em equipa e o trabalho interdisciplinar são cruciais. Quando as decisões são tomadas em conjunto, contraria, de certa forma, a resistência às mudanças e todos passam a ser responsáveis pelo sucesso da aprendizagem na escola.

O trabalho interdisciplinar permite que os professores conduzam os seus trabalhos, embora algumas vezes isoladamente, mas em direcções que podem convergir, pois a produção de práticas educativas eficazes, surge de uma reflexão da experiência pessoal que pode ser partilhada entre os colegas.

O sucesso profissional do professor e o espaço ideal para o seu crescimento, e a sua formação continuada, pode acontecer também no local de trabalho.

1.3. Profissionalismo docente em contexto de mudança

As transformações sucedidas ao longo dos últimos anos desafiaram a autonomia profissional dos professores e levantaram a questão sobre o que

significa ser um profissional. O papel do professor na sociedade e a forma como a sociedade o vê tem vindo, assim, a mudar ao longo dos tempos. Na conjuntura presente, o professor é alvo de um “escrutínio público” que levanta questões sobre o profissionalismo docente, tendo em conta os novos contextos de prestação de contas em que os professores trabalham e a própria relação com os propósitos morais do ensino, Day (2001).

É consensual que os saberes, não são suficientes para enfrentar a complexidade e a diversidade das situações de trabalho e procura-se em todas as áreas de actuação, reflectir sobre novas formas de melhorar o exercício docente. Schön a propósito do profissional reflexivo propõe a reabilitação da prática, a aprendizagem através da experiência, a utilização da intuição e da reflexão na acção e sobre a acção.

A sociedade impõe diariamente o “aprender” e, para que o aprender seja uma realidade necessitamos de reflectir sobre os alicerces que sustentam o processo de profissionalização dos docentes para assim distinguir as vigas - mestras dessa construção.

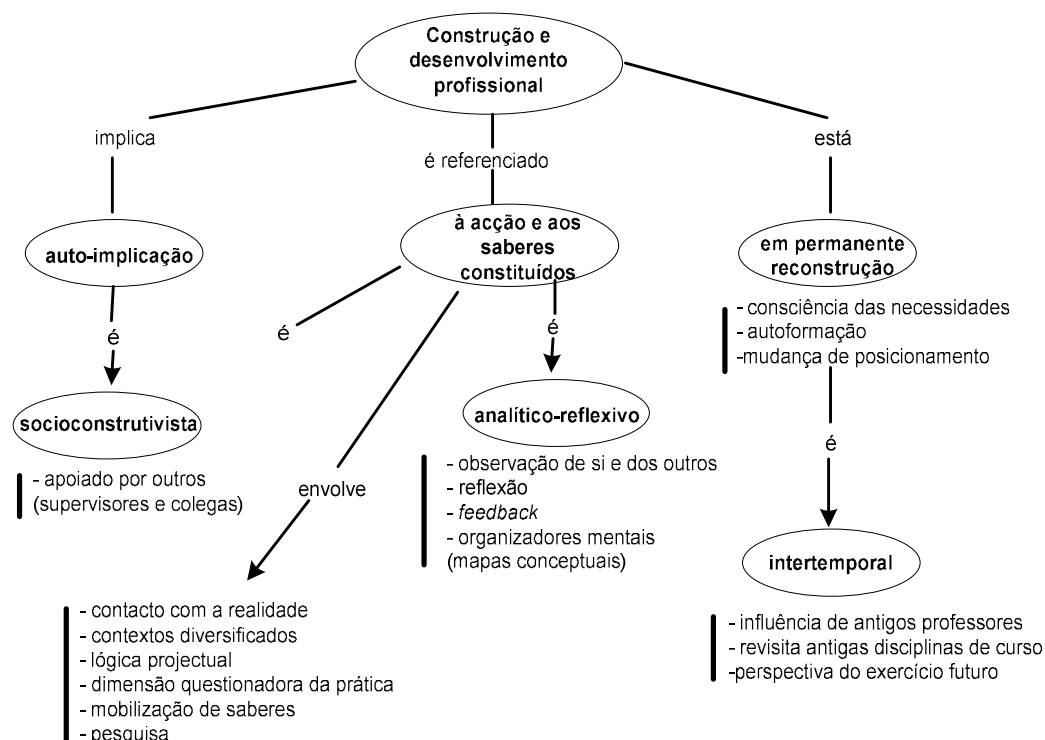
Hoyle (1986) apresenta dois sentidos segundo os quais os professores operam em função de uma profissionalidade “ampla” e outra de sentido mais “restrito”. Diremos que o de sentido “restrito” se centra na experiência de sala de aula, em detrimento da teoria, sendo por isso mais intuitivo. O bom professor é alguém sensível ao desenvolvimento de cada aluno, criativo, competente, gestor de aula. Evita comparar o seu trabalho com o de outros, não concebe as actividades de sala de aula num contexto mais alargado. O profissional que apreende o seu profissionalismo em sentido “amplo” insere o ensino da sala de aula num contexto educacional mais alargado, avaliando o seu próprio trabalho de forma sistemática, colabora com outros docentes, concebe a sala de aula num contexto mais alargado e tenta inscrever o seu ensino num cenário mais amplo, valorizando a autonomia na sala de aula. Interessa-se pela teoria e pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Segundo Hoyle (1986, cit por Day, 2001) este profissional encara o ensino como uma actividade racional capaz de ser melhorada pela investigação e formação, particularmente as que implicam um estudo extenso.

Day (2001, pp. 20, 21) apresenta uma definição de desenvolvimento profissional proporcionando uma visão mais alargada de aprendizagem

profissional e profissionalização: “O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula”. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes da mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Alarcão & Roldão (2008), no âmbito de um projecto de investigação, perspectivam o desenvolvimento profissional como um processo de mudança conceptual, numa lógica de desenvolvimento de adultos, em contextos de natureza construtivista - sistémica, interactiva, epistemologicamente fundamentada e metodologicamente apoiada em contextos de formação - investigação - acção. Assim, consideram que o envolvimento pessoal é fundamental na construção da profissionalidade, o que não significa individualismo mas antes partilha de experiências e saberes como elemento formativo fundamental. As autoras apresentam essas dimensões através de um mapa mental representado na figura que se segue:

Figura 1: Processos de construção e desenvolvimento profissional



Fonte: Alarcão & Roldão (2008 p. 26)

O profissionalismo docente está também directamente ligado à percepção que os professores têm da sua actividade referindo-se, neste âmbito, à natureza e ao entendimento do seu trabalho e “a sua prática profissional nunca é totalmente solitária e baseia-se muitas vezes em conversas informais, em momentos organizados de profissionalização interactiva”, (Gather Thurler, 1996, 2000 cit por Perrenoud, 2007, p.198). Paralelamente, o contexto e as relações criadas, na escola e no departamento, assumem uma importância crucial. Estes factores estão condicionados, na escola de hoje, por uma reorganização que não é apenas fruto de uma necessidade intrínseca, mas também de uma imposição normativa.

1.4. Síntese do Capítulo

Neste capítulo revisitámos autores (Nóvoa, 1995; Arends, 1995; Tavares, 1996; Delors, 1996) que nos apontam a formação de professores como um processo contínuo, inacabado que deve ser estimulado e promovido

de forma a que possa conduzir a uma prática reflexiva (Schön, 1983; Vieira, 1993; Gimeno, 1995; Garcia, 1999). Neste sentido deve existir uma preparação para aprender a reflectir. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, a prática reflexiva aprende-se mediante um treino que compense a superficialidade da formação profissional e favoreça a acumulação de saberes de experiência (Perrenoud, 2007).

Torna-se, assim, imprescindível formar os professores para o incerto, para o instável, para o dinâmico, para o imprevisível desconhecido e para a necessidade de, a cada momento, serem capazes de responder às questões que irão enfrentar para que os mesmos se sintam seguros de si perante as novas regras da sociedade e do ensino.

CAPÍTULO 2

SUPERVISÃO E LIDERANÇA

Presentemente assistimos, no novo contexto educativo, a um novo desafio. Importa valorizar a participação e a intervenção de todos, ao serviço da realização de metas comuns e dos grandes ideais que são a qualidade do ensino. “A noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” Alarcão (2008, p. 54).

De acordo com Fullan (2003, p. 123), a liderança é também um processo de aprendizagem contextualizada que se vai construindo e valorizando paulatinamente. Harris (2002, p.142) apresenta uma visão alargada do conceito de supervisão: “liderança educativa para a mudança nas escolas, orientada para o melhoramento do ensino e da aprendizagem.” Assim consideramos, neste capítulo, a supervisão e liderança como uma estratégia destinada a melhorar a qualidade e o nível de educação escolar. Estes dois conceitos remetem-nos para uma aprendizagem ampla, profunda e sustentável de forma a desenvolver o que importa e o que perdura para benefício de todos.

2.1. Que concepções e que saberes para um espírito renovador no contexto actual?

Morin (2002) preconiza a ideia de que é necessário reformar o pensamento para reformar o ensino e reformar o ensino para reformar o pensamento.

No sentido da reforma do pensamento, Edgar Morin propõe os princípios que permitiriam seguir a indicação dada por Pascal para quem é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, bem como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes. Estes princípios conduzem muito para além de um conhecimento fragmentado, o qual, tornando invisíveis as interacções entre um todo e as suas partes, quebra o complexo e oculta os

problemas essenciais; conduzem igualmente para além de um conhecimento que, apenas vendo globalidades, perde o contacto com o particular.

Estes princípios conduzem ao remediar da desunião existente entre o pensamento científico, que desassocia os conhecimentos e não reflecte sobre o destino humano, e o pensamento humanista, que ignora as aquisições das ciências que podem alimentar as suas interrogações sobre o mundo e a vida.

Daí a necessidade de uma reforma de pensamento, que, no que diz respeito à nossa aptidão para organizar o conhecimento, permitiria a união de duas culturas divorciadas. Logo, poderiam reaparecer as grandes finalidades do ensino que deveriam ser inseparáveis: suscitar “uma cabeça bem feita”, mais do que bem cheia, ensinar a condição humana, iniciar a viver, enfrentar a incerteza, aprender a tomar-se cidadão.

Morin (2004 p. 21) trabalha a necessidade de se estruturar um perfil cognitivo capaz de dar conta aos novos desafios, pelo que sugere a constituição de “uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de selecção e organização que lhe dê sentido”. Trata-se, em última instância, de uma inteligência geral cuja actividade crítica se desenvolva através do exercício da dúvida, sendo importante frisar que o referido “acúmulo” pressupõe uma aptidão para a organização flexível do saber acumulado, não se tratando, obviamente, de um mero arquivo de dados. A organização flexível deve ser entendida aqui como a capacidade de tradução e reconstrução do conhecimento adquirido de tal modo que este comporte “separação e ligação, análise e síntese” (Idem p. 24), sendo assim, capaz de inserir determinado conhecimento num contexto, situando-o globalmente sem contudo perder de vista seu carácter particular. Nas palavras de Morin: “o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se imperativo da educação” (Ibidem). É importante notar que a instauração deste modelo de inteligência, tal como preconiza Morin, caberia ao próprio sistema educacional, desenvolvendo-se um novo espírito científico ao qual se somaria uma renovação do espírito da cultura das humanidades.

É neste espírito de renovação e novos saberes que devemos avançar para a percepção de supervisão e liderança.

2.2. Supervisão pedagógica e liderança organizacional

Actualmente fala-se muito de supervisão como um conceito transversal, visando a melhoria da qualidade das instituições.

De natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisoivo, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção e seus resultados, a supervisão parece constituir assim o alicerce para a construção do conhecimento profissional, como advogam Alarcão & Roldão (2008).

“A noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” Alarcão (2008, p. 54).

De acordo com Fullan (2003, p. 123), a liderança é também um processo de aprendizagem contextualizada que se vai construindo e valorizando paulatinamente. Este autor considera três “lições” poderosas sobre liderança, intrinsecamente ligadas, “ (...) a necessidade vital e paradoxal de adquirir uma lentidão no conhecimento, a importância da aprendizagem dentro de um dado contexto e a necessidade de líderes a todos os níveis da organização, de forma a atingir uma perfeita e eficaz disseminação do empenho interno”. Na perspectiva de Fullan, construída com base nos dados científicos recentes, a lentidão do conhecimento, que não significa, necessariamente, demorar muito tempo, tratando-se mais de uma disposição trabalhada para que não se precipitem conclusões, torna-se cada vez mais importante, na medida que os modos mais pacientes foram considerados os mais indicados para compreender situações complexas, enquadradas num desenvolvimento não linear. Este comportamento revela-se importante porque é fundamental e facilitador da mudança, resultando de um saber estar atento, face à incompreensão respeitando a complexidade da situação, e de um saber ouvir, para que as opiniões não se formem antes do tempo necessário, capaz de responder aos interesses das situações, e dos grupos diversos que representa, facilitador do aprender em contexto.

A aprendizagem em contexto revela-se um potencial extraordinário, com grande significado, porque é moldado à especificidade das situações,

afectando o grupo. Para Fullan (2003, p. 127), “ (...) aprender em contexto está a desenvolver a liderança e a melhorar a organização. Esta aprendizagem muda simultaneamente o indivíduo e o contexto”. Trata-se de uma mudança que acontece mediada pela negociação continuada das decisões a tomar que, por sua vez, é geradora de uma confiança aprendida, nuclear para a assunção de um compromisso responsável, capaz de responder aos desafios da mudança pretendida.

O reconhecimento de uma liderança escolar efectiva por todos os membros da comunidade educativa, promotora de estratégias e capaz de estimular o empenhamento individual e colectivo na prossecução de projectos de trabalho, constitui-se como condição para o espírito de coesão e qualidade escolar. Neste contexto, configuramos o Projecto Educativo como garante de uma intervenção intencional e de “liderança capaz de mobilizar a participação dos diferentes actores escolares nas tarefas do desenvolvimento organizacional escolar”, Silva (2000, p. 227).

Albalat (1989) refere que o “Projecto Educativo” é um documento vértice e ponto de referência, orientador de toda a actividade escolar é um instrumento com projecção para o futuro, que esclarece o porquê e o para quê das actividades escolares, que diagnostica os problemas reais e os seus contextos, que prevê e identifica os recursos necessários de forma realista, que descobre e desenvolve os factores capazes de empenharem os actores na consecução dos objectivos da escola e o que avaliar, para quê, como e quando Alves (1992). Assim, o Projecto Educativo pressupõe uma vontade colectiva e um envolvimento comunitário, uma administração educativa descentralizada, uma cultura organizacional da escola uma “competência técnica de gestão”, processos eficazes de liderança (liderança organizacional efectiva) e a avaliação (a diversos níveis).

Silva (2000) considera que o projecto educativo exprime uma metodologia de trabalho organizativo com o qual é possível assegurar a planificação do desenvolvimento organizacional a longo prazo, na base da formulação de estratégias de gestão adequadas às características, aos problemas e às exigências do contexto escolar. Ele exprime, acima de tudo, um tipo de gestão que gera condições capazes de propiciar uma mudança do

cenário escolar de acordo com o rumo estabelecido pelos actores escolares. Para este autor (Idem, p. 227) o Projecto Educativo,

- representa a possibilidade real de introduzir mudanças no contexto escolar e é um instrumento privilegiado de definição da política interna da escola em articulação com as linhas orientadoras da política educativa nacional;
- configura o quadro da autonomia escolar e o espaço de produção e afirmação dos valores específicos que norteiam a acção da escola em função do quadro legal em vigor;
- estabelece as condições de uma liderança mais activa no contexto escolar capaz de incrementar os processos organizacionais na base consensualmente aprovados e capaz de mobilizar os diversos actores intra e extra-escolares em função de metas comuns e sob consideração da estratégia de desenvolvimento definida;
- confere a vitalidade organizacional necessária para pôr em marcha processos, acções, estruturas e recursos no sentido da concretização dos objectivos organizacionais estratégicos que conferem sentido à acção/actividade educacional.

Na acepção de Nunes (cit. por Costa 2000, p.11) o projecto educativo é a oportunidade de construção da escola como “organização aprendente” – aquela que segundo as suas próprias palavras, é “o tipo de organização que poderá sobreviver e até prosperar [...] em condições de complexidade, de mudança e de incerteza.”

Supervisão e liderança configuram-se assim como os principais alicerces de qualquer estratégia destinada a melhorar a qualidade e o nível de educação e organização escolar.

2.3. O modelo da quinta disciplina de Senge (1990) - uma orientação possível

Relativamente, ao referido no ponto anterior, parece-nos pertinente introduzir o conceito de Senge para quem a própria organização aprende e é

mais importante para garantir o desenvolvimento e o sucesso nos processos de mudança. Tal reside nas pessoas que “expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam (...) estimulam padrões de pensamento novos e abrangentes e (...) aprendem a aprender juntas” Senge (2002, p. 37).

Ainda, para este autor, estas organizações que aprendem exigem uma nova visão de liderança em que “os líderes são projectistas, regentes e professores. Eles são responsáveis por (...) esclarecer visões, e aperfeiçoar modelos mentais compartilhados – ou seja, eles são responsáveis pela aprendizagem”. Senge (2002) considera cinco disciplinas basilares para que as organizações consigam alcançar as suas metas com capacidade de adaptação constante:

- “domínio pessoal” – conhecimento profundo do caminho a seguir, com espírito de abertura à realidade e uma outra postura criativa perante a vida;
- “modelos mentais” – aquisição de ideias próprias, pressupostos profundos, modos de ver o mundo e de agir, alicerçados em princípios e valores e capacidade de compreender os outros e manter-se aberto a influências;
- “construção de uma visão compartilhada” – defesa de ideias que considera importantes, mas sempre receptivo às perspectivas dos outros, de forma a criarem-se objectivos partilhados por todos;
- “aprendizagem em equipa” – o líder deve estimular o diálogo, pois a troca de ideias proporciona trabalho em grupo e aprendizagem conjunta, factores primordiais para a evolução da organização;
- “pensamento sistémico” – (a quinta disciplina) visão da organização como um todo complexo, em que tudo está interligado e das inter-relações existentes, de tal maneira que, quando uma componente se altera, todas se alteram também, para se manterem num equilíbrio dinâmico.

O líder tem como função projectar os processos de aprendizagem através dos quais as pessoas pertencentes à organização aprendem a lidar

com os problemas críticos que surgem no dia-a-dia. Como líderes competentes estar ao serviço dos desígnios da organização e daqueles que trabalham para alcançar a sua visão. Quanto ao seu papel de professores, cumpre-lhes desenvolver a construção de ideias que orientam e norteiam o caminho da organização.

A mudança de atitudes em relação a uma “organização que aprende” está subordinada aos papéis do líder, apoiados, segundo a perspectiva de Senge (2002), no seguinte:

- cultivar a tensão criativa que move os indivíduos em direcção ao que realmente desejam criar para si próprios;
- construir e moldar a evolução da cultura da organização que aprende;
- desenvolver o projecto organizacional – políticas, estratégias, estruturas e constante adaptação deste;
- envolver as pessoas neste trabalho;
- ser um guia, um facilitador e um professor;
- construir uma visão partilhada;
- ajudar as pessoas a compreender a realidade e desenvolver, também os seus modelos mentais;
- encorajar, igualmente o pensamento sistémico.

Senge, (2002, p. 386) refere que o que caracteriza as pessoas com potencialidades de liderança “é a clareza e a capacidade de persuasão de suas ideias, a profundidade de seu compromisso e a sua abertura de aprender sempre mais”. É nesta partilha de aprendizagem contínua entre o líder e os liderados que Senge destaca mais o papel de liderança numa Organização que pretenda conduzir-se com sucesso.

Costa (2000, p. 28) sugere que no actual sistema educativo não devemos procurar um líder com determinado perfil e atributos, mas sim um processo de “liderança participativa, colaborativa, emancipatória, de interpretação crítica da realidade e da correspondente recusa de visões mecanicistas, hierárquicas, tecnocráticas e instrumentais de liderança.”

Relevando o carácter educativo e pedagógico da liderança escolar, este autor apresenta-nos um quadro teórico-conceptual baseado em seis pressupostos:

- liderança dispersa (quer no sentido em que percorre diversos níveis e sectores da organização escolar, quer porque é um fenómeno plural, não havendo lugar a um líder único);
- relatividade da liderança, uma vez que esta constitui um fenómeno que, conforme os contextos, assim suscita interpretações ambíguas no que respeita aos conteúdos, aos processos e aos estilos;
- liderança e democracia escolar (ênfase na participação e na subordinação da vida escolar aos princípios democráticos);
- liderança e colegialidade docente (novo entendimento da profissionalidade docente, aliado a autonomia, a culturas de colaboração, a reflexão partilhada, potenciando uma liderança colaborativa colegial e solidária);
- liderança enquanto saber especializado (conjunto de competências que se aprendem).

A promoção da aprendizagem organizacional na escola pressupõe um forte envolvimento da liderança em todas as fases do processo. Santiago (2001, p. 36) define liderança “como a organização das relações e a coordenação de acções que contribuam para a promoção da aprendizagem organizacional, a saber: facilitação do acesso ao conhecimento no interior e exterior da escola, apoio à construção e implementação de uma visão para a mesma e gestão das interacções, incluindo a gestão de conflitos”.

A escola será tão mais dinâmica e autónoma quanto mais concentrar em si os processos relativos ao seu futuro. Daí a necessidade de pessoas que sejam capazes de exercer as funções de liderança e cujo objectivo é conseguir novas abordagens e novas opções que, em equipas cooperantes, interactivas e orientadas para o futuro, imprimam mudança, qualidade e eficácia. A respeito de mudanças a que as escolas se estão a submeter, Whitaker (2000, p. 89)

refere que “a liderança, mais do que a gestão, precisa de ser encarada como foco crucial para o desenvolvimento e crescimento institucionais”.

Assim, com esta nova perspectiva da escola, como lugar onde se expressam vontades, concretizam projectos, interagem pessoas partilhando experiências, é necessário que todos os participantes tenham voz e se desenvolvam mutuamente. É imprescindível uma postura profissional receptiva e flexível e, para isso, “é urgente que os papéis permitam essa capacidade de resposta rápida perante situações de mudança e novas exigências”, como advoga Whitaker (2000, p. 106).

2.4. Os novos trilhos da supervisão para o contexto escolar

O entendimento dos fenómenos supervisivos na área da educação é controverso. Tal entendimento está associado a conceitos, utilizados em outros contextos, tais como "chefia", "dirigismo", "imposição" e "autoritarismo". Para Vieira (1993, p. 60) o conceito de supervisão em Portugal "é de natureza prescritiva e confere ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando". Vieira (Idem) alerta-nos para o facto de em Portugal não ser dado conhecimento ao professor, do domínio da supervisão, restando-lhe a conformação e o seu próprio papel ou o enquadramento conceptual das práticas que deverá seguir. Na perspectiva desta autora tal facto é prejudicial e alude como vantajoso uma reflexão conjunta, supervisor/professor, sobre formas de concepção, organização e gestão do processo de supervisão. Neste contexto, a contribuição do clima organizacional da escola afigura-se importante na definição dos incentivos à actividade dos professores.

Numa escola em que o clima organizacional seja de partilha e de abertura a mudanças, a formação é uma necessidade de todos e de cada um. Por outro lado, toda a comunidade sai favorecida da presença de professores em formação, assim como da presença de supervisores, reforçando a "autonomia profissional". Na perspectiva de Nóvoa (1991, p. 524) a formação dota os professores de uma: "capacidade própria para produzir conhecimento científico, para conceber os instrumentos técnicos mais adequados e para decidir das estratégias concretas a pôr em prática".

A escola vive, actualmente, um despertar renovado do fenómeno supervisivo. Tal tem suscitado um novo interesse quer pelas alterações recentes na legislação que regula o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 15/2007), a Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente (Decreto-Regulamentar n.º 2/2008) e a alteração ao Regime de Autonomia e Gestão das Escolas (Decreto-Lei n.º 75/2008) que colocam a ênfase nas funções supervisivas, nomeadamente ao nível das estruturas de gestão intermédia quer pela sua função social de instituição ao serviço do desenvolvimento e da formação dos cidadãos.

Com efeito, e apesar de o conceito de supervisão estar, tradicionalmente, confinado à formação inicial de professores, este é um conceito transversal a vários domínios da actividade humana (política, economia, medicina, educação), visando a manutenção ou a melhoria da qualidade dos serviços, dos produtos, funcionando como uma espécie de trampolim para o desenvolvimento da instituição.

É sabido que no actual contexto educacional e na esteira de pensamento de Schön (1983) por similaridade professor reflexivo, como lhe chama Alarcão (2001) e que nos vem norteando, não podemos perpetuar a formação do professor como algo estanque, é necessário atender ao carácter evolutivo da sociedade e, por conseguinte, indispensável para se compreender a escola, entendida para Alarcão como escola reflexiva. Uma escola vista como "organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo" Alarcão (2001, p. 16).

Esta concepção reflexiva, essencialmente construtivista, concebe um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado num contínuo de uma dinâmica interactiva entre a acção e a reflexão. Trata-se de uma escola em desenvolvimento e aprendizagem permanentes. A escola, à semelhança das pessoas, são sistemas abertos, é a interacção com o ambiente que as rodeia que fomenta ou condiciona os contextos de aprendizagem. "A compreensão do fenómeno de desenvolvimento, poderá adquirir uma dimensão mais profunda se a enquadrarmos na perspectiva ecológica do desenvolvimento que segundo Bronfenbrenner (1979), se processa por transições ecológicas caracterizadas por aprendizagens transformadoras,

desencadeadas por desafios exteriores e sua aceitação activa pelo sujeito em desenvolvimento” Alarcão (2001, p. 17). Ainda segundo esta autora (idem, p. 18) a “multiplicidade de funções a exercer hoje na escola pelos professores e a sua necessária articulação sistémica implica que o professor já não possa ser formado apenas no isolamento da sua sala ou da sua turma. Ele é membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada”.

Neste contexto, Alarcão (idem, p. 19) chama-nos à atenção para a necessidade de redefinir o conceito de supervisão:

“A supervisão não pode ficar confinada à formação inicial de professores. As competências supervisivas (técnicas e humanas) são necessárias no apoio à elaboração de projectos, à gestão do currículo, à resolução colaborativa dos problemas, à aprendizagem em grupo e à reflexão formativa que deve acompanhar esse processo, à avaliação e monitorização, ao pensamento sistemático sobre os contextos de formação e sobre o que é ser escola (...)”.

Também Oliveira (2001, p. 48) regista esta nova dimensão que é cometida à escola:

“O conceito de escola orientada para o reforço da sua autonomia e, nesse sentido responsável pela qualidade pedagógica do projecto educativo que norteia toda a acção dos seus profissionais leva-nos a enquadrar o conceito de supervisão no contexto mais amplo da escola, enquanto comunidade educativa, e da sua dinâmica pedagógica e administrativa.”

Associando, assim, a supervisão escolar a “práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação que, incidindo sobre a organização escolar, visam a mobilização de todos os seus profissionais numa

acção conjunta e interacção dinâmica adequada à consecução dos objectivos da escola” Oliveira (Idem, p.51).

Trata-se de uma nova dimensão do conceito de supervisão mais profícuo. Esta dimensão visa a melhoria da qualidade que lhe está inerente. Não se trata de melhoria somente na sala de aula mas de toda a comunidade educativa. Assim, a supervisão em sentido amplo, poderá incluir, para além da supervisão propriamente dita do ensino, toda uma série de actividades tais como a avaliação da actuação dos professores; desenvolvimento de projectos / programas, a gestão do pessoal a participação e o apoio à comunidade, a despistagem e a resolução dos problemas, o controlo das finanças o regulamento dos casos disciplinares, a organização das actividades para-escolares, a regulamentação da segurança da escola, as relações profissionais entre colegas, o regulamento dos problemas de grupos raciais ou étnicos actividades de formação do corpo docente e funcionários.

2.4.1. Papel do supervisor na escola reflexiva

Paulatinamente, também o conceito do supervisor adquire nova dimensão. Alarcão (2001, p. 233) para além da formação inicial estende este conceito a outras realidades. Deste modo, 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”.

Também para Oliveira – Formosinho (2002) o supervisor surge como um líder ou facilitador, a sua acção pode desenrolar-se quer ao nível da integração de novos professores na profissão quer também ao nível dos membros do departamento. De acordo com Oliveira – Formosinho (Idem, p. 24):

“O supervisor contemporâneo procura estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e a interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa, para benefício de todos os alunos.”

Villas Boas (1991, p. 3) fala de perspectiva Ecológica onde o enfoque está no desenvolvimento do indivíduo inserido num contexto multifacetado tendo em consideração as dinâmicas sociais. Resulta das interações entre o sujeito e o meio no qual decorre a situação de supervisão:

“ (...) o sujeito vai passando por transições ecológicas que ocorrem quando a sua posição no meio ambiente se altera em virtude de modificações ambientais ou alterações nos papéis e actividades por ele desenvolvidos e que, de grande valor interactivo - experiencial, são fundamentais para o seu desenvolvimento”

O desenvolvimento do professor, nas suas diversas vertentes, é, nesta perspectiva, encarado como um processo inacabado, interactivo, que depende quer do indivíduo, quer das possibilidades do meio.

Podemos afirmar, agora, que o futuro da supervisão é de nível institucional. “Todos os professores e gestores pedagógicos são, na essência destas funções, supervisores aos mais diversos níveis”, segundo Amaral (2000, p. 82), considerando assim que todos são parte integrante e responsável do processo, contribuindo para a construção e qualidade da escola.

Alarcão & Tavares (1987, cit. por Oliveira, 2001, p.69) advertem para a importância de “desfazer, quanto antes, toda uma série de preconceitos e até alguns mitos que se foram criando e alimentando, ao longo do tempo, em torno do estatuto e do relacionamento entre o supervisor e o professor em formação, tais como: superior - inferior; independente - subordinado; professor - aluno; avaliador - avaliado; fiscal - fiscalizado, e pôr mais em relevo as características e os comportamentos e atitudes de entre - ajuda” sob pena de fracasso de todo o processo supervisão.

Vieira (1993, cit. por Oliveira, 2001, p. 33) atribui ao papel de supervisor a função de encorajamento:

“Encorajar: no âmbito do relacionamento interpessoal e em estreita relação com a função de sugestão, o encorajamento assume um papel inestimável na relação

de supervisão, a sua carga afectiva influencia de modo significativo, o equilíbrio emocional do professor, assim como a sua postura global face ao processo de formação profissional.”

Tomando, novamente, Alarcão (2000) como referência, estamos também perante alguém responsável por organizar, gerir e avaliar a formação dos recursos humanos, no intuito da melhoria da qualidade da educação de acordo com o projecto endógeno à escola.

2.4.2. Supervisão das práticas pedagógicas

O conceito de supervisão no domínio da educação surge, tradicionalmente, associado à formação inicial e à profissionalização em serviço dos professores e incide na orientação e avaliação das práticas pedagógicas em contexto escolar. Todavia, este conceito evoluiu, aliás como já referido nos pontos anteriores, em consonância com a extensão do campo de actuação dos supervisores, que se desenvolveu para além da formação inicial de professores, relacionando-se agora com o funcionamento de toda a escola, no seu processo de crescimento enquanto organização.

O supervisor é alguém que possui uma visão de futuro direccionado para a escola e consubstanciada no seu projecto educativo, e que vai sucessivamente coadjuvando a sua implementação. Assim sendo, fomenta processos de formação, de reflexão, de investigação, de gestão de pessoas e de grupos, e de avaliação. O supervisor é um líder que impulsiona, incentiva, colabora, coordena, ao serviço da qualificação e do desenvolvimento dos agentes e da própria escola. Igualmente, advoga-se que todos os profissionais acometidos em cargos de liderança e gestão intermédia, ou mesmo gestão de topo, desempenhem, no seu exercício, funções de supervisão. Sendo amplo o leque de funções que lhe são cometidas, é também expressivo os saberes que deve dominar e o conjunto de competências que deve possuir.

Conforme Alarcão & Tavares (1997), entre os vários cenários de supervisão que se podem configurar, face às necessidades de formação em contexto real, foi desenvolvido o “cenário clínico”. Neste cenário, o papel do

supervisor é o de ajudar a reflectir sobre a prática pedagógica do supervisando, com a finalidade de progredir e, conseqüentemente, melhorar a aprendizagem.

2.5. O conceito de competência

A gênese do conceito de competência advém da “administração científica” Taylor (1911), no “culto da eficiência” Callahan (1962), e em relação aos professores, na percebida ligação directa, feita por políticos, media e opinião pública, em geral.

Presentemente, deparamo-nos com uma sociedade que precisa, cada vez mais, de pessoas competentes. Fala-se muito de competências, quer ao nível do trabalho como da formação sem que esta expressão ganhe um significado sólido e partilhado. Isso faz com que, muitas vezes, saberes e competências se confrontem desnecessariamente. Segundo Le Boterf (1994, 1997, 2000), por vezes concebemos a competência como uma capacidade de mobilizar todos os tipos de recursos cognitivos, entre os quais estão as informações e os saberes: saberes pessoais, privados ou saberes públicos, compartilhados, saberes académicos, saberes profissionais, saberes de senso comum, saberes resultantes da experiência, de uma troca, ou saberes adquiridos durante a formação, saberes de acção e saberes teóricos assentes na pesquisa.

No senso comum, o significado de competência está associado à ideia da “capacidade de desenvolver uma atividade produtiva” Plantamura (2003, p.26). Já nas diversas áreas do conhecimento, o conceito de competência revela – se a partir de diversas definições que abrangem as suas várias dimensões, desde a mais ampla, referente ao bom desempenho dos papéis sociais, até a mais específica, relativa à habilidade necessária ao desempenho de determinada actividade, de acordo com o padrão de qualidade desejado.

Para Rios (2001, p. 87) competência é o “conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade”. Neste sentido, ser competente significa saber fazer bem, exercer com qualidade determinada actividade, possuir saberes e se posicionar frente a esses saberes, fazendo a conexão entre as dimensões, técnica, política, ética e estética. Em síntese, para ser competente é necessário articular o saber, o fazer, o dever e o ser no decorrer do exercício profissional.

Desta forma, o conceito de competência tem relação directa com a praxis, com o agir concreto dos sujeitos e com as acções que realizam para resolver os problemas relativos à profissão. Em síntese, competência não é algo que se adquire de uma vez por todas, é uma construção feita na actuação.

Desaulniers (1998) define competência como a capacidade para resolver problemas em determinada situação. Na visão de Stroobants (1997), é acção, movimento e velocidade que se volta para a resolução de problemas que surgem nas situações práticas. Meirieu (1998, p. 184) considera competência, como: “o saber identificado que coloca em jogo uma ou mais capacidades em um campo determinado”.

Perrenoud (2000) define competência como a capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação. Na visão do autor, os indivíduos considerados competentes apoiam-se em conhecimentos, mas não se limitam aos mesmos, pois para enfrentarem determinada situação, com sucesso, é necessário mobilizar vários recursos cognitivos complementares. Nesse processo, os conhecimentos representam apenas um desses recursos. Assim, competência é a qualidade profissional que permite aos indivíduos desenvolver determinadas actividades socialmente úteis.

Segundo o mesmo autor, competência é a capacidade de julgar, avaliar e ponderar, encontrar soluções e decidir; depois de examinar e avaliar determinada situação de forma conveniente e adequada. Para este autor, ainda, essa capacidade manifesta-se apenas em determinado “fazer” ela não existe em “estado puro”. Nesse sentido, afirma que ser competente “é saber tomar decisão, mobilizar recursos e ativar esquemas revelando ou atualizando hábitos em um contexto de complexidade”, Perrenoud (2000, p. 8).

2.5.1. Perfil e competências do supervisor - uma aprendizagem ampla, profunda e contínua

Os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário são os aprovados pelo Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, que considera quatro dimensões:

- dimensão profissional, social e ética: o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada;

- dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem: o professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam;

- dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade: o professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere;

- dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida: o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, diploma que introduziu alterações ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, a carreira docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário passa a ser estruturada de forma hierarquizada em duas categorias distintas - a de professor e a de professor titular - atendendo à caracterização funcional genérica realizada pelo mesmo decreto-lei. A categoria de professor titular está investida de um conteúdo funcional específico, correspondendo-lhe o desempenho das funções de maior responsabilidade no âmbito da coordenação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho dos restantes professores, com repercussão na organização das escolas e no trabalho colectivo dos docentes.

“Cada indivíduo deve ser preparado para agarrar as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, de modo a alargar os seus conhecimentos, competências e atitudes e para se adaptar a um mundo em mudança,

complexo e interdependente”, Reich (2001, cit. por Hargreaves & Fink, p.54). A aprendizagem constitui uma preparação para a vida e também faz parte dela. A aprendizagem profunda e ampla tem a ver com as nossas prioridades maiores e assenta no desejo de conhecer, compreender, comunicar e fazer do mundo um lugar melhor. Assim sendo, a aprendizagem profunda e ampla de todos os alunos e de todos os docentes que com eles trabalham - é uma aprendizagem orientada para o significado das coisas, para a compreensão, para a vida.

A comissão da UNESCO propôs quatro tipos fundamentais de aprendizagem que constituirão os pilares do conhecimento ao longo da vida de uma pessoa:

- O aprender a conhecer inclui a aquisição de uma cultura geral ampla, a curiosidade intelectual, os instrumentos necessários à compreensão, a independência de julgamento, assim como a inclinação e as bases para se continuar a aprender ao longo da vida. Para além disto, “pressupõe aprender a aprender, apelando ao poder da concentração, da memória e do pensamento”.
- O aprender a fazer envolve a competência de se pôr em prática aquilo que se aprendeu (mesmo quando não está totalmente claro como será o trabalho no futuro), de se lidar com muitas situações e de se agir criativamente no ambiente em que se vive. Esta competência inclui o trabalho em equipa, o espírito de iniciativa, a disposição para correr riscos e a capacidade de processar informação e de comunicar com os outros, assim como, de gerir e resolver conflitos. O aprender a fazer requer que os alunos apliquem as suas aprendizagens em áreas de conteúdos e fora delas. Apela-se a um ensino, aprendizagem e avaliação que ajudem os estudantes a compreenderem as estruturas das disciplinas académicas, de modo que possam aplicá-las eficazmente na matemática, na ciência, nas artes e noutros domínios.
- O aprender a ser aborda quem somos e como convivemos com as pessoas. Esta aprendizagem incorpora o carácter moral, o julgamento ético e o sentido de responsabilidade individual e

atende a todos os aspectos da pessoa: mente e corpo, emoções e intelecto, sensibilidade estética e valores espirituais. As pessoas que aprenderam a ser conseguem compreender-se a si própria e ao mundo em que vivem e são capazes de resolver os seus problemas. Aprender a ser significa dar às pessoas a liberdade de pensamento, de julgamento, de sentimento e de imaginação de que necessitam para desenvolverem os seus talentos e para assumirem o controlo da sua vida, tanto quanto possível.

- O aprender a conviver apela para que se desenvolva a compreensão e o respeito pelas culturas e pelos valores espirituais dos demais. Apela à empatia para com os pontos de vista dos outros, à compreensão da diversidade e das semelhanças existentes entre as pessoas, à apreciação da interdependência e à capacidade de nos envolvermos em diálogos e em debates, tendo em vista melhorar as relações, cooperar e reduzir a violência e os conflitos. Aprender a viver em conjunto constitui um elemento essencial de uma aprendizagem profunda e ampla.

Os líderes da aprendizagem precisam de ser muito mais do que meros orquestradores dos desempenhos das outras pessoas. Ser-se um líder da aprendizagem significa mais do que dar-se uma enorme atenção aos resultados dos testes e agir-se insistentemente nesse domínio, encontrando formas rápidas de aumentar as percentagens ou de estreitar os hiatos de sucesso existentes. Pelo contrário, desenvolver e preservar um produto sustentador e significativo implica que os líderes devam, segundo Hargreaves & Fink (2007, p. 60) “ser advogados e defensores apaixonados de uma aprendizagem profunda ampla para todos os alunos, quer a nível público, quer junto dos seus colegas de profissão, contra as obsessões políticas e burocráticas que privilegiam a prescrição de competências básicas, os níveis de sucesso orientados para metas pré-definidas e os rankings de escolas”

2.5.2. Que competências para uma liderança organizacional?

Orientar uma escola, tal como orientar uma sala de aula “requer o uso da cabeça e do coração” segundo Sergiovanni (1992, cit. por Day, 2001, p. 140), requer líderes que não só conhecem e são conhecidos pelo seu pessoal, como também se conhecem a si próprios.

A ideia de liderança e supervisor, referida como líder, não o é no sentido de líder isolado, mas antes o líder inserido em grupos de trabalho, exercendo uma liderança colegial, partilhada e democrática. Este novo líder deve possuir uma visão estratégica. A escola para funcionar como um todo, necessita de todos os seus líderes em consonância. Assim, o supervisor deve mobilizar os seus agentes numa acção conjunta, envolvendo-os e dinamizando a sua participação. Visto que tem uma visão global estratégica, este novo líder pode influenciar a aprendizagem organizacional. Concebendo que esta decorre da aprendizagem dos actores educativos, a supervisão planifica a formação, de forma a satisfazer as necessidades ou a fomentar as potencialidades de ambas as partes: a organização e o individuo. Igualmente, compete-lhe estimular o processo de auto-avaliação e a reflexão global da escola. Santiago (2000) alude à supervisão, cujo objecto já não é o individuo, mas a organização escolar, como fomentadora da aprendizagem organizacional. Considera que existe uma interdependência entre a qualificação dos actores educativos, que constitui a grande razão de ser da acção supervisora, e a qualificação da própria organização.

Garmston, Lipton & Kaiser (2002, p. 10) atentam no “desenvolvimento da organização como outra das grandes funções da supervisão “. Os autores referem a supervisão como “ intervenção sistémica” contrastando com modelos nos quais o crescimento profissional é facilitado por intervenções face a face entre supervisor e professor.

Blase & Anderson (1995 pp.111, 112) enumeraram sete competências facilitadoras da liderança organizacional:

- demonstração de confiança nos professores (associada às acções do professor individualmente);
- desenvolvimento de estruturas de gestão partilhada (criando um calendário de reuniões, envolvendo todo o pessoal docente no

processo de tomada de decisão e participando como membros de pleno direito, no apoio das decisões tomadas, independentemente da disposição pessoal);

- encorajamento e auscultação da participação individual (“ouvir” as palavras e os sentimentos dos professores, valorizando a sua opinião, criando ambientes não - ameaçadores);
- estimular a autonomia individual do professor (que os professores se sintam em controlo nos assuntos da sala de aula);
- encorajar a inovação (criatividade / correr riscos);
- dar recompensas (através do elogio e do reconhecimento das dificuldades do dia-a-dia);
- dar apoio (oportunidades de desenvolvimento profissional do pessoal docente, determinado pelos professores, disponibilidade de tempo, de materiais, de recursos financeiros, ajuda na resolução de problemas pessoais e profissionais).

2.5.3. Que competências para a acção de coordenar?

Merece-nos particular atenção a questão da pré-definição dos Departamentos Curriculares. O decreto-lei 200 de 2007 de 22 de Maio criou, para efeitos do primeiro concurso a professor titular, quatro departamentos: este projecto vem assim impor um número limite de quatro departamentos, independentemente das opções organizacionais e políticas de cada escola. Para além de contraditória com o espírito de autonomia das escolas, esta decisão arrasta a criação de mega - departamentos em escolas de grandes dimensões. Tal parece ser prejudicial uma vez que estas tomadas de decisões representam, em nosso entender, um retrocesso na confiança depositada nas escolas quanto à sua capacidade de auto-organização e construção do bem público. É disso exemplo acabado a fixação do número de Departamentos Curriculares e a possibilidade do Presidente do Conselho Geral poder escolher o coordenador. Nomeados pelo director e em número reduzido, os coordenadores serão líderes à partida fragilizados, pois poderão não ser conhecidos e o enriquecimento e a motivação do trabalho inter-pares sairão

diminuídos, a responsabilidade da competência científica será diluída por subordinação à burocracia e o processo ensino/aprendizagem será prejudicado. Mas esta será certamente uma questão para estudos próximos.

Por outro lado, mais uma vez nos deparamos com pressupostos que consolidam uma visão normativa de autonomia, o que não deixa de ser um paradoxo conceptual uma vez que a autonomia é “uma propriedade inerente a todo o organismo vivo e a toda a organização social (...) não preexiste à acção dos indivíduos (...) sendo, pois, “um conceito construído social e politicamente pela interacção dos diferentes actores organizacionais”, Barroso (1995, p.186).

Assim, quando falamos de autonomia escolar, perspectivamo-la como a capacidade dos actores para agirem com liberdade e democracia e como um reconhecimento das margens de acção que as escolas conquistaram / aproveitaram para gerir as suas especificidades, num quadro geral marcado pelo centralismo burocrático e por uma crise geral do sistema para responder a novas realidades, associadas, entre outros aspectos, à explosão escolar / massificação do ensino.

Nessa ordem de ideias, a autonomia das escolas é por nós entendida como uma autonomia construída pelos actores que interagem num determinado contexto, desenvolvendo múltiplas estratégias de acção, em função dos interesses e expectativas que vão criando na própria acção, e de acordo com os respectivos quadros de referência pessoais, sociais e culturais, também eles interactivos e dinâmicos. Desta forma, é totalmente descabido decretar um “modelo de autonomia”, formatar processos de desenvolvimento organizacional, ignorando a diversidade de contextos sociais, culturais, políticos e económicos que marcam a realidade das escolas portuguesas e destruindo, à partida, um dos princípios orientadores enunciados nesse mesmo projecto – “Promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades”.

De acordo com o legislado no Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho, no artigo 5.º e no regulamento interno da escola, a que este decreto alude, compete genericamente ao coordenador:

- convocar e presidir as reuniões do Departamento Curricular;
- promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do respectivo departamento;

- representar os respectivos professores no Conselho Pedagógico, actuando como transmissor entre este órgão e o departamento;
- assegurar a articulação entre o departamento e as restantes estruturas de orientação educativa, nomeadamente na análise e desenvolvimento de medidas de orientação pedagógica;
- estimular a criação de condições que favoreçam a formação contínua e apoiar os professores menos experientes;
- assegurar a participação do departamento na elaboração e desenvolvimento do plano anual de actividades e do regulamento interno do estabelecimento;
- estimular a cooperação com outras escolas da região no que se refere à partilha de recursos e à dinamização de projectos de inovação pedagógica;
- promover a articulação entre a formação inicial e a formação contínua dos professores do departamento;
- colaborar com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de formação dos professores do departamento;
- promover medidas de planificação das actividades do departamento;
- assegurar a participação do departamento na análise e crítica da orientação pedagógica;
- assegurar o cumprimento das orientações e decisões do Conselho Pedagógico relativamente aos exames de equivalência à frequência;
- planificar o modo de utilização das instalações do Departamento;
- organizar o inventário do material existente e zelar pela sua conservação, no caso de o Departamento não possuir Director de Instalações.

Todas estas competências prendem-se na sua maioria com o desenvolvimento de competências de coordenação e liderança, mas também de supervisão, em consonância com os desígnios das práticas supervisivas.

2.5.4. Que competências para a acção de formar e de avaliar?

A categoria de coordenador / professor titular está investida de um conteúdo funcional específico, correspondendo-lhe o desempenho das funções de maior responsabilidade no âmbito da coordenação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho dos restantes professores, com repercussão na organização das escolas e no trabalho colectivo dos docentes.

O despacho conjunto nº 198/99 estabelece as áreas de formação especializada em vários domínios da acção escolar: educação especial, administração escolar e educacional, animação sociocultural, orientação educativa, organização e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores, entre outras, este despacho ao declarar: “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”, e 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.

Alarcão (2002) apresenta como uma das facetas que integram o objecto da supervisão a formação dos agentes. A autora conceptualiza a supervisão no centro de um triângulo formado pela formação, investigação e acção, atribuindo ao supervisor o papel de formador. À supervisão compete ainda a avaliação dos processos de educação e de reflexão acerca dos resultados dos alunos. A formação também é referida por Oliveira (2001) como parte integrante da supervisão.

As funções dos gestores intermédios requerem pois 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 objectivos. Por outro lado, de entre as múltiplas funções atribuídas aos actores escolares, aqueles que têm mais responsabilidades ao

nível da coordenação e liderança pedagógica e curricular (coordenador de ano, ciclo ou curso e estruturas de orientação educativa) e responsabilidades de acompanhamento e orientação profissional (coordenador de departamento, delegado de disciplina, e orientador de estágio) desempenharão sempre cargos com uma vertente de supervisão, Oliveira (2001, pp. 49-51).

Assim, no âmbito das competências de formação, os coordenadores deverão estar aptos a:

- apoiar os colegas no desempenho das suas actividades profissionais;
- apoiar a formação contínua dos professores a vários níveis (identificação de necessidades de formação; concepção e desenvolvimento de acções de formação; coordenação da organização de programas de formação de pessoal docente e não docente; desenvolvimento de estratégias de motivação para a formação).

No que respeita às competências de avaliação, cabe-lhes supervisionar a execução de programas e projectos no âmbito das respectivas áreas de especialização.

As competências de avaliação incidem sobre os efeitos e processos utilizados no desenvolvimento de programas e projectos relativos aos diferentes domínios de especialização, bem como sobre o desempenho profissional do pessoal docente, compreendendo a observação de aulas. É sobretudo neste último ponto que surgem tensões devido, também, ao introduzido pelo Decreto Regulamentar n.º 2 / 2008 (capítulo II, artigo 12º, ponto 2, 3, 4):

“1 - Em cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada são avaliadores:

- a) O coordenador de departamento curricular
- b) (...)

2 - O coordenador do departamento curricular pode delegar as suas competências de avaliador noutros professores titulares, em termos a definir por despacho do Ministro da Educação.

3 - A delegação prevista no número anterior é efectuada em professores titulares que pertençam, sempre que possível, ao mesmo grupo de recrutamento dos docentes a avaliar.

4 - O presidente do conselho ou o director pode delegar noutros membros da direcção executiva a sua competência para a avaliação de docentes.

5 - Na ausência ou impedimento de qualquer dos avaliadores a que se refere o nº 1, a avaliação é assegurada pela comissão de coordenação da avaliação do desempenho.”

Assim, pensamos poder afirmar que este facto não só aumentará enormemente a complexidade da própria acção coordenativa / supervisiva, em matéria de avaliação e mais propriamente no que concerne a observação de aulas, como também poderá pôr em causa as competências e a expressão própria de cada grupo de docência, enfraquecer a confiança e as expectativas que os docentes possam ter em relação ao coordenador e dificultar assim o seu papel do formador / supervisor.

Mosher & Purple (1972) referem que os conceitos de supervisão não revelam em si as complexidades das práticas supervisivas e o papel do supervisor daí que algumas tensões possam advir: “Teachers question the reliability of the data collected on their performances and the competence of the administrators or supervisors in making assessments. Furthermore, they want to be involved in the creation of the evaluation process. The inability to separate supervisory service from evaluation, adds to the tensions”. Mosher & Purple (1972, p. 3)

Alarcão & Roldão (2008, p.65) a propósito da qualidade da supervisão, expõem no seu estudo que embora se reconheça que de um modo geral ela tem “uma valorização positiva, também se verificam alguns indicadores de qualidade negativa, como por exemplo, observação de aulas, qualidade dos orientadores, obrigatoriedade de determinadas estratégias (por exemplo, reflexões autobiográficas e gravações de aulas), falta de flexibilidade, pouco apoio dos orientadores, supervisores, deficiente avaliação, abordagens prescritivas ou pouco profundas, fraco ou nulo envolvimento da e na

comunidade escolar; ausência de trabalho colaborativo, artificialidade.” As autoras mencionam ainda alguns constrangimentos de ordem temporal: “trabalho excessivo e, sobretudo, pouco tempo para realizar as tarefas, falta de tempo para supervisionar correctamente, para observar e exercer a tutoria, dificuldades organizativas e à falta de articulação interinstitucional (...) e constrangimentos inerentes à dificuldade de avaliar aspectos de desenvolvimento de capacidades e atitudes, como, por exemplo, espírito crítico, autoconsciencialização, empenhamento.” (Idem p. 66).

Com efeito, a vertente relacional entre supervisor e formando / avaliado deve ser construída numa base sólida de confiança, fundada em práticas encorajadoras, colaborativas e de interajuda. Esta questão é também fundamentada em Alarcão & Tavares (2003) quando referem que a relação dialógica entre supervisor e formando deve ser encorajante e facilitadora. Também Vieira (1993), salienta o encorajamento como uma das funções primordiais do supervisor.

2.6. Síntese do capítulo

Neste capítulo convocámos Morin para quem é necessário reformar o pensamento para reformar o ensino e reformar o ensino para reformar o pensamento, para isso é essencial estruturar um perfil cognitivo capaz de dar conta aos novos desafios. O autor preconiza a renovação e o desenvolvimento de um novo espírito como imperativo da educação.

Buscámos em Rios (2001) a ideia de que para ser competente é necessário articular o saber, o fazer, o dever e o ser no decorrer do exercício profissional.

Em Oliveira – Formosinho (2002) buscámos a acepção do supervisor como um líder ou facilitador, a sua acção pode desenrolar-se quer ao nível da integração de novos professores na profissão quer também ao nível dos membros do departamento.

Revisitámos Alarcão & Roldão (2008) para aferir a noção de supervisão e conjugámo-la com o conceito de liderança de Fullan (2003). Encontrámos, nestes autores e nestes conceitos, os alicerces de uma estratégia destinada a melhorar a qualidade e o nível da educação.

Apontámos, em concordância com Albalat (1989); Alves, (1992); Silva (2000); o projecto educativo como garante de uma intervenção intencional e de “liderança capaz de mobilizar a participação dos diferentes actores escolares nas tarefas do desenvolvimento organizacional escolar”, Silva (2000, p. 227).

Buscámos em Senge (2002), para quem a própria organização é mais importante para garantir o desenvolvimento e o sucesso nos processos de mudança, uma nova visão de liderança. O autor salienta as pessoas com potencialidades de liderança como aquelas que partilham as suas ideias, assumem compromissos e têm abertura para aprender mais.

Com Costa (2000) encontrámos um processo de liderança participativa e colaborativa. Em Blase e Anderson (1995) colhemos sete competências facilitadoras da liderança organizacional.

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo de investigação tem por base a temática da supervisão e liderança da gestão intermédia e a sua problemática centra-se em torno do perfil de competências referentes à liderança e qualidade científica e pedagógica do coordenador de departamento.

Na abordagem do estudo em questão será analisada uma escola, que designámos de escola Yin e Yang, onde se pretende investigar e compreender os diversos elementos, no seio do departamento curricular. A escolha deste epíteto, para o nome da escola onde decorreu o estudo, devemos-la aos Taoístas que viam o universo como um campo unificado, em constante movimento e mutação enquanto mantinha a sua unidade. Na perspectiva da filosofia chinesa tradicional a realidade observada é fluida e em constante mutação. Segundo esta filosofia, duas forças complementares compõem tudo o que existe, e do equilíbrio dinâmico entre elas surge todo o movimento e mutação.

Convocámos o Estudo de Caso que segundo Godoy (1995, p. 23) “é uma forma de fazer pesquisa empírica que investiga fenómenos contemporâneos dentro do seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, onde se utiliza múltiplas fontes de evidência.” Concebemo-lo, assim, como uma forte arena de subjectividades múltiplas, que permite dar sentido à complexidade dos contextos e das situações reais, permitindo, através da experiência e da reflexão, encontrar formas de análise úteis às especificidades dos casos que, perspectivadas por uma visão crítica, construtivista e holística, possibilitem evidenciá-las para as compreender.

Neste capítulo é, então, nossa intenção proceder à delimitação do problema em estudo, esclarecendo a sua natureza e justificação. Definiremos os seus objectivos para o estudo empírico e daremos conta dos processos metodológicos utilizados, conducentes a fundamentar a opção pela realização de estudo de caso como estratégia de investigação.

3.1. Natureza do Estudo e sua Justificação

O Estudo de Caso constitui-se como uma estratégia investigativa que incide no estudo empírico de um fenómeno particular no seu contexto real utilizando-se diversas fontes de informação. Segundo Bell (1997, pp. 22,23),

“(...) a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso e é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”.

Embora as características do estudo de caso sejam de carácter qualitativo, podem envolver dados quantitativos para esclarecer alguns aspectos relevantes para a investigação e assim contribuir para a sua profundidade. Deste modo, a estratégia de pesquisa utilizada neste trabalho constitui um estudo de natureza descritiva com um design misto em que no tratamento e na análise da informação recolhida se privilegiam técnicas quantitativas e qualitativas. Pretendemos ser isentos, imunes a juízos de valor, visando apenas o conhecimento e fornecer “uma imagem do mundo” Dutra (2003, p.52, cit. por Andresa G. Wagner, 2006). Ambicionamos investigar o mundo, segundo Wagner, “vivido pelos sujeitos considerados isoladamente, revelando os significados subjectivos nas perspectivas dos sujeitos”. Tentaremos através do método qualitativo reproduzir a realidade partindo da actividade prática e objectiva do homem visando a transformação e a mudança da realidade e a metafísica da vida quotidiana”. Teixeira (2000, pag.60, cit. por Andresa G. Wagner, 2006).

A ideia de neutralidade científica é extremamente controversa em educação, no entanto estamos cientes da sua importância e tentámos não ser “contaminados” por posições políticas, ideológicas ou até mesmo preferências pessoais.

Este estudo constitui uma reflexão orientada pelo enquadramento teórico, pela análise de documentos e respectivo levantamento legislativo. Os instrumentos de recolha de dados foram: inquérito por questionário e a entrevista que foram aplicados aos professores e coordenadores de departamento curricular da escola seleccionada para a amostra, sendo que a entrevista foi apenas aplicada a estes últimos. Seleccionámos, aleatoriamente, um corpus de docentes que nos pareceram reunir um conjunto de características pertinentes e diversificadas, à partida: docentes experientes e ou início de carreira, independentemente do sexo, titulares de cargos, tais como directores de turma ou não. Mas ao contrário do que esperávamos, o acesso a alguns docentes que já conhecíamos previamente à elaboração do estudo não se revelou tão eficaz quanto o imaginámos.

Após a recolha dos inquéritos foram, posteriormente, feitas entrevistas aos coordenadores, no sentido de aferir e complementar a informação acerca da investigação realizada, pois, como refere Tuckman (2000, p. 308), os investigadores recorrem às entrevistas para “transformar em dados a informação directamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito)”.

Bogdan & Biklen (1994, p.108) são de opinião de que as entrevistas permitem que o investigador capte o discurso do próprio sujeito para que deste modo a “análise se torne evidente”. Aconselham a utilização de uma grelha de entrevista pois estas são “suficientemente flexíveis para permitir ao observador anotar e recolher dados sobre dimensões inesperadas do tópico em estudo” (Idem p.108).

Estas entrevistas são fundamentalmente constituídas por questões abertas. De facto, Tuckman (2000, p. 309) refere que “ao fazer com que o objectivo de determinadas questões seja menos óbvio, a abordagem indirecta tem mais probabilidade de produzir respostas francas e abertas (...)”.

Optámos por um formato de entrevista semi-estruturada, de final aberto, sendo que as questões são previamente formuladas e ordenadas. Deste modo, todos os sujeitos respondem às mesmas questões, pela mesma ordem, aumentando a possibilidade de comparar respostas e facilitando a tarefa de organização e análise de dados, Tuckman (2000, p. 518).

Este projecto de investigação procura, numa dimensão intrapessoal, antever resultados que conduzam à interiorização da concepção de professor

reflexivo. Pretende, ainda, analisar e aferir as funções do coordenador, bem como a sua actuação a partir, também, do olhar dos professores.

Observando-se a escassez de estudos e publicações que tratem e discutam a actuação do coordenador com a nova função que lhe é cometida – supervisor – existe a vertente bibliográfica que trata sobre a supervisão pedagógica e que não é exigida – aspiramos, igualmente, abrir caminhos para um melhor esclarecimento sobre o perfil de competências referentes à liderança e qualidade científica do coordenador de departamento curricular.

Pelo exposto, acreditamos que este trabalho de investigação, para além de responder a necessidades da nossa própria formação pessoal e profissional, procurará enriquecer todos os professores, e coordenadores de departamento, visto tratar-se de um projecto que, implicitamente, investigará sobre uma das temáticas mais controversas da actualidade. Estamos, no entanto, conscientes que “ uma investigação é por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isto implica.” Como afirmam Quivy & Campenhoudt (1992, p.29).

Neste sentido, a questão de partida que impulsionou o nosso estudo é a seguinte: Os coordenadores de departamento possuem um perfil de competências no que concerne a liderança e qualidade científica e pedagógica?

Para tal considerámos pertinente partir das seguintes hipóteses:

- os coordenadores de departamento têm competências científicas e pedagógicas e estão preparados para a supervisão de todos os membros de departamento;
- os professores confiam na preparação científica e pedagógica do coordenador, no âmbito da supervisão;
- os coordenadores de departamento curricular possuem competências de liderança organizacional e promovem um clima de confiança, bem-estar e uma cultura de entreaajuda;
- os coordenadores de departamento têm formação adequada e estão motivados para exercer este cargo à luz da nova política educativa ou enfrentam constrangimentos;

- os professores percebem o departamento curricular e o coordenador como fomentadores de uma cultura de trabalho colaborativo.

3.2. Objectivos

Exposto o tema e as razões justificativas do trabalho de investigação que realizamos, apresentamos em seguida, os objectivos específicos que regularam as nossas motivações de formação pessoal, tendo em conta o projecto que desenvolvemos e com o qual aspiramos alcançar o conhecimento sobre o perfil e competências referentes à liderança e qualidade científica e pedagógica do coordenador de departamento.

Deste modo, procurámos:

- rever os estudos e o conhecimento já produzido sobre esta problemática;
- contribuir para o desenvolvimento das capacidades de investigação e inovação no domínio das relações professores / coordenadores;
- identificar os planos que organizam a relação entre os professores/coordenadores;
- averiguar se os professores visualizam os coordenadores de departamento como seus supervisores;
- averiguar se os coordenadores de departamento se visualizam como supervisores do desempenho docente;
- saber se existe um clima de interajuda e co-responsabilização entre os professores e coordenadores;
- analisar o modo como os coordenadores sentem a profissão relativamente à motivação, satisfação profissional e empenho;
- compreender a percepção dos professores face ao departamento a que pertencem;
- analisar as opiniões dos coordenadores em relação às dificuldades que enfrentam;

- averiguar se os coordenadores se visualizam como verdadeiros líderes ou experimentam limitações;
- analisar a percepção dos coordenadores em relação ao empenho dos docentes.
- caracterizar diferentes actuações de vários coordenadores a fim de poder comparar os seus procedimentos e avaliar em que medida se aproximam de modelos teóricos de supervisão / liderança.

3.3. Caracterização da escola e do meio envolvente à escola

As actividades escolares iniciaram-se nessa escola no ano lectivo 1997 / 1998. A escola tem actualmente 106 professores e 893 alunos.

A escola está situada numa zona rural e surgiu para colmatar as necessidades educativas, a nível do ensino secundário, das populações envolventes e investe nos cursos gerais, tecnológicos, profissionais e mais recentemente nos cursos CEF e EFA.

A cerca de meia hora da cidade do Porto, pela A4 ou pela A42, Paredes integra-se numa das regiões mais prósperas e belas de Portugal: o Vale do Sousa.

Embora criado apenas em 1836, o concelho de Paredes, com as suas 24 freguesias, é hoje um conjunto homogéneo de perto de 80 mil habitantes, distribuídos por uma área de 156 Km². As terras de Paredes já eram densamente povoadas antes da colonização romana, como o atesta o interessante Crasto do Muro, em Vandoma – Baltar.

O concelho de Paredes pertence, de pleno direito, à Rota do Românico do Vale do Sousa, merecendo especial destaque, entre outras, a magnífica igreja do mosteiro de Cête, monumento nacional.

Município fortemente industrial, sobretudo vocacionado para o sector do mobiliário, Paredes soube preservar uma encantadora atmosfera rural em quase todas as freguesias, produzindo afamados vinhos verdes, cereais e gado bovino.

O crescimento económico, social e demográfico das últimas décadas tem sido espectacular em Paredes, levando a um rápido desenvolvimento dos sectores secundário e terciário, que, no concelho, ocupam 90% da população activa. Igrejas, pelourinhos e casas solarengas abundam pelo concelho, testemunhando um passado já próspero e originário das ricas tradições culturais, etnográficas, folclóricas e gastronómicas. Tem cerca de 4000 habitantes e uma área total de 3,79 km². Hoje em dia, a indústria de mobiliário é o sector económico mais relevante da vila. A agricultura outrora o sector dominante na região, tem vindo a perder a sua importância.

Tem património cultural edificado: Capela da Senhora da Saúde no alto do Monte Seixoso, Capela da Senhora dos Passos, Capela de St. António, Casa da Varziela, Igreja Paroquial, Mosteiro de St. Estevão e Quinta do Penedo.

Em relação à sua estrutura etária, a população é jovem, registando-se, de alguns anos a esta parte, uma diminuição da taxa de natalidade, de acordo com a tendência nacional, não obstante, temos a considerar que um nível etário tão jovem se reflecte num elevado índice de população activa, o que dinamiza fortemente esta freguesia com uma grande implantação industrial.

Relativamente à estrutura profissional, regista-se um largo domínio do sector secundário, estando a principal indústria ligada às madeiras (mobiliário). As empresas na sua maioria são de estrutura familiar e aparecem muitas vezes ligadas à residência, envolvendo no seu trabalho todo o agregado familiar. O sector terciário encontra-se em segundo plano, sendo o comércio o grande responsável pelo facto. A agricultura, actividade complementar, é do tipo de subsistência e geralmente a cargo da mulher. A freguesia onde a escola está inserida tem acompanhado lentamente o desenvolvimento tanto do Concelho como o do País. No que concerne às habilitações académicas das famílias, verifica-se que, na sua grande maioria, tanto os pais como as mães são detentores apenas da escolaridade obrigatória.

3.3.1. Caracterização geral da amostra

A População alvo deste estudo que decidimos designar por Escola Yin e Yang, por razões de confidencialidade, serviu de objecto de estudo da nossa

investigação durante o ano lectivo 2007 / 2008 e está localizada no concelho de Paredes do distrito do Porto, como se evidencia no ponto anterior.

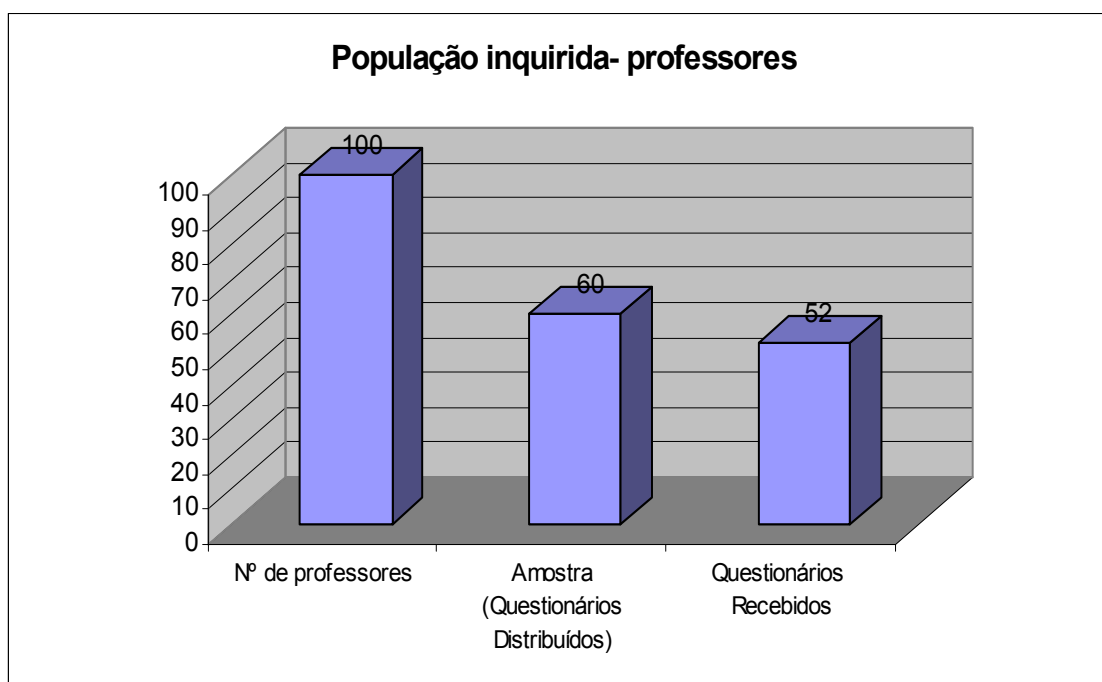
A população inquirida é constituída pelos professores e coordenadores de departamento.

Do universo de 106 professores retirámos 6 que representam os coordenadores. Foram entregues 60 questionários e recolhidos 52, o que corresponde a uma taxa de representação aproximada de 87% dos docentes inquiridos, como evidenciamos no Quadro 1.

Quadro 1: População inquirida - professores

Nº de professores	Amostra (Questionários Distribuídos)	Questionários Recebidos	Taxa de Representação
100	60	52	87%

Gráfico 1: População inquirida – professores

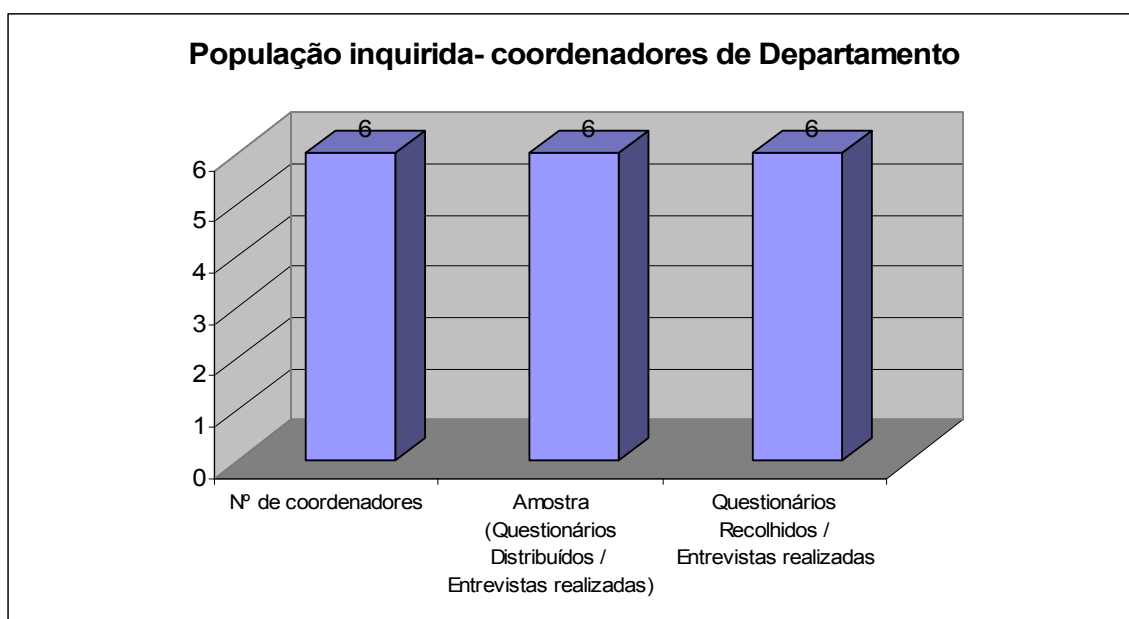


Do universo composto por 6 coordenadores entregámos e recolhemos a totalidade dos questionários bem como efectuámos entrevistas aos 6 coordenadores. Deste modo, consideramos ter conseguido uma amostra bastante significativa, conforme verificamos no Quadro 2.

Quadro 2: População inquirida - coordenadores

Nº de coordenadores	Amostra (Questionários Distribuídos / Entrevistas realizadas)	Questionários recolhidos / Entrevistas realizadas	Taxa de Representação
6	6	6	100%

Gráfico 2: População inquirida - coordenadores



3.4. Instrumentos de recolha de dados

Partindo do pressuposto que qualquer metodologia só consegue ganhar consistência se tiver a constitui-la instrumentos, técnicas e procedimentos que a suportem e lhe dêem um conteúdo próprio, privilegiámos como instrumentos fundamentais o inquérito por questionário e a entrevista.

3.4.1. O Inquérito por questionário - estrutura e construção.

Ghiglione & Matalon (2005, pp.7, 8) referem que “o inquérito pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objectivo de generalizar”.

A utilização de questionários permite-nos partir das respostas obtidas a determinadas questões para, a partir daí, tirar ilações sobre o seu significado e importância. Nesta situação o uso do impresso funciona como mediador, não

havendo uma relação directa entre o investigador e o sujeito inquirido. Este aspecto tem a vantagem de garantir o anonimato, favorecendo a autenticidade das respostas.

Bravo & Eisman (1998, p. 179), baseados em Cohen & Monion (1980 p. 95) propuseram as seguintes etapas para a concretização de um inquérito e que percorremos:

“-Definição dos objectivos da investigação.” Assim, o questionário apresenta um texto de apresentação claro e sincero, de forma a permitir que os inquiridos conheçam a finalidade da investigação e o uso a dar aos dados bem como a asserção da protecção e garantia da confidencialidade dos dados. Também Tuckman (2000, p. 343) refere que “na administração do questionário, pessoalmente ou expedição por correio, o inquirido deve ser informado do objectivo da investigação; protecção a conceder ao sujeito; o endosso e aprovação do estudo; a legitimidade do investigador; a oportunidade para o esclarecimento; bem como o pedido de cooperação”. No que respeita a “Construção do questionário” e numa primeira parte solicitamos os dados pessoais e profissionais, abarcando quatro questões no caso dos questionários dirigidos aos professores, e nove questões no caso dos questionários dirigidos aos coordenadores de departamento. Já no que diz respeito a uma segunda parte do questionário, a opção por questões fechadas devemos-la a Foddy (2002) para quem, é na forma de elaborar as questões que deve residir maior preocupação, para que se estabeleça a comunicação eficiente entre o investigador e o sujeito. As respostas devem reflectir o que o investigador quer saber e o que pretende fazer com a informação. Dentro das escalas sociais, que segundo Gil (1999, p.139) “consistem basicamente em solicitar ao indivíduo pesquisado que analise, dentro de uma série graduada de itens, aqueles que melhor correspondam à sua percepção acerca do fato pesquisado”, optamos por uma escala de quatro graus. Redigimos as questões sob a forma de afirmações relativamente às quais cada inquirido deveria assinalar a resposta quanto ao grau em que se verificam as suas convicções, usando como escala de respostas o seguinte: 1= nada; 2=pouco; 3=bastante; 4= totalmente.

Deste modo, e no intuito de alcançar os objectivos enunciados no ponto anterior, elegemos então como método de recolha das informações o inquérito

por questionário, na vertente de questionário auto-aplicado, segundo, a terminologia usada por Ghiglione & Matalon (2005, p.14), por se considerar “uma técnica relativamente simples de aplicar e de ser praticamente o único método que podemos, se necessário, aplicar em grande escala, escolhendo os indivíduos”. Foi nossa intenção realizar uma abordagem do tipo quantitativo pelo que este método se revelou o instrumento mais apropriado. Na opinião destes autores os inquéritos “são todas as formas de interrogar indivíduos tendo em vista uma generalização” (idem, p. 15). Contudo, tratando-se de um estudo de caso e dadas as características de que este se reveste, nomeadamente por se tratar de uma abordagem/estratégia também qualitativa, a entrevista, que também utilizámos, como adiante esclareceremos, não pretendemos chegar a generalizações profundas.

Constatando, também, que as práticas a nível de departamento curricular e o desempenho dos docentes, bem como os comportamentos dos coordenadores de departamento são no seu quotidiano algo difícil ou ambíguo de observar, (a observação per si não é aceitavelmente clarificadora e não basta observar uma determinada realidade para daí se retirarem elementos que, em bom rigor, possam ser considerados esclarecedores) utilizámos esta modalidade (os inquéritos) por considerar que esta nos permite alcançar o conhecimento, também como afirma Gil (1999, p. 128), de “opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”.

- Seguindo ainda a lógica de Bravo & Eisman (1998) que advogam, antes da aplicação do questionário ao grupo a que se destina, se efectue um “Estudo piloto”, efectuou-se, então, um pequeno estudo ou “pré-teste”, que incluiu apenas oito inquiridos, que não fizeram parte da amostra, mas com características idênticas, pretendemos avaliar o desempenho/funcionalidade do questionário, para se necessário reformular. De facto, foram reformuladas duas questões no inquérito aos professores por sugestão de um inquirido. O seu comentário foi: “pode influenciar a resposta”. Foi também nossa intenção analisar rigorosamente os dados, para detectar erros de lógica e de raciocínio.

- “Adequação do questionário à amostra” – Neste ponto, procedemos então, à distribuição por todos os elementos pertencentes à população-alvo do nosso estudo e que consistia num corpus de docentes que compõem os seis departamentos curriculares e seis coordenadores.

No que concerne a interpretação de dados e a redacção da informação científica, estas serão apresentadas no próximo capítulo.

3.4.2. Estrutura e recolha dos questionários aplicados.

O questionário, administrado aos docentes, está estruturado em duas partes e foi aplicado e recolhido no decorrer da semana das avaliações do segundo período – Março. Elegemos este período por pensarmos poder garantir mais facilmente um maior número de inquiridos e rapidamente proceder à recolha dos mesmos. Antes do questionário propriamente dito apresentámos um texto introdutório que parte do pressuposto de um contexto de mudança e contém informações acerca da intenção desta investigação e o compromisso da confidencialidade dos dados. A primeira parte solicita informações sobre os dados pessoais e profissionais dos inquiridos. Esta parte tem quatro questões relativas a idade, tempo de serviço, situação profissional; habilitações académicas e cujos dados poderiam ser determinantes para explicar diferentes opiniões. Neste ponto, omitimos a identificação do sexo, por pensarmos que não faz qualquer sentido na sociedade actual, e mais propriamente para os desígnios desta questão. A segunda parte ausculta as percepções relacionadas com o nosso estudo através de um conjunto de dez questões.

Deste modo, e no questionário dirigido aos docentes, na primeira questão, “Tenho-me sentido mais controlado(a) no meu trabalho enquanto docente”, pretendemos averiguar as repercussões das mudanças a nível educacional instituídas recentemente, bem como apurar os sentimentos referentes à liderança do departamento. Perscrutamos aqui a concepção de líder.

A segunda questão, “Planifico as aulas conjuntamente com colegas que têm o mesmo ano de escolaridade”, é nossa intenção averiguar as competências de coordenação da acção de planificar, e se é ou não um “acto solitário”, ou se, antes pelo contrário, é também um acto que permite a passagem do “eu solitário para um eu solidário” como lhe chamam Sá - Chaves e Amaral J.(2001). Igualmente, as questões, cinco “No meu departamento, os professores partilham materiais pedagógicos”; oito “Tenho a oportunidade e

tempo para aprender com os meus colegas (conversas informais sobre as minhas práticas profissionais” e a questão dez “As reuniões no meu departamento constituem um bom momento para desenvolver o trabalho colaborativo entre professores”. Nestas questões ambicionamos investigar se, efectivamente, esta prática é fomentada no seio de departamento através dos pares e se existe uma aprendizagem colaborativa.

A questão sete, “O (A) coordenador(a) de departamento fomenta um clima de colaboração e espírito de entreatajuda” Nesta questão desejamos, analogamente, investigar se efectivamente esta prática é fomentada no seio de departamento através do líder / coordenador, investigando também as competências de liderança do coordenador.

Com a terceira questão “O trabalho a nível de departamento é essencialmente burocrático, rotineiro e repetitivo”, queremos averiguar procedimentos e rotinas instaladas, que podem ou não ser impeditivos do espírito de mudança e renovação e da capacidade de inovar do líder/coordenador de departamento.

A questão quatro, “Estou satisfeito(a) com a forma como trabalhamos no meu departamento”, pretende auscultar o grau de satisfação em relação às práticas pedagógicas instaladas no departamento e por conseguinte com a praxis do coordenador de departamento.

Com a questão seis, “O (A) coordenador(a) de departamento dispõe de um horário de atendimento, coincidente com o meu, favorável ao envolvimento em reflexões sobre as minhas práticas profissionais.”, ambicionamos averiguar as percepções dos professores referentes ao envolvimento do coordenador bem como se o horário de que este dispõe para tratar de assuntos relacionados com o departamento é utilizado para proporcionar este tipo apoio, ou outros fins.

O questionário dirigido aos coordenadores de departamento está igualmente estruturado em duas partes, sendo que a segunda parte se expande em três dimensões. Em primeiro apresentámos um texto introdutório que faz uma pequena abordagem e introduz as finalidades do estudo. A primeira parte pretende averiguar na questão um - a idade, dois - tempo de serviço, três -situação profissional, quatro - habilitações académicas, cinco - área(s) em que possui formação suplementar / especialização para o cargo;

seis -nível de ensino que lecciona; sete - número de anos de exercício do cargo e questão oito - posse no cargo, esta última, através de três opções únicas de acesso ao cargo, isto é, “concurso a professor Titular”, “nomeação” ou “eleição”. Com esta última questão ambicionámos relacioná-la com as recentes políticas educativas e a motivação bem como preparação para o desempenho do cargo. Foi nossa ambição, também, recolher dados relativos à formação que cada coordenador possui para o cargo, a idade, com o intuito de a relacionar com a experiência de práticas lectivas, bem como o número de anos de experiência no cargo e auscultar até que ponto existe um efectivo “saber acumulado” no cargo e relacioná-lo com o perfil de competências que se pretende investigar através das questões desenvolvidas ao longo das trinta questões que compõem a segunda parte do questionário. Optámos por estruturar esta segunda parte do questionário em três dimensões que se subdividem em dez questões cada, para melhor compreender e visualizar as vertentes das competências de: supervisão e liderança (liderança; coordenação; supervisão das práticas pedagógicas). Este aspecto ocorreu-nos após a leitura de um inquérito e de uma sugestão de uma colega coordenadora de departamento de uma outra escola que já efectuou um estudo, em alguns pontos, semelhante.

Em ambos os questionários, dirigidos aos docentes e coordenadores respectivamente, as questões formuladas são de carácter fechado com 4 níveis graduados, de respostas possíveis. O nível 1 corresponderia ao “nada”, o nível 2, ao “pouco”, o nível 3 ao “bastante” e finalmente o nível 4 “totalmente”.

Não incluímos neste questionário a identificação do departamento que o coordenador dirige, uma vez que a questão do anonimato ficaria comprometida, embora os coordenadores tivessem referido, aquando da recepção do questionário, não se incomodarem com essa questão. Contudo, e por questões também de ética profissional, optámos pela sua omissão.

Podemos afirmar que a construção deste questionário resultou de um estudo moroso, consultas e adaptações de trabalhos já existentes, embora muito poucos, nesta matéria. Depois de elaborado o questionário foi feito um pré-teste, numa escola diferente, e sofreu pequenas alterações por sugestão dos inquiridos.

3.4.3.A Entrevista

A entrevista é uma técnica “bastante utilizada para a recolha de opiniões e necessidades, ou para melhor conhecimento das pessoas, das suas relações e dos seus grupos de pertença”, Almeida (1993, p.66). Consideramos que esta técnica permite não só pistas para a caracterização de um processo em estudo, mas também deixa conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes no processo.

Foi nossa intenção entrevistar a totalidade dos coordenadores de departamento para desta forma recolher o testemunho de diferentes actuações / opiniões. A este grupo foi-lhes explicado o propósito da conversa bem como a metodologia a seguir. Foi neste contacto com os coordenadores que percebemos um certo sentimento de apreensão, por parte de alguns, por não compreenderem o para quê da entrevista, nem como seria interpretado aquilo que se diz ou até se seriam capazes de responder ou compreender, e isto tanto do ponto de vista do entrevistado como do entrevistador. Pela nossa parte sentimos ainda uma certa inibição, embora dois dos coordenadores se revelassem solícitos quanto ao nosso trabalho e prontos a colaborar afinadamente no que fosse preciso. Salientámos nesta parte do processo sentimentos algo difíceis de descrever, até porque já fomos coordenadores de departamento até há bem pouco tempo, como já foi explicado na Introdução deste trabalho. Foi então que surgiu a ideia de um guião. O guião pretendeu ser gerador de confiança, como um instrumento tendente a favorecer o processo de entrevista, ajudando a conseguir um clima de à vontade e de livre expressão.

Organizado o guião da entrevista e obtida a concordância dos entrevistados, foi marcado um encontro para a concretização da entrevista. Para dar conta desta estratégia apresentámos então aos coordenadores o guião que serviu de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista. Com este procedimento procurámos, também, garantir que os diversos participantes respondessem às mesmas questões.

Segundo Flick (2004), no campo da investigação qualitativa, a observação foi durante muito tempo entendida como método privilegiado para a recolha de dados. Agora, as entrevistas abertas e semi-estruturadas suscitam

bastante interesse. É um interesse que surge associado à expectativa de ser mais provável os entrevistados apresentarem o seu ponto de vista a partir deste recurso que não de outros. O autor diz ser possível distinguir vários tipos de entrevista contudo, no âmbito deste estudo, optámos pela modalidade semi-estruturada, recorrendo a Merton & Kendall (1956), que a desenvolveram, a qual consiste em, através de um guião, estimular os entrevistados a interpretar, a posicionarem-se face a um determinado assunto, onde se confronta o objectivo com o subjectivo. O entrevistado organiza a sua opinião, onde evidencia os significados atribuídos, possibilitando que se questione perturbando-o o menos possível. Para estes autores quando o investigador utiliza um guião de entrevista que incorpora perguntas e estímulos narrativos, é possível recolher dados biográficos a respeito de certo problema – compreende um breve questionário anterior, o guião de entrevista.

Todo o processo de elaboração do questionário, para a entrevista, foi igualmente orientado tendo em conta a sua extensão para que os entrevistados não precisassem de despende de muito tempo, já que o maior constrangimento para a realização deste tipo de trabalho, é de ordem temporal. Acresce muito trabalho excessivo e sobretudo pouco tempo para realizar as tarefas que hoje estão cometidas às escolas, pelo que tivemos que optar por primeiro, reduzir o número de questões; segundo, tentar obter respostas sintéticas e abrangentes das opiniões dos entrevistados. Neste aspecto a grande dificuldade residiu em tentar não desvirtuar o sentido do tema em questão. Pretendemos com estas questões aferir e complementar informação já recolhida aquando dos inquéritos.

3.4.4. Estrutura e recolha da entrevista aplicada

A entrevista é utilizada para acolher dados descritivos na fala dos sujeitos entrevistados, possibilitando que o investigador desenvolva uma ideia sobre a forma como estes sentem e interpretam as problemáticas em questão Bogdan & Biklen (1994). Assim, e partindo deste pressuposto foram elaboradas quatro questões tendo como preocupação os princípios da clareza, da coerência e utilizando uma linguagem objectiva e acessível. Construámos questões curtas e abertas, assumindo perante os entrevistados, uma posição

de fidelidade aos dados, ainda que as suas ideias e opiniões fossem contraditórias com o nosso ponto de vista.

Deste modo, com a primeira questão, “ Como Coordenado(a) quais as maiores dificuldades que enfrenta (situação mais problemática que enfrentou)?” pretendemos auscultar os constrangimentos dos coordenadores, tentando identificar problemas de liderança ou supervisão e obter algum feedback em relação a alguma influência decorrente das novas políticas de educação.

Com a segunda questão, “E o que lhe dá maior satisfação?” tentámos perscrutar o grau de satisfação, inferindo-se aqui a ideia de um líder que chegou ao cargo preparado para assumir em pleno as suas funções, alguém que tem consciência das suas competências e do grupo que lidera.

Na terceira questão, “ Como coordenador(a) acha que é um verdadeiro líder ou sente-se limitado?” tentámos apurar os seus sentimentos em relação à liderança por si exercida e a sua própria percepção de liderança.

Com a quarta e última questão, “ Os professores são, no seu entender, egoístas ou há um espírito de equipa e de colaboração nas várias tarefas a que são chamados?”, pretendemos observar a percepção dos coordenadores em relação ao trabalho dos professores a nível de departamento e inferir a sua própria competência de líder como encorajador, e fomentador do espírito de colaboração e entreajuda.

Escolhemos a escola Yin e Yang como local para se efectuarem as entrevistas pois, assim, conseguimos de certo modo obter algum ganho em termos de tempo, embora tivéssemos que compatibilizar um horário para o efeito com todos os entrevistados.

As entrevistas foram gravadas a meados do mês de Abril. Por constrangimentos de ordem temporal foram de curta duração. Posteriormente foram transcritos, para uma grelha, os extractos das respostas que considerámos relevantes para confrontar, e importantes para conclusões do nosso estudo.

Ulteriormente, recorreremos à análise de conteúdo, sendo possível obter dados comparáveis entre os sujeitos entrevistados, e de onde emergiram, da interacção entre a leitura flutuante dos dados recolhidos das intenções do estudo e do referencial teórico, um conjunto de temas que abordaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos a nossa reflexão sobre os desfechos do estudo empírico procurando dar a conhecer os resultados obtidos nos inquéritos e entrevistas que realizámos.

No que concerne o inquérito por questionário, dirigido aos coordenadores, decidimos expor, numa primeira fase, os resultados parcelares relativos a cada vertente estudada – liderança, coordenação e supervisão das práticas pedagógicas. Quanto ao questionário dirigido aos docentes procuramos evidenciar a percepção destes elementos do departamento curricular no que concerne o seu entendimento relativamente ao funcionamento do departamento e respectivo coordenador.

Inicialmente, efectuámos um estudo estatístico, através do programa SPSS, com o intuito de aferir associações estatisticamente significativas e algumas variáveis consideradas no estudo, nomeadamente algumas questões, contudo decidimos abandonar essa opção, porque se trata de uma amostra estatisticamente não representativa. Procuramos, assim, utilizar o programa EXCEL e uma metodologia de pendor interpretativo dos dados. É nosso propósito fazer uma análise descritiva comparativa entre os dados obtidos através dos inquéritos aos coordenadores e docentes respectivamente, fazendo ressaltar as consonâncias e as diferenças de percepção dos inquiridos. Em termos de estatística descritiva apresentam-se, para a caracterização, os quadros de frequências e gráficos ilustrativos das distribuições de valores verificadas.

4.1. Análise da caracterização dos professores respondentes ao inquérito

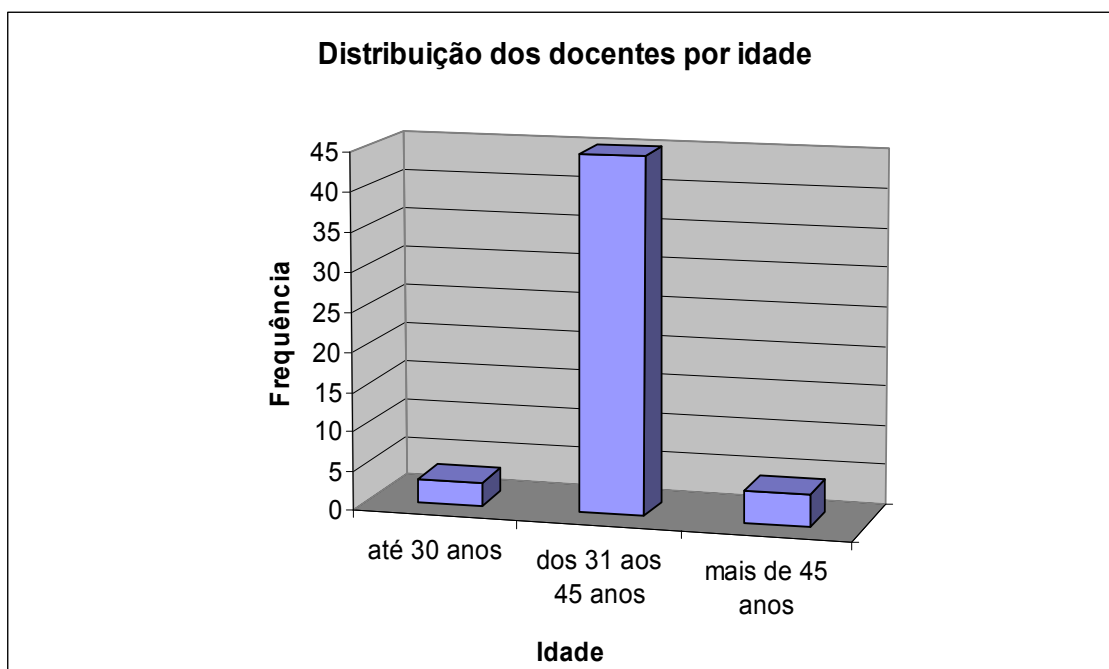
Dos cinquenta e dois professores que responderam ao questionário apenas três têm idade até 30 anos, numa percentagem de 5,8%. O escalão

etário com maior incidência é entre os 31 e os 45 anos numa percentagem de 86,5%, e com mais de 45 anos 7,7%, pelo que podemos afirmar que se trata de um corpo de docentes relativamente jovem, como se pode verificar no quadro 3 e Gráfico 3.

Quadro 3: Escalão etário

Idade	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
até 30 anos	3	5,8%	5,8%	5,8%
dos 31 aos 45 anos	45	86,5%	86,5%	92,3%
mais de 45 anos	4	7,7%	7,7%	100,0%
Total	52	100,0%	100,0%	

Gráfico 3: Distribuição dos docentes por idade

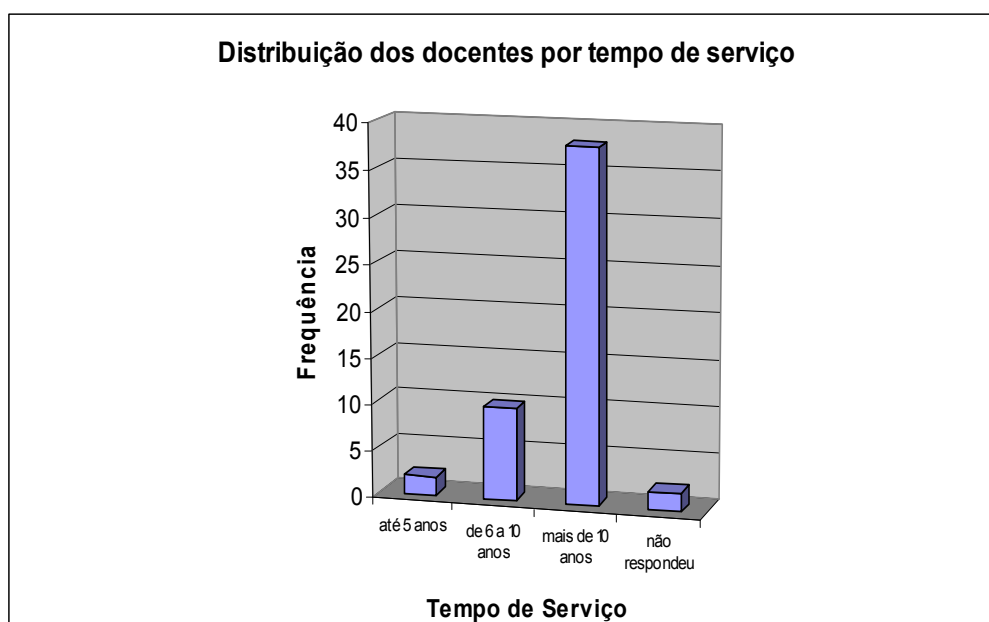


No que diz respeito ao tempo de serviço constatámos que a maioria dos inquiridos possui mais de 10 anos de tempo de serviço (73,1%), o que eventualmente dará mais consistência aos resultados obtidos pela experiência e vivência que têm tido no contexto em causa. Conforme verificámos no Quadro 4 e Gráfico 4, apenas 19,2% tem entre 6 a 10 anos de tempo de serviço e uma pequena percentagem, 3,8%, tem até 5 anos de tempo de serviço. Há dois inquiridos que não respondem a este campo.

Quadro 4: Tempo de serviço

Tempo de Serviço	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
até 5 anos	2	3,8%	4,0%	4,0%
de 6 a 10 anos	10	19,2%	20,0%	24,0%
mais de 10 anos	38	73,1%	76,0%	100,0%
não respondeu	2	3,8%		
Total 1	50			
Total 2	52	100,0%	100,0%	

Gráfico 4: Distribuição dos docentes por tempo de serviço



O Quadro 5 e Gráfico 5 informam-nos sobre a situação profissional. Dos cinquenta e dois professores que responderam ao questionário 50% são professores do quadro de nomeação definitiva e 34,6% são professores do quadro de zona pedagógica. Apenas 15,4% são professores contratados. Podemos concluir que os respondentes, na sua grande maioria, pertencem e desenvolvem a sua acção no quadro de escola em estudo, o que contribui para poderem ter uma visão mais clara e consistente do departamento e do seu coordenador em análise, dando assim maior fiabilidade ao estudo.

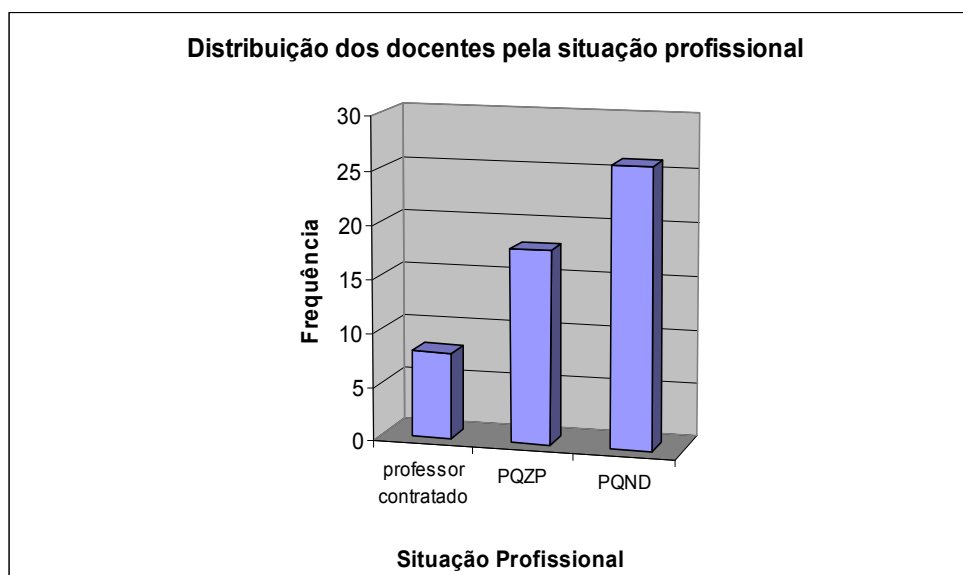
Considerando, também, que a soma dos docentes que leccionam em quadro de zona pedagógica, docentes contratados e docentes em quadro de

escola, equivalendo a uma percentagem de 100%, poderemos inferir que estes têm experiência de Escola e da sua organização e, como tal, detêm possibilidades de comparação com outras organizações por onde passaram e das suas lideranças a nível de departamento, tal poderá dar mais consistência aos dados.

Quadro 5: Situação profissional

Situação Profissional	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
professor contratado	8	15,4%	15,4%	15,4%
PQZP(professor quadro zona pedagógica)	18	34,6%	34,6%	50,0%
PQN(professor quadro nomeação definitiva)	26	50,0%	50,0%	100,0%
Total	52	100,0%	100,0%	

Gráfico 5: Distribuição dos docentes pela situação profissional.

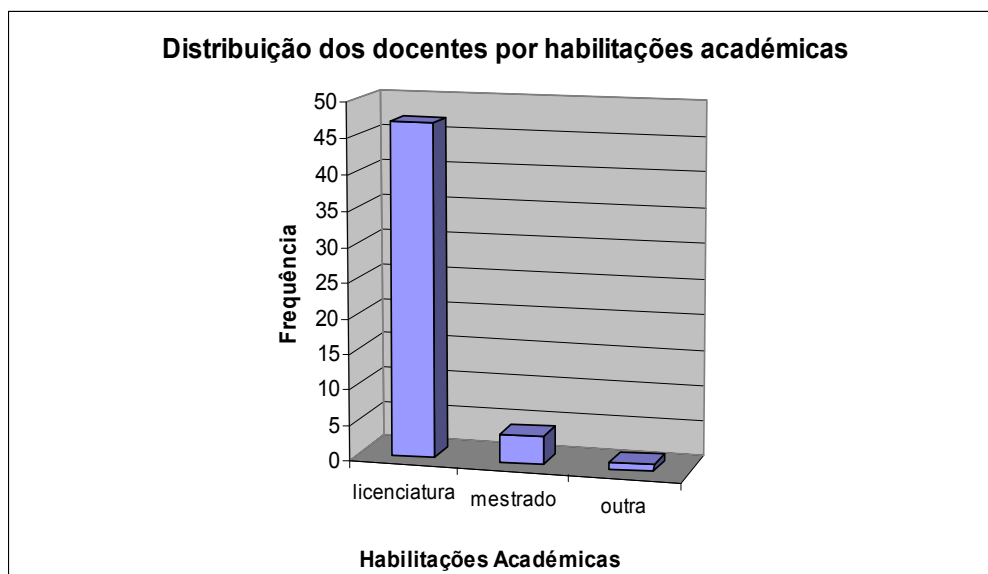


Conforme verificámos no Quadro 6 e Gráfico 6, uma grande percentagem, 90,4%, possui uma licenciatura. No entanto, alguns docentes, 7,7%, obtiveram o grau de mestre ou pós-graduação como se verificou na extensão do campo das Habilitações Académicas denominada “outra” e numa percentagem de apenas 1,9%.

Quadro 6: Habilitações académicas

Habilitações Académicas	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Licenciatura	47	90,4%	90,4%	90,4%
Mestrado	4	7,7%	7,7%	98,1%
Outra	1	1,9%	1,9%	100,0%
Total	52	100,0%	100,0%	

Gráfico 6: Distribuição dos docentes por habilitações académicas.

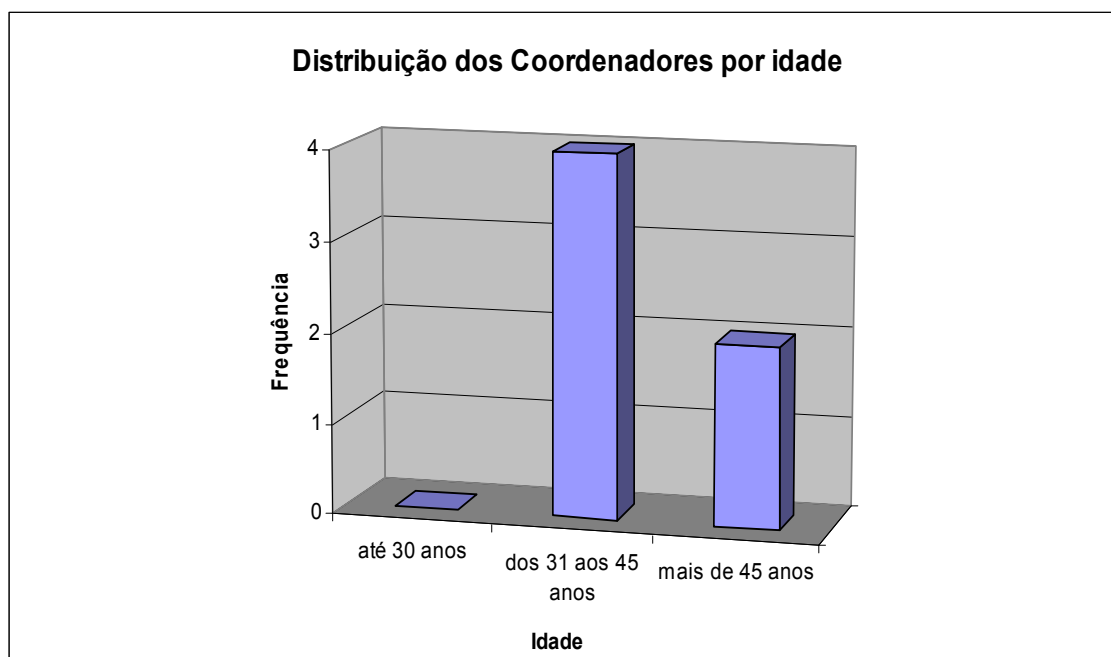


4.2. Análise da caracterização dos coordenadores de Departamento Curricular respondentes ao inquérito e à entrevista

Conforme verificámos no Quadro 7 e Gráfico 7, as idades de quatro dos coordenadores inquiridos e entrevistados situam-se entre os 31 e 45 anos, numa percentagem de 66,7% e dois dos coordenadores tem mais de 45 anos, representando 33,3%. Nenhum tem menos de 31 anos.

Quadro 7: Distribuição dos coordenadores por idade

Idade	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
até 30 anos	0	0,0%	0,0%	0,0%
dos 31 aos 45 anos	4	66,7%	66,7%	66,7%
mais de 45 anos	2	33,3%	33,3%	100,0%
Total	6	100,0%	100,0%	

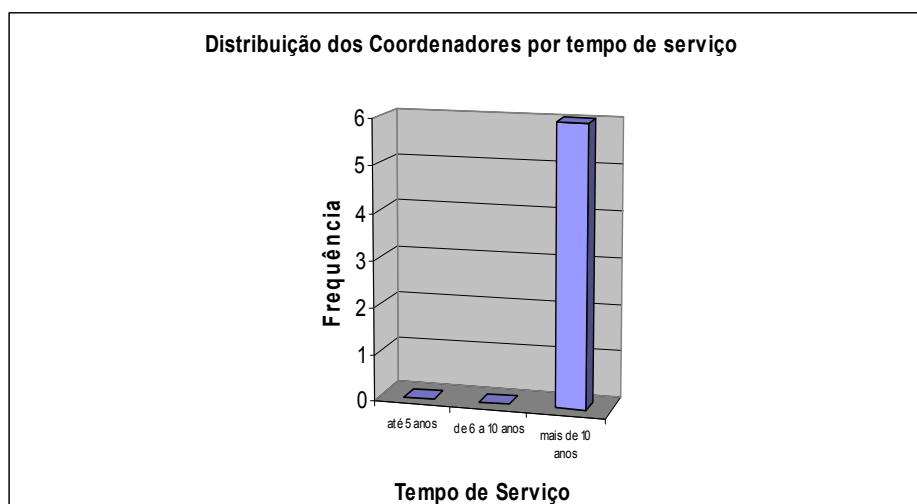
Gráfico 7: Distribuição dos coordenadores por idade

Todos possuem mais de dez anos de tempo de serviço docente, como evidenciamos no Quadro 8 e Gráfico 8. Estes valores poderão afectar positivamente o desempenho do cargo.

Quadro 8: Tempo de serviço

Tempo de Serviço	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
até 5 anos	0	0,0%	0,0%	0,0%
de 6 a 10 anos	0	0,0%	0,0%	0,0%
mais de 10 anos	6	100,0%	100,0%	100,0%
Total	6	100,0%	100,0%	

Gráfico 8: Distribuição dos coordenadores por tempo de serviço

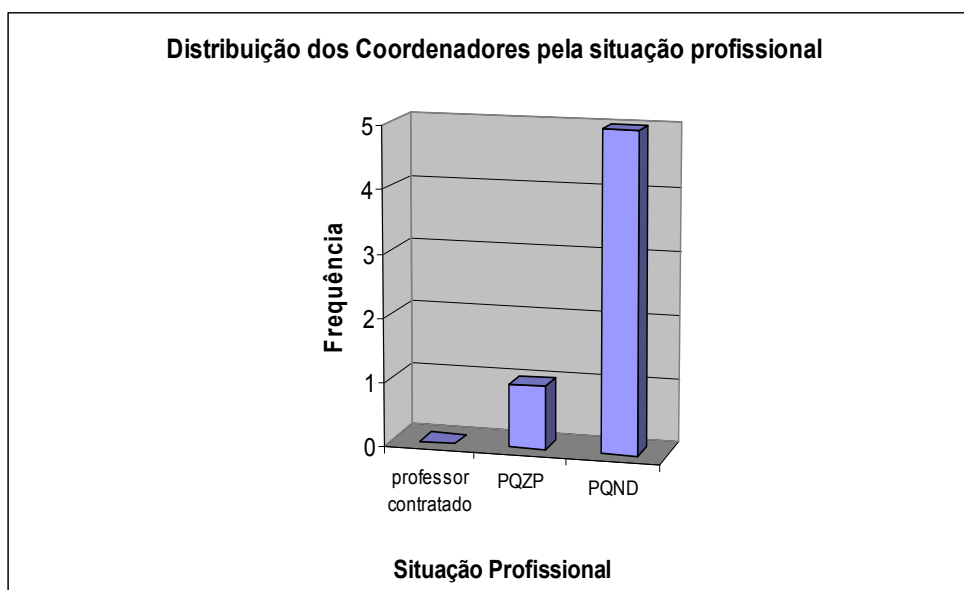


Dos seis coordenadores de departamento que responderam ao questionário e foram entrevistados, cinco são professores do quadro de nomeação definitiva, representando 83,3%. Consideramos este valor bastante significativo, pois a grande maioria dos coordenadores atingiu a situação profissional que oferece mais estabilidade o que poderá se repercutir no desempenho do cargo. Apenas uma percentagem de 16,7% é professor do quadro de zona pedagógica, conforme se comprova no Quadro e Gráfico 9.

Quadro 9: Situação profissional.

Situação Profissional	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
professor contratado	0	0,0%	0,0%	0,0%
PQZP(professor quadro zona pedagógica)	1	16,7%	16,7%	16,7%
PQND(professor quadro nomeação definitiva)	5	83,3%	83,3%	100,0%
Total	6	100,0%	100,0%	

Gráfico 9: Distribuição dos coordenadores pela situação profissional.

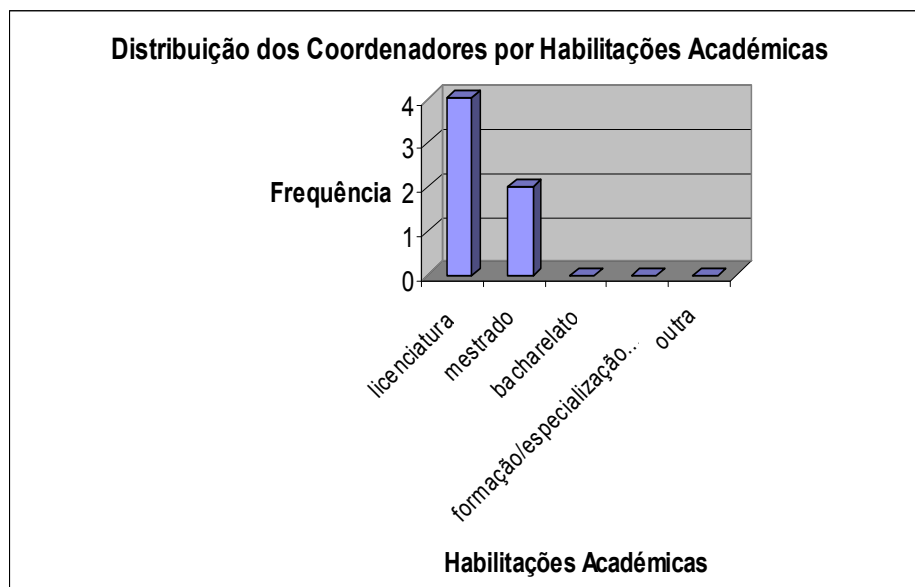


Relativamente às habilitações académicas dos inquiridos / entrevistados verificámos, de acordo com o quadro e gráfico que se seguem, que 4 dos coordenadores possuem a licenciatura, numa percentagem de 66,7% e 2 o mestrado, representando 33,3%. De acordo com o estabelecido no Decreto Regulamentar nº 10 / 99, de 21 de Julho, devem os departamentos curriculares ser coordenados, preferencialmente por docentes que possuam formação suplementar numa das seguintes áreas: área de formação especializada de organização e desenvolvimento curricular ou área de formação especializada de supervisão pedagógica e formação de formadores, pelo que investigámos informação neste âmbito. Da investigação concluímos que nenhum coordenador possui formação especializada para o cargo que desempenha.

Quadro 10: Habilitações académicas

Habilitações Académicas	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Licenciatura	4	66,7%	66,7%	66,7%
Mestrado	2	33,3%	33,3%	100,0%
Bacharelato	0	0,0%	0,0%	100,0%
formação / especialização para o cargo	0	0,0%	0,0%	100,0%
Outra	0	0,0%	0,0%	100,0%
Total	6	100,0%	100,0%	

Gráfico 10: Distribuição dos coordenadores por habilitações académicas.

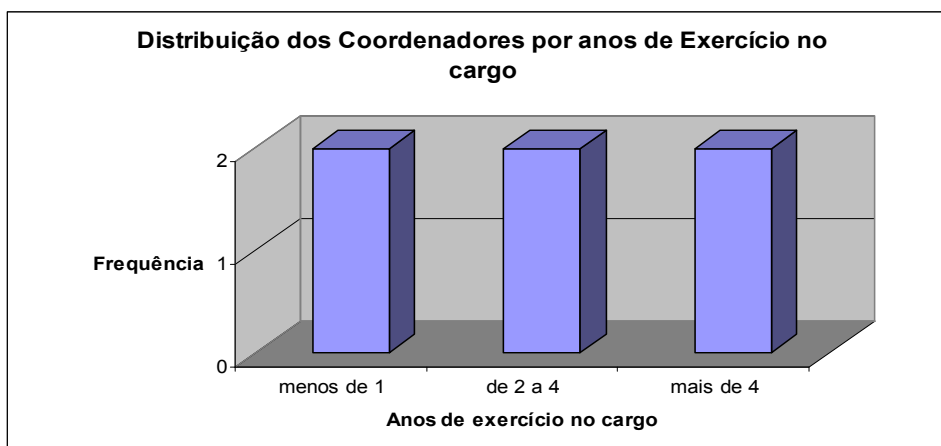


Quanto ao número de anos no exercício do cargo, dois coordenadores possuem menos de um ano, 33,3%; dois coordenadores possuem entre dois a quatro anos numa percentagem de 33,3%, e dois coordenadores mais de quatro anos, representando a mesma percentagem de 33,3% conforme evidenciamos no Quadro 11 e Gráfico 11. Constatámos, pela maioria dos inquiridos/entrevistados e pelo número de anos de experiência apresentada, que se trata de um grupo de coordenadores com bastante tempo de serviço, mas com pouco tempo de experiência no cargo o que eventualmente poderá dar mais consistência aos resultados no contexto em causa.

Quadro 11: Número de anos de exercício no cargo

Número de anos de exercício no cargo	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
menos de 1	2	33,3%	33,3%	33,3%
de 2 a 4	2	33,3%	33,3%	66,7%
mais de 4	2	33,3%	33,3%	100,0%
Total	6	100,0%	100,0%	

Gráfico 11: Distribuição dos coordenadores por anos de exercício no cargo.



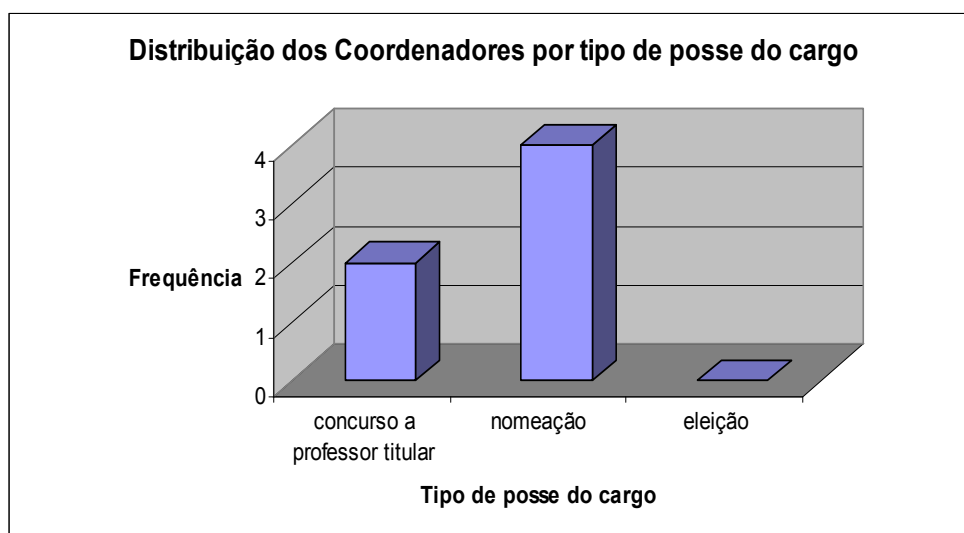
De acordo com o que verificámos no Quadro 12 e Gráfico 12, que se seguem, quatro Coordenadores, numa percentagem de 66,7% estão no cargo por nomeação e dois por concurso a professor titular, representando estes últimos 33,3%. Parece, pois, possível atribuímos uma relação entre o facto de se exercer o cargo de coordenador de departamento e a tendência para a permanência no cargo, uma vez que aqui se representa numa percentagem de 66,7% o que pode traduzir a confiança por parte da gestão da escola nestes coordenadores.

Estamos analogamente convencidos que a permanência no cargo pode constituir-se vantajosa já que a aprendizagem por que passam os docentes nos primeiros anos de coordenação acaba por ser rentabilizada quando continuam a exercer essa função. Trata-se de uma “liderança sustentável” como lhe chamam Hargreaves & Fink (2007). Contudo, cremos que se deve acrescentar que a circunstância de nenhum coordenador ter obtido posse, nesta categoria, por eleição de entre os pares, deixa em aberto a ilação de que a confiança no cargo atribuída pelos elementos do departamento poderá ficar fragilizada.

Quadro 12: Tipo de posse no cargo

Tipo de posse do Cargo	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
concurso a professor titular	2	33,3%	33,3%	33,3%
nomeação	4	66,7%	66,7%	100,0%
eleição	0	0,0%	0,0%	100,0%
Total	6	100,0%	100,0%	

Gráfico 12: Distribuição dos coordenadores por tipo de posse no cargo



4.3. Análise descritiva dos resultados obtidos nos questionários aos coordenadores de Departamento Curricular

No procedimento da análise dos quadros descritivos, tomaremos como primeiro passo a análise feita através do simples levantamento percentual dos resultados, estes serão os factos que serão analisados posteriormente num segundo passo com comentários sugestivos de interpretação dos dados.

Tomaremos como referência os quadros que apresentam os resultados parcelares onde privilegiámos todas as escalas, nada – pouco – bastante – totalmente, e os quadros que oferecem uma síntese das respostas obtidas, em que agrupámos a escala “nada ou pouco” e “bastante ou totalmente” e que incluímos na vertente “liderança” (denominado, no quadro síntese por A), vertente “coordenação” (denominado no quadro síntese por B) e vertente “supervisão” (denominado no quadro síntese por C).

As escalas “nada ou pouco” representam, aquilo em que os inquiridos consideram que menos se verifica. As escalas “bastante ou totalmente” representam o que os inquiridos consideram que mais se verifica.

4.3.1. Vertente – liderança

Atentemos, pois, na análise dos quadros 13 e 14, respectivamente.

Quadro 13: Resultados das respostas às questões relativas à vertente –liderança

Questionário aos coordenadores de Departamento Curricular	Percentagem válida				Não responde (%)	Resp. Inválida (%)
	nada	pouco	bastante	totalmente		
1. Sinto-me motivado(a) para desempenhar o cargo de coordenador à luz da nova política educativa	16,7	66,6	16,7	0,0	0,0	0,0
2. Sinto-me mais motivado(a) para trabalhar com os professores no âmbito de projectos do que em anos anteriores.	33,3	33,3	33,4	0,0	0,0	0,0
3. No desempenho deste cargo reconheço a necessidade de me orientar pelo Projecto Educativo	0,0	33,3	66,7	0,0	0,0	0,0
4. O meu poder de decisão aumentou neste novo modelo.	50,0	16,7	33,3	0,0	0,0	0,0
5. As tarefas que me são exigidas enquanto Coordenador(a) implicam mais tempo para a sua concretização/realização.	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0	0,0
6. Planifico regularmente o trabalho do Departamento, antecipando situações problemáticas e grandes objectivos a atingir.	0,0	0,0	66,7	33,3	0,0	0,0
7. Posso tomar decisões em função dos interesses dos alunos e dos professores do meu departamento.	0,0	16,7	50,0	16,7	16,7	0,0
8. Considero ter tempo disponível para desenvolver as funções que me são cometidas.	0,0	66,6	33,4	0,0	0,0	0,0
9. No meu dia a dia enquanto professor/coordenador/supervisor, considero-me capaz de lidar com o meu lado emocional e com o dos outros de forma eficaz.	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0
10. A minha função enquanto coordenador(a) é essencialmente a de controlador(a).	50,0	33,3	16,7	0,0	0,0	0,00,0

**Quadro 14: Síntese de resultados das respostas às questões relativas à vertente –
liderança**

Questionário aos coordenadores de Departamento Curricular		pouco ou nada	bastante ou totalmente
1. Sinto-me motivado(a) para desempenhar o cargo de coordenador à luz da nova política educativa	A1	83,3	16,7
2. Sinto-me mais motivado(a) para trabalhar com os professores no âmbito de projectos do que em anos anteriores.	A2	66,6	33,4
3. No desempenho deste cargo reconheço a necessidade de me orientar pelo Project Educativo	A3	33,3	66,7
4. O meu poder de decisão aumentou neste novo modelo.	A4	66,7	33,3
5. As tarefas que me são exigidas enquanto Coordenador(a) implicam mais tempo para a sua concretização/realização.	A5	0,0	100,0
6. Planifico regularmente o trabalho do Departamento, antecipando situações problemáticas e grandes objectivos a atingir.	A6	0,0	100,0
7. Posso tomar decisões em função dos interesses dos alunos e dos professores do meu departamento.	A7	16,7	66,7
8. Considero ter tempo disponível para desenvolver as funções que me são cometidas.	A8	66,6	33,4
9. No meu dia a dia enquanto professor / coordenador / supervisor, considero-me capaz de lidar com o meu lado emocional e com o dos outros de forma eficaz.	A9	0,0	100,0
10. A minha função enquanto coordenador(a) é essencialmente a de controlador(a).	A10	83,3	16,7

Relativamente à questão A1, uma parte considerável dos coordenadores, 83,3% sente-se pouco ou nada motivada para desempenhar o cargo, à luz da nova política educativa. No que concerne a segunda questão, uma percentagem bastante significativa (66,6%) responde estar nada ou pouco, no que toca a mais motivação para trabalhar com os professores no âmbito de projectos do que em anos anteriores, podemos inferir, por comparação entre estas duas questões, e dos valores encontrados, que a nova política educativa tem um peso bastante significativo na resposta.

Mais de metade (66,7%) dos coordenadores reconhece, bastante ou totalmente, a necessidade de se orientar pelo Projecto Educativo. Contudo, uma percentagem muito significativa, 66,7%, atesta que o seu poder de decisão aumentou pouco ou nada, neste novo modelo. Constatamos, no entanto, que uma percentagem algo significativa, 33,3%, considera que o seu poder de decisão aumentou bastante.

Quanto à questão A5 do questionário, o resultado é bastante expressivo, 100% dos inquiridos confirma a necessidade de mais tempo para a concretização de tarefas. Igualmente, uma percentagem de 100% atesta que

planifica regularmente o trabalho, antecipando situações problemáticas e grandes objectivos a atingir.

66,7% Considera que pode tomar decisões em função dos interesses dos alunos e dos professores do departamento.

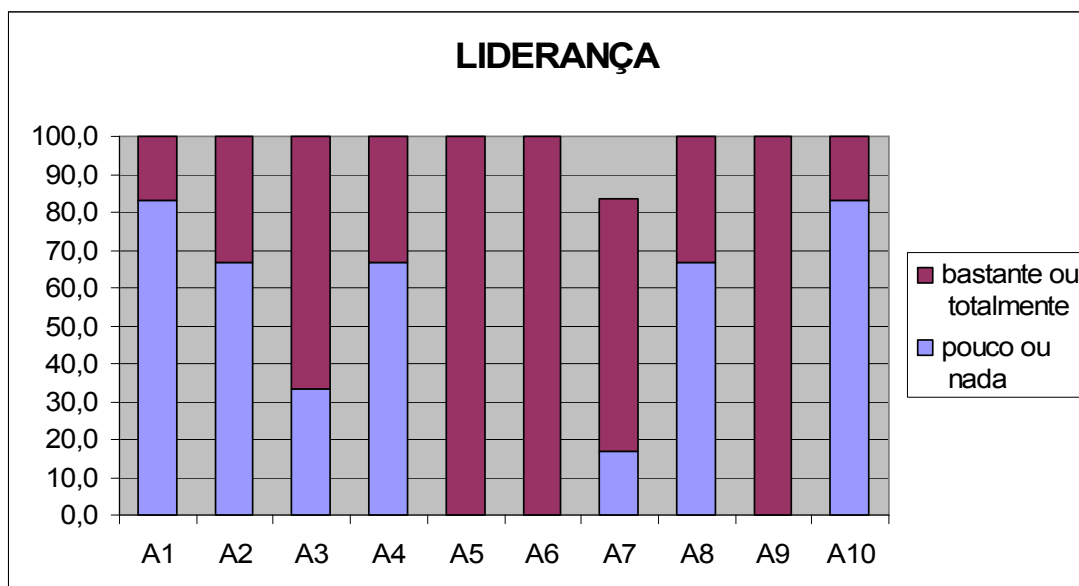
Apesar de uma percentagem de cerca de 66,6% dos inquiridos considerar ter nenhum ou pouco tempo disponível para desenvolver as funções que lhe são cometidas, 33,4% responde ter bastante.

100% dos inquiridos é unânime em se considerar capaz de lidar com o seu lado emocional e com o dos outros de forma eficaz.

No que concerne a última questão apenas uma pequena percentagem, 16,7%, admite que a sua função enquanto coordenador(a) é essencialmente a de controlador(a) enquanto que 83,3% responde que é nada ou pouco.

Para uma melhor visualização e conseqüente percepção dos resultados referentes à vertente de liderança dos coordenadores de departamento apresentamos o gráfico 13 que passamos a analisar e que se constitui como síntese.

Gráfico 13: Resultados relativos a liderança



Começando pelas questões A1 e A2, verificamos que o nível de motivação destes líderes para desempenhar as funções que lhe são cometidas, à luz das novas políticas de educação, é fraco e, conseqüentemente, poderá constituir-se como resistência às mudanças e repercutir-se no desempenho.

Na questão A3 verificámos que uma razoável percentagem dos inquiridos se rege pelos princípios orientadores do Projecto Educativo. A este propósito, Silva (2000) refere que o projecto educativo exprime uma metodologia de trabalho organizativo com o qual é possível assegurar a planificação do desenvolvimento organizacional a longo prazo, na base da formulação de estratégias de gestão adequadas às características, aos problemas e às exigências do contexto escolar. Ele exprime, acima de tudo, um tipo de gestão que gera condições capazes de propiciar uma mudança do cenário escolar de acordo com o rumo estabelecido pelos actores escolares.

Quanto à questão A4, e relativamente à questão de poder dos líderes, estes revelam que o poder de decisão neste novo modelo aumentou pouco ou nada, embora um terço dos inquiridos considere que aumentou bastante. Com efeito, cremos que o facto de estes profissionais estarem investidos de mais competências, nomeadamente de avaliação, vem conferir mais poder. Não se compreende, assim, o não reconhecimento desta habilitação, por parte da maioria dos coordenadores, a não ser que os mesmos tenham associado a palavra “poder” a conceitos de autoritarismo. No que concerne as questões A5 e A8 uma grande parte dos inquiridos certifica que as tarefas que lhe são exigidas para o desempenho deste papel implicam mais tempo, e considera ter pouco tempo disponível para desenvolver as funções que lhe são cometidas. Cremos que os mesmos reconhecem que o tempo é necessário para assumir e desenvolver competências. Encontrámos fundamento, para estas respostas, em Alarcão & Roldão (2008, p.66), que nos dão conta de “literatura e estudos realizados que identificaram uma série de constrangimentos, alguns são de ordem temporal” salientando como factor de constrangimento o “trabalho excessivo e, sobretudo, pouco tempo para realizar as tarefas”.

Quanto à questão A6, que diz respeito à planificação do trabalho, antecipando situações problemáticas e objectivos a atingir, a totalidade dos inquiridos reconhece esta competência. Segundo, Oliveira (2001, p.49) “a função destes gestores intermédios requerem profissionais com qualificação e formação adequadas para o desempenho de tarefas de planificação, organização (...) com vista à qualidade e à consecução conjunta dos seus objectivos”.

Na questão A9, também a totalidade dos inquiridos é unânime em afirmar que se considera capaz de lidar com o seu lado emocional e com o dos outros de forma eficaz. Segundo o preconizado pela UNESCO, “o aprender a conviver apela para que se desenvolva a compreensão e o respeito pelas culturas e pelos valores espirituais dos demais. Apela à empatia para com os pontos de vista dos outros, à compreensão da diversidade e das semelhanças existentes entre as pessoas”.

Concluindo esta vertente e atentando na última questão (A10) constatamos que grande parte dos coordenadores, não percepciona a sua função de líder como controlador não se reconhecendo esta característica.

4.3.2. Vertente – coordenação

Analisemos agora as respostas a esta vertente.

Quadro 15: Resultados das respostas às questões relativas à vertente – coordenação

Questionário aos coordenadores de Departamento Curricular	Percentagem válida				Não responde (%)	Resp. Inválida (%)
	nada	pouco	bastante	totalmente		
1. Promovo a reflexão sobre situações importantes da vida do Departamento com vista ao envolvimento e à mobilização de todos os seus membros.	0,0	16,7	66,6	16,7	0,0	0,0
2. Promovo a participação dos membros do departamento no processo de avaliação da escola.	0,0	33,3	66,6	0,0	0,0	0,0
3. Na minha função de coordenador(a) sou essencialmente um transmissor de informações emanadas do conselho pedagógico.	16,7	50,0	33,3	0,0	0,0	0,0
4. Zelo para que seja cumprida a planificação curricular de cada ano.	0,0	16,7	50,0	33,3	0,0	0,0
5. Participo activamente no Plano Anual de Actividades da escola.	0,0	33,3	16,7	50,0	0,0	0,0
6. Sou essencialmente um(a) mediador(a) entre o Conselho Pedagógico e os membros do Departamento	0,0	66,7	33,3	0,0	0,0	0,0
7. Grande parte do tempo despendido na minha função de coordenador(a) é destinado à organização de tarefas burocráticas.	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0
8. Preocupo-me com a qualidade das interacções e com um clima relacional construtivo.	0,0	0,0	16,7	83,3	0,0	0,0
9. Crio as condições necessárias para que os membros que coordeno desenvolvam projectos por si propostos e apoio-os.	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0	0,0
10. Fomento a partilha do trabalho através de uma coordenação participada.	0,0	16,7	66,6	16,7	0,0	0,0

**Quadro 16: Síntese de resultados das respostas às questões relativas à vertente –
coordenação**

Questionário aos coordenadores de Departamento Curricular		Pouco ou nada	bastante ou totalmente
1. Promovo a reflexão sobre situações importantes da vida do Departamento com vista ao envolvimento e à mobilização de todos os seus membros.	B1	16,7	83,3
2. Promovo a participação dos membros do departamento no processo de avaliação da escola.	B2	33,3	66,6
3. Na minha função de coordenador(a) sou essencialmente um transmissor de informações emanadas do conselho pedagógico.	B3	66,7	33,3
4. Zelo para que seja cumprida a planificação curricular de cada ano.	B4	16,7	83,3
5. Participo activamente no Plano Anual de Actividades da escola.	B5	33,3	66,7
6. Sou essencialmente um(a) mediador(a) entre o Conselho Pedagógico e os membros do Departamento	B6	66,7	33,3
7. Grande parte do tempo despendido na minha função de coordenador(a) é destinado à organização de tarefas burocráticas.	B7	0,0	100,0
8. Preocupo-me com a qualidade das interações e com um clima relacional construtivo.	B8	0,0	100,0
9. Crio as condições necessárias para que os membros que coordeno desenvolvam projectos por si propostos e apoio-os.	B9	0,0	100,0
10. Fomento a partilha do trabalho através de uma coordenação participada.	B10	16,7	83,3

Iniciando a nossa análise com uma primeira leitura, ressaltam de imediato percentagens muito significativas no campo - bastante e totalmente. No Quadro 15 e Quadro 16, essa observação é nítida, com a excepção de duas questões. Centremo-nos, então, na primeira questão: encontramos 83,3% dos inquiridos que promove a reflexão sobre situações importantes da vida do Departamento com vista ao envolvimento e à mobilização de todos os seus membros. Apenas uma pequena percentagem, 16,7% reconhece promover nada ou pouco.

Relativamente a promover a participação dos membros do departamento no processo de avaliação da escola 66,6% dos inquiridos confirma essa competência, enquanto que 33,3 revela pouco ou nada.

A questão B3 - Na minha função de coordenador(a) sou essencialmente um transmissor de informações emanadas do conselho pedagógico – 66,7% reconhece que pouco ou nada e apenas 33,3% atesta que o é, bastante ou totalmente.

83,3% dos inquiridos zela para que seja cumprida a planificação curricular de cada ano e apenas 16,7% revela que pouco ou nada.

Uma parte razoável dos coordenadores (66,7%) participa activamente no Plano Anual de Actividades da escola e 33,3 responde pouco ou nada.

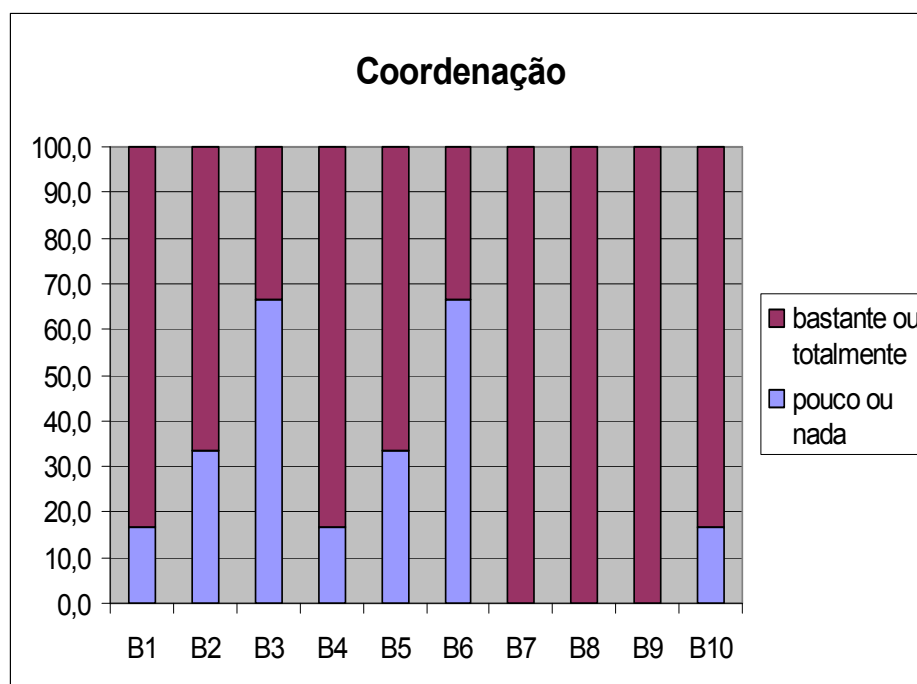
Na questão B6, 66,7% dos inquiridos responde que é pouco ou nada mediador entre o conselho Pedagógico e os membros do Departamento e.33,3% afirma bastante ou totalmente.

100% dos inquiridos atesta que grande parte do tempo despendido na sua função de coordenador é destinada à organização de tarefas burocráticas e assume, numa percentagem igual, que se preocupa com a qualidade das interações e com o clima relacional construtivo. Igual percentagem responde que cria as condições necessárias para que os membros que coordena desenvolvam projectos por si propostos e apoia-os.

No que concerne a última questão, 83,3% dos respondentes fomenta a partilha do trabalho através de uma coordenação participada e apenas uma pequena percentagem (16.7%) considera que fomenta pouco ou nada.

Com o intuito de estabelecer uma visão global ilustrativa desta vertente, observemos agora o gráfico que se segue e que em seguida se analisa.

Gráfico 14: Resultados relativos a coordenação



Concluimos que os níveis de realização nesta vertente são bastante homogêneos e percebidos em consonância pelos respondentes (coordenadores), uma vez que o barómetro se situa maioritariamente nas escalas - bastante ou totalmente. Assim, verificámos no que toca ao

envolvimento destes profissionais na vida do departamento, que eles se esforcem por promover a reflexão e partilha de trabalho através de uma coordenação participada, criando as condições necessárias para o desenvolvimento de projectos, como atestam as questões B1, B8, B9 e B10. A este propósito, Oliveira – Formosinho (2002, p. 24) salienta a posição do supervisor contemporâneo que “procura estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e a interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa, para benefício de todos”. Como coordenadores têm consciência das tarefas que lhe são cometidas e do tempo necessário para a organização das mesmas como comprova o resultado da questão B7, reconhecendo, contudo, que muitas dessas funções são de ordem burocrática.

Na questão B2, 66,6% dos coordenadores reconhece a necessidade de promover a participação dos membros do departamento no processo de avaliação da escola. Com efeito, Santiago (2000) salienta o papel do coordenador/supervisor a quem compete estimular o processo de autoavaliação e a reflexão global da escola.

Relativamente às questões B3 e B6, verificámos que uma percentagem significativa (66,7%), não valoriza esta função de mediação, no desempenho do cargo, não reconhecendo o estipulado pelo Decreto Regulamentar 10 / 99 e no Regulamento Interno que refere que o coordenador deve “representar os respectivos professores no Conselho Pedagógico, actuando como transmissor entre este órgão e o Departamento”. Quando nos deparámos com estes valores, estranhámos esta percentagem, e encetámos uma reflexão. Analisando as questões, apercebemo-nos de que a palavra “essencialmente” poderia influenciar este resultado, contudo, afastámos esta hipótese já que foi feito um pré-teste e nenhum coordenador respondeu nesta direcção (pouco ou nada). Com efeito, cremos que podemos inferir que esta percentagem que representa dois terços dos inquiridos poderá estar relacionada com a experiência no cargo, lembramos que há pelo menos um terço dos coordenadores com menos de um ano de experiência no cargo.

4.3.3. Vertente – Supervisão

Atentemos na análise do Quadro 17 e do Quadro 18 e averiguemos como os coordenadores inquiridos percebem as suas funções relativamente à vertente supervisão.

Quadro 17: Resultados das respostas às questões relativas à vertente – supervisão

Questionário aos coordenadores de Departamento Curricular	Percentagem válida				Não responde (%)	Resp. Inválida (%)
	nada	pouco	bastante	totalmente		
1.. Estou científica e pedagogicamente preparado (a) para a supervisão de todos os membros de departamento.	16,7	6,6	16,7	0,0	0,0	0,0
2. Disponibilizo-me para que os colegas observem as minhas aulas.	16,7	0,0	0,0	83,3	0,0	0,0
3. Participo na planificação curricular e posterior análise envolvendo os membros de departamento em processos de reflexão sobre as mesmas.	0,0	3,3	33,3	16,7	16,7	0,0
4. Nas reuniões de Departamento, promovo periodicamente a reflexão sobre as práticas educativas.	0,0	6,7	83,3	0,0	0,0	0,0
5. Partilho as minhas experiências de sucesso e os problemas sentidos, numa lógica de entreajuda.	0,0	6,7	50,0	33,3	0,0	0,0
6. Concebo materiais pedagógicos que partilho com os docentes.	16,7	3,3	16,7	33,3	0,0	0,0
7. Nas reuniões de Departamento, fomento a reflexão e o desenvolvimento de interações participativas.	0,0	6,7	50,0	33,3	0,0	0,0
8. Zelo para que seja cumprida a planificação curricular de cada ano	0,0	6,7	33,3	50,0	0,0	0,0
9.. Procuo criar oportunidades de formação para os docentes que coordeno ,desenvolvendo dinâmicas de identificação de necessidades.	16,7	0,0	50,0	33,3	0,0	0,0
10. Estou disponível para integrar os docentes que chegam pela primeira vez à escola, orientando-os no seu processo de inserção e desenvolvimento profissional.	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0

**Quadro 18: Síntese de resultados das respostas às questões relativas à vertente –
Supervisão**

Questionário aos coordenadores de Departamento Curricular		pouco ou nada	bastante ou totalmente
1. Estou científica e pedagogicamente preparado (a) para a supervisão de todos os membros de departamento.	C1	83,3	16,7
2. Disponibilizo-me para que os colegas observem as minhas aulas.	C2	16,7	83,3
3. Participo na planificação curricular e posterior análise envolvendo os membros de departamento em processos de reflexão sobre as mesmas.	C3	33,3	50,0
4. Nas reuniões de Departamento, promovo periodicamente a reflexão sobre as práticas educativas.	C4	16,7	83,3
5. Partilho as minhas experiências de sucesso e os problemas sentidos, numa lógica de entreaajuda.	C5	16,7	83,3
6. Concebo materiais pedagógicos que partilho com os docentes.	C6	50,0	50,0
7. Nas reuniões de Departamento, fomento a reflexão e o desenvolvimento de interações participativas.	C7	16,7	83,3
8. Zelo para que seja cumprida a planificação curricular de cada ano	C8	16,7	83,3
9. Procuo criar oportunidades de formação para os docentes que coordeno, desenvolvendo dinâmicas de identificação de necessidades.	C9	16,7	83,3
10. Estou disponível para integrar os docentes que chegam pela primeira vez à escola, orientando-os no seu processo de inserção e desenvolvimento profissional.	C10	0,0	100,0

Começando na primeira questão, 83,3% dos inquiridos responde estar pouco ou nada preparado para a supervisão de todos os membros do Departamento e apenas uma pequena percentagem (16,7%) confirma estar bastante.

Na segunda questão a grande maioria (83,3%) revela - se disponível para que observem as suas aulas. No que toca a terceira questão, os respondentes afirmam, numa percentagem de 50%, participar na planificação curricular e posterior análise envolvendo os membros de departamento em processos de reflexão sobre as mesmas. Um terço revela pouco ou nada e uma pequena percentagem não responde a esta questão.

83,3% dos inquiridos responde promover periodicamente a reflexão sobre as práticas educativas.

Quanto à questão C5, 83,3% dos coordenadores partilha as experiências de sucesso e os problemas sentidos, numa lógica de entreaajuda e 50% afirma que concebe materiais pedagógicos que partilha com os docentes, igualmente uma percentagem de 50% responde que partilha pouco ou nada.

Na questão C7, 83,3% dos respondentes afirma fomentar a reflexão e o desenvolvimento de interações participativas e apenas 16,7% afirma pouco ou nada.

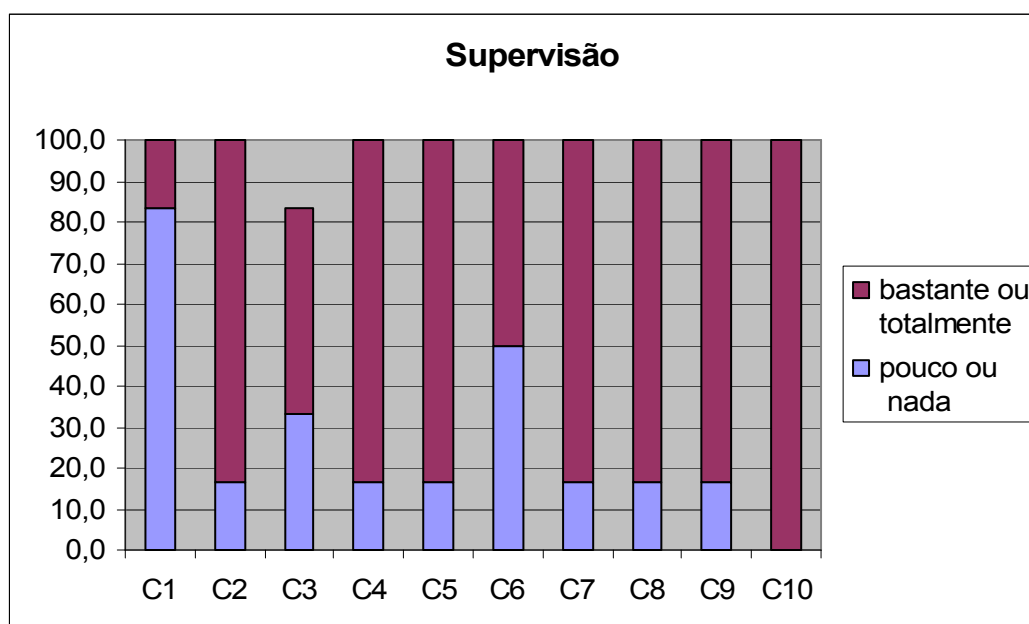
Relativamente à questão C8 – Zelo para que seja cumprida a planificação curricular de cada ano – já incluída no questionário relacionado com a vertente coordenação - esta apresenta, neste contexto, o mesmo valor atribuído, ou seja 83,3% refere bastante ou totalmente, e a mesma percentagem (16,7) atribui a esta questão pouco ou nada. A inclusão, repetida, desta questão neste contexto, deve-se à nossa experiência enquanto docentes em início de carreira em que o supervisor tinha uma grande preocupação no que toca o cumprimento da planificação. A planificação curricular faz parte dos desígnios organizacionais e em particular da vida do departamento.

A questão C9, aponta uma percentagem de 83,3% dos inquiridos que afirma criar oportunidades de formação para os docentes que coordena, desenvolvendo dinâmicas de identificação de necessidades.

Finalmente, a totalidade dos inquiridos afirma estar disponível para integrar os docentes que chegam pela primeira vez à escola, orientando-os no seu processo de inserção e desenvolvimento profissional.

Avançando agora para o Gráfico 15, e concluindo esta vertente (supervisão) apurámos o seguinte:

Gráfico 15: Resultados relativos a Supervisão



Relativamente à primeira questão 83,3% dos inquiridos afirma estar pouco ou nada preparado, científica e pedagogicamente, para a supervisão de

todos os membros de Departamento. O reconhecimento desta circunstância poder-se-á revelar, por um lado, vantajoso, uma vez que o conhecimento profundo do “domínio pessoal” - Senge (2002) - permite partir para a aprendizagem e conseqüentemente concretizar os objectivos que se pretende, por outro lado, estamos convencidos que deste facto poderão emergir tensões, como advertem Mosher & Purple (1972), uma vez que é possível que os professores questionem a credibilidade destes supervisores já que lhes são atribuídas competências de avaliação. Esta questão vem corroborar, também, a falta de uma sólida formação, para o desempenho das funções de avaliador a que também está cometido, e confirmada na variante “Formação adequada para o cargo que desempenha”. Também, encontramos nestes resultados algum feedback das recentes políticas educativas. Encontrámos fundamento, para o referido anteriormente, no tipo de posse do cargo já que o concurso para professor titular e nomeação no cargo, os não investem das competências necessárias para o desempenho desta função.

Relativamente às questões C2 e C10 apurámos que a disponibilidade está presente como característica destes respondentes, o que poderá reverter-se num indicador positivo no que toca a delineação do perfil destes profissionais. Apenas uma percentagem reduzida 16,7% responde pouco ou nada.

Na questão C3 apenas 50% admite participar na planificação curricular e posterior análise envolvendo os membros do departamento em processo de reflexão sobre as mesmas. Se atentarmos, nos restantes inquiridos, cerca de um terço refere pouco ou nada, e uma pequena percentagem que não responde, poderemos compreender que a monitorização das práticas pedagógicas, já apontada pela supervisão na aceção tradicional, está ligeiramente assimilada por parte dos inquiridos. No entanto, não podemos esquecer a percentagem não menos significativa dos que respondem pouco ou nada. Tal facto, estamos convencidos, poder-se-á atribuir ao número de anos de exercício no cargo, já que demos conta de dois coordenadores que estão há menos de um ano no exercício desta função.

No que concerne a questão C4, 83,3% dos inquiridos afirma promover periodicamente a reflexão sobre as práticas educativas. Este resultado é consistente com o que esperávamos e podemos relacioná-lo com o número de

anos de tempo de serviço. Com efeito, verificámos que a totalidade dos inquiridos possui mais de 10 anos de tempo de serviço, e esta é uma prática tradicional comum, do departamento.

Quanto à questão C5, 83,3% dos coordenadores partilha as experiências de sucesso e os problemas sentidos, numa lógica de entreajuda. De facto, e relativamente ao entendimento que estes profissionais têm do seu trabalho, constatámos que a “sua prática profissional nunca é totalmente solitária e baseia-se em momentos organizados de profissionalização” (Gather Thurler, 1996, 2000, cit por Perrenoud, 2007 p.198).

O resultado que esperávamos para a questão C6 não é consentâneo com o anterior (questão C5) uma vez que apenas 50% afirma que concebe materiais pedagógicos que partilha com os docentes e uma percentagem de 50% responde que partilha pouco ou nada. Concebemos que a partilha também se deve consubstanciar materialmente. Entendemos o segundo resultado (pouco ou nada) como uma complexidade, se efectivamente uma significativa percentagem afirma partilhar pouco ou nada, então podemos afirmar que apenas metade dos coordenadores exerce essa partilha em pleno. Isto é, não basta partilhar a experiência em si, é necessário demonstrar através de que métodos e materiais a experiência se concretizou.

Uma percentagem de 83,3% dos inquiridos, e no que toca à questão C7, reconhece, na função que desempenha, fomentar a reflexão e o desenvolvimento de interacções participativas.

No que concerne a questão C8, verificámos que presidir à gestão das aprendizagens, zelando para que a mesma seja cumprida, é uma função reconhecida por uma grande maioria (83,3%) dos respondentes.

4.4. Análise descritiva dos resultados obtidos nos questionários aos docentes

Debrucemo-nos agora sobre os dados, que se apresentam nos quadros abaixo, respeitantes ao modo como os docentes percebem o funcionamento do departamento e as funções do coordenador.

Quadro 19: Resultados das respostas às questões relativas à percepção dos docentes sobre o funcionamento do departamento e funções do coordenador

Questionário aos Docentes	Porcentagem válida				Não responde (%)	Resp. Inválida (%)
	nada	pouco	bastante	totalmente		
1. Tenho-me sentido mais controlado(a) no meu trabalho enquanto docente.	19,2%	26,9%	46,2%	7,7%	0,0	0,0
2. Planifico as aulas conjuntamente com colegas que leccionam o mesmo ano de escolaridade.	7,7%	17,3%	55,8%	19,2%	0,0	0,0
3. O trabalho a nível de Departamento é essencialmente burocrático, rotineiro e repetitivo.	5,8%	23,1%	53,8%	17,3%	0,0	0,0
4. Estou satisfeito(a) com a forma como trabalhamos no meu departamento	3,8%	34,6%	48,1%	13,5%	0,0	0,0
5. No meu departamento, os professores partilham materiais pedagógicos	3,8%	26,9%	61,5%	7,7%	0,0	0,0
6. O(A) coordenador(a) de departamento dispõe de um horário de atendimento, coincidente com o meu, favorável ao envolvimento em reflexões sobre as minhas práticas profissionais.	9,6%	55,8%	23,1%	11,5%	0,0	0,0
7. O(A) coordenador(a) de departamento fomenta um clima de colaboração e espírito de entreajuda.	9,6%	34,6%	42,3%	13,5%	0,0	0,0
8. Tenho a oportunidade e tempo para aprender com os meus colegas (conversas informais no convívio diário).	1,9%	26,9%	48,1%	23,1%	0,0	0,0
9. Confio nas competências científicas (considerando a área das Ciências da Educação da Pedagogia e Didáctica Geral) do meu/minha coordenador(a).	9,6%	50,0%	25,0%	13,5%	1,9%	0,0
10. As reuniões no meu departamento constituem um bom momento para desenvolver o trabalho colaborativo entre professores.	23,1%	42,3%	28,8%	5,8%	0,0	0,0

Quadro 20: Síntese de resultados das respostas às questões relativas à percepção dos docentes sobre o funcionamento do departamento e funções do coordenador

Questionário aos Docentes	Liderança Coordenação supervisão	pouco ou nada	bastante ou totalmente
1. Tenho-me sentido mais controlado(a) no meu trabalho enquanto docente.		46,2%	53,8%
2. Planifico as aulas conjuntamente com colegas que leccionam o mesmo ano de escolaridade.		25,0%	75,0%
3. O trabalho a nível de Departamento é essencialmente burocrático, rotineiro e repetitivo.		28,8%	71,2%
4. Estou satisfeito(a) com a forma como trabalhamos no meu departamento		38,5%	61,5%
5. No meu departamento, os professores partilham materiais pedagógicos		30,8%	69,2%
6. O(A) coordenador(a) de departamento dispõe de um horário de atendimento, coincidente com o meu, favorável ao envolvimento em reflexões sobre as minhas práticas profissionais.		65,4%	34,6%
7. O(A) coordenador(a) de departamento fomenta um clima de colaboração e espírito de entreajuda.		44,2%	55,8%
8. Tenho a oportunidade e tempo para aprender com os meus colegas (conversas informais no convívio diário).		28,8%	71,2%
9. Confio nas competências científicas (considerando a área das Ciências da Educação da Pedagogia e Didáctica Geral) do meu/minha coordenador(a).		60,8%	39,2%
10. As reuniões no meu departamento constituem um bom momento para desenvolver o trabalho colaborativo entre professores.		65,4%	34,6%

Cerca de 53,8% dos inquiridos considera que se sente bastante ou totalmente controlado no trabalho enquanto docentes. No entanto, Uma percentagem relativamente significativa (46,2%) refere neste âmbito, pouco ou nada.

Na segunda questão, 75% dos inquiridos planifica as aulas conjuntamente com colegas que leccionam o mesmo ano de escolaridade.

Analisando a questão 3 verificamos que uma percentagem significativa (71,2%), situada entre o bastante e totalmente, responde que o trabalho a nível de Departamento é essencialmente burocrático, rotineiro e repetitivo e 28,8% refere que é nada ou pouco.

No que toca à questão 4, 61,5% revela estar satisfeito com a forma de trabalho do seu departamento e 38,5% afirma estar pouco ou nada.

A percentagem de professores que afirma partilhar materiais pedagógicos é de 69,2% e de 30,8% os que referem pouco ou nada.

Relativamente à questão 6, uma larga percentagem (65%), e na escala pouco ou nada, admite que o coordenador não dispõe de um horário de atendimento, favorável ao envolvimento em reflexões sobre as práticas profissionais. Contudo, 34,6% responde bastante ou totalmente.

Uma parte dos docentes (55,8%) salienta, bastante ou totalmente como resposta à questão 7 - o coordenador de departamento fomenta um clima de colaboração e espírito de entreajuda e 44,2% responde pouco ou nada. No que concerne a questão 8, grande parte dos inquiridos salienta a oportunidade e tempo para aprender com os colegas, enquanto 28,8% afirma pouco ou nada.

A penúltima questão exhibe um resultado de 60,8% para os inquiridos que afirmam confiar pouco ou nada nas competências científicas do coordenador(a) de departamento, e 39,2% afirma confiar bastante ou totalmente.

A última questão apresenta 34,6, % de inquiridos que aponta as reuniões de Departamento, como um bom momento para desenvolver o trabalho colaborativo entre professores. Contudo, 65,4% afirma que pouco ou nada.

Sistematizando, e como se pode verificar no barómetro do gráfico 16, o facto de cerca de metade (53,8%) dos inquiridos ter respondido que se sente mais controlado, poderá ser indicador da dificuldade em aceitar a mudança de paradigma que ocorreu muito recentemente, e que vai no sentido de prestação

de contas. Outra possibilidade de interpretação deste dado é o facto dos inquiridos terem encarado esse “controlo” como uma forma de “autoritarismo”. Se cruzarmos, ainda, esta questão com a 3 do mesmo inquérito verificamos que uma grande percentagem considera o trabalho, a nível de Departamento, burocrático. Pensamos, também, que o excesso de burocracia é uma forma de controlo.

Relativamente à segunda questão, uma percentagem significativa afirma planificar as aulas com colegas que leccionam o mesmo ano de escolaridade, o que pressupõe uma cultura disciplinar enraizada dentro do Departamento.

Na terceira questão, uma percentagem razoável de professores inquiridos afirma que o trabalho a nível de Departamento é essencialmente burocrático, rotineiro e repetitivo. Este dado parece oferecer consistência se o relacionarmos com o número de anos de tempo de serviço, dos docentes pois constatámos que a maioria dos inquiridos possui mais de 10 anos de tempo de serviço (73,1%), o que pode traduzir o resultado da experiência e vivência que têm tido no contexto em causa.

Quanto ao nível de satisfação (questão 4) sentida pelos docentes no que concerne a forma de trabalho a nível de departamento há uma percentagem significativa (61,5%) que confirma estar bastante ou totalmente. Estes valores parecem ser os pilares de sustentabilidade da vida do Departamento, contudo registámos que mais do que um terço dos inquiridos (38,5%) refere que pouco ou nada. Quanto a estes últimos, será legítimo associar estes dados como decorrentes da mudança nas políticas de educação? Ou será porque não foram chamados a participar na escolha do seu líder? Ou ainda, estes profissionais não aprenderam a trabalhar em grupo? São apenas suposições, pois não temos meios de as comprovar.

A partilha de materiais pedagógicos (questão 5) parece ser prática comum, pelo menos de uma boa parte dos docentes, embora, um terço reconheça que essa partilha é praticamente nula. Este facto pode denotar por parte destes últimos a ausência de uma cultura de colaboração e entreajuda.

Na questão 6, quando confrontados com a questão da disponibilidade do coordenador, em termos de horário, para o envolvimento em reflexões sobre as práticas profissionais de cada docente, em particular, uma grande percentagem

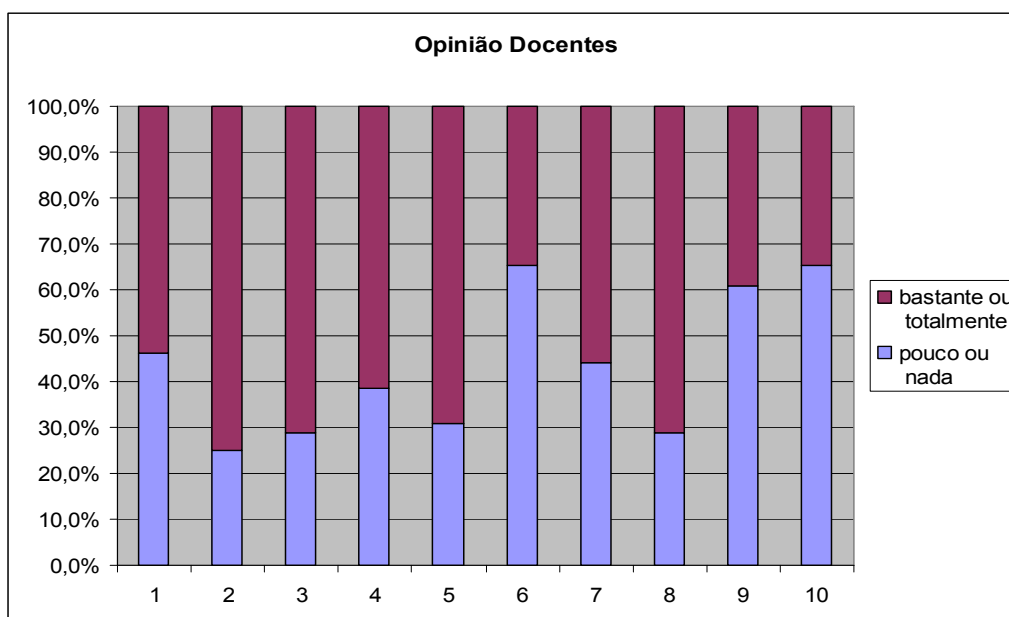
refere que pouco ou nada. De facto, se ao coordenador de departamento compete o envolvimento na prática de reflexão com vista à melhoria das aprendizagens, esta parece não ser possível, na óptica dos docentes. Estranhamente, um terço refere que o coordenador dispõe desse tempo. Neste ponto oferece-nos dizer que a aprendizagem e troca de experiências e reflexões ocorre muitas vezes em contextos informais, é possível que estes inquiridos venham comprovar esta interpretação.

Também, a questão 8, vem corroborar a ideia de aprendizagem em contextos informais, já que uma grande maioria (71,2%) afirma bastante ou totalmente. Quanto àqueles que referem pouco ou nada, denotam, talvez, a ausência de uma cultura colaborativa.

No que concerne a questão 9, 60,8% dos professores inquiridos afirma confiar pouco ou nada nas competências científicas do coordenador de departamento. Esta desconfiança, parece, a nosso ver, legítima uma vez que os professores precisam de confiar nos seus líderes enquanto profissionais e enquanto pessoas. Convocando Hargreaves & Fink (2007, p. 320) “poucos confiariam a sua vida a pilotos de avião que agissem como se os seus sistemas estivessem na iminência de falhar”. Efectivamente, e na posse de dados dos questionários dirigidos aos coordenadores, constatamos que 83,3% assume a ausência desta competência. Apenas uma parte residual (16,7%) considera que a possui.

Questionados, relativamente sobre as reuniões de departamento constituírem um bom momento para desenvolver o trabalho colaborativo entre professores, 65,4% considera que pouco ou nada e cerca de um terço afirma bastante ou totalmente. Tal resultado poderá ser consistente com a situação profissional dos inquiridos, pois este grupo de inquiridos é constituído por docentes que leccionam em quadro de zona pedagógica, docentes contratados e docentes em quadro de escola; poderemos inferir que estes têm experiência de Escola e da sua organização e, como tal, detêm possibilidades de comparação com outras organizações por onde passaram e das suas vivências a nível de departamento.

Gráfico 16: Resultado síntese da opinião dos docentes



4.5. As Entrevistas - análise, descrição e interpretação dos dados

Recorremos à entrevista pela importância e adequação que lhe é reconhecida nas abordagens qualitativas. A este propósito Stake (1995. p. 64) refere que,

“(...) much of what we cannot observe for ourselves has been or is being observed by others. Two principal uses of case study are to obtain the descriptions and interpretations of the others. The case will not be seen the same by everyone. Qualitative researchers take pride in discovering and portraying the multiple views of the case. The interview is the main road to multiple realities”.

Para dar seguimento à análise das entrevistas utilizámos uma grelha, como já referenciámos anteriormente, pois a utilização de grelhas são, na perspectiva de Bogdan & Biklen (1994 p.108) “suficientemente flexíveis para permitir ao observador anotar e recolher dados sobre dimensões inesperadas do tópico em estudo”. Deste modo, é possível visualizar e interpretar o seu conteúdo, comparando-o entre os entrevistados, tentando encontrar

semelhanças e diferenças de opinião, como se pode observar no quadro 21 que se segue.

Quadro 21: Quadro de observação das entrevistas aos coordenadores de departamento

Questões				
Dimensões de análise: -Liderança Coordenação -Supervisão Entrevistados	1 - Como coordenador(a) quais as maiores dificuldades que enfrenta? Situação mais problemática que enfrentou?	2 - Como coordenador(a) o que lhe dá maior satisfação?	3 - Como coordenador(a) acha que é um verdadeiro líder ou sente-se limitado?	4 - Como coordenador(a) Os professores são, no seu entender, egoístas ou há um espírito de equipa e de colaboração nas várias tarefas a que são chamados?
1º Entrevistado	O facto de existir mais do que um grupo disciplinar dentro do Departamento. O número elevado de docentes por Departamentos.	Verificar que os professores trabalham em equipas e trocam experiências pessoais e estão abertos à participação em novos projectos.	Como coordenadora de departamento lidero este órgão. No entanto, a minha posição é igual a qualquer outro elemento do Departamento quando há necessidade de tomar decisões	Existe um espírito de equipa e de colaboração nas tarefas que os professores se propõem realizar.
2º Entrevistado	A actual tentativa de aplicação apressada de um processo de avaliação de desempenho burocrático inadequado e castrador da essência do que é ser-se professor, resultante da fragmentação da carreira introduzida pelo novo ECD.	No actual momento da educação em Portugal, satisfação e ou motivação são estados quase inexistentes-salvaguarda-se disto o espírito de interajuda e companheirismo de todos os elementos do departamento e a vontade , alguma que resta, de mover e viver a escola em prol da ideia que nos fez entrar nesta profissão	Penso que consigo mobilizar os elementos do Departamento para o que é essencial: profissionalidade no exercício de funções, dinamização de projectos e actividades na escola, uma cultura de cooperação e interajuda. Não me sinto limitada porque não compreendo a função com autoritarismos, nem estou numa escola que o exige dos coordenadores	No Departamento que coordeno há um espírito de equipa e de colaboração entre os docentes que o constituem. A maior limitação ao trabalho cooperativo e colaborativo é a quase ausência de tempos e espaços para o fazer, em horário laboral.
3º Entrevistado	Avaliar cientificamente membros do departamento de áreas disciplinares diferentes da minha	Ainda não posso responder a esta pergunta, uma vez que não desempenhei o cargo até este momento em todas as vertentes previstas no ECD. A avaliação do desempenho dos docentes está ainda em fase de adaptação à escola	É difícil responder a esta pergunta. A auto-avaliação de verdadeiro líder? Julgo que nunca o poderei afirmar.	Apesar de só desempenhar a função de coordenar há menos de um ano nos moldes actuais de acordo com o ECD, posso afirmar que ao longo dos meus quase 35 anos de serviço, sempre encontrei, na generalidade, professores com espírito de equipa e colaboração nas tarefas propostas.

Questões				
Dimensões de análise: -Liderança Coordenação -Supervisão Entrevistados	1 - Como coordenador(a) quais as maiores dificuldades que enfrenta? Situação mais problemática que enfrentou?	2 - Como coordenador(a) o que lhe dá maior satisfação?	3 - Como coordenador(a) acha que é um verdadeiro líder ou sente-se limitado?	4 - Como coordenador(a) Os professores são, no seu entender, egoístas ou há um espírito de equipa e de colaboração nas várias tarefas a que são chamados?
4º Entrevistado	Dificuldade em manter os níveis de motivação elevados dos docentes	Poder contribuir para uma escola mais realizada e feliz. Poder contribuir para que os meus colegas de departamento se sintam integrados, úteis e felizes na escola	Qualquer líder sai sempre limitado pela aceitação da sua liderança	Embora a colaboração não seja perfeita, esta supera o egoísmo que possa existir
5º Entrevistado	Anos a fio, num histórico frenesim de mudança, com muitos papéis pelo meio.	Repetindo um título de um livro famosíssimo “sei lá”	As qualidades a que aspiro, de inteligência, de sensibilidade, da cultura do humor, do silêncio, não são muito liderantes das maiorias bárbaras destes tempos.	Normalmente são por tendência solidários.
6º Entrevistado	Diferendo envolvendo professor do Departamento, a sua turma e a respectiva Directora e o conselho Executivo	Promover o crescimento pessoal e profissional dos meus colegas de Departamento	Considero-me líder ao serviço do Departamento e na defesa dos seus membros, interesses pedagógicos, profissionais. As limitações que sinto são alguns “modus operandi” e mentalidades conservadoras (algumas)	Há espírito de equipa indubitavelmente. Se houver excepções, são residuais.

Por razões de confidencialidade, preferimos preservar o anonimato dos entrevistados, pelo que nos reportaremos à denominação de “1º Entrevistado”, “2º Entrevistado” e assim sucessivamente.

A primeira questão refere-se à posição de coordenador e líder no que respeita as dificuldades ou situações problemáticas que este encontra. Tentámos perscrutar nesta questão, e como já foi referido no capítulo anterior, os constrangimentos dos coordenadores, tentando identificar problemas de liderança ou supervisão e obter algum feedback em relação a alguma influência decorrente das novas políticas de educação.

De facto, o primeiro, segundo e terceiro entrevistados referem que a existência de mais do que um grupo disciplinar dentro do departamento pode

constituir dificuldades, embora o segundo e o terceiro entrevistados sejam mais esclarecedores ao referirem a avaliação como sua competência e conseqüentemente reconhecem que a sua qualidade científica, para avaliar diferentes áreas disciplinares, poderá ser um constrangimento. Se compararmos com o ponto nove, “Confio nas competências científicas (considerando a área das ciências da educação da Pedagogia e didáctica Geral) do meu / minha coordenador(a)”, do questionário dirigido aos docentes, compreendemos o fraco grau de confiança (como comprovam os resultados) atribuída ao coordenador.

Se atentarmos e cruzarmos a informação com a primeira questão “Estou cientificamente e pedagogicamente preparado(a) para a supervisão de todos os membros de departamento” do questionário dirigido aos coordenadores, constatamos que os mesmos respondem “pouco” numa percentagem de 66,6% e se adicionarmos a esta percentagem a da resposta “nada”, 16,7%, obteremos um total de 83,3%. Tal poderá, eventualmente, traduzir a falta de qualidade que, teoricamente, os coordenadores assumidamente revelam no que toca a sua preparação científica para a supervisão de todos os membros do departamento. Contudo, no que toca estes entrevistados podemos referir que o facto de ter consciência de eventuais problemas em questões de supervisão e liderança, revela que estes profissionais desenvolveram a aprendizagem do “aprender a ser” preconizada pela comissão da UNESCO “ O aprender a ser aborda quem somos e como convivemos com as pessoas. Esta aprendizagem incorpora o carácter moral, o julgamento ético e o sentido de responsabilidade individual e atende a todos os aspectos.”. Também podemos reconhecer a estes entrevistados o sentido de competência que Rios (2001) atribui e para quem, ser competente é necessário o saber, o fazer, o dever e o ser no decorrer do exercício profissional.

O segundo entrevistado é bastante esclarecedor no que toca às dificuldades que enfrenta e adianta que tal constrangimento se deve às novas políticas de educação, reconhecendo a inadequação do sistema pois este “é *castrador da essência do que é ser-se professor*”. O quinto entrevistado refere igualmente as mudanças nas políticas educativas, chamando-lhe “*histórico frenesim de mudança, com muitos papéis pelo meio*”. Este depoimento remete-nos para a questão de Formosinho (1991, p. 23. cit. por Oliveira, 2001): “ A

pergunta que se põe é esta – estarão os gestores intermédios das escolas portuguesas interessados em passar de monitores a líderes? E, estando interessados, estarão preparados?”. Este aspecto dos coordenadores/líderes levam-nos também a visitar Agostinho da Silva (2006, cit por Lopes Amélia) para quem “é impossível reformar as escolas sem que se formem os mestres.”. Trata-se de reformas na educação que se instituem sucessivamente e repetindo as palavras deste entrevistado, num “histórico frenesim” sem que qualquer tipo de avaliação se estabeleça, dificultando os papéis daqueles que estão no cargo, supostamente, aptos para os desempenhar. Encontrámos, também, fundamento para as respostas destes entrevistados em Hargreaves & Fink (2007) que sugerem que os líderes devem ser advogados e defensores, junto dos seus colegas de profissão, contra todas as obsessões políticas e burocráticas. Pelo discurso destes entrevistados percebe-se um estilo de liderança destes entrevistados, que parecem estar em consonância com o preconizado por estes autores.

Relativamente ao quarto e sexto entrevistados, e ainda no que concerne à primeira questão, as dificuldades que estes referem e defrontam são diferentes. No primeiro caso, aponta-se a de motivação; este coordenador aponta como única dificuldade o “manter os níveis de motivação elevados dos docentes”, o que nos remete para Delors (1996) que refere que,

“(…) é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas”.

Já no que refere o sexto entrevistado, este aponta como dificuldade o facto de ter de gerir um “*diferendo envolvendo professor do departamento, a sua turma, directora de turma e conselho executivo*”. Este facto relaciona-se com a competência que segundo Perrenoud (2000) é a capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, é a capacidade de julgar, avaliar e ponderar, encontrar soluções e decidir depois de examinar determinada

situação de forma conveniente e adequada. Percebemos, por este pequeno discurso, que esta competência parece estar ausente no depoimento deste entrevistado, uma vez que estamos convencidos que tal “diferendo” deveria ter passado pela participação do departamento já que esta competência lhe está confinada através do Regulamento Interno da Escola e do Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho, no artigo 5º, conforme se transcreve: “Compete ao coordenador de departamento assegurar a participação do departamento na análise e crítica da orientação pedagógica”, e não pelo Conselho Executivo, pois este último não é um órgão pedagógico. Neste discurso podemos inferir a ideia de Mosher & Purple (1972) que referem que os conceitos de supervisão não revelam em si as complexidades do papel do supervisor.

Quanto à segunda questão da entrevista, “Como coordenador(a) o que lhe dá maior satisfação?”, tentámos indagar o grau de satisfação, inferindo-se aqui a ideia de um líder que chegou ao cargo preparado para assumir em pleno as suas funções, alguém que tem consciência das suas competências e do grupo que lidera. Encontrámos afinidades entre o primeiro, segundo e até sexto entrevistados, pois referem o trabalho em equipa, a troca de experiências, o espírito de entreajuda entre os docentes. O último entrevistado aponta a promoção do crescimento pessoal e profissional, como algo que lhe dá mais satisfação. Para estas respostas encontrámos fundamento na quarta disciplina de Senge “Aprendizagem em equipa” – em que o líder estimula o diálogo e a troca de experiências como proporcionadores do trabalho em grupo e aprendizagem conjunta. Se cruzarmos esta informação contida no discurso destes dois entrevistados com as questões, 3 “Estou satisfeito(a) com a forma como trabalhamos no meu departamento” e 7 “O(A) coordenador(a) de departamento fomenta um clima de colaboração e espírito de entreajuda” do questionário dirigido aos docentes, constatamos que estas questões obtêm resultados igualmente concordantes com as respostas destes entrevistados.

Todavia, se cruzarmos a mesma informação, com a questão 10 “As reuniões no meu Departamento constituem um bom momento para desenvolver o trabalho colaborativo entre professores” do mesmo inquérito dirigido aos docentes, verificamos que a grande maioria aponta como “Pouco” ou “nada”. Poderemos inferir que esta anuência em termos de satisfação terá

mais a ver com questões de qualidade e perfil do líder e até mesmo do relacionamento do trabalho com os pares, excluindo-se aqui aspectos mais burocráticos, como é o caso das reuniões de departamento.

O segundo entrevistado refere, ainda relacionado com a segunda questão, *“No actual momento da educação satisfação e ou motivação são estados quase inexistentes”*, encontramos neste discurso algum feedback, decorrente das políticas de educação, que se traduz num descontentamento e de alguém que não se encontra preparado ou motivado para exercer o cargo, aceitando-o como por obrigação. Esta resposta também poderá ser comparada à do quinto entrevistado que responde de uma forma evasiva e talvez com um misto de revolta e desprezo por esta nova política educativa, mas a nosso entender com profundidade e que passamos a transcrever: *“Repetindo um título de um livro famosíssimo “ Sei Lá”*. Em ambos os discursos, percebemos que estes coordenadores estão, talvez, divididos entre os sentimentos de mágoa e as suas próprias obrigações legais, implementadas aceleradamente,

O terceiro entrevistado salienta que ainda não desempenhou o cargo em todas as vertentes previstas no ECD (Estatuto da Carreira Docente), e acrescenta a *“avaliação do desempenho dos docentes como em fase da adaptação à escola”*, inferindo-se neste discurso, que factores como a avaliação do desempenho docente poderá influenciar fortemente o seu grau de satisfação relativamente ao cargo que desempenha. Estamos em crer, a julgar pelo seu discurso, que o mesmo considera que quando exercer em pleno a sua função de avaliador o seu grau de satisfação poderá mudar, podendo vir a constituir-se como uma função que possivelmente lhe desagradará, em nosso entender.

O quarto entrevistado alude a sua satisfação ao seu próprio contributo: *“Poder contribuir para uma escola mais feliz e poder contribuir para que os meus colegas de departamento se sintam integrados, úteis e felizes na escola”*.

Quanto à terceira questão da entrevista *“Como coordenador(a) acha que é um verdadeiro líder ou sente-se limitado?”* tentámos apurar os seus sentimentos em relação à liderança por si exercida e a sua própria percepção de liderança. Assim, o primeiro entrevistado refere que *“ como coordenadora de departamento lidero este órgão. No entanto, a minha posição é igual a qualquer outro elemento do departamento quando há necessidade de tomar*

decisões”. Este líder está de acordo com Senge (2002) ao serviço dos desígnios da organização, mas a julgar pelas palavras, é um líder preocupado com os desígnios formais e burocráticos.

O segundo entrevistado menciona a sua capacidade de mobilização dos elementos do departamento para o que é essencial *“profissionalidade no exercício de funções, dinamização de projectos e actividades na escola, uma cultura de cooperação e interajuda. Não me sinto limitada porque não compreendo a função com autoritarismos, nem estou numa escola que o exige dos coordenadores.”*. Este entrevistado refere em conformidade com o que colhemos de Senge segundo o qual o líder desenvolve o projecto organizacional – políticas, estratégias, estruturas e constante adaptação deste, envolvendo as pessoas nesse trabalho, construindo uma visão partilhada. Encontrámos, também, fundamento para esta resposta na visão de Whitaker (2000) que refere uma postura profissional receptiva e flexível por parte do líder e a escola como lugar onde se expressam vontades, concretizam projectos, interagem pessoas partilhando experiências. A ideia de um líder orientador e facilitador deste autor está presente neste entrevistado. Este entrevistado afasta o autoritarismo da sua percepção de liderança. No entanto, se atentarmos na primeira questão: “Tenho-me sentido mais controlado(a) no meu trabalho enquanto docente” do questionário dirigido aos docentes, verificamos que uma percentagem significativa de respondentes refere “bastante”, inferindo-se, assim, a ideia de existência de líderes que possam exercer controlo, de uma forma autoritária, mas que efectivamente, não se verifica neste entrevistado. Esta é apenas uma análise subjectiva da questão.

O terceiro entrevistado questiona a sua capacidade de se auto-avaliar, como verdadeiro líder, considerando tal questão de difícil resposta. Costa (2000, p. 28) sugere que no actual sistema educativo não devemos procurar um líder com determinado perfil e atributos, mas sim um processo de “liderança participativa, colaborativa, emancipatória, de interpretação crítica da realidade e da correspondente recusa de visões mecanicistas, hierárquicas, tecnocráticas e instrumentais de liderança”.

O quarto entrevistado refere, *“Qualquer líder sai sempre limitado pela aceitação da sua liderança.”*, nesta resposta encontramos algum fundamento, se considerarmos que estes líderes foram impostos pelo sistema. Cremos que

este líder tem consciência que a obtenção de posse no cargo, não foi através da eleição, como era designado no anterior regime e por isso mesmo revela consciência dessa limitação que poderá ser, afinal, uma fragilidade. Sabemos que qualquer líder que é eleito através de um processo democrático sai sempre mais fortalecido.

O quinto entrevistado representa o líder preconizado na segunda disciplina de Senge (2002, p. 367), "modelos mentais", segundo a qual este possui ideias próprias, pressupostos profundos, modos de ver o mundo e de agir, alicerçados em princípios e valores e capacidade de compreender os outros e manter-se aberto a influências." Pelas palavras do entrevistado percebemos que o conceito de inteligência, sensibilidade do silêncio estão bem percebidos por este: *"As qualidades a que aspiro, de inteligência, de sensibilidade, da cultura do humor, do silêncio, não são muito liderantes das maiorias bárbaras destes tempos."* Podemos inferir ainda um descontentamento em relação à situação actual, decorrente das novas políticas educativas que aposta em "maiorias bárbaras", havendo lugar apenas para um líder único, em nada concordante com a sua postura no cargo.

O sexto entrevistado considera-se *"um líder ao serviço do departamento e na defesa dos seus membros, interesses pedagógicos. As limitações que sinto são alguns "modus operandi" e mentalidades conservadoras (algumas)"*. Nota-se neste entrevistado uma ambivalência de atitude enquanto líder, por um lado, considera-se um líder ao serviço do departamento e na defesa dos seus membros e, por outro lado, refere que estes lhe limitam a sua acção. Neste aspecto, este entrevistado não antevê problemas na sua própria liderança mas antes nos professores que lidera. Fullan (2003, p.127) considera a aprendizagem em contexto como um potencial extraordinário, porque é moldado à especificidade das situações, afectando o grupo. Segundo este autor " aprender em contexto está a desenvolver a liderança e a melhorar a organização." Trata-se de uma mudança que acontece mediada pela negociação continuada das decisões a tomar que, por sua vez, é geradora de uma confiança aprendida, nuclear para a assunção de um compromisso responsável, capaz de responder aos desafios da mudança pretendida. Sabemos que a mudança de paradigma traz consigo algumas resistências, no entanto, isso não significa incapacidade para a mudança ou *"mentalidades*

conservadoras”. Assim, a inferir pelas palavras deste líder, cremos necessário que uma efectiva aprendizagem se empreenda, e que no fundo consiste em moldar a sua liderança a um estilo de partilha por todos os seus membros. Acreditamos que essa partilha é verdadeiramente promotora do estímulo e empenhamento por parte dos seus membros. Assim, este entrevistado, apresenta em nosso entender o reconhecimento apenas da sua própria liderança, não lhe reconhecendo limitações e identificando apenas como limitações, à sua própria liderança, “mentalidades conservadoras (algumas)” de alguns membros do departamento que lidera.

No que refere a quarta e última questão, “Os professores são, no seu entender, egoístas ou há um espírito de equipa e de colaboração nas várias tarefas a que são chamados?”, pretendemos observar a percepção dos coordenadores em relação ao trabalho dos professores a nível de departamento e inferir, mais uma vez, a sua própria competência de líder como encorajador, e fomentador do espírito de colaboração e entreajuda. Nesta questão todos os entrevistados são unânimes em considerar que existe um espírito de equipa e colaboração entre os docentes. O terceiro entrevistado socorre-se da sua experiência ao longo de 35 anos para atestar este facto, “*embora desempenhe a função de coordenar há menos de um ano*”. Contudo, alguns entrevistados denotam algumas reservas, facto que verificámos, ainda que incipiente, em palavras como, “*na generalidade*”; “*se houver excepções são residuais*”; “*normalmente*”; “*a colaboração não seja perfeita*”.

O segundo entrevistado aponta como “*limitação ao trabalho cooperativo e colaborativo a ausência de tempos e espaços para o fazer, em horário laboral*”. Estas palavras vêm corroborar, mais uma vez, em nosso entender, a ideia preceituada nas palavras de Delors (1996) e que aqui se repete pela segunda vez:

“(...) é preciso, antes de mais nada, melhorar (...) as condições de trabalho dos professores pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas”.

4.6. Síntese da análise dos questionários e entrevistas

Retomando a análise e descrição dos resultados sobre o perfil de competências referentes à liderança e qualidade científica e pedagógica dos coordenadores de departamento, apontam-se os indicadores, que se apresentam no quadro que se segue, como indícios de qualidade que entendemos positiva e negativa.

Quadro 22: Indicadores de qualidade do perfil de competências do coordenador de Departamento

Indicadores de qualidade positiva	Indicadores de qualidade negativa
<ul style="list-style-type: none">• Sentido de responsabilidade no conhecimento do domínio pessoal• Capacidade para lidar com o seu lado emocional e o dos outros de forma eficaz.• Capacidade de se orientar pelo Projecto Educativo• Capacidade para estabelecer uma cultura de trabalho colaborativa reflexiva e espírito de entreajuda.• Capacidade para envolver os professores em projectos.• Preocupação com um clima relacional construtivo• Disponibilidade	<ul style="list-style-type: none">• Ausência de motivação para desempenhar o cargo de acordo com a nova política educativa• Falta de confiança nas competências científicas dos coordenadores (apontada pelos professores)• Ausência de competências científicas (reconhecida pelos coordenadores)• Maior controlo sobre os docentes (apontada pelos docentes)• Tempos insuficientes para o desempenho de tarefas e funções *• Trabalho a nível de departamento excessivamente burocrático *• Ausência de informação de aspectos legais <p>Nota: * Embora estes aspectos não dependam directamente da qualidade pessoal do “líder/coordenador/supervisor”, podem influenciar a qualidade do seu desempenho.</p>

4.7. Conclusão e implicações práticas

Concluindo, neste capítulo tentámos não descurar a articulação entre os desígnios teóricos e a consecução dos dados empíricos, numa busca de influências mútuas nunca completamente precisas e absolutas. Assim, ao optarmos pela realização de um estudo de caso, estivemos atentos aos dados e informações recolhidos no terreno e tentámos integrá-los na construção teórica - conceptual.

Ao conferirmos as hipóteses inicialmente levantadas com os resultados obtidos pelos dados da pesquisa, verificámos que apenas uma boa parte foi corroborada.

Assim, a hipótese sobre os coordenadores de departamento curricular possuírem competências de liderança organizacional e promoverem um clima de confiança, bem-estar e uma cultura de entreatajuda, foi confirmada. De facto, ambos os grupos inquiridos, docentes e coordenadores, responderam em consonância.

Na averiguação da hipótese, os professores percebem o departamento curricular e o coordenador como fomentadores de uma cultura de trabalho colaborativo, esta é comprovada através deste grupo de inquiridos. Conferimos, com efeito, que a prática de uma cultura de trabalho colaborativo se efectua, e é fomentada a nível do Departamento.

Constatámos que a hipótese, os coordenadores de departamento têm competências científicas e pedagógicas e estão preparados para a supervisão de todos os membros de departamento, não se confirma. A atestar este resultado estão ambos os grupos inquiridos, docentes e coordenadores, que validaram este facto através das respostas aos inquéritos, e a verificação da ausência de formação para o exercício do cargo.

Quanto à hipótese, os professores confiam na preparação científica e pedagógica do coordenador, no âmbito da supervisão, também não foi confirmada, já que uma parte significativa dos professores, não lhe atribui essa confiança.

Relativamente à hipótese, os coordenadores de departamento têm formação adequada e estão motivados para exercer este cargo à luz da nova política educativa ou enfrentam constrangimentos, também não é confirmada, como atesta a ausência de motivação por parte de uma grande maioria dos coordenadores inquiridos.

Prosseguindo, verificámos que no cômputo geral que fazemos da análise e interpretação destes dados e no que concerne à liderança e coordenação, na sua grande maioria, os coordenadores entrevistados e inquiridos revelam possuir um perfil adequado no que toca ao desempenho das competências subjacentes a estas vertentes. Verificámos a este nível que estas também lhes são reconhecidas pelos docentes. Estas competências emanam essencialmente do seu saber ser. Imbuídos de princípios éticos, a maioria dos coordenadores apresentam uma forte consciência dos papéis que devem desempenhar assumindo-se como responsáveis, cientes das falhas que

possam ter. Segundo Rios (2001) para ser competente é necessário articular o saber, o fazer, o dever e o ser no decorrer do exercício profissional. Não obstante, atestamos o seu profissionalismo, uma vez que este está directamente ligado à percepção que estes profissionais têm da sua actividade referindo-se, neste âmbito, a natureza e o entendimento do seu trabalho.

Contudo, também podemos depreender o impacto negativo das novas políticas de educação no que concerne à motivação destes líderes para o exercício do cargo, pois, por um lado, a grande maioria dos coordenadores inquiridos sente-se pouco motivada para o desempenhar e, por outro lado, a própria impossibilidade de os docentes participarem na escolha do seu líder vem abalar a confiança dos coordenadores. Fendido este pilar de sustentabilidade, o que poderá pôr em causa a vida quotidiana do departamento e conseqüentemente da escola, pois poderá constituir-se como foco de desconfianças repercutindo-se no clima escolar. Depreendemos, assim, que uma pista de reflexão fica agora marcada. A corroborar esta ideia de que é imperioso que se reflecta neste ponto é o facto apurado na recolha de dados dos questionários em que os próprios coordenadores reconhecem e assumem, numa percentagem de 83,3 %, que não têm preparação, científica e pedagógica, adequada para a supervisão de todos os membros do departamento. De facto, estes coordenadores estão investidos de responsabilidades que não estavam previstas no momento em que ingressaram na carreira e, porque não foi a nomeação ou o concurso a professor titular que os investiu do saber necessário a esta actividade, por natureza complexa, como é o caso da supervisão. Assim, no sentido de garantir e restituir a confiança nos coordenadores, dever-se-ia seguir o anterior modelo democrático de eleição do coordenador de Departamento, ainda que este os não invista dessas competências; todavia, acreditamos que a questão da confiança ficaria restabelecida. Confúncio (1998, cit por Hargreaves & Fink, 2007 p. 256) afirmou que “um governo precisa de três coisas: armas, alimentos e confiança. Segundo este pensador, se algum destes elementos tiver de ser sacrificado, que a confiança - um recurso indispensável ao aperfeiçoamento – o seja em último lugar”. A confiança é um recurso que cria e consolida energia nas relações interpessoais. O desenvolvimento das organizações eficazes depende da existência desta qualidade. Quando confiamos, cremos que as

outras pessoas actuarão de uma forma mais ou menos previsível, de acordo com expectativas consensualizadas e usando do princípio da boa-fé. Com efeito, verificámos que ao passarmos de um paradigma de promoção da cultura de entreajuda e partilha, para um paradigma de prestação de contas, dá-se uma mudança muito significativa. Notemos que 60,8% dos professores inquiridos afirma confiar pouco ou nada nas competências científicas do coordenador de Departamento para supervisão de todos os membros. Segundo O'Neil (2002) esta mudança de paradigma não só diminui a confiança, como também dá origem à suspeição activa, à hipocrisia e à redução dos valores morais e éticos. Também, concordamos que “líderes e seguidores conduzem-se mutuamente a níveis mais elevados de moralidade e de motivação”, como afirma Burns (1978, cit. por Hargreaves & Fink , 2007 p. 130). Sendo assim, consideramos que a aprendizagem não é favorecida numa atmosfera caracterizada por níveis baixos de confiança.

O recurso a uma formação especializada, e também preconizada no Despacho conjunto 198/99 como forma de garantir as competências necessárias ao desempenho desta função, também não deve ser descurado. Parece claro que a falta de formação dos coordenadores especificamente nesta área, evidencia dificuldades, pois, por um lado, os coordenadores não se sentem preparados ou motivados e, por outro, os professores não lhes reconhecem competências científicas na preparação dos coordenadores, porque estes, teoricamente, as não possuem. Rodrigues & Esteves (1993, p. 51) referem que é necessário fazer a reorientação das competências dos professores para acompanhar “ mudanças que eles poderão, à partida, não reconhecer, não compreender ou não desejar.”

Pretendemos, assim, ligar a qualidade científica e pedagógica, adquirida através do recurso à formação, à confiança mútua que deve existir entre os actores envolvidos, restituída através da eleição democrática.

Desta forma pensamos que se torna imperativo que medidas efectivas sejam tomadas. Efectivamente, propomos com Whitaker (2000) uma nova perspectiva de escola, como lugar onde se expressam vontades, concretizam projectos e interagem pessoas partilhando experiências. Consideramos, assim, necessário que todos os participantes tenham voz e se desenvolvam mutuamente.

Considerações finais

Relevamos, em jeito de epílogo, a perspectiva da comissão da UNESCO de que “o aprender a fazer envolve a competência de se pôr em prática aquilo que se aprendeu (mesmo quando não está totalmente claro como será o trabalho no futuro), de se lidar com muitas situações e de se agir criativamente no ambiente em que se vive. Esta competência inclui o trabalho em equipa, o espírito de iniciativa, a disposição para correr riscos e a capacidade de processar informação e de comunicar com os outros, assim como, de gerir e resolver conflitos”; pela nossa parte e sem pretensões arrogantes mas antes modestas no reconhecimento de que “é preciso pôr em prática aquilo que se aprendeu”, cremos que alcançámos ou aprofundámos essa competência.

Com este trabalho pretendemos reflectir sobre o perfil de competências do coordenador de departamento através de um estudo de caso. Tentámos fazer corresponder a reflexão teórica com a análise prática do nosso estudo no intuito de dar suporte e contextualizar assim o nosso estudo por forma a permitir-nos perceber o perfil geral do coordenador de departamento e perceber até que ponto o mesmo corresponde às suas próprias percepções, bem como à confiança dos docentes liderados pelo mesmo. Tal foi consubstanciado nas nossas questões de pesquisa. Através dessas questões tentámos traçar um percurso pelo que pesquisámos um conceito de liderança que se coadunasse com uma escola em constante transformação e que exige dos seus actores uma nova força capaz de a desenvolver e renovar. Reflectimos mais afincadamente sobre liderança no intuito de perceber ou clarificar as diversas perspectivas, enfatizando correntes que colocam a liderança como motor fundamental do desenvolvimento da escola e do indivíduo. Arriscámos igualmente compreender o conceito de supervisão e a sua nova aceção no contexto actual. Certamente muito fica por dizer no que toca a esta área de gestão intermédia que tem sido pouco explorada e, ultimamente, subordinada a uma catadupa de legislação contraditória. Contudo, e como já referimos anteriormente, esta reflexão revestiu-se de grande interesse e relevância pessoal. Também, muitos foram os constrangimentos próprios de um tempo que rompe com o passado fazendo vacilar qualquer pilar de sustentabilidade. Importa esclarecer que entretanto, no

decorrer deste estudo, deixámos de exercer o cargo de coordenador de Departamento Curricular, por força exclusiva da legislação. Assim, as limitações deste trabalho estão, também, relacionadas com esse facto. Inicialmente pensámos que o facto de trabalhar na mesma instituição nos traria algumas vantagens, nomeadamente de acesso à informação, o que se veio a revelar efectivamente positivo, no entanto, devido à familiaridade do contexto, também fez com que alguns docentes se subtraíssem deste envolvimento, conforme comprova a não devolução de alguns questionários. Num determinado momento, pensámos em alargar este estudo a outra escola, dar voz a outros actores que fazem igualmente parte da dinâmica organizacional, tentando desta forma uma visão mais alargada, o que veio a revelar-se difícil por razões de uma grande instabilidade organizacional vivida nas escolas, e decorrente das novas políticas educativas, e que nos fez abandonar essa opção. Outra limitação, que julgamos ter enfrentado, prendeu-se com a escolha de um Estudo de Caso, pelo que não pudemos fazer generalizações das conclusões apresentadas. Segundo Bell (1997, p. 159), “não é necessário pedir desculpa pela incapacidade de fazer generalizações, mas haverá, isso sim, que pedir desculpa se os dados forem manipulados no sentido de se tentar provar mais do que o que seria legítimo”.

A turbulência política que se viveu durante a realização deste trabalho fez jorrar uma indefinição de percursos tornando-se difícil enveredar por um que oferecesse maior consistência, porém como afirma Quivy & Campenhoudt (1992, p.29) pretendemos que esta reflexão fosse também “o ponto de partida” que “é apenas provisório, como um acampamento - base que os alpinistas constroem para preparar a escalada de um cume e que abandonarão por outros acampamentos mais avançados até iniciarem o assalto final”, (Idem, p.30). Assim, pensamos que este trabalho foi apenas um modesto contributo e que outro tipo de estudos devem ser estimulados no sentido de se conhecer melhor as realidades para assim poder influir sobre elas transformando-as ou desenvolvendo-as.

Somos da opinião de que o actual sistema educativo vive contradições que lhe limitam a eficiência. Exige-se a mudança, sugere-se autonomia, mas aumenta-se o controlo pelo excesso de burocracia, promove-se a autoformação mas obriga-se a fazer formação. Parece, pois, existir uma

contradição entre o discurso que tem norteado a literatura especializada a propósito do professor reflexivo e, ao mesmo tempo, a inexistência de condições de trabalho concretas, como a falta de tempo importante para a reflexão e desenvolvimento profissional que possam, efectivamente, sustentar a ideia de professor reflexivo. Neste sentido seria interessante, a médio prazo, averiguar o que foi feito para elevar este paradigma e de que forma este se institucionalizou em relação à acção.

Seria analogamente relevante, num futuro próximo, analisar de que forma o coordenador de Departamento Curricular exerceu as suas funções na vertente de supervisão, nomeadamente na avaliação do desempenho dos docentes, quais as dificuldades e constrangimentos assim como a formação que entretanto este supervisor / líder obteve no âmbito da supervisão, uma vez que constatámos neste estudo que nenhum coordenador possuía formação especializada nesta área e a confiança nele depositada se revelou fragilizada.

A realização deste trabalho, também proporcionou outras formas de valorizar a aprender, a ser crítico e criativo, revelando-se como vectores essenciais à supervisão, capazes de facilitar formas múltiplas de conhecimento, pensamento, de compreender subjectividades, do ponto de vista emocional.

Consideramos, por tudo isto, num tempo em que se assiste a profundas transformações, mudanças, incertezas, dúvidas, ambiguidades, imprevisibilidades; são muitos os termos que servem para caracterizar as políticas educacionais de hoje, que se torna imperioso realizar mais e melhores trabalhos no âmbito da investigação, aprofundando e alargando a outras escolas por forma à obtenção de dados mais consistentes.

Comportar-se e desenvolver-se como profissional requer um compromisso permanente com a aprendizagem, de preferência com o apoio da organização, mas se necessário sem esse apoio. “No século XXI, a participação no próprio desenvolvimento ao longo de toda a carreira é um requisito básico para quem quiser ser reconhecido e para quem quiser agir como um profissional. A aprendizagem ao longo de toda a vida é uma responsabilidade específica dos professores”, Day (2001, p. 312).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. & Tavares, J. (1997). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I. & Tavares (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, 2ª ed. Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I. (org.) & outros (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In : Oliveira-Formosinho, I. (org.) *Supervisão na Formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., & Roldão, M. d. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Albalat, V. B. (1989). *Proyecto Educativo, Plan Anual del Centro, Programación Docente y Memória*. Madrid: Escuela Espanola.

Almeida, L.S. (1993) *Instrumentos de avaliação, para a Definição Implementação e Apreciação de Projectos de Escola*. Porto: Porto Editora: pp.66.

Alves, J. M. (1992). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Lisboa: Asa.

Amiguinho, A., (1998). *Formação de Professores: À Procura de Projectos Institucionais Globais*. Aprender pp. 21, 34-45.

ARENDS, R.I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Editora McGraw-Hill de Portugal Lda.

Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (2006). Sobre a necessidade da reflexão profissional. In Vieira, Flávia, Moreira, M. A., Barbosa, I. Paiva M., Fernandes, I. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 78,79.

Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação. Lisboa: Gradiva.

Bellier, S. (2002). A Competência. In *Tratado das Ciências e da Técnicas da Formação*. Lisboa: Instituto Piaget, p. 241 a 262.

Bogdan, R. C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bravo, Maria Pilar Colás; Eisman, Leonor Buendía (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla. Ediciones Alfar.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Burns, J.M, (1978). *Leadership*. New York: Harper& Row, p. 20.

Callahan, R.E. (1962). *Education, and the Cult of Efficiency*. Chicago. University of Chicago Press.

Cohen, Louis; Manion, Lawrence (1990). *Métodos de Investigação Educativa*. Madrid. Editorial La Muralla.

Confucius (1998). *Confucius: The analects*. London: Penguin Books, p. 64.

Costa, J. A., Mendes, A. N., Ventura, A., Silva, E., & (Org). (2000). *Gestão Estratégica e Projecto Educativo*. In *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cró, M. D. L. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.

Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento profissional de Professores, Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Delors, J. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Asa.

Desaulniers, Julieta Beatriz Ramos (Org) (1998). *Formação & trabalho & competência: Questões Atuais*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Estrela (1997). Introdução. In Estrela, M.T. *Viver e construir a profissão docente*. Porto : Porto Editora.

Ferry G. (1983). *Le Trajet de La Formation- Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Foddy, William (2002). *Como Perguntar – Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editora.

Fullan, Michael (2003). *Liderar Numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições Asa.

Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

Garmston, R. J. L., Laura E.; Kaiser, Kim (2002). A Psicologia da Supervisão. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora, p. 17-132.

Ghiglione, Rodolphe; Matalon, Benjamin (2005). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gil, António Carlos (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5ª ed. S. Paulo: Editora Atlas S.A.

Gimeno (1988) In Nóvoa, António (orgs.) (1995). *Profissão Professor* Lisboa: Publicações D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional. p. 54.

Godoy, A.S. (1995). Pesquisa Qualitativa: Tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. S. Paulo, Nº 3, p. 20-29.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.

Harris, Bem M. (2002). Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação. In Oliveira- Formosinho, Júlia (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I I- Da Organização à Pessoa*. Porto, Porto Editora, p.197.

Hoyle, E. (1986). *The Politics of School Management*. Sevenoaks: Hodder and Stoughton Educational.

Ibernón, F. (1994). *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado- Hacia una Nueva Cultura Profesional*. Barcelona: Editorial Graó.

Jobert, G. (2002). A Inteligência no Trabalho. In *Tratado das Ciências e da Técnicas da Formação*. Lisboa: Instituto Piaget, p. 223 a 239.

Lopes, A. C. (2006). *A Dimensão Pedagógica e Cultural de Agostinho da Silva*. Porto: Porto Editora.

Meirieu, P. (1998) *Aprender... Sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed.

Morin, E. (2002). *Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento. A Cabeça Bem Feita*. Instituto Piaget.

Mosher Ralph L. & Purple David E. (1972) *Supervision: The Reluctant Profession*. Boston: Houghton Mifflin.

Nóvoa, A. (1991). *Os Professores em Busca de uma Autonomia Perdida?* Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências Da Educação, pp. 521-531.

Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Lisboa: Publicações D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

Nóvoa, A. (coord) (1997). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Nunes, A. (2000) *Gestão Estratégica e Projecto Educativo*. In Costa, Jorge Adelino; Mendes, António Neto; Ventura Alexandre (Org.) *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro p.11.

Oliveira, M. L. R. (2001). O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Supervisão escolar. In Alarcão, Isabel (org.) e outros. *Escola Reflexiva e supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, p. 43 a 54.

Oliveira-Formosinho, Júlia (2002). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores - Uma investigação na formação de educadores de infância. In Oliveira -Formosinho, Júlia (org.) *A Supervisão na Formação de Professores I – da Sala à Escola*, Porto: Porto Editora, p. 94-120.

Oliveira-Formosinho, Júlia (1998). *O Desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância - Um Estudo de Caso*. Braga: Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

O'Neill, O. (2002). *A question of trust. The BBC Reith lectures 2002*. Cambridge: Cambridge University Press.

Perrenoud, Philippe (2000). *Construir as Competências Desde a Escola*. Porto Alegre: Artes Médias Sul.

Perrenoud, Philippe (2001). *Pedagogia Diferenciada: Das Intenções à Acção*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, Philippe (2007). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor - Profissionalização e Razão Pedagógica*. São Paulo, Brasil: Artmed Editora.

Plantamura, Vitangelo (2003) *Presença Histórica Competência e Inovação em Educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Quivy, R. Campenhoudt. L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reich, R. (2001). The future of success. In Hargreaves, A; Fink, Dean. *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora p.54.

Rios, T. A. (2001) *Compreender e Ensinar: por uma Docência da Melhor Qualidade*. São Paulo: Cortez.

Rodrigues, A., & Esteves, M., (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Merton Robert & Kendall Patricia L. (1956) *The Focused Interview*, Glencoe, The Free Press: Illinois.

Sá-Chaves, Idália; Amaral, Maria João (2001). Supervisão Reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In Alarcão, Isabel (org.) & outros *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Santiago, Rui A. (2000) A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In Alarcão, Isabel (org.) e outros. *Escola reflexiva e supervisão*. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Senge Peter (2002). *A Quinta disciplina*. Arte e Prática da Organização que Aprende. 13ª Ed. S. Paulo: Editorial Best Seller.

Senge, Peter (1999). *The Fifth Discipline*. New York : Doubleday.

Silva E.(2000) Gestão Estratégica e Projecto Educativo. In Costa, Jorge Adelino; Mendes, António Neto; Ventura Alexandre (Org.) *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro p. 227.

Stake, R.E., (1995). *The Art of Case Study Research*. Califórnia: Sage Publications.

Taylor, F.W. (1911). *The Principles of Scientific Management*. New York: Harper.

Thies- Sprinthal (1986). *A Collaborative approach for mentor training: a working model*. Journal of Teacher Education, nº 37, 17-20.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação*. Rio Tinto: Asa.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. London. Harvard University Press.

Wagner, Andresa G. (2006). Conhecimento Empírico X Conhecimento Científico.ppt. [consulta em 15 de Abril de 2007]. Disponível na Internet: www.fameg.edu.br/estagio/conhecimento_empirico_x_conhecimento_cientifico.ppt

Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições Asa.

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS REFERIDOS

LEGISLAÇÃO

Lei n.º 46/86 - Publicado no Diário da Republica – I Série, n.º 237 de 14 de Outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo -Estabelece o quadro geral do sistema educativo.

Despacho conjunto 198/99 - Publicado no Diário da Republica - II Série, n.º 52, de 3 de Março de 1999. Estabelece as áreas de formação especializada em vários domínios da acção escolar: educação especial, administração escolar e educacional, animação sócio - cultural, orientação educativa, organização e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores.

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho - Publicado no Diário da Republica - I Série - B, n.º 168 de 21 de Julho de 1999. Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas. e de outras actividades de coordenação estabelecidas no regulamento interno da escola/agrupamento de escolas.

Decreto-Lei nº 240/2001 - Publicado no Diário da Republica - I Série A, n.º 201, de 30 de Agosto de 2001. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 15/2007 - Publicado no Diário da Republica - I Série, n.º 14, de 19 de Janeiro de 2007. Diploma que introduziu alterações ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos

Ensinos Básico e Secundário, a carreira docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei 200 de 2007 - Publicado no Diário da Republica - I Série, n.º 98, de 22 de Maio de 2007. Estabelece o regime do primeiro concurso de acesso a professor titular.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008 - Publicado no Diário da República - I Série, n.º 7, de 10 de Janeiro de 2008. Define os mecanismos do sistema de avaliação dos professores.

Decreto-Lei n.º 75/2008 - Publicado no Diário da Republica - I Série, n.º 79, de 22 de Abril de 2008. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

DOCUMENTOS REFERIDOS

Regulamento Interno

**ANEXO 1 - CARTA DIRIGIDA AO PRESIDENTE DO
CONSELHO EXECUTIVO**

Exmo. Senhor
Presidente do Conselho Executivo
Dr. (...)

Leonor Maria Teixeira Gomes Marques, professora do quadro de nomeação definitiva, do grupo 330 - Inglês, da Escola (...), a frequentar o Curso de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação, na Universidade Portucalense, está a desenvolver um trabalho de investigação sobre Supervisão Escolar e Gestão Intermédia - um estudo sobre o perfil de competências referentes à liderança e à qualidade científica e pedagógica do coordenador de departamento curricular, orientado pela Doutora Isabel Pereira Pinto.

Tratando-se de um Estudo de um Caso, solicita a colaboração do Presidente do Conselho Executivo, nomeadamente no que se refere à recolha de dados e análise de documentos, nessa escola.

A recolha de dados irá desenvolver-se durante os meses de Março de 2008 e será efectuada através de inquérito por questionário e entrevista.

Requer autorização para desenvolver a supracitada investigação e aproveita para agradecer a melhor atenção de V. Ex.^a para este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

Vilela, 5 Março de 2008

**ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO AOS COORDENADORES
DE DEPARTAMENTO CURRICULAR**

Questionário aos Coordenadores de Departamento Curricular

Caro(a) Colega,

Num tempo em que, a única condição constante é a mudança, as responsabilidades dos coordenadores são cada vez maiores e os seus papéis são cada vez mais difusos, aumentando consideravelmente as exigências do trabalho, sendo então necessário identificar de que forma os coordenadores têm sentido as recentes alterações, e quais são as repercussões dessas mudanças no sentimento de ser professor, supervisor e coordenador/professor titular nas suas práticas quotidianas e no seu desempenho. Assim, o presente questionário, insere-se no âmbito de um trabalho de investigação destinado à elaboração da dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação a apresentar à Universidade Portucalense e tem por objectivo recolher dados. Estes revestem-se de particular importância, pois poderão fornecer informações relevantes para futuros projectos de intervenção.

Pedimos-lhes que responda rápida, espontânea e honestamente a todas as questões. As suas respostas são anónimas e confidenciais e ninguém terá acesso a elas, exceptuando os responsáveis deste estudo. Contamos com a sua colaboração, pois ela é muito importante.

Agradecemos reconhecidamente a sua colaboração!

I

Dados pessoais e profissionais (assinale com X a situação que se lhe aplica, em cada caso).

1. Idade:

Até 30

Dos 31 aos 45 anos

Mais de 45 anos

2. Tempo de serviço:

Até 5

De 6 a 10 anos

Mais de 10 anos

3. Situação profissional:

P. Contratado

PQZP

PQND

4. Habilitações Académicas:

Licenciatura

Mestrado

Bacharelato

Outra

Qual? _____

5. Área(s) em que possui formação suplementar/especialização para o cargo:

Área em formação especializada de organização e desenvolvimento curricular

Área em formação especializada de supervisão pedagógica e formação de formadores

6. Número de anos de exercício do cargo:

Menos de 1

de 2 a 4

Mais de 4

7. Estou no cargo através de:

Concurso a professor Titular

Nomeação

Eleição

II

Tendo em conta o seu desempenho enquanto coordenador(a), indique o nível em que, na sua opinião, se verificam as afirmações, que se seguem, desenhando um círculo à volta do número correspondente.

1. Liderança

	Nada	Pouco	Bastante	Totalmente
1. Sinto-me motivado(a) para desempenhar o cargo de coordenador(a) à luz da nova política educativa.	1	2	3	4
2. Sinto-me mais motivado(a) para trabalhar com os professores no âmbito de projectos do que em anos anteriores.	1	2	3	4
3. No desempenho deste cargo reconheço a necessidade de me orientar pelo Projecto Educativo	1	2	3	4
4. O meu poder de decisão aumentou neste novo modelo.	1	2	3	4
5. As tarefas que me são exigidas enquanto Coordenador (a) implicam mais tempo para a sua concretização/realização.	1	2	3	4
6. Planifico regularmente o trabalho do Departamento, antecipando situações problemáticas e grandes objectivos a atingir.	1	2	3	4
7. Posso tomar decisões em função dos interesses dos alunos e dos professores do meu departamento.	1	2	3	4

8. Considero ter tempo disponível para desenvolver as funções que me são cometidas.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

9. No meu dia a dia enquanto professor/coordenador/supervisor, considero-me capaz de lidar com o meu lado emocional e com o dos outros de forma eficaz.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

10. A minha função enquanto coordenador(a) é essencialmente a de controlador(a)	1	2	3	4
---	---	---	---	---

2. Organização/coordenação

	Nada	Pouco	Bastante	Totalmente
1. Promovo a reflexão sobre situações importantes da vida do Departamento com vista ao envolvimento e à mobilização de todos os seus membros.	1	2	3	4

2. Promovo a participação dos membros do departamento no processo de avaliação da escola.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

3. Na minha função de coordenador(a) sou essencialmente um transmissor de informações emanadas do conselho pedagógico.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

4. Zelo para que seja cumprida a planificação curricular de cada ano.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

5. Participo activamente no Plano Anual de Actividades da escola.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

6. Sou essencialmente um(a) mediador(a) entre o Conselho Pedagógico e os membros do Departamento	1	2	3	4
--	---	---	---	---

7. Grande parte do tempo despendido na minha função de coordenador(a) é destinado à organização de tarefas burocráticas.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

8. Preocupo-me com a qualidade das interações e com um clima relacional construtivo.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

9. Crio as condições necessárias para que os membros que coordeno desenvolvam projectos por si propostos e apoio-os.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

10. Fomento a partilha do trabalho através de uma coordenação participada.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

3. Supervisão das práticas profissionais

	Nada	Pouco	Bastante	Totalmente
1. Estou científica e pedagogicamente preparado (a) para a supervisão de todos os membros de departamento.	1	2	3	4
2. Disponibilizo-me para que os colegas observem as minhas aulas e para a reflexão sobre as mesmas.	1	2	3	4
3. Participo regularmente na planificação e posterior análise das práticas educativas dos professores que coordeno, envolvendo-os em processos de reflexão sobre as mesmas.	1	2	3	4
4. Nas reuniões de Departamento, promovo periodicamente a reflexão sobre as práticas educativas.	1	2	3	4
5. Partilho as minhas experiências de sucesso e os problemas sentidos, numa lógica de entreajuda.	1	2	3	4
6. Concebo materiais pedagógicos que partilho com os docentes.	1	2	3	4
7. Nas reuniões de Departamento, fomento a reflexão e o desenvolvimento de interações participativas.	1	2	3	4
8. Zelo para que seja cumprida a planificação curricular de cada ano	1	2	3	4
9. Procuro criar oportunidades de formação para os docentes que coordeno, desenvolvendo dinâmicas de identificação de necessidades.	1	2	3	4
10. Estou disponível para integrar os docentes que chegam pela primeira vez à escola, orientando-os no seu processo de inserção e desenvolvimento profissional.	1	2	3	4

**ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES DO
DEPARTAMENTO CURRICULAR**

Questionário aos Docentes do Departamento Curricular

Caro(a) Colega,

Num tempo em que, a única condição constante é a mudança, as responsabilidades dos professores são cada vez maiores e os seus papéis são cada vez mais difusos, aumentando consideravelmente as exigências do trabalho, sendo então necessário identificar de que forma os docentes têm sentido as recentes alterações, e quais são as repercussões dessas mudanças no sentimento de ser professor nas suas práticas quotidianas face ao departamento a que pertence e à confiança no coordenador que os avalia. Assim, o presente questionário, insere-se no âmbito de um trabalho de investigação destinado à elaboração da dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação a apresentar à Universidade Portucalense e tem por objectivo recolher dados. Estes revestem-se de particular importância, pois poderão fornecer informações relevantes para futuros projectos de intervenção.

Pedimos-lhe que responda rápida, espontânea e honestamente a todas as questões. As suas respostas são anónimas e confidenciais e ninguém terá acesso a elas, exceptuando os responsáveis deste estudo. No caso de pretender obter algum esclarecimento utilize, por favor, o contacto acima indicado. Contamos com a sua colaboração, pois é essencial para o prosseguimento deste trabalho.

Agradecemos reconhecidamente a sua colaboração!

I

Dados pessoais e profissionais (assinale com X a situação que se lhe aplica, em cada caso).

1. Idade:

Até 30

Dos 31 aos 45 anos

Mais de 45 anos

2. Tempo de serviço:

Até 5

De 6 a 10 anos

Mais de 10 anos

3. Situação profissional:

P. Contratado

PQZP

PQND

4. Habilitações Académicas:

Licenciatura

Mestrado

Bacharelato

Outra

Qual? _____

II

Tendo em conta o seu desempenho pessoal, indique o nível em que, na sua opinião, se verificam as afirmações que se seguem desenhando um círculo à volta do número correspondente.

	Nada	Pouco	Bastante	Totalmente
1. Tenho-me sentido mais controlado(a) no meu trabalho enquanto docente.	1	2	3	4
2. Planifico as aulas conjuntamente com colegas que leccionam o mesmo ano de escolaridade.	1	2	3	4
3. O trabalho a nível de Departamento é essencialmente burocrático, rotineiro e repetitivo.	1	2	3	4
4. Estou satisfeito(a) com a forma como trabalhamos no meu departamento.	1	2	3	4
5. No meu departamento, os professores partilham materiais pedagógicos	1	2	3	4
6. O(A) coordenador(a) de departamento dispõe de um horário de atendimento, coincidente com o meu, favorável ao envolvimento em reflexões sobre as minhas práticas profissionais.	1	2	3	4
7. O(A) coordenador(a) de departamento fomenta um clima de colaboração e espírito de entreajuda.	1	2	3	4
8. Tenho a oportunidade e tempo para aprender com os meus colegas (conversas informais no convívio diário).	1	2	3	4
9. Confio nas competências científicas (considerando a área das Ciências da Educação da Pedagogia e Didáctica Geral) do meu/minha coordenador(a).	1	2	3	4
10. As reuniões no meu departamento constituem um bom momento para desenvolver o trabalho colaborativo entre professores.	1	2	3	4

ANEXO 4 - ENTREVISTA

GUIÃO DA ENTREVISTA

1- Como coordenador(a) quais as maiores dificuldades que enfrenta? Situação mais problemática que enfrentou?

2- Como coordenador(a) o que lhe dá maior satisfação?

3 Como coordenador(a) acha que é um verdadeiro líder ou sente-se limitado?

4- Como coordenador(a) os professores são, no seu entender, egoístas ou há um espírito de equipa e de colaboração nas várias tarefas a que são chamados?

Muito obrigada pela colaboração.